

学習者のスピーチとモデルスピーチの比較による 主体的な「気づき」を促すスピーキング指導

研究者:東京都/青山学院 高等部 特別教諭 江下 陣(申請時:福岡県立 小倉南高等学校 教諭)

《研究助言者:和泉 伸一》

概要

本研究は学習者がスピーチを行った後に、モデルスピーチと比較させることでどの程度主体的な「気づき」が起き、その後のスピーチが変容するかを実践的に調査したものである。日本人高校1年生10名の実験協力のもと、スピーキングタスク(英検準2級面接問題Q2・Q3)を行ってもらい、自身のスピーチとモデルスピーチを比較させ、気づいたことを筆記ランゲージング(言語面や内容面に対して学習者が気づいたことや考えたことを筆記という形で文字化して、理解を深めさせる手法)という形で言語化させた。その後、直後と1週間後にそれぞれスピーチを再度行ってもらった。筆記ランゲージングで表出された言語に対する「気づき」を分析し、指導介入した後のスピーチの変容を流暢性と正確性の観点で評価・分析した。結果としては、学習者はモデルスピーチとの比較で語彙的な要素に気づくことが多く、次に文法面に注意を向けていた。さらに、気づいたことと実際のスピーチを分析した結果、英検準2級のQ2でターゲットである現在進行形や、Q3のターゲットである、soやbecauseの接続詞といった文法形式にも気づいた可能性のある学習者もいたことがわかった。さらに、学習者の指導介入後のスピーチの流暢性と正確性は両方とも向上し、モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングの手法にスピーチの質を向上される効果がある可能性が示唆された。本研究はスピーキング指導に対して、新しい指導方法を提案している。学習者のスピーチに対して即座に誤りを訂正するなどのフィード

バックをするのではなく、一度学習者自身でモデルスピーチとの比較などを通じて自分で誤りやモデルスピーチとの違いに「気づく」機会を与え、それを筆記ランゲージングなどの方法で言語化させるという主体的・自立的な学習方法を少人数での研究ではあるものの、教育的応用の可能性が高い研究結果であると考えられる。

1 背景

文部科学省が令和元年度に全国の中学3年生を対象に行った全国学力・学習状況調査で初めて英語の「話す」が導入された。その結果として、「聞く」力を問う問題の平均正答率が68.3%、「読む」力の正答率が56.2%、「書く」力の正答率は46.4%、最後に「話す」力の正答率は30.8%と一番低いというものであった。この結果から質問に対して即興で答える問題や30秒程度のスピーチを行う力が弱いという分析がなされた(文部科学省, 2019)。この結果と文部科学省の分析を踏まえると、今後は高等学校でも課題として浮彫となった英語で「話す」力の育成に重点が置かれることが考えられる。また、文部科学省が行った平成29年度英語教育実施状況調査の結果から「話す」力において、高校3年生の12.9%しか、CEFRでA2レベル(英検準2級程度)に到達しておらず、ほとんどの高校生の卒業時の「話す」力はA1レベル(英検3級程度)であると指摘されている(文部科学省,

2018)。この結果からも「話す」力に対する指導は必要であり、指導方法についても考案していく必要があると考える。

このような現状において、スピーキング指導の需要が増しているが、スピーキングの指導においては、個別での指導になることが多く、時間と労力を要することが課題となることが予想される。そこで、本研究のテーマである、学習者自身による「主体的な気づき」を促すことができ、スピーキング技能を向上させることができるのであれば、従来の個別の指導方法に加えて、新しい指導方法の提案をすることができるのではないかと考える。

2 先行研究

2.1 第二言語習得研究における「気づき」

Schmidt (1990) は、気づき仮説をとらえ、外国語の学習において気づきが必要不可欠であり、インプットは言語に対する「気づき」が起きないことにはインテイクにならないと主張した。その後、様々な議論がされる中で、Schmidt (1994) は、“more noticing leads to more learning (p. 129)”と述べており、気づきが学びを促進すると主張した。もちろん気づいたものすべてが習得に結びつくということではないが、「気づき」は学習者の中間言語の発達において重要な役割を果たしている。さらに、どの程度意識が言語に向いているかの違いもあり、Leow (2015) では気づきの深さの違いを Depth of Processing と呼んでいる。学習者の気づきを考察する際にも、どの程度の「気づき」なのかを考える必要がある。そのような議論を踏まえても、本研究の狙いは、教えてもらうという受け身的な学びではなく、学習者の「主体的」な気づきを促す方法を提案することであり、自己主導的な「気づき」は習得に向かう過程で大切であると位置づけている。

気づきの種類は1つではなく複数あり、Izumi (2013) はそれぞれの関係を議論している。そこであげられている気づきの種類についていくつか説明する。1つ目に、Noticing a form (-meaning-function) relationship であり、これ

は Schmidt の気づき仮説で言われている気づきである。言語の形式と意味と機能がインプットの中でどのように表現されているのかに気づくということである。2つ目は、Noticing the gap between IL (Interlanguage) and TL (Target Language) である。IL とは、中間言語と呼ばれ、母語話者ではない外国語学習者が持つ言語知識であり、TL とは目標言語で、本研究の場合は英語である。この気づきは学習者の持つ言語知識と、ターゲットである言語で使用される表現との違いに気づくことである。3つ目は、Noticing holes in IL である。この気づきは、自身が表現したいことが自身の持つ現在の言語知識(中間言語)では表現できないことに気づくことである。これは直接的には言語習得に影響を与えないが、与えられるインプットから必要な言語情報を探そうとするプロセスに寄与するものであると考えられている。Izumi (2013) は、3つ目の Noticing holes in IL が、1つ目の Noticing a form (-meaning-function) と2つ目の Noticing the gap between IL and TL の2つの「気づき」をするきっかけとなり、実際に後半2つの気づきで言語知識を増やしていくという関係性を述べている。

