

英語でのスピーキングに対する抵抗感の変化¹⁾

磯田 貴道

広島大学外国語教育研究センター

1. 研究の目的

英語のスピーキングの授業において、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った。その指導の前後で得られたデータを比較し、抵抗感が軽減されるのかどうか検討する。

2. 研究の背景

2.1 スピーキングの抵抗感を軽減させることの必要性

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、間違いを恐れることや、不完全な言語で話すことを恥ずかしいと感じるなどの抵抗感があって発話を妨げていると考えられる。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。積極的な活動を促すためには、この抵抗感を軽減することが不可欠である。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、学習者の自律や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は、教授目標としても重要であろう。

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、これを学習者要因の研究に位置づけると、willingness to communicate (WTC) の研究の枠組み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、不安(anxietyまたはcommunication apprehension)と能力認知(perceived competence)が挙げられている(MacIntyre, 1994; MacIntyre, Baker, Clement, & Donovan, 2002; Yashima, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004)。これら3要因の関係をスピーキングに対する抵抗感という視点から考えると、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、その原因に、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。

2.2 抵抗感を軽減するために

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、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(中村, 1983)。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、単に英語で話す機会を与えるだけでは、抵抗感を感じるままであるので、成功経験

を得やすいように活動を工夫する必要がある。

実際の活動を行い、それにより学習者の認識などが変化することは、動機づけのプロセスモデル (Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei, 2001; Dörnyei, 2002) に依拠すれば、postactional stage に当たる。このモデルは動機づけを行動の開始から維持、終了までのプロセスとして記述するものであるが、postactional stage は、学習者が自らが行ったことを振り返る段階である。この段階は、学習者は原因帰属をしたり、自らが用いた方略が有効であったかどうか考えたり、初めに予想していたこと (困難度など) と実際に起こったことが一致しているかどうかなどといったことを考え、経験を基に認識を変える段階である。この段階で認識を有効的に変えるには、上記のように自分が行ったことが成功に結びついたことを実感することが必要であると考えられるが、そのように成功を実感できるように活動を工夫するひとつの方策として、自らが行ったことを振り返って肯定的に評価できるように、行ったことに対するフィードバックが鍵であると考えられる。

本研究の対象となった授業では、フィードバックの重要性に鑑みて、学習者が自身のパフォーマンスを肯定的に評価できるような学習活動を授業に取り入れた。以下では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。

3. 調査

3.1 対象者

対象者は中国地方の大学に通う大学生で、経済学専攻の学生、および法学専攻の学生であった。大学の必修の授業として、筆者が担当する英語のスピーキングの授業を週1回受講していた。調査対象となったクラスには29名の履修者がいたが、欠席によりデータに欠損のあるものを除いた25名 (男子14名、女子11名) を分析の対象とした。このクラスは1年生を対象としたクラスであるため、対象者のほとんどが1年生である (23名) が、最履修により受講する者も含まれる (2名)。授業は4月から7月まで行われた。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。筆者はこのリーディングの授業は担当していない。

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。彼らの英語力を示す客観的な指標は無いが、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困難を感じる者が多かった。

3.2 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、Stephen Soresi 氏により考案された、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 (S. Soresi, personal communication, July 9, 2005)。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、この活動のフィードバックの機能は、学習者に英語を話すことへの自信をつけさせ、抵抗感を軽減することにつながると考え、この指導方法を対象の授業で採用した。

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列に並ぶ。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、話すテーマを決める。
- ③ 1番が決められたテーマについて、30秒英語で話す。その間、2番は1番が発した文の数を数

える。時間は教授者が測る。

- ④30秒たったら話をやめる。2番は1番に文の数を伝える。
- ⑤1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 や、相手を説得する persuasion task も可能である。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。persuasion task 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活動である。この活動では、予めそれぞれの列の立場を指定する。教授者が何らかのテーマを設定し、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する。

この活動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る。

基準の明瞭性 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、なん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言える。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。スピーキングを行う場合、文法的に正確な文を作ることを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だけでは、学習者はそれぞれに異なる基準を取ることが予想される。

成功経験を得やすくするためにフィードバックを工夫するためには、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、明確な、かつ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る可能性もある。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ほとんど無い。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っているが、その中で、ある人

は4文、ある人は7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。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が分かるので、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た。本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、SPMを取り入れた授業は第4週目までであった。よって本稿では、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。

