

## 英語でのスピーキングに対する抵抗感の軽減

## Reducing EFL Learners' Unwillingness to Speak English

ISODA, Takamichi

Hiroshima University

## Abstract

The current study investigated the change of EFL learners' unwillingness to speak English. 103 Japanese university students were analyzed in terms of whether they had reduced their unwillingness to speak English after they were engaged in activities devised based on the principles of SPM (sentences per minute: Soesi, 2005). Data on their unwillingness to speak English was collected before (Time 1) and after (Time 2) three weeks of instruction. Unwillingness to speak English was conceived of a complex of three factors, i.e., high anxiety, low perceived competence, and avoidance of speaking. Comparison of the means of the three factors for Time 1 and 2 showed that the means for Time 2 were lower than Time 1. Matched-sample *t* tests were performed on the three variables, the results of which indicated that the differences were statistically significant. In addition, examination of the changes of the individual learners and the results of cluster analysis showed that, although some learners showed an increase in their unwillingness to speak English, a large percentage of the learners had decreased their unwillingness.

**Key Words:** Willingness to Communicate, 不安, 動機づけ,

## 1. はじめに

本研究の目的は、学習者のスピーキングに対する抵抗感を軽減することを目的のひとつとして指導を行い、その指導の前後で抵抗感が軽減されるのかどうか検討することである<sup>1)</sup>。英語の授業において、学習者に何らかの発話を英語でするように求めると、たとえ簡単なことであってもなかなか言葉を発しないことがある。この原因には様々なことが考えられるが、主に英語で話すことに対して自信がなく、そのため抵抗感があって発話を妨げていると考えられる。授業内で何らかのスピーキング活動を行う場合、学習者が積極的に発話を行わなければ授業は成功しない。そのため、授業を効果的に進めるためには、抵抗感を軽減し積極的な活動を促す必要がある。また、抵抗感を軽減することは、授業を効果的に進める手段として重要なだけでなく、学習者の長期的な学習を支える動機づけを高めることを目指す場合には、教授目標としても重要であろう。

英語で話すことに対して自信をつけ、抵抗感を軽減し、積極的な発話を促すことは教育上のニーズであるが、これを第二言語学習における動機づけ研究に位置付けると、Willingness to Communicate (以下、WTC) の枠組で論じることができる。WTCとは自発的にコミュニケーションを図る意思(八島, 2003, 2004)であるが、その意思に対して影響

する要因として自信 (self-confidence) があり、その自信を構成する下位概念として、不安 (anxiety または communication apprehension) が低いことと、能力認知 (perceived competence) が肯定的であることが挙げられている (MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998)。また WTC に影響する要因に関する研究では、不安と能力認知が WTC に対して影響することが示されている (MacIntyre, 1994; MacIntyre, Baker, Clément, & Donovan, 2002; Yashima, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004)。これを踏まえ、スピーキングに対する抵抗感を WTC の概念に位置付けると、学習者が英語によるスピーキングを避けることは WTC が低いことと言え、その原因として、不安が高いことと、英語でコミュニケーションを行う力がないと認知していることが影響していると考えられる。抵抗感を軽減するためには、不安を下げ、自分自身の能力の認知を肯定的にすることで、積極的にコミュニケーションを図ろうとする意思を育てることが必要であると言える。しかし、Dörnyei (2001) が指摘するように、第二言語学習における動機づけ研究では、学習者の自信という側面はあまり取り上げられておらず、自信を高めるための教授方略の議論は活発ではない。

不安が低下することや自分の能力の捉え方が変化することのように、学習者の内面が変化するためには、中村 (1983) が述べているように、学習者が自ら努力したことにおいて成功し、それに対して成就感や喜びを感じ、自信を深めることが必要と思われる。学習者に「自信を持ちなさい」と語っても、それで自信が持てるわけではない。実際に英語で話す活動を行い、それを通して自分も英語で話すことができるのだという実感を持ち、達成感や成就感を味わうことで自信につながると考えられる。ただし、Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) や Price (1991) が指摘するように、学習者は四技能のうちスピーキングにおいて最も不安を感じやすいと考えられるため、単にスピーキング活動に取り組みさせるだけでは、学習者は強い抵抗感を感じるものと思われる。抵抗感を軽減するために抵抗感を感じる活動に取り組みさせるというのは一見矛盾することのようにも聞こえる。英語で話す機会を与えると、それにより抵抗感を感じ、その結果逆に抵抗感を高めてしまうことにつながる恐れがある。したがって、スピーキング活動を行いながら抵抗感を軽減することを目指すならば、学習者が英語を話す中で不安を感じないような工夫をしつつ、かつ自分の力で話してコミュニケーションができたと感じるような成功経験を得やすいように、慎重に活動を設計、工夫する必要がある。

本研究の対象となった授業では、学習者が自身のパフォーマンスを肯定的に評価でき、成功経験を得られるような学習活動として、SPM と呼ばれる活動を授業に取り入れた。以下ではこの活動の特徴と、この活動を取り入れる前後で学習者の抵抗感に変化があるのかどうか分析をした結果を報告する。