また、注意が向きやすいものと、向きにくいものがある。それには卓立性 (Saliency) が関係している。卓立性にはいくつかの種類があるが Perceptual Saliency (知覚的な卓立性) と呼ばれるものが代表的である。この場合の卓立性を和泉 (2016b) は、リスニングの際に強意が置かれる語や、リーディングでは長い語が顕著さ (卓立性) が高くなると説明している。また、文の中の語の位置も関係し、文中よりも文頭や文末の語の方が卓立性は高く、焦点が行きやすいという主張もある (VanPatten, 2007)。つまり、見た目として、どの程度その語が目立つかが Perceptual Saliency である。また、別の卓立性もある。Semantic Saliency (意味的な卓立性) とは、VanPatten (2007) のインプット処理理論 (学習者がインプットをどのようにして処理するかを説明したもの) に基づくもので、語の特徴からくる卓立性であり、語が発話される強意や、文中における語の位置による卓立性の高さというわけではない。インプット処理理論は、内容語

の方が文法形式より先に処理されるという The Primacy of Content Word Principle など、どの順序で学習者がインプットを処理するかについて、原則を示したものである。また、N. Ellis (2005) や Fukuta (2016) によると学習者は言語の「形式」よりも「意味」の方に注意が向くとされている。つまり、「意味」の方が卓立性が高いということである。N. Ellis (2005) が使用した例としては、Today (意味を持つ語) の方が三人称単数現在や複数形の s (文法的機能しか持たない語の部分) より卓立性が高いと具体的に述べている (Today という語は時間を表す副詞として用いられる場合には文頭や文末に位置することが多く、さらに s よりも長いことから Perceptual Saliency も高い)。

2.2 本研究の学習方法の SLA 研究からの妥当性

ここでは、本研究の一連の学習方法が SLA 研究の観点からみて妥当であることを説明し、それぞれの手順で学習者にとってどのような学習効果があるかについて触れる。便宜上、学習者のはじめのスピーチ (分析では「事前テスト」と銘打っている) を【ステージ1】とし、モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングを【ステージ2】、そしてその後の学習者のスピーチ (分析では「直後テスト」と銘打っている) を【ステージ3】とする。

2.2.1 【ステージ1】 学習者のスピーチの効用

学習者がまずは自分でスピーチを試みることは非常に大切であると考えられる。これは、Swain (1995) のアウトプット仮説でも言われていることである。Swain はアウトプットの機能の1つとして、気づきを促すと主張している (noticing function of output)。つまり、アウトプット (ライティングやスピーキング) の際に自分の言いたいことが目標言語 (本研究の場合は英語) で言えないという自身の言語能力の「穴」に気づき、その気づきが次のインプット時の気づきに貢献するということである。このアウトプットの効用は Izumi (2002) などでも確認されている。インプットにより学習者の注意を向ける方法として

Input Enhancement (注目してほしい言語情報を太字や色を変えるなどする方法) があるが、それよりもアウトプットさせる方が効果的であることも述べられている (Izumi, 2002)。また、「穴」だけでなく、インプットと自分のアウトプットとの違い (ギャップ) に気づくことにも言語習得に貢献すると言われている。本研究においてもはじめに学習者自身が上手にスピーチできないかもしれないが、とりあえずスピーチをさせることは非常に重要な役割を担っている。さらに、はじめのスピーチが中途半端にできずに終わってしまうことも次の学習意欲に繋がる可能性もある (Izumi, 2003)。

2.2.2 【ステージ2】 モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングの効用

自身のスピーチとモデルスピーチを比較し、学習者自身で主体的・自立的に「気づく」ことの効果は大いにあることが考えられる。Ellis, Basturkmen, and Loewen (2001) の研究では言語形式について気づいたもののうち、学習者自身で気づいたものを学習者は次のスピーチにより多く取り入れると報告している。

ランゲージングの効果については Swain (2006) が詳しく説明している。学習効果を述べる前に、ランゲージングが何であるかを述べておきたい。Swain によるとランゲージングとは、“the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language” (Swain, 2006, p. 89) と定義している。つまり、学習者が言語に対して思考したことを言語化し外在化させることで、知識などを体系化させる過程ということである。学習者は思考したものを自分の言葉で言語化し、その思考したものを振り返ることができ、思考したことを深められると言われている。Swain (2006) 以前の研究では、ランゲージングは Metatalk (Storch, 2008), Verbalization (Swain, 2000), Collaborative Dialog (Swain & Lapkin, 1998) と研究によって異なる呼び方で呼ばれていたが、これらの研究でも自分の思考を言語化することは認知的な発達を促すと主張されている。また、SLA の研究でしばしば用いられる Think-aloud Protocol (思考発話) や Language

Related Episodesとランゲーシングの過程は類似しているものの、目的が異なる。思考発話などは実験方法という位置づけで、そのプロセスのもつ効果は対象としていない(もちろん影響を考慮に入れて考察している場合も多くある)。一方でランゲーシングはそれ自体を学習として捉えている。