表1 授業内容の概要

第1週目	自己紹介
第2週目	SPM + Summary Task 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セット行い、その後 summary task を1セット
第3週目	SPM + Summary Task Topic 1: Things you like Topic 2: Things you don't like Topic 3: What are you going to do during the <i>Golden Week</i> ? *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 + Persuasion Task Topic 1: Which restaurant would you like to go with your classmates after this class, Italian or Chinese? Topic 2: Suppose you had dinner at an Italian restaurant. Which place would you like to go, Izakaya or karaoke? *各トピックでSPMを3セット行い、その後 persuasion task を3セット

第1週目では、スピーキングの抵抗感についての1回目のデータ収集を行った後、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、クラスメート同士で話しやすい雰囲気を作るためであった。方法は、SPMのように2列に並び、お互いに自己紹介したり、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、英語の表現をリストアップして板書しておく、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の活動を行った。第2週目と第3週目でSPMの基本の手順を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。第4週目では、各トピックでSPMを3セット行った後で、persuasion task を3セット行った。

SPMのセット間には、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。これらの活動は一人対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。

3.3 データ収集

スピーキングへの抵抗感のデータは質問紙により収集された。WTC研究や不安の研究で用いられる質問紙は、コミュニケーション全般や英語学習全般を測定対象としているが、本研究はスピーキング活動に限定しているため、それらの質問紙は適さない。そのため、本研究での活動に合う項目を作成した。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、本研究では抵抗感を、不安が高いこと、能力認知が低いこと、WTCが低いことの複合と考えた。これに基づき、能力認知についての項目(項目1)、不安についての項目(項目2~4)、話すことを避ける傾向についての項目(項目5)を作成した。本研究ではこれらの項目の得点を総合して抵抗感の得点とする。項目の詳細は表2を参照されたい。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段階で答えた(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: どちらかと言えば当てはまらない, 2: あまり当てはまらない, 1: まったく当てはまらない)。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。

表2 質問項目

1. 私は、英語で話してコミュニケーションをとれる自信がありません
2. 私は、人と英語で話す時は緊張します
3. 私は、人と英語で話すことは恥ずかしいです
4. 私は、人と英語で話す時、どきどきします
5. 私はできれば人と英語で話したくありません

データ収集は、第1週目の授業の始め、つまり自己紹介の活動の前に取組前の抵抗感のデータ(第1時点)を収集し、第4週目の授業の終わり、つまりSPMとpersuasion taskの終了後に取組後の抵抗感のデータ(第2時点)を収集した。いずれも授業時間中に質問紙の配布と回答を行った。対象者には予めこのデータ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。

3.4 分析方法

まず、5項目の内的整合性を検討し、5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 α を用いる。対象者数が少ないため、因子分析は行わなかった。

続いて、抵抗感の変化の分析を行うが、2つの水準で変化を分析する。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、2回目のデータから1回目のデータを引いた差を求め、低下している者が何名いるか検討する。このように、変化の分析を平均値での水準と合わせて個人の水準でも行うのは、平均値の水準での分析では明らかにできないことを個人の水準での分析で補うためである。平均値は全員の得点をまとめたものであるため、個人の得点は分からない。平均値が変化したとしても、対象者全員が平均値の変化と同じ分だけ変化したことを示すものではない。また、平均値に変化が無くても、得点が増加した者と減少した者が混在すると、変化が相殺されて平均値には得点の変動が表れない場合もある。そのため、指導の効果を吟味するためには、全体傾向の変化を知ることが重要であるが、学習者一人一人がどのように変化したか知ることが重要である。

3.5 結果

各時点での各項目の記述統計を表3に示す。また、第1時点における項目間の相関とクロンバック α の値を表4、同様に第2時点については表5に示す。

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

項目番号	第1時点		第2時点	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1	6.12	1.09	5.20	1.44
2	6.12	1.20	5.08	1.38
3	5.08	1.63	3.96	1.65
4	5.64	1.35	4.44	1.66
5	3.80	2.12	3.76	1.92

表4 第1時点における項目間の相関とクロンバック α

	項目番号					α
	1	2	3	4	5	
項目番号 1	1.00					.82
2	.37	1.00				
3	.63	.63	1.00			
4	.54	.82	.88	1.00		
5	.50	.26	.41	.38	1.00	