## 2. 研究

### 2.1 対象者

対象者は中国地方の大学に通う大学生で、英語のスピーキングの授業を受講していた者であった。この授業は大学1年生を対象とした必修の英語の授業で、週1回 (90分) 行われた。対象者はこの授業の他にリーディングを主とする英語の授業を週1回受講していた。このリーディングの授業の担当者は、当該のスピーキングの授業の担当者とは異なる。授業は4月から7月まで行われたが、抵抗感を軽減する取組は初めの4週間であった。

調査対象となったクラスは4クラスで、履修者は129名いたが、調査期間の授業を一度でも欠席した者は分析から除外し、103名を分析対象とした。履修者の専攻は生物学、法学、教育学、看護学など多岐にわたるが、分析対象となった学習者の中には、英語に関する分

野を専攻する者はいない。また、対象者の英語力は決して高いとは言えないという印象であった。授業内での彼らの発話を観察すると、基本的な文法や語彙を使って文を作ることには困難を感じる者が多かった。彼らは調査期間後に大学が実施する TOEIC IP テストを受験しているが、その時のスコアはほとんどが 300 点台から 400 点台であった。

## 2.2 授業方法

調査対象となった授業では、抵抗感を軽減することを目的のひとつとして、SPM と呼ばれる指導法を取り入れた。SPM とは Sentences Per Minute の略で、Soresi (2005) により考案された、スピーキングの流暢さを高めることを目的とした指導法である。この指導法は話すことの流暢さを高めることを主目的としているが、この活動は学習者に英語を話すことへの自信をつけ抵抗感を軽減させる効果があると考え、この指導方法を対象の授業で採用することとした。

SPM の基本的な手順は次の通りである。

- ① 学習者は向かい合って 2 列に並びペアになる。指示がしやすいように列に名前をつける（ここでは 1 番、2 番とする。他の名前でも良い）。
- ② 教授者は、話すテーマを伝える。
- ③ 1 番が決められたテーマについて、30 秒間英語で話す。時間は教授者が測る。その間、2 番は 1 番が発した文の数を数える。
- ④ 30 秒たったら話をやめる。2 番は 1 番に文の数を伝える。
- ⑤ 1 番と 2 番が役割交代し、2 番が 30 秒間話し、1 番が文数を数える。30 秒たったら止め、1 番は 2 番に文数を伝える。
- ⑥ どちらかの列が隣にひとり分移動して、ペアを変える。
- ⑦ 同じテーマで③～⑥を数回繰り返す。その際、「前の回の文の数プラス 1」を目指すように指示する。

基本的な手順は以上であるが、この活動のバリエーションとして、相手が話したことを要約する summary task が可能である<sup>2</sup>。summary task は、上記の基本の手順を数回行った後に行うもので、1 番がテーマについて 30 秒話し、2 番は文数は数えずに、内容を記憶する。次に 2 番に 45 秒与え、1 番が話した内容を要約する。1 番が言った言葉そのものを使っても良いし、自分の言葉に置き換えても良い。それが終われば 1 番と 2 番が役割交代する。この活動では、相手が話した内容の何パーセントを要約できるかを見る。

SPM が抵抗感の軽減に有効であると判断した理由は、この活動の基準設定の機能とフィードバックの機能にある。特に次の 3 点が重要であると考えられる。

基準の明瞭性 達成感とは、学習者が自ら行ったことを振り返り、それが成功であったかどうか判断した結果と言えらる。学習者が自らのパフォーマンスを振り返り、それが成功であったか否か判断することは、何らかの成功の基準があり、自分のパフォーマンスがそれに達していたかどうか判断していることと考えられる。この成功の基準は、同じ活動の中でも学習者間で様ではないことがあると考えられる。例えば、スピーキングを行う場合、文法的に正確な文を作ることが基準に活動する者もいれば、正確さよりも意図が伝わることを基準とする者もいるだろう。このように、何らかの活動を行う場合には、学習者はそれぞれに異なる基準を取る可能性があり、またそれは必ずしも教師が意図する基準と一致するとは限らないことが予想される。

成功経験を得やすくするためには、教授者の意図が伝わりやすいように、学習者は共通の指標を基準にすることが必要になる。そのためには、言語教育の専門家ではない学習者

にとっても分かりやすい指標であることが求められる。SPMでは文の数という分かりやすい指標を基準とすることで、全員が同じ指標に基づいて活動することを可能にし、フィードバックの効果を高めることができる。

**基準の個別性** 学習者が活動に取り組む中で成功経験を得て、達成感を感じられるようにするためには、難易度を学習者の能力に合わせることを求められる。しかし、学習者間には能力差があるため、同じ活動でも易しいと感じる者もいれば、難しいと感じる者もいる。したがって、同じ指標を基準に用いたとしても、全員が一律の基準に従うのでは、難しすぎて自信を失う者がいたり、易しすぎるために意欲が湧かないという者がいたりする可能性もある。学習者の個人差がある場合は、活動の難易度をどのように調整したとしても、全員に適した基準になることは無い。そのため、できるだけ多くの学習者が達成感を感じられるようにするには、個々の能力に合った適度な難易度の基準を個別に設定することが求められる。

