

スピーキング不安の変容タイプと 変容を引き起こす要因の研究

眞子 和也 松宮 奈賀子 山内 優佳 岡本 ふみ香 香田 夏美
(研究協力者) 千菊 基司 (鳴門教育大学准教授)

Abstract: This research is an attempt to describe how high school students' anxiety changes over time through the English instruction including the procedural repetition of speaking tasks. Conducting 12 sessions of 15-minute speaking module over 2 months, we analyzed the change of learners' anxiety preceding each task, qualitative changes in speaking performance tests, and learners' unwillingness to speak English. Results from data analysis indicate that the repetition of similar tasks effectively reduces learners' anxiety towards the assigned tasks, while the results of cluster analysis suggest the presence of learners in the classroom whose anxiety level remains high despite their improvement in speaking performance.

1. はじめに

1.1 研究の背景

日本の英語教育における大きな課題は、「話すこと」にあると言える。「話すこと」の活動をさせると、クラスの生徒の中には、会話に取り組みようとしない生徒が観察される。令和5年度に実施された全国学力・学習状況調査においては、中学校英語において、読むこと・聞くこと・書くことの平均正答率が46.1%であったのに対し、話すことは12.4%と「話すこと」の力の低さが目立った。しかし、アンケートの回答結果によると、70%以上の教員は「話すこと」を授業内で指導していると回答している。「話すこと」の授業は行われているが、学力調査ではその成果が見られなかったという対照的な結果である。そこで、本研究においては現状を把握するためにも、まず教室で起きていることに注目する必要があると考えた。

1.2 先行研究

外国語学習に関する不安の研究に関心が向かうようになったのは、1980年代に外国語教室不安尺度 (foreign language classroom

anxiety scale) が開発されたことに端を発する (Horwitz, 1986; Horwitz et al., 1986)。それ以降、外国語の習熟度との関係を探る研究が行われ、一般的には、外国語不安と習熟度との間には負の相関があると言われている (Aida, 1994; Gardner, Tremblay & Margoret, 1997; Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989; Saito & Samimy, 1996)。特に、Horwitz et al. (1986) などの初期の研究より、外国語不安が強い学習者は、外国語で話すことを恐れる傾向にあるといわれている。

不安と習熟度の因果関係について論じる研究は多くないが、不安が習熟度を阻害する・習熟度の低さが不安を誘発する、という両方の側面が存在することは否定できない。たとえば、Steinberg and Horwitz (1986) では、被験者の不安をあおる群と安心できる環境を与える群に分けて面接を実施した結果、安心できる環境における被験者のほうが高い遂行得点を示した。逆の因果関係を示唆する実験的な研究は少ないが、過去の学習経験での失敗経験が予測変数となりうることが理論研究で示されている (Chen & Chang, 2004)。これら2つの研究結果

Kazuya Manago, Nagako Matsumiya, Yuka Yamauchi, Fumika Okamoto, Natsumi Koda, Motoji Sengiku

を踏まえると、不安はその場のパフォーマンスを阻害し、失敗経験が積み重なることによってさらに（やや恒常的ともいえる）不安が確立すると考えることができる。実際の教室場面を想定すると、例えば高校生や大学生など、数年の学習（失敗）経験をもつ学習者には、授業実施前から外国語学習に対する不安があり、それによりパフォーマンスに悪影響が生じるという負のスパイラルが発生しているといえる。

ただし多くの場合は不安が外国語学習を阻害するもの（*debilitating*）であると考えられる一方で、促進不安（*facilitating anxiety*）という概念があることも事実である。MacIntyre and Gardner (1994) の実験では、実験中の語彙学習時間と外国語不安の間に正の相関がみられた。不安が強い被験者は、より長い時間をかけて語彙を覚えようとしていたことから、不安は練習や学習行動を促す効果があると考えられる。しかしながら、促進するのは学習行動であり、その場のパフォーマンスという点からは、阻害の影響のほうが強いと考えられよう。Noro (2013) の調査では、日本人大学生を対象に、4つのトピックでスピーチ活動が行われた。その際、難易度が高いトピックを3つめに設定したことにより、4つめのトピックにおいても被験者の不安は強いままであった。その結果、流暢さや正確さ、談話計画（*discourse planning*）に影響が及び、最初に話し始めた発話に固執して同じことを繰り返す現象がみられた。他者からの視線があるなかでその場のパフォーマンスが求められるスピーキング活動は、不安の影響が大きいといえるため、不安を払拭することが見込める指導を取り入れるべきである。

