

授業活動によりスピーキングに対する 抵抗感は軽減できるのか？

DO CLASSROOM ACTIVITIES REDUCE STUDENTS' ANXIETY OF SPEAKING ENGLISH?

金井典子

Noriko KANAI

キーワード：外国語不安 能力認知 スピーキングの回避

Key words : language anxiety perceived competence avoidance of speaking L2

要 旨

本研究は外国語コミュニケーションに不安を有していると想定される短期大学生の英語授業において、取り組みやすいスピーキング活動を実践した結果、学生のスピーキングに対する抵抗感は軽減するかどうかを調査したものである。10回授業の1回目と9回目で行った質問紙調査の結果(回答数67)からは、抵抗感が軽減したことを示す統計的に有意な結果は得られなかった。クラスター分析により学習者の変化を分類すると4グループになり、その結果からは「不安」の軽減がみられる層があったものの回避傾向を高めている層もみられた。先行研究ほどの抵抗感の減少はみることはできなかったが、今回の結果は今後の英語授業の改善、授業方略構築のために活用できるものである。

Abstract

This study examined the learners' changes in terms of speaking L2. Most of the participants in this study were presumed to be anxious when asked to speak L2. 67 students answered the questionnaire both at the 1st and the 9th lessons. Three factors, anxiety, perceived competence and avoidance of speaking L2, were analyzed and the paired-samples t-test was conducted to compare learners' changes between Time 1 and Time 2. There were not significant differences in "anxiety" and "perceived competence", hence the result on "avoidance" indicated learners' tendencies of avoiding speaking L2 significantly increased. Also, the learners were grouped into 4 using cluster analysis. Although the result of this study did not show positive results as seen in the previous research, it would be utilized for further improvements of activity designs.

1. 研究の背景

筆者が英語を主専攻としない短期大学生205名を対象に2016年度に行った英語学習への動機づけ調査の結果、学生は所属学科を問わず英語コミュニケーションへの不安を抱えていることが明らかとなった¹⁾。この結果を踏まえ、本研究は、短大1年生の看護学科必修科目(10回)の授業実践により、学生が抱えている外国語に対する不安を軽減することができるのかを課題とし、特にスピーキング活動に対する抵抗感の変化を追うものである。

学習指導要領においても、外国語の目標は「コミュニケーション」をその中心とし、中学校、高等学校ともに「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の4技能を統合的に用い、コミュニケーションを図る姿勢の育成が強調されて久しく、中学校、高等学校の現場では、言語の使用場面に即した実践的な指導がなされていると考えられている。しかしながら、中等教育でコミュニケーションに力点を置いた英語教育を受けてきたはずの短大生は外国語不安を抱えながら、短期大学での英語に向き合っている現実がある。Krashenの情意フィルター仮説が示すように、不安感は言語習得のバリアとなり得るものである。

ここで外国語不安が外国語学習に与える影響について概観したい。外国語不安(language anxiety)をGardner & MacIntyre (1993)²⁾では、“fear or apprehension occurring when a learner is expected to perform in a second or foreign language”と定義されている。八島(2004)³⁾は、外国語学習はその言語を「自由に操れない段階で言語を使わないと上達しないというパラドックス的状况がある」ことを指摘し、「話者が最も自由に操れる言語でないことば、多くの場合習得の途上にあることばを使う時に感じたり、学習する時に経験する不安」と定義し、外国語学習に特有なものであるとしている。日本語母語話者の英語学習場面を想定すると、この八島の定義は経験的に理解できるものであろう。

外国語不安の生起過程は、MacIntyre(1999)⁴⁾では、“situation-specific anxiety”「特定の状況下で規則的に起こる不安」として説明されている。つまり、英語の学習に際し、答えに自信がないとか、恥ずかしい思いをするのではないかという一時的な緊張を授業の度に繰り返し、不安が高まる。この経験を繰り返すうちに、条件づけのように外国語を使う場面で必ず経験する「特定状況下」での不安となるのである。さらには、不安の認知的プロセスへの影響も明らかにされており、外国語不安と外国語習熟度に負の相関があることが示されている(Clément, Dörnyei, & Noels, 1994)⁵⁾。