表5 第2時点における項目間の相関とクロンバック α

	項目番号					α
	1	2	3	4	5	
項目番号 1	1.00					.89
2	.64	1.00				
3	.86	.53	1.00			
4	.71	.84	.71	1.00		
5	.59	.35	.70	.50	1.00	

内的整合性の指標であるクロンバック α は、第1時点では .82、第2時点では .89 という値が得られ、これらの値から両時点のデータともに内的整合性が十分に高いと判断した。それにより、各時点で5項目の平均値を算出して尺度得点を求め、これを抵抗感の得点とした。

次に、平均値の水準での変化を調べるために、抵抗感の得点を用いて対応のある 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時点における抵抗感の得点の記述統計、及び t 検定の結果は表6の通りである。

表6 両時点における抵抗感得点の記述統計と t 検定の結果

	平均	標準偏差	$t(24)$	p
第1時点	5.35	1.17	4.01	.00
第2時点	4.49	1.36		

続いて、個人の水準での変化を調べるために、第2回目のデータから第1回目のデータを減じて、その差を求めた。差が負である場合、抵抗感が軽減されたと解釈し、逆に正である場合は、抵抗感が増したと解釈した。差が0の場合は、抵抗感に変化が無かったと解釈した。その結果、抵抗感が軽減したと解釈された者は19名(76%)、変化しなかったと解釈された者は1名(4%)、抵抗感が増したと解釈された者は5名(20%)であった。

図1は変化量の散布図である。横軸は第1時点での抵抗感の尺度得点、縦軸は第1時点から第2時点への抵抗感の変化量である。縦軸の変化量の値が0ならば抵抗感に変化しておらず、0よりも上にある(値が正)ならば抵抗感が増したことを意味する。逆に0よりも下にある(値が負)ならば抵抗感が軽減されたことを示す。

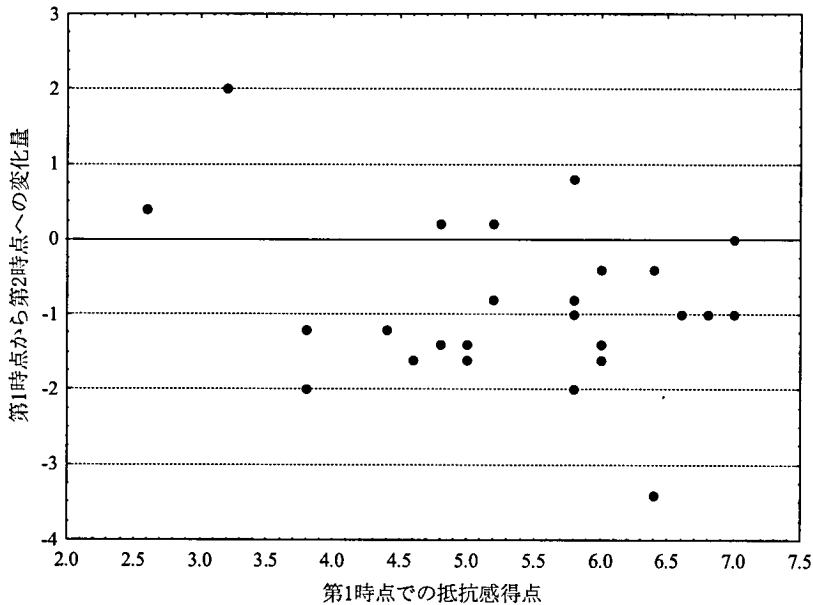


図1 変化量の散布図

4. 考 察

以上の結果を基に、抵抗感の変化について考察したい。 t 検定の結果が有意であったことから、集団全体の傾向として抵抗感の軽減が見られたと言える。そして、個人の水準での変化の分析として、第1時点と第2時点のデータの差を検討した結果、軽減したと解釈される者が25名中19名であり、これは全体の76%を占める。これらの結果から、多くの学習者でスピーキングに対する抵抗感の軽減が見られたと言える。

また、この変化が、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4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、学習者研究の上だけでなく、授業実践の成果としても重要であると考えられる。

ただし、多くが抵抗感の軽減を見せた中で、変化しなかった者と、逆に増大した者がいることを忘れてはならない。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、どのようなタイプの学習者にはその取組が有効で、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。今後、抵抗感の変化とあわせて、他の要因（例えば英語学習への動機づけ、対人不安など）の影響も検討する必要がある。