授業が成立するには、タスク要因・指導法要因・学習者要因がある。本研究では、特に学習者要因に注目する。パフォーマンスの改善を目的としてスピーキングタスクを反復する指導の効果はすでに日本の高校生を対象にも認められている（千菊, 2018; 千菊, 2019）。例えば千菊 (2018) は、授業において、同一のトピックについて相手を変えながら繰り返し話すタスクを、計16回行った。その結果、発話の複雑さと流暢さに向上が見られた。その一方で、タスクの反復が学習者の感じる不安に与える影響は、日本の英語教育の文脈で十分な調査が行われていない。

「英語を話したくない」という気持ちについ

て、磯田 (2008) は「抵抗感」という用語を用いて、自発的にコミュニケーションを図る意思（*Willingness to Communicate, WTC*; 八島, 2003, 2004）の概念に基づいて論じている。学習者の抵抗感が強く、英語スピーキングを避けることは、WTCが低いことを意味する。その原因に不安が高いことと、自身に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あるとした。そのうえで磯田は、能力認知（自分の能力を低く見積もること）、不安（英語を話すことに対する不安が高い状態）、回避（WTCが低く英語を話すことを避けようとする傾向）の3つの要因を包含する英語スピーキング抵抗感尺度を作成した。

磯田 (2007) は、大学生を対象とした英語スピーキングの授業において、30秒の間にはできるだけ多く発話すること（流暢さの向上）を目指す活動を取り入れた実践を行った。取り組み期間の前後で話すことへの抵抗感に関する質問紙調査を行った結果、統計的に有意な水準で不安の軽減が見られた。ただし、磯田 (2007) は、抵抗感尺度を開発する磯田 (2008) の予備調査的な位置づけであり、使用された質問紙は簡易的なものであった。また、大学の英語スピーキングの授業とは異なり、本研究が対象とする高等学校の英語授業においては、スピーキングに特化して注力するというのではなく、教科書を使用した4技能全般の指導を行う中で、部分的にスピーキング活動を取り入れた授業を実施した。本研究では、高校生を対象に、タスクの繰り返しだが、英語を話すことに対する不安や抵抗感を軽減することができるのか検証する。

1.3 研究課題

学習者の抱える不安に注目し、学習者の指導開始前のアンケートから、指導開始後の不安の変容を推測できれば、指導の効果を高めることに役立つと期待できる。特に、不安が強い、あるいは強くなるタイプの学習者を事前に推定し、支援を手厚くすることが可能になると考えた。本研究では、指導法要因のみならず、学習者要因も加えて調査を行い、英語を話すことの指導に関わって教室で起きていることを解明する試みとする。

研究課題を、以下のように設定する。

- (1) タスクの反復によってスピーキング不安がどのように変容するか

(2) 変容の要因にパフォーマンスや抵抗感とは関係しているか

2. 指導

2.1. 対象生徒

本実践の対象生徒は、2022年度高校1年生2クラスの82名である。同生徒は全員が、『コミュニケーション英語 I』と『論理表現 I』を(計5単位)履修していた。生徒の英語力の目安として、調査開始時点での英検取得者(任意受験)は、準1級6名(全体の7.3%)、2級31名(37.8%)、準2級10名(12.2%)、残りは英検3級または取得級なしであった。英語学習歴については、約60%の生徒は附属中学校出身で、話すことの経験は[発表][やり取り]ともに豊富であるが、残りの生徒は高等学校から入学したこともあり、附属中学校並みの経験がある生徒から、入学後初めて「話すこと」の活動を授業で本格的に体験した生徒まで、様々である。

2.2 話すことの指導実践の概要

本論文の対象とした実践は、2022年10月下旬から12月上旬にかけて実施された7週間にわたる12回の授業の一部(約15分間)を用い、教科書を用いた通常の授業内容とは独立させた形(モジュール)で行なった。運用能力への効果を見るのに、この期間と回数は、先行研究と比べて十分長いとは言えないが、教育実習と公開研究会の合間に実施する通常の長さの単元に組み込んだ授業実践という側面を考慮すると、限界まで長くとったと判断している。

生徒には、3枚1組の絵を載せたカード¹⁾を用い、ペアを組んだ相手に対し、絵の中の指定された人物の立場でストーリーテリングさせる活動に取り組みさせた(表1)。ペア活動の形態をとっているとはいえ、実質的にモノログで発話させるものであった。また、ペアの生徒がそれぞれ異なるカードを持つようにカードを配布し、ペア替えをする時には履歴を配慮して生徒を移動させ、組み合わせた。授業は3回を一続きと考え、1・2回目の授業では表1のような授業手順で2枚のカードを使用して話す活動、3回目の授業では両方のカードの発話内容を振り返り、英語表現について知識を整理する活動を行った。これを4回繰り返し、各生徒がそれぞれ8枚のカードを利用して発話練習を行なった。