外国語として英語を学ぶ日本人大学生を対象とした外国語不安およびWillingness to Communicate(WTC)¹⁾の研究の一例としてYashima(2002)⁶⁾を挙げる。調査の結果、WTCに直接影響した要因は学習者の国際的志向性であり、合わせて、第二言語コミュニケーションの自信(L2 Communication Confidence)もWTCに直接影響していることが明らかとなった。Yashimaの第二言語コミュニケーションモデルでは、「第二言語コミュニケーションの自信」は、第二言語コミュニケーション不安(Communication Anxiety)と第二言語コミュニケーション能力の認知(Perceived Communication Competence in L2)とにより構成される概念である。

MacIntyreら(1994)⁷⁾は、第二言語でのコミュニケーションに影響する要因を分析した。結果を簡略的に図1にまとめる。彼らが「第二言語コミュニケーション能力の認知」を重要視するのは、学習者の言語能力(proficiency)や到達度(achievement)は、コミュニケーション行動を測るうえでの一つの要因にすぎず、実際のコミュニケーション行動を開始するか否かは、学習者が客観的にどの程度の言語能力を有しているかということよりも、学習者自身が言語能力をどう認知しているか、ということに強く影響されると考えるからである。さらに、MacIntyre, Clémentら(2002)⁸⁾が明らかにしたところでは、習熟度の高

い場合は「不安」の影響が大きい、習熟度が低い場合では、「言語能力の認知」の影響が大きいことも示された。

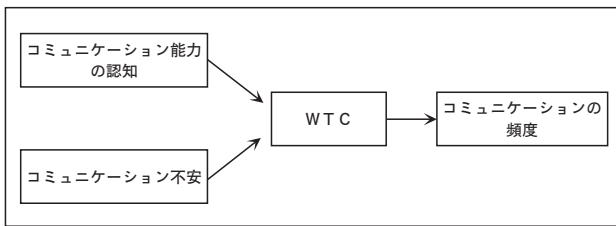


図 1 不安と能力認知の関係モデル

英語の授業が、知識の伝達型からコミュニケーション実践型に移行し、教室内でのコミュニケーション活動の頻度が高まるほど、学習者の言語使用の不安について、またその軽減についての研究の必要が高まる。また、不安の軽減のみではなく、認知的要因に注視し、コミュニケーションに自信を持たせることも必要となる。英語の授業自体がコミュニケーションの場であるため、コミュニケーション活動に直接的に影響する学習者の WTC の研究はますます盛んとなっているところであるが、本研究では、学生の WTC までを測ることはせず、その下部要因である外国語不安と能力認知を研究の対象とする。

以降、本研究の課題を提示し、授業実践、研究方法、結果と考察を論じることとする。

研究課題 (RQ) : スピーキングへの抵抗感を軽減することを意図した授業実践を行った結果、10回授業の初期と後期において、学習者のスピーキングへの抵抗感は軽減するのか。

2. 先行研究

磯田(2009)⁹⁾は、スピーキングの授業を履修する大学1年生103名を対象にスピーキングに対する抵抗感を軽減する取り組みを行い(授業期間の初めの4週間)、その1回目と4回目に抵抗感を測る質問紙調査を実施した。その結果、スピーキングに対する抵抗感は第1時点から第2時点では低下し、個人ごとの変化を追った結果も多く学習者で抵抗感の軽減がみられたとしている。

磯田が採用した授業方略は SPM(Sentences

Per Minute)と呼ばれる指導法である²⁾。磯田はこの活動の手順を以下のように紹介している。

- ① 学習者が向かい合い2列に並びペアとなる。列を1番、2番のように名付ける。
- 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秒たったらやめ、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、「前の回の文の数のプラス1」を目指すように指示する。

合わせて、この活動がスピーキング抵抗感の軽減に有用と考えられる3点を示している。「基準の明瞭性」「基準の個別性」「フィードバックの即時性」である。磯田の実践では、各回で3題のトピックについて各 SPM を3セット行い、その後、互いの内容を要約する Summary Task を取り入れた。

筆者はこの磯田の追試として、担当授業「英語 I」において、SPM 活動を行い質問紙調査を実践した。以下、筆者の実践を示す。

3. 授業方法：看護学科「英語 I」(必修 10 回授業)

