

研究 成 果 報 告 書

(ふりがな) : のぐち ゆうた

氏 名 : 野口 裕太

現 職 (所属名, 職名等) : 長岡市立東北中学校, 教諭

修了又は卒業年月, 専攻又は専修コース名 : 2017年3月修了, 教科・領域教育専修

1. 研究の背景

- ・ 現行の学習指導要領 (外国語) では言語活動の内容として「与えられたテーマについて簡単なスピーチをすること」としている。
- ・ しかし, 文部科学省が実施した「平成 27 年度 英語力調査結果 (中学 3 年生) の速報 (概要)」によると, 国の目標である (CEFR A1 上位相当レベル 50%) に対して, スピーキングは 32.6%にとどまる結果であった。
- ・ さらに同じ調査で, 「与えられた話題について即興で話す活動をしていた」と答えた生徒は 49.6%であり, 生徒が授業中に十分に即興的なスピーチ活動を行っていない現状が明らかになった。

2. 4/3/2 procedureとは

- ・ スピーキングには「流暢さ」「正確さ」「複雑さ」という 3 つの評価軸がある。
- ・ スピーキングの流暢さを高める手法として, Nation (1989)が開発した 4/3/2 procedure が知られている。
- ・ これは同一のトピックを聞き手を変えながら 3 回繰り返すという活動である。その際に, スピーチの制限時間を 4 分, 3 分, 2 分と徐々に短く設定する。なお, 学習者の習熟度により制限時間を 3 分, 2 分, 1 分としても効果があったことが明らかになっている (Ryczek, 2013)。
- ・ 時間的制約, 聞き手の交替, 繰り返しの効果により, 話者の流暢さが高まることが実証的に明らかにされている (Ryczek, 2013; 市原, 2014)。

○時間的制約により, アイディアをより素早く正確に表現することと, スピーチの主題を含む様々な言語パターンを使うことを助長させるという効果。

○聞き手の交代により, それぞれのスピーチにおいて新しい情報を付け加えるという傾向を取り除き, メッセージを伝達することに焦点を置くように仕向けるという効果。

○繰り返しの効果により, スピーチ内容を産出することに認知負荷がなくなり, 語彙・文法構造により意識が向くことで, 精選された内容のスピーチがなされるという効果。

- ・ しかし日本人を対象にした 4/3/2 procedure がスピーキングの流暢さを高めたことを実証的に確かめた研究は, 高校生を対象としたもの (市原, 2014)や大学生を対象としたもの (Ryczek, 2013)があるものの, 中学生を対象としたものはまだ十分に研究がなされていない。

3. 言語不安とは

- ・一方スピーキング活動中の学習者の情意面に目を向けると、スピーキング時における言語不安が学習者のパフォーマンスを阻害するということが先行研究から明らかにされている (Luo, 2013)。
- ・言語不安とは、一般に外国語を使用する際に心理的に感じる抵抗のことを指す。



そこで本稿では、4/3/2 procedureによりスピーキングの流暢性がどの程度高まるのか、4/3/2 procedureによりスピーキング時の言語不安がどのように変化するのかを調べることを目的とする。

4. 研究課題

本研究では4/3/2 procedureを改良した2/1.5/1 procedureについて以下の研究課題を設定する。

- ① 2/1.5/1 procedureにより中学生のスピーキングの流暢さはどのように変化するのか？
- ② 2/1.5/1 procedureにより中学生のスピーキング時の言語不安はどのように変化するのか？
- ③ 2/1.5/1 procedureの事前事後で、流暢さと言語不安の間に相関が見られるのか？

5. 方法

5.1. 参加者

公立中学校3年生30名（男性15名，女性15名）を対象とした。

5.2. 手順

本研究ではNation (1989)の方法にならない以下のように手順を設定した。なお、参加者が低熟達者である中学生を対象とすることから、スピーチの設定時間を2分，1分30秒，1分とした。

- (1) 活動を始める前に、学習者にスピーチのテーマを与える。
- (2) 指導者は、学習者がテーマを理解したことを確認し、スピーチの内容を考える時間を与える。
- (3) 準備時間終了後、学習者を起立させ、教室内に2列に並ばせる。
- (4) 対面させペアを作り、片方が話し手，もう片方が聞き手となる。
- (5) スピーチ①を2分間で実施する。終了後，話し手は新しいパートナーのもとへ移動する。
- (6) スピーチ②を1分30秒間で実施する。終了後，話し手は新しいパートナーのもとへ移動する。
- (7) スピーチ③を1分間で実施する。
- (8) 話し手と聞き手の役割交代をし，上記と同様の方法でスピーチ①から③まで行う。