本研究のスピーキング指導は、身近な出来事

を描写させるタスクに取り組みさせたこともあり、生徒の自力での発話を引き出すことや、生徒の発話時間を確保することに焦点を当て、復習中心の簡潔な指導となるよう心がけた。具体的には、代表生徒へのフィードバックとして、1回目の授業では、発話内容をさらに増やすための質問、2回目の授業では、タスクの達成度に対するコメントを述べ、3回目の授業においては、発話サンプルのモデル音読などを行った。

表1 指導手順

段階	時間(分)	学習者の動き
(1)	1	アンケートへの回答
(2)	1	活動前準備(個人作業)
(3)	1.5	第1回ペア活動(生徒A)
(4)	1.5	第1回ペア活動(生徒B)
(5)	2	活動間準備(共同作業)
(6)	1.5	第2回ペア活動(生徒A)
(7)	1.5	第2回ペア活動(生徒B)
(8)	3	代表生徒発表

3. 調査

不安の判定のために、日本ペインクリニック学会が作成した「ペインスケール」を参考にアンケートを作成し²⁾、「話すこと」の活動の直前に生徒に回答させた。指導期間の前後の英語スピーキング抵抗感尺度(回避・不安・能力の3因子)(磯田 2006)³⁾を用いた調査も行なった。

対象生徒の英語運用能力への指導の効果を検討するために、指導期間の前後(事前・事後)と遅延事後(遅延)の3回(10月・12月・2月)、トピックスピーチ課題⁴⁾を用いて、英語スピーキングテストを行った。得られた発話について、発話時間、最初の1分間の実発話語数(流暢さ)と異なり語数(語彙の複雑さ)の指標において分析した。

英語スピーキングテストでは、生徒は配布されてから2分間の準備(メモ書き可・辞書使用不可)の後、1分30秒間英語で話した内容を、各自で操作するICレコーダで録音した。なお、難易度の調整の一環として、カウンターバランシングを行なった。

次節では、不安指標への回答の変化をもとにクラスタ分析を行い、不安の変化傾向の似ている類型に分け、それぞれについて不安指標への回答の変化、抵抗感アンケートへ回答の変化、

パフォーマンスの変化を見る。

4. 結果と考察

4.1 概観

4.1.1 パフォーマンスの変化

3回のスピーキングテストで得られたパフォーマンスについて、3つの指標において得られたデータを、一元配置分散分析によって検討したが、どれも有意差は得られなかった。このテストによって得られた平均値に関わるデータ分析から、本研究の指導法によってもたらされた一般的な効果を検討することは難しいと言える（表2）。

表2 パフォーマンスの変化

	Pre		Post		Delay	
	M	SD	M	SD	M	SD
Token	53.23	15.89	52.20	17.72	54.17	16.21
Type	35.04	7.94	35.44	9.28	36.57	8.32
Duration	77.97	10.13	79.91	12.26	80.20	11.30

4.1.2 不安の変化

全12回の指導のうち、生徒がスピーキングタスクに取り組んだのは8回である。毎回のタスクの直前に、生徒はペインスケールを用いて活動に際し感じている不安を自己評価した。不安尺度は0から10の11段階とし、生徒が回答を行う際は、できるだけ不安感を正確に表現できるように補助として絵と、説明（0は不安がない、1と2はほとんど不安がない状態、3と4は少し不安な状態、5と6はかなり不安、7と8は耐えられない不安、9と10は想像できる最大の不安）を付与した。

表3は生徒の不安尺度への回答の記述統計である。平均値は3.60（初回）から徐々に減少し、最終的には2.81まで下がった。つまり、全体で言えば、類似タスクの反復を通して、学習者がタスクを前にして感じる不安は低くなる傾向にあったといえることができる。

表3 不安の変化

	M	SD	min	max
Day 1	3.60	1.78	0	8
Day 2	3.32	1.94	0	10
Day 3	3.20	1.85	0	10
Day 4	2.85	1.63	0	7
Day 5	3.03	1.68	0	7
Day 6	2.91	1.60	0	7
Day 7	3.02	1.72	0	8
Day 8	2.81	1.66	0	7