「英語 I」の科目概要は、「日常会話で頻繁に用いられる基本表現を「話し」・「聞く」ことができる力を養い、基礎的な英語コミュニケーション能力を修得させる。また、当該専門職として必要となる語彙や基本表現も身につける」というものである。「話す」「聞く」に力点を置く授業であるため、履修生自らがスピーキング活動に参加することが必須である。本来、少人数・習熟度別のクラス編成をすることが外国語学習環境としては

理想的であるが、対象学科では、87名の履修生を学籍番号順に44名、43名と2クラスに分けて実施している。40名の学生と効果的なコミュニケーション活動を行うことは容易なことではない。筆者は毎時間メンバーを変えながら4人グループを編成し、グループ単位での会話活動を実践してきたが、40名を超えるクラスでは10グループ以上が存在し、教員のモニタリングにも限界があり、きめ細かいフィードバックができないこと、また、グループでの自律的な活動に依存せざるを得ず、モニタリングが行き届かないと課題内容を日本語で伝え合うという状況を生んでしまうことも問題であった。

「基準の明瞭性」「基準の個別性」「フィードバックの即時性」はスピーキングに対する抵抗感の軽減のみならず、大人数授業の運営上、好ましいもののように思われた。まず、「基準の明瞭性」であるが、SPMでは文の数という共通指標が提示できる。発音、文法の正確さ、語彙の豊富さ等を基準とはしていない。話す量を求めている基準である。クラス全体がわかりやすい共通の指標—時間内に多く話すこと—を持ち、学生同士でも明瞭に判断できる基準である。また、実施にあたっては、教室内に指定時間のカウントダウンの映像を流して実施したため、学生はある種の切迫感を持って取り組み、話さざるを得ない状況が作られた。

次に「基準の個別性」であるが、習熟度別を敷いていないため、実際の学習者間のレベル差は大きいものと想定される。受験対策をしてきた履修生もいれば、簡単な英文を読むことさえ危うい履修生もいる。SPMの目標は、“プラス1文”という目標のため、30秒で4文からスタートする者もいれば、7文からスタートする者もいる。個々の能力にあった目標が設定できることで、一斉授業やグループ活動では難易度が高いと感じたり、自分の英語レベルが低いと認知する学習者にとっても、本活動により達成感や成功経験を得ることが可能となる。

3点目の「フィードバックの即時性」であるが、相手から話した文の数を得ることがSPM活動のフィードバックである。“プラス1文”に達した

かのフィードバックは即時に得ることができる。「基準の明瞭性」とも重なるが、英語運用能力をフィードバックすることはなく、発話の量がフィードバックの対象である。また、本活動は仲間同士のフィードバックでもあり、「タイムチャレンジ」と銘打ち実施したため、学生はゲーム感覚で取り組んでおり、カウントダウンが終わると感嘆・落胆の声をあげながら活動していた。継続実施のため、記録を残し、変化を可視化できるよう記録シートを利用し毎時の記録を残していった(資料1)。

90分授業の中で、SPM活動に費やしたのは10分程度である。「英語I」の授業では、会話表現を中心に学ぶテキストを採用し、各Unitに会話のテーマが与えられている。SPM活動を毎回の授業の冒頭を実施し、トピックは前時のテーマとした。復習活動の位置づけでもあるため、活動の前に、前時に学習した表現を確認したり、板書したりして活動に入った。また、授業ではいつも相手の発話に対してのリアクション表現も強調してきたため、聴き役になっている時は、文の数を数えるだけでなく、“Me, too.”や“Sounds interesting!”等のリアクションをしながら数えるようにということも促した。制限時間は20秒または30秒に設定し、3セットまたは4セットを実施した。学生は非常に楽しそうに組み、教室内はにぎやかな英語の音が響き渡る状況であった。

このようなSPM活動は、授業の冒頭の復習活動であると同時に学習者の英語モードへの切り替えやウォーミングアップの機能も持ち、その後は、テキストに沿ってリスニング活動、ターゲット表現の学習、ペア会話、まとめのグループ会話という流れで90分の授業を進めた。授業者は、SPM活動を取り入れた本年度は前年度と比べると学生がよりリラックスしてグループ会話に臨んでいるような印象を受けながら授業を行った。