SPMでは、自分が発した文数をもとにプラス1を目指す、これが個人ごとに異なる基準を取ることを可能にしている。30秒話すという同じ活動を全員が行うわけだが、その中で、例えばある者は4文、ある者は8文というように、自分の能力に応じて異なる基準を設定することができる。これにより、能力差のある学習者に対して、ひとつの活動の中でも成功経験を与えることが可能になると思われる。

また、プラス1を目指すという、実現できそうだと感じる範囲に目標を定めることで、がんばって文数を伸ばそうとする意図へつながると考えられる。

**フィードバックの即時性** 学習者は、活動を行ってからすぐにフィードバックを与えられるほうが、時間が経ってから与えられるよりも自分のパフォーマンスを評価しやすいと思われる。SPMでは話した後にすぐに文数分かるので、基準に達しているかどうかすぐに判断できる。そのため、フィードバックの効果が高いと考えられる。

以上の3つの理由から、SPMは学習者がスピーキングに対して成功経験を得心することを可能にし、そのため抵抗感の軽減に効果があるのではないかと考え、スピーキングの授業に取り入れることとした。調査の対象となるスピーキングの授業は週1回ずつ約3ヶ月間行われたが、抵抗感を軽減することを目的とした授業は第4週目までであった。よってここでは、第1週目から第4週目までの取組の結果を報告する。各回の授業内容の概要は表1の通りである。

第1週目では、履修者同士で自己紹介を行った。これは、後々の授業でスピーキング活動を円滑に行うために、履修者同士で話しやすい雰囲気を作るためであった。対象者は大学に入学したばかりで、周囲に知っている人がいない状況であったため、互いに顔見知りになる機会が必要であると判断した。自己紹介の方法は、SPMのように2列に並び、自己紹介したり相手に質問する時間を設けた。1回を2分間に制限し、時間が来ると片方の列がひとり分移動し、ペアを変えてまた2分間話すことを繰り返した。この自己紹介は英語で行った。予め相手に聞きたいことを学習者から引き出し、それを尋ねるための英語の表現を板書しておき、学習者は必要な時にいつでもそれを見て話すことができるようにした。

第2週目から第4週目でSPMを取り入れた活動を行った。第2週目ではSPMを1つのトピックにつき3セット行った。第3週目と第4週目では、SPMを1つのトピックにつき3セット行い、あわせてsummary taskを1セット行った。

表 1. 授業内容の概要

第1週目	Getting to know each other
第2週目	SPM (指導前に抵抗感のデータ収集・・・第1時点) Topic 1: What did you do last night? Topic 2: What did you do this morning? Topic 3: What are you going to do tonight? *各トピックでSPMを3セット
第3週目	SPM + Summary Task Topic 1: Things you like Topic 2: Things you don't like Topic 3: Things you want to do in college *各トピックでSPMを3セット行い、その後summary taskを1セット
第4週目	SPM + Summary Task Topic 1: What is your hometown like? Topic 2: What kind of people were there around you in your elementary school and/or junior high school days? Topic 3: What kind of people were there around you in your senior high school days? *各トピックでSPMを3セット行い、その後summary taskを1セット
第5週目	(指導前に抵抗感のデータ収集・・・第2時点)

SPM のセット間には、次のセットへ向けて話す内容や表現を考えるための時間をとった。また、学習者がSPMの目的に沿って活動できるように、いろいろな指示を交えた。例えば、この活動では文法的に正確に話すことは目的としていないので間違えても良いことや、言いたいことを英語でどう言えば良いのか分からない時は、日本語に対応する英語を探すのではなく、言いたいことをいろいろな文を使って説明をするとよい、といったことや、他の人の文数は気にせずに自分の文数を伸ばすことに集中することなどを指示した。

なお5週目以降は、グループでの会話やプレゼンテーションなどを行った。これらの活動は一对一の会話よりも緊張を強いると考えられるが、そういった活動をスムーズに実行するために、スピーキングに対する抵抗感をできるだけ低め、またこの授業は英語で話す場であるということを学生に認識させ、積極的に英語で話す雰囲気を作ることを意図して、第4週目までSPMなどの活動を行った。

### 2.3 データ収集

抵抗感のデータは、質問紙により収集された。使用された項目を表2に示す。この質問紙は、本研究の前年度にパイロットスタディー(磯田, 2008)を行い作成された。前述のようにこれまでのWTC研究で、不安と能力認知がWTCに影響するという結果が得られていることを踏まえて、本研究では英語でのスピーキングに対する抵抗感を、不安が高いこと、能力認知が低いこと、WTCが低く話すことを避けようとするものの3つの要因からなるとし、それらを測定対象とした。そして、各要因5項目ずつ、合計15項目からなる質問紙を作成した。これを、今回の調査と同じ授業を前年度に受講していた大学1年生165名を対象に実施し、確認的因子分析を行った。適合度をもとに項目の選定を行ったところ、各要因3項目、合計9項目が選ばれた。それが表2に示されるものである。対象者はこれらの項目の内容が自分にどの程度当てはまるか7段階で答える(7:とてもよく当てはまる, 6:だいたい当てはまる, 5:どちらかと言えば当てはまる, 4:どちらでもない, 3:どちらか