4.2 不安変容タイプの類型化

前節では学習者全体のスピーキングの質の変化、タスクに対する不安の変化を示したが、本研究においては学習者個々の要因に着目し、指導に対する示唆を得る目的から、指導を実施した集団における学習者の類型化を試みる。学習者集団の不安指標への回答を用いて、ユークリッド平方距離によるウォード法のクラスタ分析を行った。デンドログラム（図1）を検証し、カットオフポイントを定め、本調査に協力した学習者の集団は以下のような4クラスタに分けることができると判断した。それぞれに Cluster 1 ($n=30$):「少し不安」群, Cluster 2 ($n=22$):「ほとんど不安がない」群, Cluster 3 ($n=3$):「耐えられない不安」群, Cluster 4 ($n=4$):「耐えられない不安」→「少し不安」群として命名を行った。

Cluster 1 ($n=30$):「少し不安」群は指導を通して不安の変化が乏しい群であり、不安指標の平均は4.00前後（少し不安）であった。Cluster 2 ($n=22$):「ほとんど不安がない」群は不安指標の平均が1.20から2.05であり、初日のみ、やや不安が高いが以降は不安がない状態で活動に取り組んだ群である。Cluster 3 ($n=3$):「耐えられない不安」群は不安指標の平均が6.00前後であり、指導を経ても不安が高いまま減少しなかった群である。最後に、Cluster 4 ($n=4$):「耐えられない不安」→「少し不安」群は不安指標が回を追うごとに減少し、最終的に3.00前後にまで不安を減らした群である。

以上の4タイプの学習者は、一般的な学校環境においてもよく見られる学習者類型であると考えられる。Cluster 1はタスクに対して多少の不安を感じるものの、タスクの遂行を不可能だと考えるほどではない「中位層」の学習者、Cluster 2は授業内において特にタスクに対する不安を抱えることなく学習に取り組むことのできる「上位層」、そして Cluster 3, 4 は英語について習熟度の課題があり、高い不安を抱えながらタスクに取り組む「下位層」として特徴づけることができる。

次項からは、各クラスタの不安指標への回答の変化、プレタスク・ポストタスク・遅延テストにて行ったスピーキング抵抗感尺度への回答の変化、そして英語スピーキングテストにおけるパフォーマンスの変化を分析する。

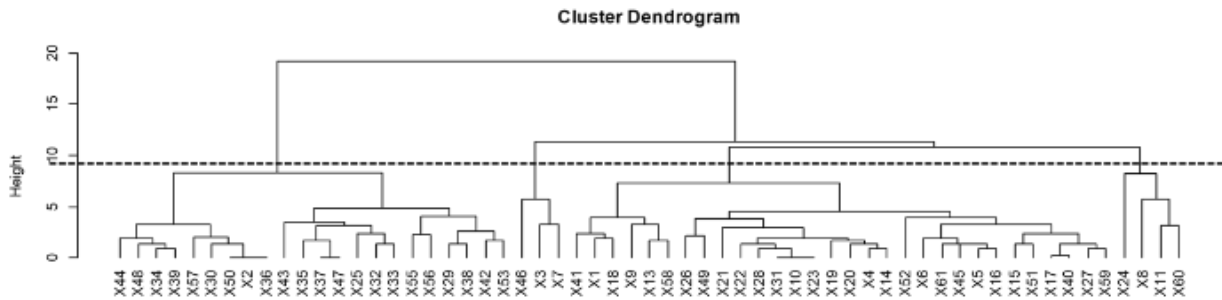


図1 不安指標への回答から作成したデンドログラム

4.2.1 不安の変化

本項では、クラスタ分析によって抽出した4群の学習者集団における、タスク前の不安の推移を分析する。表4は各クラスタの、不安指標への回答の平均の変化を示す。表中のDは何回目の授業か、を表す。

Cluster 1 (中位層) は初回の不安が4.17 (少し不安) を最大として少しずつ減少し、最終的には3.62で8回のタスクを終えている。同様に Cluster 2 (上位層) は不安が2.05 (ほとんど不安がない) を最大として最終的には1.20まで減少している。これらの2群については、学習者の抱える不安に大きな変化が無く、低いままで推移するのが特徴である。

一方、Cluster 3 (下位層1) は初回 (5.67) から回を重ねるほどに不安が高まっていく集団である。D7 においては6.67と、4群の中で最大の不安を示した。これは、回を追うごとに不安を減少させた Cluster 4 (下位層2) と対比的である。Cluster 4は初回において6.39と高い不安 (かなり不安) を示したが、最終的には3.00 (少し不安) まで減少させている。

Cluster 3, 4の不安の変容の様子から、類似タスクの反復という指導を通して教師がスピーキング不安の減少を狙った際、教師の狙い通り不安を減少させる学習者 (Cluster 4) と、不安が高いまま減少しない学習者 (Cluster 3) がごく少数存在することが示唆される。