ランゲーシングの研究はこれまで口頭によるものが多くあったが、近年は筆記によるものも多くみられる(Ishikawa & Suzuki, 2016; Ishikawa, 2018)。本研究では筆記ランゲーシングを用いる。筆記ランゲーシングとは、主にタスク中やタスク後などに、言語面などについて思考したことをメモとして書くという、口頭でのランゲーシングの筆記版である。例えば、英作文を書いている時に、表現したいけど表現方法が分からない表現を筆記したり、書いた後に、モデル文と比較して気づいたことを筆記したりして、認知的な発達を促すものである。筆記ランゲーシングの効果は、口頭と比べて自分のペースで時間をかけて行うことができるという点にある。時間をかけ、じっくりと自分の思考したことを考え、それを振り返ることができる。

このモデルスピーチとの比較+筆記ランゲーシングは過去の研究でもライティングのモードで調査されている。Hanaoka(2007)の研究では、テーマについてライティングした後に、モデル文との比較と比較の際に気づいたことをNote-takingさせ、どのようなことに注意が向くかを調査している。多くの学習者は語彙に注意を向け、気づいたことを次のライティングに取り入れていた。なお、Hanaokaの研究ではNote-taking自体の効果を調査の目的とはしていなかった。筆記ランゲーシングの効果を直接的に調査した研究もある。Ishikawa(2018)の研究では仮定法過去を含むディクトグロスタスク(読み上げられる音声聞きながら、メモと取り、ペアなどで元の文に近づけるように再現する活動)の後に、修正された文との比較で思考したことを筆記ランゲーシングし、仮定法過去の定着度合いを検証した。結果としては筆記ランゲーシングを行った群において、長期的な効果が見られた。この結果についてIshikawaは筆記ランゲーシングを行ったことで学習者が文をより深く処理することが

でき、その結果、長期的な記憶の保持、あるいは定着に結びついたのではないかと分析している。モデル文との比較はフィードバックと比較して、優れている部分もあるという考えもある。Kang(2020)は、エラーに対してのフィードバックはエラーの修正を行うという部分では効果的ではあるが、モデル文との比較は内容・語彙・形式面に対して学習者に様々な提案を行うことができると主張している。

これらの先行研究から、モデルスピーチとの比較+筆記ランゲーシングという学習方法を本研究の中核として捉え、この2つを組み合わせることでのどのようなことに気づき、スピーチを変容させるかについて研究を進めていった。

2.2.3【ステージ3】

モデルスピーチとの比較+筆記ランゲーシング後の学習者のスピーチ

モデルスピーチとの比較の後にもう一度スピーチを行うことにも意義があると考えている。この考えはフィードバックの研究からの知見であるが、フィードバック後の修正(revision)は非常に大切で、フィードバックが明示的か非明示的かの問題よりも重要な条件であると言われている。例えば、Chandler(2003)やShintani, Ellis, and Suzuki(2014)の研究ではスピーチではなく、筆記であったが、フィードバック後に学習者が書き直した方が書き直さないより効果的であると実証した。ゆえに、本研究においてもモデルスピーチの直後にもう一度スピーチを行うようにデザインした。

2.3 発話の流暢性

流暢性の研究はこれまであまりされてこなかったが、流暢性は学習者の言語運用能力の高さを示す指標として重要な要因の1つである。流暢性はTavakoli, Nakatsuhara, and Hunter(2020)の定義では“producing language at an adequate speed with more ease and less hesitation”(p. 1)とされており、やはり流暢性は言語運用能力と高い正の相関があると主張されている。Skehan(2003)やTavakoli and Skehan(2005)は流暢性の指標を3つの観点で考えている。1つ

目が speed fluency, 2つ目が breakdown (dys) fluency, 3つ目が repair fluency である。Speed fluency はつまり発話の速さであり, 一定の時間内にどれだけの発話量があるかによって流暢さを評価するものである。これはどれだけ言語知識が自動化でき, 考えたことを素早く発話できるかに関係している (Kahng, 2014)。次の breakdown (dys) fluency は発話の中でどれだけ不自然な位置での停止があるかを評価している指標であり, 停止が多いと流暢性は低いということになる。最後に, repair fluency は, 一度発話したことをどれだけ言い直したかを評価しており, 言い直しが多いと流暢性は落ちることになる。本研究において, 分析に扱う指標として, 主に speed fluency に着目するが, 個別の事例を見ていく際には repair fluency の観点も見ていき, 流暢性を総合的に評価し, 考察していく。

2.4 発話の正確性

正確性も流暢性と合わせて学習者の言語運用の熟達度を測る指標になる(複雑性も指標であるが, 本研究では考慮に入れていない)。Housen and Kuiken (2009) の定義によると, 正確性はエラーのない表現を産出できる能力であり, 当然エラーの少ない発話の方が熟達した第二言語ユーザーということである。また, 正確性(と複雑性)は学習者のその段階での言語知識(宣言的・手続き的知識)の度合いを表している。多くの研究では正確性を error per t-unit や error free t-unit など産出しており, t-unit という語の塊の中のエラーの割合やエラーを含まない割合で評価している。