と言えは当てはまらない, 2:あまり当てはまらない, 1:まったく当てはまらない)。4が中性点で, 値が高いほど, スピーキングへの抵抗感が強いことを示す。能力認知が低いことに関する項目が, 能力1~3, 不安が高いことに関する項目が, 不安1~3, そして話すことを避けることに関する項目が, 回避1~3である。不安3は反転項目である。

なお, 不安の測定については, 否定的な情意反応のみを測定するものである。不安という概念には, 結果を気にすることといった認知的な側面と, 緊張するといった情意的側面が含まれる (cf. Wigfield & Eccles, 1989)。このうち, 本研究で使用される不安の項目は情意的な側面のみ, つまり否定的情意反応に関するもののみである。

また, 第二言語での WTC 研究では, MacIntyre, Clément, Dörnyei, and Noels (1998) は特定状況下でコミュニケーションを図る意図として WTC を概念化しており, 状態 (state) としての水準での概念であるが, 本分析では英語で話すことに対する抵抗感を傾向性 (disposition) として測定し, 学習者の特性として扱う。

表 2. 質問項目

1. 私が話す英語は、相手に意味が伝わらないと思います	(能力1)
2. 私は、人と英語で話す時、緊張します	(不安1)
3. 私は、できれば人と英語で話したくありません	(回避1)
4. 私は、今の英語力では英語で話すことはできないと思います	(能力2)
5. 私は、人と英語で話す時、ドキドキします	(不安2)
6. 私は、人と英語で話すことは避けたいです	(回避2)
7. 私は、英語で話して、自分が考えていることを相手に伝えることができないと思います	(能力3)
8. 私は、人と英語で話す時、リラックスしています	(不安3)
9. 私は、英語で話さなければならない時は、できるだけしゃべらないようにしたいです	(回避3)

本研究でのデータ収集は, まず第2週目の授業の始め, つまり SPM を導入する前に第1時点の抵抗感のデータを収集し, そして第5週目の授業の始め, つまり SPM を取り入れた活動が終了してから1週間後に第2時点の抵抗感のデータを収集した。対象者には予めこの質問紙は授業の成績には関係が無いことを告げ, 自分が思っていることを正直に回答するように伝えた。記入には十分な時間を与え, 全員の記入が終わったことを確認してから回収した。

## 2.4 分析方法

まず, 各要因で内的整合性を検討し, 3項目の平均値をもって抵抗感の尺度得点とする。内的整合性の検討にはクロンバックの  $\alpha$  係数を用いる。続いて, 抵抗感の変化の分析を行うが, まず平均値の水準での変化を調べるために, 対応のある  $t$  検定を行う。あわせて, 個人の水準で変化があるのかどうか検討するために, 個人ごとの値の変化を検討する。また,

個人内個人差に着目し、クラスター分析を用いて学習者の特徴が第1時点から第2時点へかけてどのように変化したか調べる。

## 2.5 結果

各時点での項目ごとの記述統計を表3に示す（反転項目（不安3）のデータは反転していない）。

表3. 第1時点および第2時点における各項目の記述統計

	第1時点		第2時点	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
能力1	4.98	1.34	4.46	1.34
能力2	5.36	1.48	4.62	1.53
能力3	5.07	1.47	4.68	1.32
不安1	5.81	1.39	5.46	1.30
不安2	5.68	1.37	5.08	1.55
不安3	2.30	1.08	2.62	1.09
回避1	4.62	1.94	4.43	1.68
回避2	4.59	1.89	4.35	1.70
回避3	4.17	1.66	3.82	1.49

反転項目のデータを反転した後、各要因でクロンバック  $\alpha$  を算出したところ、能力認知は、第1時点では .87、第2時点では .85 であった。不安は、第1時点では .90、第2時点では .87 であった。回避は、第1時点では .92、第2時点では .93 であった。これらの値から、3 要因とも両時点において内的整合性が十分に高いと判断した。そして、各時点で3項目の平均値を算出して尺度得点とした。

次に、平均値の水準での変化を調べるために、尺度得点を用いて要因ごとに対応のある  $t$  検定を行った。有意水準を 5% に設定して分析をした結果、平均値の差は有意であった。2 時点における尺度得点の記述統計、および  $t$  検定の結果は表4の通りである。

表4. 両時点における尺度得点の記述統計と  $t$  検定の結果

	平均	標準偏差	$t(102)$	$p$
能力認知	5.14	1.27	6.74	.00
	4.59	1.23		
不安	5.73	1.17	5.58	.00
	5.30	1.19		
回避	4.46	1.70	2.91	.00
	4.20	1.53		

（上段が第1時点、下段が第2時点）

続いて、個人ごとの変化について考察するために、第1時点の値をベースラインとして、第2時点の値がどう変化したか調べた。第2時点の値が第1時点よりも低ければ軽減されたと解釈し、逆に第2時点のほうが第1時点よりも高ければ上昇したと解釈した。両時点で値が同じ場合は変化しなかったと解釈した。その結果が表5である。