4. 研究方法

本調査は本学倫理審査委員会の承認を得て実施した。対象者は平成29年度前期英語Iの履修生87

名である。授業の1回目(以降、Pre 時点)と9回目(以降、Post 時点)の2時点で研究の説明を行い、参加に同意する学生が質問紙に回答し提出した。欠損値をリストワイズで除去した結果、2時点で対応のあるサンプル数は67となった。

質問項目は磯田の質問項目を利用した。英語のスピーキングに対する抵抗感を「能力認知が低いこと」「不安が高いこと」「話すことを避けようとする」との3要因で捉え9項目により測定するものである(表1)。磯田では7件法で回答を得ていたが、筆者が利用している他の質問紙との整合性の観点から6件法(6:非常にそう思う-1:全くそう思わない)の回答法とした。質問8は反転項目である。

分析の手順は次の通りである。まず、各要因のクロンバック α 係数を算出し内的整合性を検討する。3項目の平均値を抵抗感の尺度得点とする。1回目と9回目をPreとPostとし、対応のあるt検定を行う。合わせて、個人水準で変化を見るため、値の変化を検討する。最後にクラスター分析を行い集団の傾向を検討する。検定ソフトはSPSS Statistics ver.25を使用した。

表1 質問紙項目と要因

質問1	私が話す英語は相手に意味が伝わらないと思う。	能力①
質問2	私は、人と英語で話す時、緊張する。	不安①
質問3	私は、できれば人と英語で話したくない。	回避①
質問4	私は、今の英語力では英語で話すことはできないと思う。	能力②
質問5	私は、人と英語で話す時、ドキドキしてしまう。	不安②
質問6	私は、人と英語で話すことは避けたい。	回避②
質問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う。	能力③
質問8	私は、人と英語で話す時、リラックスしている。	不安③
質問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ていきたい。	回避③

5. 結果

対応あるサンプル数67のPre時点とPost時点の記述統計は表2、表3の通りである。信頼性係数はPre調査では $\alpha = .83$ 、Post調査では $\alpha = .90$ である。

表2 Pre 時点の記述統計

	能力①	不安①	回避①	能力②	不安②	回避②	能力③	不安③	回避③
n	67	67	67	67	67	67	67	67	67
平均	3.49	4.28	3.52	4.51	4.03	3.52	3.90	4.21	3.16
標準	1.17	1.43	1.45	1.17	1.49	1.48	1.21	1.24	1.34

表3 Post 時点の記述統計

	能力①	不安①	回避①	能力②	不安②	回避②	能力③	不安③	回避③
n	67	67	67	67	67	67	67	67	67
平均	3.60	4.09	3.73	4.27	4.00	3.75	4.09	4.28	3.28
標準	1.22	1.38	1.61	1.25	1.28	1.48	1.38	1.26	1.42

各要因の尺度得点を表4に示す。各要因のPre時点とPost時点の平均値についてt検定を実施した。結果は、3要因とも統計的な有意差がみられなかった(能力認知: $t = -0.154$, $df = 66$, n.s. 不安: $t = 0.384$, $df = 66$, n.s. 回避: $t = -1.537$, $df = 66$, n.s.)。

表4 尺度得点

		平均	標準偏差
能力認知	Pre	3.97	0.99
	Post	4.00	1.14
不安	Pre	4.17	1.20
	Post	4.13	1.10
回避	Pre	3.40	1.27
	Post	3.59	1.40

次に個人内変化を明らかにするために、3要因の尺度得点の変化を見る。質問紙の尺度6は「非常にそう思う」であり、抵抗感が高い状態を示し、尺度1は「全くそう思わない」で抵抗感の低い状態を示す。よって、Pre時点からPost時点で、尺度得点が上昇していれば抵抗感が高まった状態、下降していれば抵抗感が軽減された状態と解釈する。結果を表5に示す。

表5 尺度得点の変化

	能力認知	不安	回避
軽減	27 40%	29 43%	22 33%
上昇	34 51%	22 33%	23 34%
変化なし	6 9%	16 24%	22 33%