表4 不安指標への回答の変化

Cluster	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
Cluster 1	4.17	3.66	3.73	3.40	3.79	3.66	3.83	3.62
Cluster 2	2.05	1.73	1.53	1.36	1.33	1.36	1.41	1.20
Cluster 3	5.67	6.33	6.44	6.11	6.33	6.33	6.67	6.33
Cluster 4	6.39	7.32	6.00	4.50	4.25	3.25	3.00	3.00

4.2.2 抵抗感の変化

次に、指導期間の前後に行った英語スピーキング抵抗感尺度 (回避・不安・能力の3因子) の調査の結果について、クラスタごとに事前・事後の平均の変化を分析する (表5)。なお、それぞれの数値は高いほど学習者がスピーキングに対して抵抗感を抱いていることを示す。例えば、Cluster 3 の学習者は英語で話すことに対する回避傾向が最も高く、大きな不安を感じており、自身の能力を低く見積もっていることがわかる。

Cluster 1 においては事前・事後を通して不安がある程度高いままであるものの、抵抗感を微減させている。Cluster 2も同様に減少傾向を見せ、特に不安が指導後に大きく減じている。また、能力認知 (高いほど学習者が自分のスピーキング能力に自信を持っていることを示す) も高まっている。

以上のことから、Cluster 1, 2は教師の指導が成功裏に働いた集団であるとみなすことができる。類似タスクの反復という指導が効果的に働き、学習者が自身の能力についてポジティブな評価を持ったために抵抗感が減少したことが想像される。

Cluster 3, 4 については事前・事後を通して他のクラスタと比較して回避傾向が非常に強く、能力認知も低い。前項ではタスクに対する不安が高いまま減少しない (Cluster 3)、不安が徐々に減少する (Cluster 4) 集団として分析したこれらの2群は、スピーキングに対する受け止めという点で分析するならば、自身のスピーキングにおける能力に自信がなく、また、できれば話すことを回避したいと思っている集団である。

また、Cluster 4 の学習者は事後において不安を減少させたものの、能力認知を最初として抵抗感に大きな変化はない。このことから、今

回の調査においては類似タスクの反復という指導によって「話すこと」に対する抵抗感を減じることができたというよりも、授業内で行ったタスク（事前準備ありのモノログスピーチ）に対する不安を減じることができたという解釈をする必要がある。

表 5 抵抗感尺度の回答の変化

Cluster	回避		不安		能力	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Cluster 1	3.86	3.74	5.54	5.27	4.47	4.10
Cluster 2	2.94	2.59	4.45	3.26	3.59	3.16
Cluster 3	6.00	6.00	6.56	6.44	5.50	5.50
Cluster 4	5.58	5.67	6.50	5.83	4.88	5.00

4.2.3 パフォーマンスの変化

最後に、各クラスにおけるスピーキングパフォーマンス得点の変化について分析する。表 6 は事前、事後、遅延において行ったスピーキングテストを、総発話語数 (Token)、異なり語数 (Type)、発話時間 (Duration) の3観点の得点について推移を整理したものである。4.1.1 に示したように、学習者全体のパフォーマンスとしては特に指導の効果は見られなかった。しかしながら、クラスに分けて再度パフォーマンスの変化を見ると、Cluster 1, 2 の学習者は事前・事後・遅延テストにおいてパフォーマンスの大きな質的向上は見られないものの、Cluster 3, 4 の学習者は発話の質が向上している。

例えば Cluster 4 は、発話時間は短くなったものの、事後テストにおいて事前よりも総発話語数、異なり語数を向上させている。また、4.2.1 で示したように、Cluster 4 は指導の展開の中でタスクに対する不安を減少させた群である。この群の不安が減少した背景には、当初はタスクに対して大きな不安を感じていた学習者たちが類似タスクの反復を通してタスクをより上手に遂行できるようになったことがあったのではないかと考えられる。

特に注目に値するのは Cluster 3 である。この群においても、遅延テストでは得点を大きく落とした観点（流暢さ・語彙の複雑さ）があるものの、事前・事後の得点ではいずれの観点においても得点を伸ばしている。つまり、Cluster 3 はタスクを通してスピーキングを質的に向上させた群である。また、4.2.1 で示したように、Cluster 3 はタスクの反復を通してタスクに対する不安を減じることができなかった群でもあ