表5. 個人ごとの変化

	軽減	上昇	変化なし	計
能力認知	76 (73.79%)	19 (18.45%)	8 (7.77%)	103
不安	63 (61.17%)	19 (18.45%)	21 (20.39%)	103
回避	58 (56.31%)	32 (31.07%)	13 (12.62%)	103

続いて、三要因の個人内個人差に着目し、クラスター分析を用いて3つの値の高低のパターンにより対象者の分類を行い、どのような特徴の学習者がどのような変化をしたのか記述した。

第1, 第2時点における3つの要因の尺度得点を標準化した後、平方ユークリッド距離を用いたウォード法によるクラスター分析に投入した。その結果、図1のような結果を得た。結合距離の変化、および得られるクラスターの特徴を吟味して、6クラスターに分類するのが適当と判断し、図1の点線で示されるところにカッティングポイントを定めた。このようにして分けられたそれぞれのクラスターの記述統計を表6に示す。

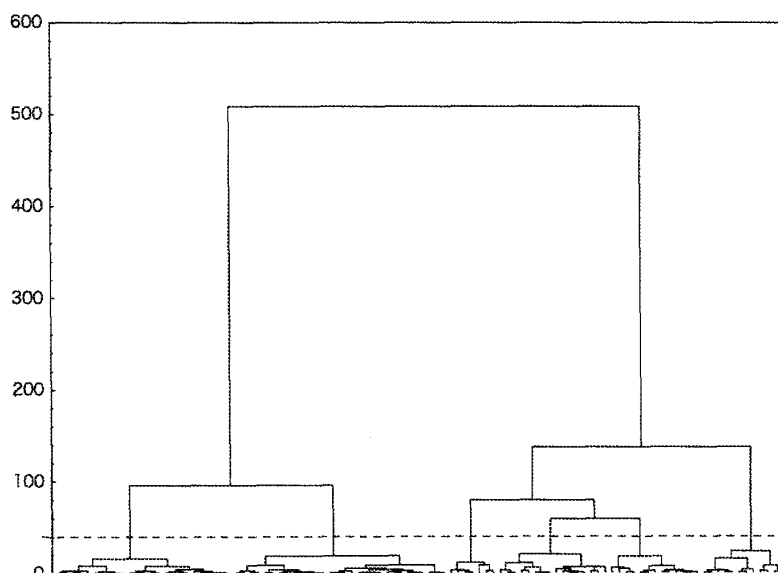


図1. クラスター分析の結果



表6. 各クラスターの記述統計

クラスター	人数	能力認知		不安		回避	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1	25	5.16	0.53	6.11	0.49	5.24	0.79
		4.32	0.71	5.52	0.65	4.85	0.48
2	30	6.36	0.56	6.73	0.42	6.12	0.78
		5.79	0.45	6.27	0.55	5.60	0.94
3	7	5.90	0.76	6.33	0.88	2.29	1.04
		5.48	0.90	6.29	0.76	1.95	0.68
4	16	3.83	0.76	5.50	0.38	3.08	1.18
		3.38	0.86	5.04	0.58	3.02	1.18
5	13	5.13	0.52	4.62	0.79	3.87	0.92
		4.85	0.55	4.38	0.98	4.15	0.74
6	12	3.33	1.31	3.58	0.78	2.42	0.97
		2.94	0.90	3.22	0.67	2.25	0.65

(上段が第1時点, 下段が第2時点)

各クラスターの平均値をもとに、特徴を解釈したい。図2はクラスター1における各要因の平均値をプロットしたものである。このクラスターは第1時点において、3要因とも値が高めであると解釈される範囲にあることから、抵抗感を感じていたと思われるが、第2時点ではそれぞれの値が低下していることがうかがえる。このクラスターには25名が属するが、6つのクラスターの中で2番目に人数の多いグループである。このクラスター内での個人の変化をまとめたのが表7である。この表を見ると、この群の多くの者で抵抗感が軽減されたことがうかがえる。

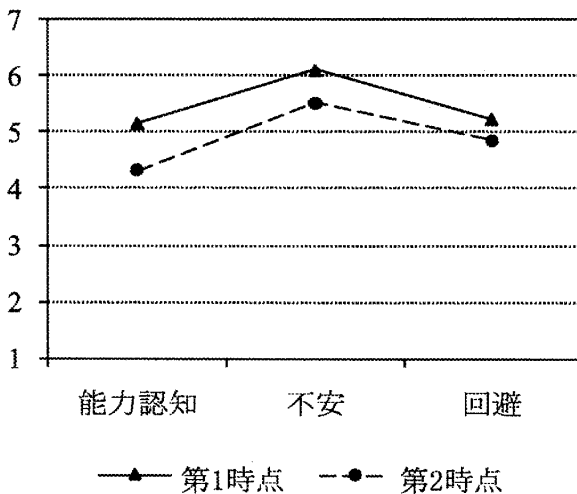


表7. クラスター1の学習者の変化

	能力認知	不安	回避
軽減	22	19	16
上昇	2	4	7
変化なし	1	2	2
計	25	25	25

図2. クラスター1の平均値のプロット

図3は、クラスター2の各要因の平均値をプロットしたものである。この群には30名が属し、6つのクラスターの中で最も人数が多い群である。第1時点の平均値を見ると、3要因とも値が非常に高く、この群の学習者は当初非常に強い抵抗感があったと考えられる。第2時点の平均値は、依然高い水準にあるものの、第1時点より低くなっている。表8は