本研究では対象者が少なかったため、多くの質問項目を使用することは控えた。そのため、能力認知、不安、話すことを避ける傾向の3つの要因の合成得点をもって抵抗感の得点とした。しかし、表3に示される各項目の平均値を見ると、項目5（話すことを避ける傾向）の変化が小さいことが分かる。これは、全ての項目において得点の変化が生じたのではなく、一部の項目のみが変化したことにより、全項目の平均値である抵抗感の得点に変化が生じたことを示唆している。これは指導の効果についての考察する上で重要な点である。得点の変化が一部の項目のみで起こったということは、授業での指導が3つの要因全てに影響したのではなく、一部の要因に対してのみ効果があったという解釈が可能である。しかし一方で、指導の効果は全ての要因に対して起こるが、項目5は第一時点の平均値が低いことから、もともと話すことを避ける傾向は低く、それが第2時点まで維持されたという解釈も可能である。指導がどの要因に対して効果があったのかどうかという点についてより詳細な分析を行うためには、今回の研究のように3つの要因を総合するのではなく、それぞれ下位概念に分けて測定することが求められる。

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、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、その機能が発揮されるのはSPMの基本の手順のところのみである。対象となった授業ではそれ以外に、summary task と persuasion task を行い、また初回の授業では自己紹介を英語で行う活動も行っている。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いえない。抵抗感の軽減について更に深い考察を行うためには、SPMの活動で学習者が発した文の数や、セット間での文の数の変化が、抵抗感の軽減とどのように関係するのかなどといった分析を行う必要がある。

また、SPM以外にも抵抗感の軽減に効果的な方法が考えられうる²⁾。上記の測定方法の課題や、学習者の発話と抵抗感の変化の関係の分析等と合わせて、教授方法のバリエーションを増やすことも今後の課題である。

謝 辞

ご自身が考案された SPM の理論背景と実施方法について、詳細な情報を提供して下さった Stephen Soresi 先生に厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 本稿は広島大学研究支援金（平成18年度）による補助を受けて執筆された。
- 2) 例えば Phillips (1999) では、スピーキング活動において不安を低下させるための実践例が紹介されている。

引用文献

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp.137-158). Amsterdam: John Benjamins.
- 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.
- 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.
- 中村嘉宏 (1983). 「学習者の要因と学習意欲」(pp.26-57). 三浦省五 (編)『英語の学習意欲』大修館書店
- Phillips, E. M. (1999). Decreasing language anxiety: Practical techniques for oral activities. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.124-143). Boston: McGraw-Hill College.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- 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』5, 81-93. 関西大学外国語教育研究機構
- 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
- 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.

ABSTRACT

Reducing EFL Learners' Unwillingness to Speak English

Takamichi ISODA

Institute for Foreign Language Research and Education
Hiroshima University

Abstract

The current study investigated the longitudinal change of EFL learners' unwillingness to speak English. 25 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). Data was collected on their unwillingness to speak English before and after four weeks of instruction.

SPM is a teaching technique, developed by Mr. Stephen Soresi, to facilitate fluency in speaking. Learners work in pairs, and one person talks in English about a topic of the instructor's choice for a designated time period. The other person counts the number of sentences uttered by the conversational pair. They repeat this speaking practice by changing their pairs. Learners are instructed to aim to produce one more sentence than a previous trial. This technique was employed in the speaking class in question because this seemed a very promising way to promote students' confidence in speaking.

In this study, drawing on the literature on willingness to communicate, learners' unwillingness to speak English was deemed as a composite of anxiety, low perceived competence, and low willingness to communicate. A questionnaire was developed to target the three factors. The questionnaire was administered at two occasions: before (Time 1) and after (Time2) the instruction involving SPM, which spanned four weeks.

When the means for Time 1 and 2 were compared, Time 2 showed a lower value than Time 1. A matched-sample *t* test was performed with the α level at .05. The result indicated that the difference was statistically significant ($t(24) = 4.01, p = .00$). It shows that the participants' unwillingness to speak English was reduced.

In addition to the analysis of the mean difference, the individual scores were analyzed. Even if the mean difference is significant, it does not necessarily lead to the conclusion that all the individuals have changed. For each participant, the score for Time 1 was subtracted from the score for Time 2. Reduction of the unwillingness to speak English was marked by values below zero. 19 learners (76%) were found to have lowered their unwillingness to speak English. It must be noted, however, that, contrary to the instructor's expectation, some learners showed an increase in the unwillingness to speak English.