る。この群では抵抗感アンケートへの回答も事前・事後において能力認知が低いままであった。こうしたタイプの学習者は、パフォーマンスの質がタスクの中で向上していても、自身の能力認知に変化がなく、結果としてタスクに対する不安を減じることができないのだと思われる。このことは、英語の授業内においては特に不安が強く、英語能力に自信のない学習者が、自身のパフォーマンスについて正当な評価を行うことができない（それゆえ、上手く話せるようになったとしても強い不安を感じる）可能性を示しているといえる。

また、Cluster 3 において遅延におけるスピーキングの得点が多く下がったことから、こうした集団においては何らかの背景によって指導や学習の効果が長期的に維持される状態にないことが推察される。

表 6 各クラスタのパフォーマンスの変化

Cluster	Token			Type			Duration		
	Pre	Post	Delay	Pre	Post	Delay	Pre	Post	Delay
Cluster 1	54.07	51.37	52.90	35.63	34.93	34.97	76.70	79.43	80.10
Cluster 2	57.05	56.18	58.82	37.55	36.64	40.36	79.50	84.82	80.55
Cluster 3	48.00	54.33	41.00	30.33	35.33	30.33	72.00	84.67	86.00
Cluster 4	37.00	45.00	44.75	28.75	33.50	33.50	74.00	64.00	77.00

5. 結論

5.1 まとめ

本研究においては、類似タスクの反復という指導によって学習者のスピーキング不安がどのように変容するか、また、その変容の要因にパフォーマンスの質や学習者個人の感じるスピーキングへの抵抗感の関係しているのかを探ることを目的とした。学習者は指導過程でタスクの直前に感じた不安を自己評価し、指導の事前・事後・遅延事後において、モノログ形態のトピックスピーチに取り組んだ。また、それぞれのテストの前に、スピーキングに対する抵抗感を尋ねるアンケートに回答した。

得られた結果の分析から、以下のようなことを結論として述べる。

研究課題 (1) タスクの反復によってスピーキング不安がどのように変容するか、について、タスク前に学習者が回答した不安尺度の回答の変化を分析した。また、事前・事後の抵抗感尺度に対する回答の変化を分析した。結果として、タスクの反復を通して多くの学習者がタスクに対する不安を減らすことができたが、学習者の

タイプ(英語運用能力に課題のある学習者など)によっては話すこと自体に対する抵抗感を減じることができなかつたことがわかつた。本研究においてタスクに対する高い不安を維持し続けた Cluster 3や、事前・事後テストの比較においてスピーキングに対する抵抗感に大きな変化がなかつた Cluster 4のような下位層の学習者がその例である。

研究課題(2) 変容の要因にパフォーマンスや抵抗感は関係しているか、については、各クラスターの不安、パフォーマンス、抵抗感の変容の分析を行った。その結果として、上位層・中位層の学習者は指導の経過の中で、パフォーマンスの質的变化に関わりなく不安を減少させ、スピーキングに対する抵抗感も減らすことができた一方、下位層においてはパフォーマンスの向上とともにタスクに対する不安を減少させる学習者と、非常に強い不安を感じ続ける学習者が見られた。また、これらの学習者のスピーキングに対する抵抗感は、上位層・中位層と比べて高いまま変容が見られなかつた。

5.2 指導への示唆

本調査の結果から、類似タスクの反復を通して学習者がそのタスクに対する不安を下げるることができることが明らかになった。ただし、スピーキングに対する抵抗感アンケートの分析から、類似タスクの反復が習熟度の低い学習者のスピーキング活動に対する強い抵抗感を減らすことには寄与しなかつたことも示された。このことから、実際の指導の場に対して与えることができる1つ目の示唆は、タスクの反復というアプローチを守りながら、タスク自体のバラエティを増やすことによって、スピーキングへの不安を減らすことができるのではないかということである。今回の調査では、タスクとして準備時間のあるモノログスピーチを採用したが、スピーキング活動は様々な様態で実施される。準備時間の有無や話し相手の有無、あるいは一対一の会話や多対一のスピーチなど、タスクのバラエティをより豊かにしつつ、それらを反復して実施するというアプローチが学習者の不安を減じる手立てになりうる。

また、本調査における学習者の不安変容には4つの類型が認められた。タスクに対して適度な不安を感じる中位層の学習者である Cluster 1、特に不安を覚えることがなく、タスクに自信

をもって取り組む上位層の学習者である Cluster 2、英語能力に自信がなく、高い不安を抱えながらタスクに取り組む下位層の学習者の Cluster 3、4である。この2群は初回のタスク前の不安が高く、事前・事後の抵抗感アンケートの結果から、「回避」傾向が強く、「能力認知」が低い。指導の初期段階においてこうした学習者を把握しておき、必要に応じて適切な補助を与えることが必要であるというのが2つ目の示唆である。