次に3要因の高低のパターンにより分類を試みる。ウォード法によるクラスター分析の結果、図2の樹形図が得られた。結合距離と分析のためのクラスター数を吟味し、図2中の破線をカッティングラインと定め、4クラスターに分類することとした。クラスターIからクラスターIVの記述統計を記す(表6)。

表6 クラスターI～IVの記述統計

		クラスターI	クラスターII	クラスターIII	クラスターIV
人数		18	20	19	10
能力認知	Pre	平均 4.04	4.32	3.05	4.87
		標準偏差 0.57	0.64	0.98	0.91
	Post	平均 3.61	4.93	2.96	4.70
		標準偏差 0.79	0.75	0.86	0.82
不安	Pre	平均 4.61	4.38	2.70	5.77
		標準偏差 0.47	0.63	0.80	0.22
	Post	平均 3.94	4.68	3.07	5.37
		標準偏差 0.70	0.61	0.93	0.76
回避	Pre	平均 3.06	3.80	2.19	5.53
		標準偏差 0.81	0.52	0.71	0.45
	Post	平均 2.81	4.63	2.32	5.30
		標準偏差 0.54	0.84	0.86	0.76

各クラスターの平均値プロットが図3～図6、学習者の尺度得点の変化が表7～表10である。

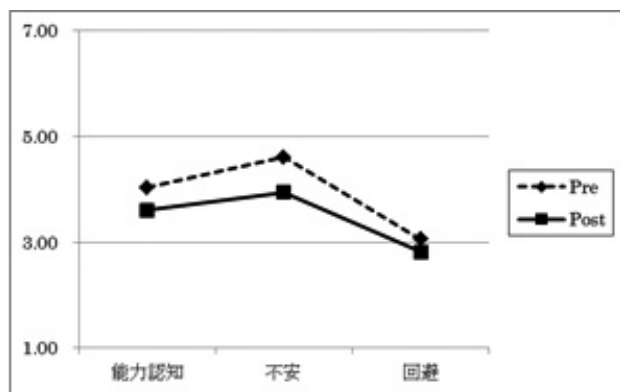


図3 クラスターIの平均値のプロット

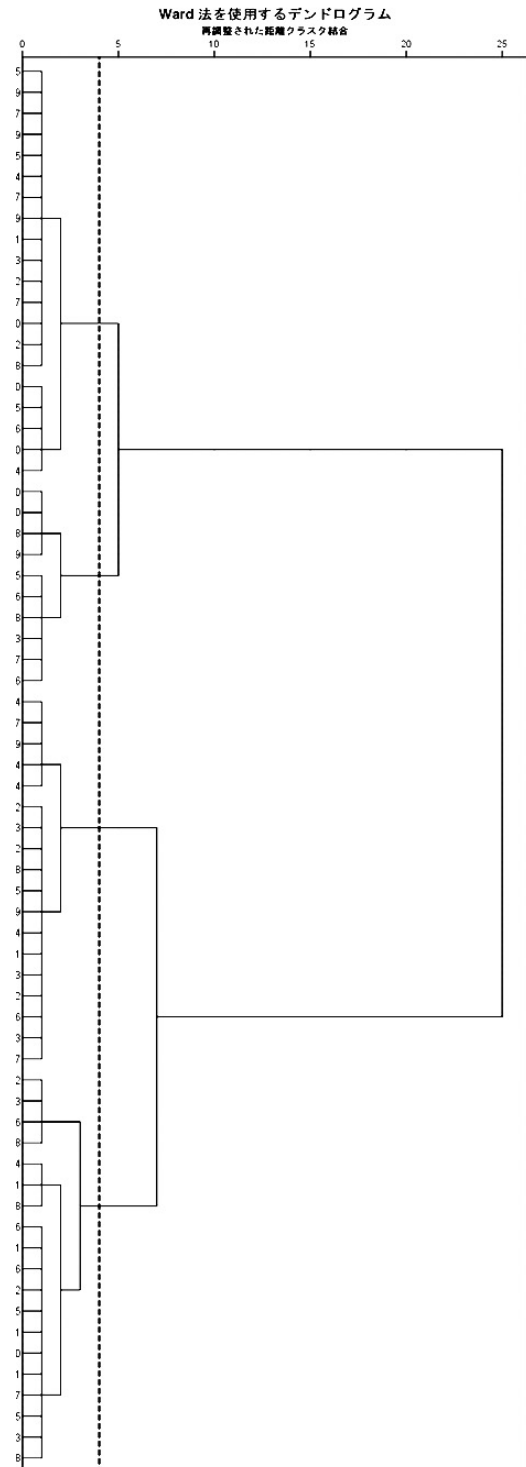


図2 クラスター分析の樹形図

表7 クラスターI 尺度得点の変化(n=18)