2.5 本研究の意義

本研究は, スピーキング指導の1つの形を提案することを目的としている。英検の二次面接を含め, 他の検定試験や学内で行われるスピーキングのパフォーマンステストの準備には多くの時間を要することが考えられる。スピーキングの特性上, 集団指導よりも個別指導が中心に行われ, インタビュー形式で指導が行われることが多いのではないだろうか。本研究で実践している, 【ス

テージ1】まずはスピーチを学習者自身がしてみる(アウトプット), 【ステージ2】自身のスピーチとモデルスピーチの比較+気づいたことを筆記ランゲージング, 【ステージ3】再度スピーチを行う, の学習手順においては指導者の介入も少なく, 学習者が個人で行うこともできる。この学習方法で学習者が自発的に言語面に関してなにかしらの「気づき」を起こし, 自身の言語知識に取り入れる(インテイクする)ことができれば, スピーキング指導の1つの形になることが期待できる。学習者は, 自身のアウトプット(はじめのスピーチ)でなんとか英語で表現しようとし, その後のモデルスピーチのインプットをリソースとして使い, 気づいたことを筆記ランゲージングの形で言語化する。このような主体的な学習の効用について, 和泉(2016a)でも, 「自律的学習者に欠かせない要素であり, そういった学習者が, 教室外でも起こる言語習得を豊かなものとしていけるのである(p.152)。」と述べており, 学習者の英語を学ぶ際の態度にも影響を与えることが考えられる。

Hanaoka (2007) の研究はライティングにおけるモデル文によるフィードバックの有効性を提案した大変有意義な研究であり, その後, ライティングとモデル文の関係の研究は多くされている(Hanaoka & Izumi, 2012他)。しかしながらスピーキングのモードでの研究はまだ研究例は少なく, 今後の第二言語習得研究や英語教育研究において, 新たな発見や提案ができる可能性がある。本研究は調査人数も少なく, 統制群も設けていない。より規模の大きい研究の予備調査という位置づけで本研究を行い, その中で得られた結果を指導・学習方法として提案したい。

2.6 リサーチクエスチョン

RQ1

自身のスピーチとモデルスピーチの比較により, 学習者は言語やタスクのどのような側面に気づくか。

RQ2

スピーチによるアウトプットとその後のスピーチとモデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングにより, 学習者のスピーチの流暢性はどのように変容し, 長期的に効果を継続できるか。

RQ3

スピーチによるアウトプットとその後のスピーチとモデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングにより、学習者のスピーチの正確性はどのように変容し、長期的に効果を継続できるか。

3 調査

3.1 対象者

本研究の対象となる学習者は、筆者の勤務する県立学校の高校1年生10名である。すべての学習者が実用英語技能検定準2級の一次試験に合格しており、面接練習の一環としてこの実践に協力してもらった。実験の参加を承諾してくれた

10名の学習者のうち、男性は6名で、女性は4名であった。すべての学習者は日本の公立中学校で3年間、学校の授業で3年間英語を学んでおり、高校に入学してからは、コミュニケーション英語Ⅰを4単位、英語表現Ⅰを2単位と週に6時間英語の授業を受けている。

本研究に協力してくれた学習者の英検CSE 4技能総合スコアの平均(表1)は1824.8(SD = 60.94)であり、最もスコアの高い学習者のスコアは1920で、最も低い学習者は1752であった。英検CSEスコアとCEFRの相関図によると、1700-1950がA2レベルであるので、すべての学習者の英語熟達度はA2程度であることが分かる。英検準2級がA2レベルであると考えれば、多くの学習者は英検準2級に合格できる程度の英語熟達度を持っていたということである。

表1: 学習者の英語熟達度(英検準2級受験時スコア平均)

| 技能 | n | Mean | SD | Median | CEFR |
|--------|----|--------|-------|--------|------|
| リーディング | 10 | 476.2 | 25.6 | 474.5 | A2 |
| リスニング | 10 | 439.6 | 23.01 | 441 | A2 |
| ライティング | 10 | 488.9 | 40.82 | 480.5 | A2 |
| スピーキング | 10 | 420.1 | 18.44 | 419 | A2 |
| 4技能総合 | 10 | 1824.8 | 60.94 | 1805.5 | A2 |

3.2 マテリアル

本研究は、2018年第2回の実用英語技能検定試験準2級の面接の問題を許可を得て使用した。分析の対象としたクエスチョンはQ2とQ3の問題である。Q2の問題は絵に登場する5名の人物の行動を描写する課題であり(Appendix A参照)、Q3の問題は絵に登場する人物が直面している課題や困難を描写する課題(Appendix B参照)である。Q2については、タスクを達成するには、現在進行形が適切に使用できるかが鍵となるタスクであり、X be V-ing Yというような構造が多く見られる。Q3については、行動と問題の因果関係をsoやbecauseを用いて説明することが求められる。

3.3 手順

3.3.1 【ステージ1】

自身のスピーチによるアウトプット
(事前テスト)

事前テストでは、Q2とQ3の問題を面接官の指示のもとに取り組んだ。Q2とQ3のタスクは別々ではなく、通して行った。学習者の発話は学習者の許可を得てICレコーダーで録音し、学習者自身にも後で発話を聞いてもらうと事前に伝えた。