最後に、Cluster 3、4はどちらも事後テストにおいてスピーキングテストの得点を向上させたにも関わらず、Cluster 3は指導過程の中で大きな不安を持ち続けた。このことから、類似タスクの反復を通し、スピーキング能力が向上したとしても、不安が減少しない学習者が教室には存在するということが言える。このような学習者の存在を念頭に置いた上で、英語教師はこのタイプの学習者を早期に把握し、学習者に対して特に注意深く、達成度を客観的に示すフィードバックを与える必要がある。それにより、学習者自身に適切な能力認知をもたせることが、スピーキングに対する不安を減らすことに繋がりうる。以上が3つ目の示唆である。

5.3 課題

本研究では、日本の学校英語教育における「話すこと」の育成に課題を見出し、その効果的な育成のために第一に「教室で起きていること」に注目すべきであるという認識のもと、実際の教室空間における学習者の不安に焦点を当てた。類似タスクの反復を通じた学習者のタスクに対する不安の減少や、不安変容タイプの4類型を示すことができた一方、本研究には以下のような課題がある。

第一に、本研究における「学習者」の一般化可能性である。教室内で指導されるスピーキングに対して学習者が感じる不安について、その変容を4つの類型で素描することはできたが、本研究において指導に参加した学習者集団が、英語能力、動機づけ、スピーキングに対する抵抗感に関して、日本の高等学校における一般的な学習者を代表しているとは言い難い。単に英検取得級の割合から見ても、本研究における学習者は高校1年生としては全体的に高い英語運用能力を備えた集団であるということが出来る。また、教室内における学習者集団を「上位」「中

位」「下位」として掴む見方は常に相対的なものであるため、本研究において指導を受けた学習者が、異なる学習者集団においては全く異なる位置を占める可能性もある。例えば、本研究における Cluster3, 4は合計して7名にすぎないが、異なる学校の教室内においてはこの学習者層が多数派となることも考えられる。

そのため、本研究で示した不安変容タイプの4類型の与える示唆は、あくまで探索的な調査の結果として、以下のように限定的に受け取られるべきものであることに留意したい。つまり、スピーキングの指導が行われる教室空間におけるタスクの反復という指導の結果として、該当タスクのみならず話すことに対する抵抗感を軽減させる学習者や、パフォーマンスの質的向上にも関わらず、該当タスクや話すことに対する強い不安・抵抗感を持ち続ける学習者が同時に存在するという点である。

第二に、本研究においては学習者の不安や抵抗感の変容に分析の比重を置いたため、パフォーマンスの質的分析や、パフォーマンスと不安・抵抗感の関係の詳細な検討が十分であったとは言いがたい。まず、パフォーマンスを引き出すテスト課題が、短期間の指導の効果を検討するためのものとして、また下位層の生徒の力を引き出すには、適したものとは言えなかった可能性がある。認知負荷の異なる複数のテストを用いることで、このことは解消できる可能性がある。

そして、パフォーマンスの変化と不安・抵抗感の関係を考える上では、特に Cluster 3のような学習者類型について、今後より一層の注目が必要である。この集団が指導の成果としてパフォーマンスを向上させたにも関わらず、高い不安と抵抗感を持ち続けた要因については、より異なる観点から分析を行いたい。また、Cluster 3が遅延テストにおいて得点を大きく下げたことについて、「何らかの背景によって指導や学習の効果が長期的に維持される状態にない」という推測を述べた。この点についても同様に、検討が必要である。

学習者集団において下位を占める層の不安・抵抗感を詳細に分析することは、本研究の射程から多少外れはするものの、スピーキングの指導場面において実際に何が起きているのかを把握する上では重要な意義を持つ。Cluster 3のような学習者層が、教室においては失敗経験を

積み重ねながら不安を感じ続け、不安によってパフォーマンスの達成が阻害される集団であるためである。そうした集団が「英語嫌い」として一般的な学校環境においても少なからず存在しているとみなせる以上、彼ら/彼女らが置かれている状況に関する詳細な分析は、多くの実践者・学習者の利益となりうる。

以上の課題を踏まえると、今後は、より多くの異なる学習者集団における分析や、類似タスクの反復に加えて、タスクのバラエティを増やした実践を通じた、学習者のスピーキング不安変容に関する分析が求められる。また、その際は、教室における英語運用能力の低い層や能力認知の低い層に注目し、指導を通じたパフォーマンスの変容と不安の関係性をより詳細に分析するような視点が求められる。