クラスターI 増減

	能力認知	不安	回避
低減	10	13	10
上昇	7	1	3
変化なし	1	4	5

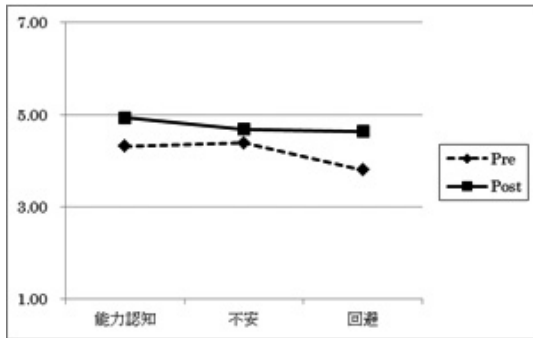


図4 クラスタIIの平均値のプロット

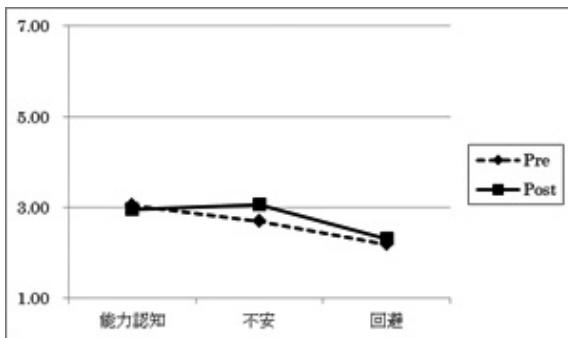


図5 クラスタIIIの平均値のプロット

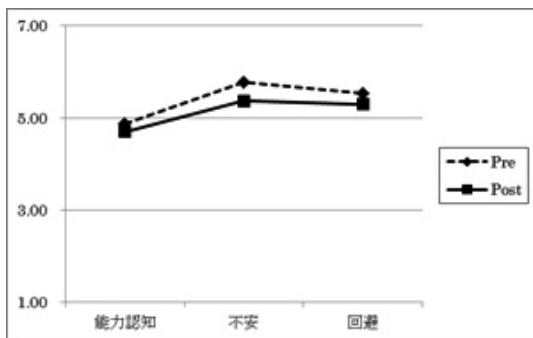


図6 クラスタIVの平均値のプロット

クラスタIには18名が属する。この集団はPre時点での値が「能力認知」と「回避」は全体平均より低い位置にあるが、「不安」は高めであり、スピーキングに対して緊張感を覚えるものの回避傾向は低いため、不安を覚えながらも話す意志のある集団である。Post時点では、全てにおいて軽減しているが、「能力認知」と「不安」において軽減の幅が大きくみえた集団である。

クラスタIIは20名が属し、Pre時点では、3要因ともに、4点近辺の平均値であり、どちらかという抵抗感が高めの集団であることがわかる。Post時点では、3要因すべてにおいて微増がみられる。特に「能力認知」が4.32から4.93、「回

表8 クラスタII 尺度得点の変化(n=20)

クラスタII増減

	能力認知	不安	回避
低減	2	5	3
上昇	15	10	11
変化なし	3	5	6

表9 クラスタIII 尺度得点の変化(n=19)

クラスタIII増減

	能力認知	不安	回避
低減	11	6	6
上昇	7	8	7
変化なし	1	5	6

表10 クラスタIV 尺度得点の変化(n=10)