3.3.2 【ステージ2】

モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージング

2つのタスク終了後、学習者はまず自身の発話

を聞き、その後、モデルとなるスピーチを聞いた。このモデルスピーチは事前にネイティブスピーカーに協力してもらい録音したものである(Appendix B参照)。学習者にはモデルスピーチは巻き戻して複数回聞いたり、止めたりしても構わないと伝えた。聞きながら自身の発話とモデルスピーチを比較し、気づいたことを自由に記述するように指示した。学習者から十分にモデルスピーチを聞いたと申し出があった時点でこの段階は終了とした。

3.3.3 【ステージ3】

指導介入の学習者のスピーチ(直後テスト)

モデルスピーチとの比較が終了した後、学習者は再度Q2とQ3に取り組んだ。この際にもICレコーダーで録音した。この録音は学習者には聞かせていない。

3.3.4 【遅延テスト】

直後テストから1週間後に同様に学習者はQ2とQ3に取り組んだ。この際にもICレコーダーで録音した。すべての実験過程が終了した後この2つのタスクに関するアドバイスをした。

3.4 分析

3.4.1 筆記ランゲージングにおける

「気づき」の分析

学習者が自身の発話とモデルスピーチを比較して気づいたことを筆記ランゲージングしたものを「語彙・文法・発音・方略・その他」の5点で分類した。先行研究(Hanaoka, 2007)においては、「語彙、文法、内容、その他」のように分けられていたが、本研究においては、ライティングではなく、スピーキングであるため、発音という分類も加えた。さらに、学習者は英検の面接試験を意識し、「考えてから話すようにする」などといったテストを受ける上での方略のようなものにも注目し、記述していたため、「方略」という分類を加えた。すべての学習者の記述を一覧にし、それぞれの筆記ランゲージングを上記で説明した5つに分類し、筆記ランゲージングの分類ごとの頻度を産出した。その際、Q2とQ3のタスクにおいての特性を見るために、それぞれ別々で頻度の産出を行った。

3.4.2 流暢性の分析

流暢性の分析についてはELANを使用し、音声文字化された。このソフトを使用することで発話のはじめと終わりを確認することができ、発話に要した時間を算出することができた。学習者の発話と算出した時間を利用し、各学習者の各タスクにおける流暢性の評価を行った。流暢性の指標としては、先行研究では、多くの指標が使用されているがその中でも本研究においてはsyllables per secondの指標を用いた。Q2のタスクにおいては、5人の人物の行動を表すタスクのため、発話の時間を2通り産出した。1つは、1人1人の人物の行動を説明するのに要した時間、つまり前の人物の行動を説明した後に、次の人物の説明を始めるまでの沈黙は含めないもの(以後個別流暢性)と、2つ目は、タスク全体、つまり最大5人の人物の行動を説明するのに要した合計の時間(以後、全体流暢性)を産出した。

3.4.3 正確性の分析

正確性の分析については学習者の発話をもとに、Q2のタスクでは、評価の観点大きく文法的正確性と語彙的正確性と分類し、評価した。さらに、文法的正確性についてはこのタスクの狙いとしている文法事項が現在進行形の正確な使用であると判断したため、現在進行形の正確さのみを評価の対象とした。Be動詞とV-ingの使用の正確な利用につき、それぞれ1点ずつ与えた。語彙的正確性についてはX be V-ing Yという構文のうち、主語に当たるXと目的語に当たるYを適切な語を使って説明できているかによって、それぞれの語の正確な利用につき、1点ずつ与えた。Q2は5文あるので、10点満点(文法5点・語彙5点)で評価した。

Q3のタスクにおいては、評価の観点は文法的正確性と語彙的正確性に加え、接続詞を正確に用いて、状況の因果関係を説明できているかの3点で評価を行った。まず、文法的な正確性の説明をする。「犬が汚れている」という状況を説明する“The dog is dirty”の節においては、SVCという語順が守られているかの1点で評価した。次に「女の子は犬を洗おうと思っている」という状況を説明する“The girl is going to(will / wants to) wash the dog”の節においては、SVOの語順

が守られているかの1点と、be going toやwillの未来を表す表現かwants toのように不定詞を用いて女の子の意志を表現できているかの1点、合計2点で評価した。語彙的な正確性においては、“The girl is going to wash the dog”の節においては動詞washを、“The dog is dirty”の節においては形容詞のdirtyを使用できているかそれぞれ1点ずつで評価した。最後に、因果関係を表す接続詞soやbecauseが適切に使用できているかの1点で評価した。つまり、Q3のタスクにおいては文法的な正確性が3点、語彙的な正確性が2点、接続詞の適切な使用が1点の合計6点で評価を行った。

3.4.4 統計分析

データの分析においてはいくつかの統計分析を行った。まず、筆記ランゲージングで分類した語彙・文法・発音・方略・その他の観点の頻度については χ^2 検定を実行し、頻度の差を分析した。流暢性と正確性については、人数が10名と少なかったため、ノンパラメトリック検定であるフリードマン検定を行い、事前テスト、直後テスト、そして遅延テストでの値の差を分析した。フリードマン検定後にそれぞれのテスト同士の多重比較も行った。多重比較の補正(False Discovery Rateの値を使用)をした上でウィルコクソンの符号付き順位和検定を実行した。

この研究は調査の対象とした人数も少なかったため、統計分析で出た結果に加え、個別の学習者がどのようにスピーチを変容させていったかも考察の一部として見ることにした。そのため、考察として述べた点が個別の事象の領域を超えないこともあることは述べておきたい。