注

- 1) 英検2級の二次試験問題のうち、次の形式の問題をタスクとして利用した（利用許諾 2022-0394）。

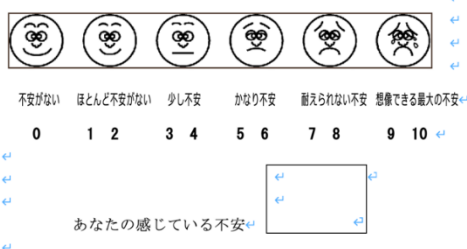


出典：

https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/virtual/grade_2/pdf/grade_2.pdf（2024年3月4日閲覧）

- 2) 毎回の不安の調査は、以下を用いて実施した。元は一般社団法人日本ペインクリニック学会が作成した、患者が痛みの強さを医療従事者に伝えるために用いるものとして作成されたもののうち、Face Rating Scaleを、本調査のために、以下のように作成した。

あなたは、今から同級生と英語で話す課題を与えられます。
そのことについて、今感じている不安を、11段階で、自己評価してみてください。
回答には、絵と説明を参考に、数字で答えて下さい。



参考：

https://www.jspc.gr.jp/igakusei/igakusei_hyouka.html (2024年3月4日閲覧)

3) 以下の項目で調査した。

質問1	私は話す英語は、相手に意味が伝わらないと思います。	【能力】
質問2	私は、人と英語で話す時、緊張します。	【不安】
質問3	私は、できれば人と英語で話たくありません。	【回避】
質問4	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】
質問5	私は、人と英語で話す時、どきどきします。	【不安】
質問6	私は、人と英語で話すことは避けたいです。	【回避】
質問7	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】
質問8	私は、人と英語で話す時、リラックスしています。	【不安】
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たいです。	【回避】

4) 指導の効果を測るため、以下のトピックを用いた。このようなトピックにした理由は、即興スピーチにおいて意見を述べる際、自分の経験などをその論拠として述べるのが高校生の英語運用能力や学習履歴から相応しいと考えたからである。また、本実践で行なった話すことの言語活動はストーリーテリングであったが、絵で示された出来事の内容を整理して話すことから、その関連性は高いとも考えたからである。

Topic 1 「小学校か中学校の修学旅行で訪れた町を、他の学校の先生に同じ目的の旅行先として勧める目的のスピーチをきなさい。」

Topic 2 「家族で訪れたことのある観光地(町や施設でも良い)を他の家族に勧める目的のスピーチをきなさい。」

Topic 3 「自分の住んでいる市町村を、移住先を検討している人に勧める目的のスピーチをきなさい。」

引用(参考)文献

1) Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign

language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168.

<https://doi.org/10.2307/329005>

2) Chen, T.-Y., & Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279–289. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02200.x>

3) Gardner, R., Tremblay, P. F., & Masgoret, A.M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344–362. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05495.x>

4) Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559–562. <https://doi.org/10.2307/3586302>

5) Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 124–132. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

6) MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>

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. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>

8) Noro, T. (2013). Real-time debilitating effects of speaking anxiety. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 24, 251–261. https://doi.org/10.20581/arele.24.0_251

9) Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239–249. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb00423.x>

- doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x
- 10) Steinberg, F. S., & Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20(1), 131–136.
<https://doi.org/10.2307/3586395>
- 11) 磯田貴道 (2007) 「英語でのスピーキングに対する抵抗感の変化」『広島外国語教育研究』10号, 47–56.
<https://doi.org/10.15027/24807>
- 12) 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』11号, 41–49. <https://doi.org/10.15027/24578>
- 13) 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003) 「自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証—認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して—」『日本教育工学雑誌』27(4), 377–385.
- 14) 文部科学省・国立教育政策研究所 (2023) 『令和5年度全国学力・学習状況調査報告書 中学校 英語』https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23men_g_02_k.pdf (2024年3月4日閲覧)
- 15) 文部科学省・国立教育政策研究所 (2023) 『令和5年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査』https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23qn_04_k.pdf (2024年3月4日閲覧)
- 16) 千菊基司 (2018) 「タスクの繰り返しを中心としたスピーキング指導と高校生の英語発話の質の向上」『日本教科教育学会誌』第40巻, 第4号, 25–37.
https://doi.org/10.18993/jcrdajp.40.4_25
- 17) 千菊基司 (2019) 「交渉を行う言語活動を用いたスピーキング指導と高校生の英語発話の質の向上」『日本教科教育学会誌』第42巻, 第1号, 13–26.
https://doi.org/10.18993/jcrdajp.42.1_13
- 18) 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」『関西大学外国語教育研究』第5号, 81–93.
<http://hdl.handle.net/10112/1296>
- 19) 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