クラスタIV増減

	能力認知	不安	回避
低減	4	5	3
上昇	5	3	2
変化なし	1	2	5

避」が3.80から4.63に上昇し、自分の英語は相手に通じないと認知し、英語を話すことを避けていくという回避傾向も同時に高まっていることがわかる。

クラスタIIIには19名が属する。この集団はPre時点での平均値が3点から2点の範囲にあり、そもそもの抵抗感が低いレベルにある集団だといえる。Post時点では、「不安」が微増、「能力認知」と「回避」はほぼ同程度にあるが、値を確認すると他のクラスタに比べ、全ての値が最低値にあるため、抵抗感が低い状態で始まり低い状態を継続している集団といえる。

クラスタIVには10名が属する。この集団の

Pre 時点の平均値は他の3クラスターより非常に高い値にあり、特に「不安」の平均値は5.77であり、不安状態が高い状態で授業を開始した集団である。Post 時点の平均値は、他のクラスター集団に比べ、高い値を示してはいるものの「不安」については微少な軽減がみられている集団である。

6. 考察

上記の結果から、クラス全体の平均値の検定では、スピーキングに対する抵抗感の軽減は、先行研究が示すほどの変化を得ることはできなかった。従って、研究課題の「スピーキングへの抵抗感を軽減することを意図した授業実践を行った結果、10回授業の初期と後期において、学習者のスピーキングへの抵抗感は軽減するのか」については、有意な変化を検証することはできなかった。これは、筆者の授業計画、運営に何らかの問題点があったことを明らかにする結果である。

本研究の動機は上述の通り、外国語不安の軽減である。質問項目の「不安」要因を注視すると、個人内変化をみれば「不安」が軽減した者はクラス全体の43%を占めており（表5）、学生個人では「不安」を軽減している者が多く存在していることがわかる。また「不安」を増している者も、他の要因に比べれば少ないことも認められる。一方、「能力認知」の値が上昇を示した学生が51%いることにも注目したい。つまり、9回の活動を経て、英語を話すことは難しいと認知している状態の学生が増えていたということである。能力認知の低さは、授業の効果としてはマイナスである。SPM 活動は学習者個別基準の即時的なフィードバックを得られる活動として採用したが、今回の結果から判断すると、学生にとってはプラスのフィードバックを積み上げたとは受け止めにくかったといえるのだろう。

クラスター分析により、学習者の変化をより詳細にたどることができた。クラスの中にクラスターIのような変化が多数認められれば、筆者が意図した授業がある程度の効果があるといえるわけであるが、クラスターIIのように授業の結果、全体

的な抵抗感を増した集団も存在している。つまり、意図した授業が逆の効果を生んでいる場合もあるということが明らかとなった。これらのクラスター分析により、クラス全体の平均値推移だけでは見えない学生の変化が把握できたことは収穫である。例えば、クラスターIVに属する学生はそもそもスピーキングに対する抵抗感が高い状態であり、この層へ向けては、より積極的な授業内での肯定的な励ましや支援を与えていくべきであろう。また、クラスターIIIに属する学生は授業当初からのスピーキングに対する抵抗感が低い。活発な活動がみられる授業の中で、この層の学生ばかりが活躍していることはないか、といった視点も取り込めるだろう。

今回の調査結果は、先行研究の結果や筆者の予想からもかけ離れていた。授業者として10回の授業をしていく中で、研究対象のクラスとは良好な関係性が築けていたと自認し、授業の雰囲気も決して悪いものではなかったと自負している。学校が実施する「授業改善アンケート」の結果の平均値も悪くなく、自由コメントにはコミュニケーション活動に対する肯定的な内容が多くみられていた³。調査結果と授業時の印象やコメントとの乖離はどこから来るのだろうか。

学習者は英語授業での学習内容と実生活で英語話者と遭遇する場面を切り離して捉えているのかもしれないことが想像できる。授業で学習した表現法を使い、授業内でクラスメートとは楽しくコミュニケーションを取ることができるが、質問紙の設問に対して教室外で英語話者と会話ができるかと想像すると難しいことだと感じてしまうのではないだろうか。本調査の結果では、「能力認知」の値が上昇を示した学生（英語で話すことは難しいと認知している状態）が51%であった。10回の授業を通じて、読解や文法よりもコミュニケーション中心の英語授業を展開したが、学生にとってはスピーキングは難しいこと、自分にはできないことと認識させてしまった側面もあることがこの結果からうかがえる。コミュニケーション活動を多く取り入れたゆえ、「言いたいことがすぐに言え