4 結果

4.1 RQ1 モデルスピーチとの比較の際の筆記ランゲージングから見られる気づき

筆記ランゲージングを実施した際の記述を「語彙・文法・発音・方略・その他」の5つに分類した。Q2, Q3におけるそれぞれの記述の頻度を表2に示している。全体として、「語彙→文法→方略→発音→その他」の順で多かった。Q2においては、特に語彙に関する記述は χ^2 検定の残差分析の結果、他より有意に多いことがわかる($Z = 9.66, p < .001$)。また、方略と発音は有意に少ないことがわかった(方略: $Z = -1.91, p = .05$, 発音: $Z = -3.11, p < .001$)。Q3においては、Q2と同様に語彙に対しての記述が有意に多いことがわかった($Z = 3.21, p = .001$)。また、発音については有意に少なく($Z = -1.97, p = .049$)、概ねQ2の結果と類似していた。1点異なった点としては、Q3においては、文法に関する記述も全体の中で有意に多かった($Z = 2.17, p = .002$)。

RQ1の分析結果をまとめると、Q2, Q3の両方において、全体の中で語彙が有意に多く、Q2においては方略と発音が、Q3においては発音についての記述が有意に少なかった。また、Q3においては文法についての記述も有意に多かった。これらの点について、考察の章ではこのような結果になった理由を考察していく。

4.2 RQ2 スピーチの流暢性の分析

4.2.1 Q2における流暢性

Q2の流暢性については、タスク全体の流暢性(全体流暢性)と1人の人物ごとの流暢性(個別

■表2: 各タスクにおける筆記ランゲージングでの「気づき」の分類と頻度

| 言語的指標 | 語彙 | 文法 | 発音 | 方略 | その他 | 合計 |
|--------|--------|-------|-------|-------|--------|----|
| Q2 頻度 | 34 | 7 | 2 | 5 | 1 | 49 |
| 有意差 p値 | .000** | .264 | .002* | .005* | .000** | |
| Q3 頻度 | 12 | 10 | 2 | 3 | 2 | 29 |
| 有意差 p値 | .001** | .029* | .049* | .146 | .049* | |

*: $p < .05$; **: $p < .001$

流暢性)にわけて両方とも分析した(記述統計量については表3参照)。全体流暢性において、事前テストよりも直後テスト($Z = 2.19, p = .042, r = .49$)と遅延テスト($Z = 2.601, p = .028, r = .582$)で流暢性の値は有意に高く、直後テストから遅延テストにかけても有意ではないが向上している($Z = 1.58, p = .025, r = .354$)。個別流暢性においても同様で、事前テストと直後テスト・遅延テスト間での差は有意であった(対直後テスト: $Z = 2.46, p = .013, r = .551$; 対遅延テスト $Z = 2.46, p = .025, r = .551$)。

これらの結果をまとめると、モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングを通じて、事前テストから直後テスト・遅延テストで向上が見られ、直後テストで向上した値は維持され(むしろ若干向上している)、遅延テストでも事前テストより高い値であった。

4.2.2 Q3における流暢性

Q3のタスクにおいては、各テストの流暢性の値の平均は事前テストよりも直後テスト($Z = 1.72, p = .112, r = .386$)と遅延テスト($Z = 1.30, p = .169, r = .291$)で高く、直後テストから遅延テストの間では下降している($Z = 2.20, p = .085, r = .49$)。3つのテスト間の多重比較において有意な差は見られなかったが、事前テストと直後テスト・遅延テストとの間の効果量は中程度であり(対直後テスト: $r = .386$; 対遅延テスト: $r = .291$)、統計的にはある程度の向上はしていることがわかる。ただし、ここで1つ注意すべき点としては、ある学習者は事前テストで非常に短い文“The girl will wash the dog.”のみを素早く発話し、その際の値がどの学習者のどのテストで得られた値より高かった(2.54 syllables per second)ことである。そのため、事前テストの流暢性の値が高くなった可能性も考えられる。

■表3: 各テストでの流暢性の記述統計量

| テスト名 | n | Mean | SD | Median |
|----------|----|------|------|--------|
| Q2 全体流暢性 | | | | |
| 事前テスト | 10 | 0.72 | 0.23 | 0.72 |
| 直後テスト | 10 | 0.99 | 0.15 | 0.99 |
| 遅延テスト | 10 | 1.23 | 0.30 | 1.25 |
| Q2 個別流暢性 | | | | |
| 事前テスト | 10 | 1.04 | 0.32 | 0.92 |
| 直後テスト | 10 | 1.40 | 0.29 | 1.38 |
| 遅延テスト | 10 | 1.64 | 0.47 | 1.52 |
| Q3 流暢性 | | | | |
| 事前テスト | 10 | 0.85 | 0.64 | 0.63 |
| 直後テスト | 10 | 1.37 | 0.42 | 1.28 |
| 遅延テスト | 10 | 1.19 | 0.56 | 1.21 |

4.3 RQ 3 スピーチの正確性の分析

4.3.1 Q2における正確性

まず、語彙的正確性についての結果を述べる。記述統計量(表4)からもわかるように、事前テストから直後テストにかけて向上し、その後の遅延テストでは若干の下降をしている。統計分析の結果を見ると、事前テスト・直後テスト・遅延テスト間における値の差(テスト間で語彙的正確性が向上したかどうか)を分析するフリードマン検