上記の活動を1ターンとし，1回の授業で1ターンを行う。そして，8回この実践を行った時点で，1回目のデータと8回目のデータを用い流暢さと言語不安との相関関係を分析する。

5.3. データ分析

<流暢さ>

ビデオカメラで録画した音声データを用い流暢さの分析を行った。具体的には，スピーチ③の1分間あたりの発話語数 (words per minute) でspeech rateを測定した。

<言語不安>

・Horwitz (1986)によるForeign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)を翻訳したもの、Yashima, Shizuka, Takeuchi, Yamane, & Yoshizawa (2009)を使用した。回答は5段階のリッカート尺度により求め、「まったくあてはまらない(1点)」「あてはまらない(2点)」「あまりあてはまらない(3点)」「少しあてはまる(4点)」「あてはまる(5点)」を得点化した。質問には逆転項目の質問も含まれるため、2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32は逆転項目として扱い、全ての得点を集計した数値の平均値と標準偏差を算出した。

6. 結果

<流暢さについて>

表1は1回目の1分間あたりの発話語数を、表2は8回目の1分間あたりの発話語数を示している。1回目の流暢さは、 $M=28.90$, $SD=13.02$ であった。8回目の流暢さは $M=35.73$, $SD=13.75$ であった。

表1 1回目の流暢さ

Min	Max	M	SD
10	47	28.90	13.02

表2 8回目の流暢さ

Min	Max	M	SD
13	62	35.73	13.75

<言語不安について>

表3は1回目のFLCASの結果を、表4は8回目のFLCASの結果を示している。1回目のFLCASは、 $M=95.77$, $SD=21.77$, $\alpha=.93$ であった。8回目のFLCASは $M=48.50$, $SD=3.29$, $\alpha=.97$ であった。

表3 1回目のFLCAS

Min	Max	M	SD	α
67	138	95.77	22.77	.93

表4 8回目のFLCAS

Min	Max	M	SD	α
41	53	48.50	3.29	.97

〈流暢さと言語不安との相関について〉

図1, 図2は縦軸に言語不安, 横軸に1分間あたりの発話語数とした散布図である。図1からは緩やかな負の相関があることが見て取れる。さらに, 言語不安の最大値が140を超えており, 強い言語不安を感じている生徒がいることが読み取れる。一方, 図2では, 全体的に横に平べったい分布となった。1回目と比較して, 言語不安の最大値が50を超えた程度に収まっており, 生徒が感じる言語不安が大きく軽減されていたことが分かった。さらに横軸についても, 1回目は最大でも50語を超えることがなかったが, 8回目では, 60語を超える生徒がいたことが分かった。