ない」「どう言えばいいのかわからない」「単語が出てこない」等、スピーキング活動に際して必ず遭遇する「私には〇〇ができない」という状態をよりはっきりと認知する状況が生まれていたのだろう。授業者としては話したいことが言葉にできないという学習者のジレンマに対応しきれていなかった結果と受け止めざるを得ない。

7. 今後の課題

本調査の結果から、授業者として授業改善の課題が多数示された。スピーキング活動の達成感や成功体験をどのように学習者に認知させていくのかという点を挙げたい。今回採用した SPM 活動は授業の10分程度に採用したものであった。磯田の先行研究のように SPM 活動での発話体験を授業の中心にして実施してみれば、違う結果を得た可能性がある。より丁寧な授業デザインの必要が示された。能力認知がスピーキング行動に影響するのであるから、発話の量を求める SPM 活動に対しての質的なフィードバックが必要なのだろう。やはり、40名を超える授業環境でそれを可能にする方法を構築していく点も授業運営上の大きな課題として残されている。

研究手法としては、前期10回のみで完結するのではなく、より長期間の継続的な変化を追っていくことが必要であろう。また、授業改善アンケートの自由記述ではコミュニケーション活動についての肯定的なコメントが拾えていることを考慮すると、質問紙調査とあわせて自由記述やインタビュー調査を取り入れることで、今回の疑問として残った授業内での楽しいコミュニケーション活動の経験と能力認知や回避傾向の乖離という点にも何らかの示唆が得られると考える。

注

1 Willingness to Communicate(WTC)とは、コミュニケーションをするか否かが自由である状況で、自ら進んでコミュニケーション行動を開始する傾向であり、McCroskey and Richmond(1991)によって提唱された。不安

研究、動機づけ研究にも利用される概念である。

- 2 SPM は、Soresi(2005)により考案されスピーキングの流暢さを高めることを目的とする。
- 3 授業改善アンケートは無記名マークシート式(5件法)で授業の最終時間に実施する。有効回答数78名であり、自由記述「この授業でよかったこと」には34件のコメントがあった。「コミュニケーションの機会が多い」「楽しかった」「たくさん話すことができた」など肯定的なコメントが多く寄せられていた。「この授業を意欲的に受講したか」の平均値は4.3、「総合的に判断するとよい授業か」の平均値は4.4であり、いずれも対象学科の平均値を上回る結果であった。

引用文献

- 1) 金井典子(2016). 英語を主専攻としない短期大学生の英語動機づけ：初期調査として 研究紀要青葉 Seiyo, 8 (2),103-113.
- 2) Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective rvariables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- 3) 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—』大阪：関西大学出版部.
- 4) MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, 24,41.
- 5) Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44 (3), 417-448.
- 6) Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The

Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.

- 7) MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994) The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44 (2), 283-305.
- 8) 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 (3), 537-564.
- 9) 磯田貴道 (2009). 英語でのスピーキングに対する抵抗感の軽減. *JACET Journal* 48, 53-66.

参考文献

Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How languages are learned: fourth edition*. Oxford: Oxford UP. (ライトバウン・P. M., ニーナ・スパダ. 白井泰弘・岡田雅子 (訳) 『言語はどのように学ばれるのかー外国語学習・教育に生かす第二言語習得論』岩波書店)

資料1 SPM 記録用紙

英語 I (看護) SPM活動 記録票

番号 名前

SPM活動とは : TIME CHALLENGE

Sentences per minute(1分間でセンテンスをいくつ話せるか)
 *授業では、30秒設定で行います。

回を重ねるごとに、センテンスの数が増えるようにチャレンジしましょう!



	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目
4月20日								
4月27日								
5月11日								
5月18日								
5月25日								
6月1日								
6月8日								
6月15日								
6月22日								

▽▲▽ この用紙はなくさないように、テキストに挟んでおいてください ▲▽▲