定($\chi^2(2) = 7.03, p = .029$)とその多重比較(事前テストと直後テスト・事前テストと遅延テスト・直後テストと遅延テストというペア間の比較)の結果、テスト間に有意な差は見られなかった($p > .05$)。しかし、効果量を見ると事前テストと直後テスト・遅延テストにおいては中から大程度の効果量があり(対直後テスト $r = .455$; 対遅延テスト $r = .478$)、有意な差ではないが、統計的に見ても向上していることがわかる。

文法的正確性においては、記述統計量を見ると、

事前テストから直後テストで値は向上し、遅延テストにかけてさらに若干向上している。統計分析の結果は語彙的正確性と同様の結果で、フリードマン検定の結果、3つのテスト間の文法的正確性の差は見られなかった($\chi^2(2) = .36, p = .367$)。効果量を見ると、文法的正確性においては、事前テストと直後テスト・遅延テスト間で中程度の効果量が見られた(対直後テスト $r = .306$; 対遅延テスト $r = .317$)。

Q2における結果をまとめると、両方の正確性において、事前テストよりも直後テスト・遅延テストにおいて向上が見られたが有意な差ではなかったものの、効果量は中から大程度あり、統計的に向上していることがわかった。直後テストと遅延テストにおいては若干の差はあるが、ほとんど変わらない数値であった。

4.3.2 Q3における正確性

Q3のタスクの正確性は文法的正確性と語彙的正確性、接続詞の適切な使用という側面で分析した。結果としては、記述統計からもわかるように、事前テストから直後テスト間で有意に向上し($Z = 2.85, p = .013, r = .637$)、直後テストから遅延テストにかけては若干の下降をしている($Z = 1.25, p = .206, r = .283$)。事前テストから直後テストにかけての向上の効果量は $r = .637$ と大程度であり、事前テストと遅延テストでの向上も $r = .456$ 中から大程度である。この点から、事前テストから直後テスト・遅延テストにかけて、Q3においても発話の正確性は統計的にも向上していることがわかる。

■表4: 各テストでの正確性の記述統計量

| テスト名 | n | Mean | SD | Median |
|-----------|----|------|------|--------|
| Q2 語彙的正確性 | | | | |
| 事前テスト | 10 | 7.3 | 1.25 | 7 |
| 直後テスト | 10 | 8.9 | 0.99 | 9 |
| 遅延テスト | 10 | 8.7 | 1.66 | 9 |
| Q2 文法的正確性 | | | | |
| 事前テスト | 10 | 7.6 | 2.46 | 8.5 |
| 直後テスト | 10 | 8.7 | 1.95 | 10 |
| 遅延テスト | 10 | 8.9 | 0.99 | 9 |
| Q3 正確性 | | | | |
| 事前テスト | 10 | 3.6 | 0.97 | 3.5 |
| 直後テスト | 10 | 5.4 | 0.84 | 6 |
| 遅延テスト | 10 | 4.9 | 1.20 | 5 |

5 考察

5.1 RQ1(モデルスピーチとの比較の際の筆記ランゲージングに見られる気づき)について

筆記ランゲージングで学習者が記載したものを学習者が気づいたものとして分析したが、Q2、Q3の両方で、「語彙→文法→方略→発音→その他」の順で多かった。この結果はHanaoka(2007)の研究の結果と類似している。Hanaoka(2007)に

おいても、語彙に関する気づきが多く起きており、学習者はモデル文から言語の語彙的な側面に多く注目し、気づくという結果であった。本研究では、スピーキング後にモデルスピーチをリスニングした上での気づきを調べたものであったが、Hanaoka(2007)の研究(ライティングした後に書かれてあるモデル文のリーディング)とこの側面においては類似した点があったことは興味深い。モデル文はモードがライティングであれ、スピーキングであれ語彙に注意がいく可能性が高いことが考えられる。また、方略と発音が有意に少なく、どのようにしてタスクを遂行するかについて

や、各語の音声的な情報についてはあまり注意が向かないと考えられる。

文法に関する気づきもQ2では全体49件のうち7件であり、他の項目との有意差は見られなかったが、学習者がどの文法事項にどのような気づきを起こしたのか考察していく。7件のうち、2件が現在進行形についての気づきであった。個別の事例を見ていくと、ある学習者のスピーチで、“The old man have a cup of coffee.”と発話し（現在進行形が使用できていない）、モデルスピーチとの比較の中で、学習者の記述に「現在進行形を使って説明」とメタ言語的な理解を伴った気づきを起こしており、直後テストにおいては、5文すべてでbe+V-ingという現在進行形の形を適切に使用することができていた。また、「語彙の気づき」と分類したのものにも「現在進行形」という文法名を使用するようなメタ言語的な気づきではなかったが、現在進行形に多少の注意が向けられている可能性があるものが多くあった。例えば、「コーヒーを注ぐ」や「猫に餌をやる」、「服を着る」という表現のうち、学習者の多くは動詞のpourやfeed, put onがはじめのスピーチではわからなかったが、モデルスピーチとの比較で「feeding→餌をやる」や「putting on→服を着る」というように現在進行形の形で動詞を表記して記述している。これらの表現を学習者が個別の事象としてとらえているのか、あるいはもっと一般化した文法事象としてとらえているかは定かではない。説明はできないが何かルールがあると感じているのかもしれないが、この記述からはわからない。