図1 1回目の流暢さと言語不安の相関

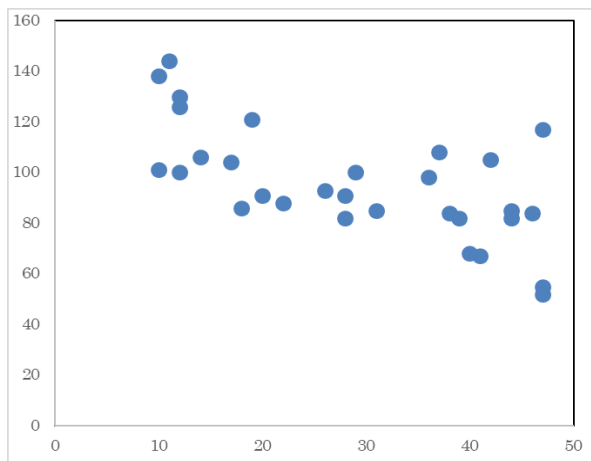


図2 8回目の流暢さと言語不安の相関

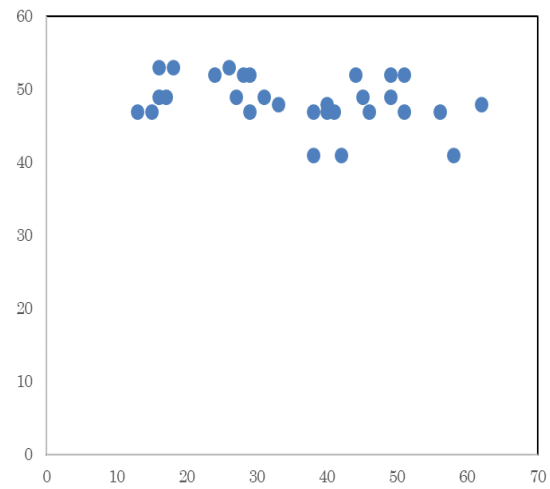


表5 1回目の相関

	流暢さ	言語不安
流暢さ	1	
言語不安	-0.66	1

表6 8回目の相関

	流暢さ	言語不安
流暢さ	1	
言語不安	-0.33	1

表5は1回目の, 表6は8回目の流暢さと言語不安との相関係数を示したものである。表5からは流暢さと言語不安の相関係数が-0.66であり, 中程度の負の相関があったことが分かった。一方, 表6からは, 流暢さと言語不安との相関が-0.33であり, 弱い負の相関があったことが分かった。

7. 考察

本実践を通して, Ryczek (2013)と同様に, 中学生にとってもスピーキングの流暢さに4/3/2 procedureが有効であったと言える。生徒の振り返りの記述の中に, 「同じトピックで繰り返し話すので, 何を言えばいいのかがだんだん分かってきた。」「だんだん時間の感覚に慣れてきて, どれくらいのことを話せばいいのかが分かってきた。」「パートナーが話す様子を見て, 自分のスピーキングの癖や改善点を知ることができて良かった。」などのコメントが見られた。これらのことから, 生徒は同一のトピックで繰り返しスピーキングをすることで, トピックへの慣れが起き, 時間制限を短くしていてもよ

どみなく話し続けることができたと考えられる。また、パートナーの話をじっと聞くことを通して、どういう構成で話せばいいのかや、どういう表現を用いて話せばいいのかを、聞くことを通して学んだという生徒も見られた。

一方、生徒のスピーキングの取組をよく見ると、時間いっぱい話し続けることができず、無言の時間となっていた生徒が多く見られた。このことは、トピックに対して、話す内容を十分にイメージできなかったことや、伝えたいことがあるもののそれをどのように伝えたらいいのかを思いつかなかったことなどが考えられる。

8. 結論

本研究では、中学校3年生を対象に、改良した4/3/2 procedureを用いてスピーキング指導をすることで、スピーキングの流暢さ、言語不安がどのように変化するのか、そして、スピーキングの流暢さと言語不安の間には相関が見られるのかを確かめた。

改良した4/3/2 procedureの授業実践を8回行い、1回目と8回目にアンケート、1分間あたりの発話語数を調べた結果、1回目から8回目にかけて流暢さが向上したことが明らかになった。同様に、1回目から8回目にかけて言語不安も軽減されたことが明らかになった。最後に、流暢さと言語不安との相関については、1回目のときは中程度の負の相関が見られ、8回目のときには弱い相関が見られた。

本研究の結果から得られる教育上の示唆として、4/3/2 procedureのような、同一トピックでの繰り返しのスピーチ練習は、生徒の流暢さを高め、スピーキングに対する言語不安を軽減することに有効だと考えられるので、積極的に授業の中に取り入れられるべきだということである。

最後に、本研究の限界として、データ分析の対象を1回目と8回目に限定したことである。2回目から7回目もデータを集めて、さらに詳しく流暢さの変化や言語不安の変化を調査すべきである。また、今回はスピーキングの流暢さにのみ焦点を当てて分析を行ったが、4/3/2 procedureによるスピーキングの正確さ、複雑さの分析は行っていない。今後は、生徒たちの発話を正確さ、複雑さの観点からも詳細に分析がなされるべきだろう。

References

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Luo, H. (2013). Foreign language anxiety: Past and future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(4), 442-464.
- Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377-384.
- Noro, T. (2013). Real-time debilitating effects of speaking anxiety. *ARELE*, 24, 251-261.
- Ryczek, M. (2013). Promoting oral fluency in the ESL classroom: An introduction to the 4/3/2 fluency activity. *CELE Journal*, 21, 30-42.
- Yashima, T., A., N. K., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The Interplay of Classroom Anxiety, Intrinsic Motivation, and Gender in the Japanese EFL Context. *関西大学外国語教育研究*, 17, 41-64.
- 市原賢優(2014). 「授業内英語活動「4/3/2」は高校生のコミュニケーション能力と批判的思考態度を育成するか」. *Eiken bulletin*, 26, 118-129.
- 文部科学省(2016). 『平成27年度 英語力調査結果(中学3年生)の速報(概要)』.