このクラスターに属する学習者の個人ごとの変化をまとめたものである。これを見ると、この群の多くの者で抵抗感が軽減されたと言える。

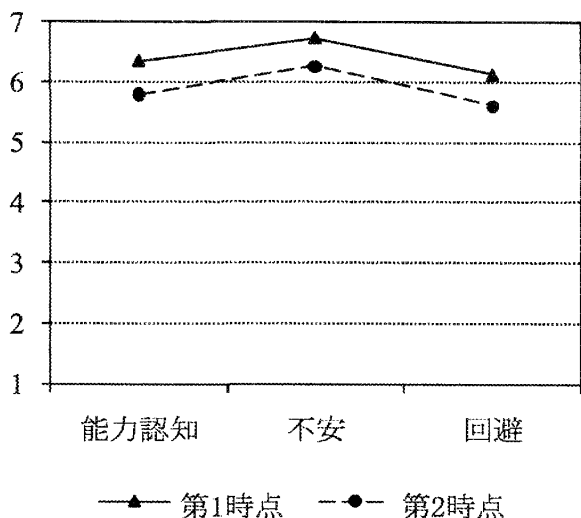


図3. クラスター2の平均値のプロット

図4はクラスター3の平均値をプロットしたものである。第1, 第2時点とも回避の値は非常に低いため、この群の学習者は話すことを避けることはなく、むしろ積極的に話す態度を有していると思われるが、しかしその背景で不安が高く、能力を低く見積もっていることがうかがえる。平均値で見ると、第2時点へかけて能力認知と回避の値が変化している。しかし不安の値はほとんど変わっていない。表9は、このクラスターに属する学習者の個人ごとの変化をまとめたものである。平均値では変化の幅は小さいが、個人の変化をみると、約半数で軽減が起こっていることがうかがえる。

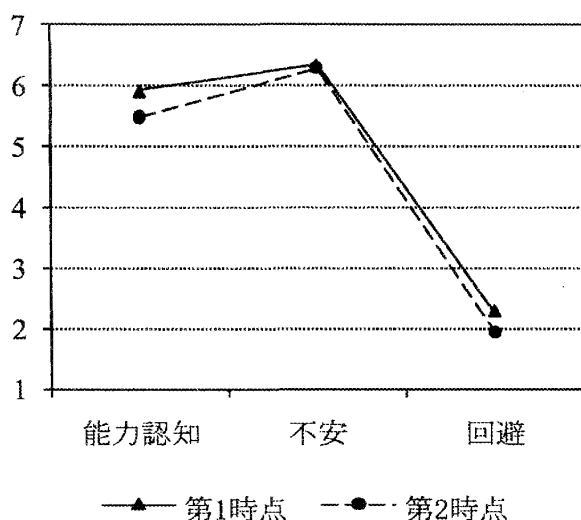


図4. クラスター3の平均値のプロット

図5はクラスター4の平均値をプロットしたものである。この群は、平均値を見ると、能力認知と回避においては否定的な範囲にはないと考えられ、したがって能力を低く見積もることや、話すことを避けることはあまりないと考えられる。しかし、不安が高いことがこの群の特徴である。平均値の変化を見ると、第2時点へかけて不安が低下し、能力認

表8. クラスター2の学習者の変化

	能力認知	不安	回避
軽減	23	20	20
上昇	5	2	7
変化なし	2	8	3
計	30	30	30

表9. クラスター3の学習者の変化

	能力認知	不安	回避
軽減	4	3	3
上昇	2	2	1
変化なし	1	2	3
計	7	7	7

知が肯定的になっていることがわかる。また表 10 の個人ごとの変化をみると、能力認知と不安において、軽減が見られた者の割合が大きいことが分かる。ただし回避においては平均値の変化はほとんどなく、個人ごとの変化を見ても、軽減した者はいるが、その割合は少ない。

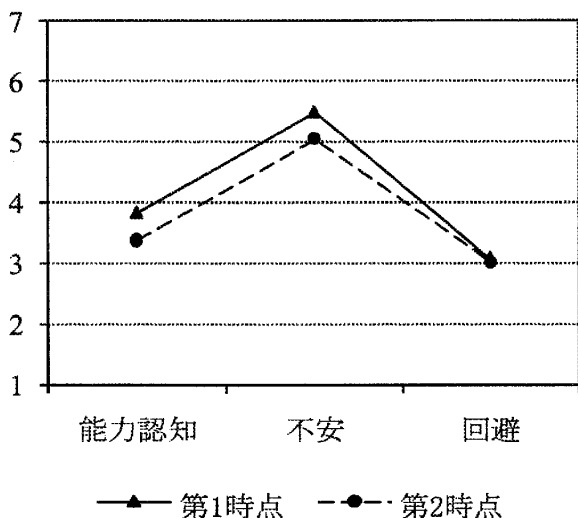


図 5. クラスタ-4 の平均値のプロット

図 6 はクラスタ-5 の平均値をプロットしたものである。この群は、能力を低く見積もる傾向が少しあるものの、不安はさほど高くなく、回避する傾向もさほど強いわけではない。第 2 時点での値は第 1 時点から変化しているが、その変化の幅は小さい。回避において第 2 時点の平均値が第 1 時点を上回っているが、第 2 時点においてもさほど否定的な範囲とは言えず、話すことを避ける傾向はあまりないと考えられる。表 11 に示される個人ごとの変化を見ると、能力認知において軽減した者の割合が多いが、不安と回避ではその割合は少ない。

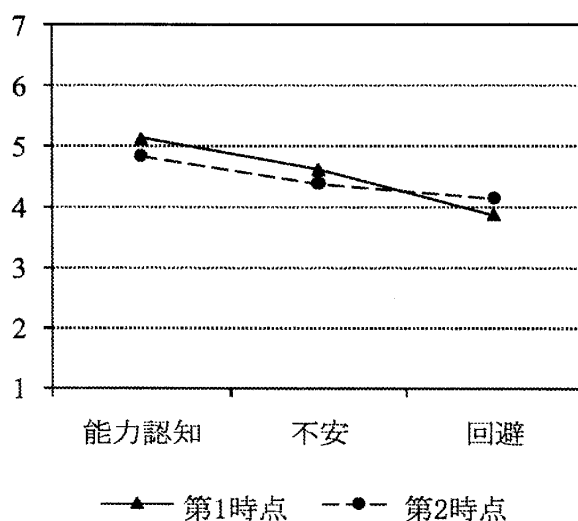


図 6. クラスタ-5 の平均値のプロット

図 7 はクラスタ-6 の平均値をプロットしたものである。第 1 時点の平均値を見ると、この群は当初から抵抗感はなく、英語を話すことに対する自信と積極性があったものと考え

表 10. クラスタ-4 の学習者の変化

	能力認知	不安	回避
軽減	11	9	6
上昇	3	3	5
変化なし	2	4	5
計	16	16	16

表 11. クラスタ-5 の学習者の変化

	能力認知	不安	回避
軽減	10	5	6
上昇	3	5	7
変化なし	0	3	0
計	13	13	13

えられる。第2時点の平均値は、少しではあるが第1時点よりも低く、さらに肯定的な態度を有するようになったと言える。表12はこの群の学習者の個人ごとの変化を示したものであるが、全員ではないが軽減が起こっていることがわかる。

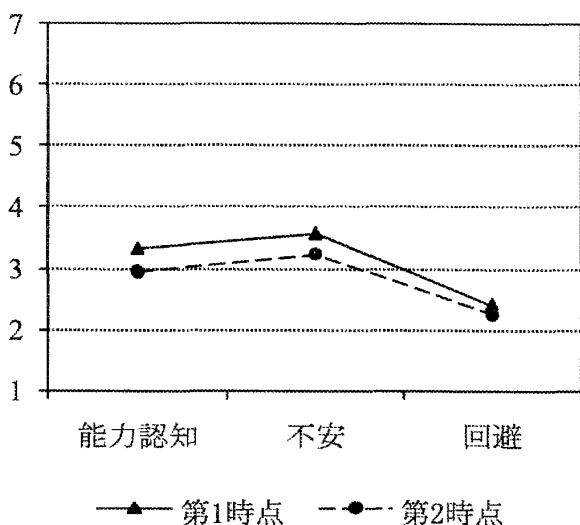


図7. クラスター6の平均値のプロット

表12. クラスター6の学習者の変化

	能力認知	不安	回避
軽減	6	7	7
上昇	4	3	5
変化なし	2	2	0
計	12	12	12

### 3. 考察

以上の結果を見ると、SPMを取り入れた指導が抵抗感の軽減に効果があったと言えよう。表4に示されるように、抵抗感の得点の平均値が、第1時点から第2時点へかけて低下しており、 $t$ 検定の結果その差は有意であった。したがって、全体傾向として抵抗感が軽減したと言える。また、表5に示されるように、個人ごとの変化を検討すると、全員ではないが多くの学習者で軽減が見られた。以上の結果から、全体的に見て抵抗感が軽減されたと言えよう。

学習者の特徴をもとに、どのような学習者で軽減が起こっているのか、クラスター分析の結果をもとに検討を行ったところ、特に授業の効果として重要なのは、クラスター1やクラスター2に見られたような、3つの要因とも値が高く、抵抗感が強かった者で軽減されていることであろう。この2つのクラスターの人数を合計すると、分析対象者の半数以上を占める。つまり、半数以上の学習者が強い抵抗感を有していたわけである。このような学習者において抵抗感の軽減が見られたことは意義深いと考えられる。また、クラスター3, 4のように、一部の要因のみで値が高いケースも見られたが、そのような場合でも軽減が起こっていた。さらには、クラスター5, 6のように、もともと抵抗感があまりないケースや、抵抗感がなく自信も積極性もあるケースも見られたが、そのような学習者の中でも軽減が起こっていることが見られた。このような結果から、もともとの抵抗感が強い場合でも弱い場合でも、今回の指導の効果が見られたと言えよう。

また、この効果が比較的短期間に起こったことも注目に値する。調査期間は授業3回分であったが、このような短期間で抵抗感の軽減が見られたことは、授業実践の成果として重要であると考えられる。特に大学での英語の授業は週に1回ないし2回と少なく、全授業回数は1 Semesterで十数回程度である。そのような短期間で教育効果を挙げることは非常に難しいが、今回の調査のように数回の授業で肯定的な変化が見られたことは、授業実践の上で意義深いと考えられる。

ただし、多くの学習者が抵抗感の軽減を見せた中で、変化しない、あるいは逆に増したケー

スがあることを忘れてはならない。今回の取組が全ての学習者に有効であったわけではなく、一部の学習者にとっては効果が無かった、あるいは逆効果であったことを示している。本研究では、抵抗感を測定しその変化を分析したが、抵抗感の変化を促進、または阻害する要因の検討はなされていないため、この取組はどのようなタイプの学習者にとって有効で、逆にどのようなタイプの学習者には有効でなかったのか議論することはできない。この点は本研究の限界であり、さらなる調査が求められる。

また、本研究はSPMを取り入れた活動の結果、抵抗感が軽減されるかどうか検討したが、他の教授方法との対照実験を行ったわけではないため、本研究の結果だけをもって、抵抗感の軽減はSPMによるものとは結論づけられない。また、基準設定とフィードバックの機能に注目してSPMの活動を導入したが、対象となった授業ではそれ以外にsummary taskを行っている。そのため、本研究の結果のみでは、抵抗感の軽減を促した要因は何であるか断定的なことは言えない。単に英語を話す経験が増えたことで慣れが生じ、抵抗感が下がったという解釈も可能かもしれない。ただ、先述のように、スピーキング活動は四技能の中でもっとも不安を感じやすい(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Price, 1991)と思われるため、単に英語を話す活動に取り組ませるだけでは抵抗感の軽減は望めず、逆に抵抗感を強める可能性があるだろう。そのような考えに立てば、SPMを取り入れることで学習者は達成感を得ることができ、抵抗感の軽減につながったのではないかと推測はできる。ただし、SPMを取り入れた結果、多くの学習者で抵抗感が下がったことは事実であるが、本研究のデザインは、抵抗感の軽減はSPMにより起こったという因果関係を同定できるようなものではないため、SPMの効果により抵抗感が軽減されたと断定はできない。

以上のような限界があるため、今後抵抗感の軽減について更に深い考察を行うため、ひいてはその考察を英語学習に対する動機づけを高めることに発展させるためには、SPMの活動で学習者が発した文の数や、セット間での文数の変化、SPMを行っている時の不安、原因帰属などのデータを収集し、それらと抵抗感の変化との関係を分析する必要がある。今後はこのような学習者の行動や思考と動機づけの変化に関する分析を重ねることで、動機づけを高める教授方略について議論がなされることが望まれる。

## 謝辞

有益なコメントをくださった匿名査読者の皆様に、この場を借りて御礼申し上げます。

## 注

<sup>1</sup> 本稿は、全国英語教育学会第34回東京研究大会(2008年8月9日、於：昭和女子大学)における研究発表の内容に基づいて修正を加えたものである。また本研究は、科学研究費補助金(課題番号19720136)による補助を受けて実施された。

<sup>2</sup> Soresi(2005)では他にpersuasion taskも紹介されている。この活動は、各列が異なる立場から意見を述べ、相手を自分の立場に説得しようと試みるものである。教授者が何らかのテーマを設定し、予めそれぞれの列の立場を指定する。例えば1番の列はそれに賛成の立場で意見を述べ、2番は反対の意見を述べる。SPMの基本の手順を数回行い、それぞれが意見を言えるようになったらpersuasionに移る。この段階では、まず1番が自分の意見(賛成意見)を30秒で述べる。続いて2番は、1番が2番の立場(反対意見)に気持ちが変わるように1番を説得する。時間は45秒から1分とる。終わったら役割交代し、2番が自分の意見を述べ、1番が説得を試みる。

## 引用文献

- 磯田貴道 (2008) 「英語スピーキング抵抗感尺度の作成」『広島外国語教育研究』No. 11, 41-49.
- 中村嘉宏 (1983) 「学習者の要因と学習意欲」三浦省五 (編) 『英語の学習意欲』 (pp. 26-57) 大修館書店
- 八島智子 (2003) 「第二言語コミュニケーションと情意要因: 「言語使用不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」についての考察」『外国語教育研究』No. 5, 81-93.
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機: 研究と教育の視点』関西大学出版部
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52, 537-564.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Soresi, S. (2005). SPM<sup>®</sup>: A new approach to achieving fluency. *Modern English Teacher*, 14, 39-43.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24, 159-183.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.