英検準2級のQ2は現在進行形が適切に使用できているかがポイントであるが、これらの結果から高校1年生の学習者(CEFR A2レベル)で、中学校段階で現在進行形が既習事項であれば、モデルスピーチを聞かせることで現在進行形に関して多少の気づきは得られる場合もある。指導する際に、はじめに自身でスピーチをさせた後に、モデルスピーチとの比較をさせ、自身で気づく機会を与えた上で、気づかなかった場合にInput Enhancementなどの方法で現在進行形に学習者の注意が向くように促したり、明示的に教えたりすることを提案できる。

Q3の分析において、語彙に対しての気づきの

他に文法に関しての記述も全体の中で有意に多くあったという点は注目に値する。この結果は、becauseやsoなどの接続詞に関しての記述を文法に分類したことが理由と考えられる。その証左として、10個の記述のうち8個が接続詞に関するものであった。Q3についてはbecauseやsoの因果関係を表す接続詞について多くの気づきが見られ、これらの語はこのタスクにおいて、意味的(Semantic)にも知覚的(Perceptual)にも卓立性が高いことが考えられる。Q3の状況を描写する際には因果関係を表す語として、接続詞は必要なので、伝達する情報が多かったことが意味的な卓立性の高さに寄与した。また、ネイティブスピーカーによるモデルスピーチでは、soやbecauseは他の語よりも強意が置かれて読んでいたことから知覚的な卓立性も高かったことが考えられる。学習者の筆記ランゲージングの記述には「becauseやsoで文を繋ぐ」のように接続詞の機能にも気づいた可能性が示唆されるようなものや、「…wash her dog because it is ダーティ(dirty)」のように接続詞の機能について気づいたかどうかはわからないが、少なからずbecauseが現れたことには気づいているようなものもあった。この接続詞に対しての気づきを学習者はインテイクできており、事前テストでは10名中7名が接続詞を使用できていなかったところ、直後テストと遅延テストにおいては全員がどちらかの接続詞を使用できていた。この結果から、このタスクにおいて、接続詞は意味機能が強く(soは「だから」、becauseは「なぜなら」という意味を持ち、文と文を繋げる文法機能とともに意味機能を持つ)、卓立性が高いのか気づくことができ、自身のスピーチに取り入れることができたことが理由として考えられる。

RQ1に対しての考察を以下にまとめる。(1)学習者はモデルスピーチとの比較によって、語彙に最も注意が行き、その次に文法に注意が行く傾向がある。この結果はHanaoka(2007)などの先行研究で得られた情報と一致する。(2)現在進行形という文法事項にも学習者によって気づきの度合いや深さの差はあるが、おおむねモデルスピーチから気づき、インテイクすることができる。(3)soやbecauseなどの接続詞に対しても学習者は気づくことができたが、これはsoやbecauseが

文法事項の中でも卓立性が高いからではないかということが考えられる。

5.2 RQ2(スピーチの流暢性の変化)について

RQ2に対して、Q2においては全体的流暢性・個別流暢性の両方で事前テスト、直後テスト、遅延テストと流暢性は向上していき、事前テストと直後テスト間ではその差は有意であったという結果であった。つまり、Q2においては、事前テストと直後テストの間で行った、自身の発話とモデルスピーチとの比較、比較の際に気づいたことの筆記ランゲージングにより流暢性が向上した可能性がある。ここで分析の対象としたのは流暢性の中でもspeed fluency(一定の時間に発話できる量)だが、個別の事例に対してrepairについても考察していく。Repair, つまり言い直しの回数と長さを見てみると、事前テストにおいては全学習者の全発話の中に20回(56 syllables)あったのが、直後テストでは16回(34 syllables)で、遅延テストでは16回(30 syllables)であった。多少ではあるが、事前テストから直後テスト・遅延テストにかけてrepairの回数が減っていることがわかる。

全体の流暢性(speed fluency)の値が向上した要因の一つとして、repairの回数と長さが少なく、短くなったことが考えられる。Repairは学習者が自身のスピーチをモニターし、発話の最中に自身の発話に誤りがあると感じた時に起こるものであり、モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングを通じて誤りと思う発話をする頻度が多少減った可能性がある。ある学習者は事前テストで、“(A boy painting) A boy is (painting) cutting paper.”と発話した(カッコ内の語句はrepairされる前の誤りと学習者が気づいた表現)。この学習者は進行形に必要なbe動詞が抜けていたことと、色を塗っているわけではなく切っていることに気づき、動詞をpaintからcutに変えた。この学習者は最終的には正しい発話を産出することができたが、それに到達するまでにrepairを多く繰り返し、流暢性が低くなる発話をしてしまった。その後にモデルスピーチを聞き、筆記ランゲージングで気づいたことへの理解を深めたことで、直後テストでは“A boy is cutting some

paper.”とrepairもなく発話することができた。遅延テストでは、“A boy (cutting) is cutting some paper.”と発話し、進行形の部分でrepairしたものの、若干のrepairで済ませることができた。個別の事例ではあるが、他の学習者も似たような変化を示しており、モデルスピーチと筆記ランゲージングを用いた学習方法で流暢性の評価を下げる要因の一つであるrepairの頻度を減らすことができ、スピーチの質を高められることができると考えられる。

Q3についてもおおむね、Q2と同様の結果となった。Q3では、RQ1でも述べたように、学習者の多くが、soやbecauseについて気づき、それを自身のスピーチに取り入れることができたことから、一文当たりに発話するシラバルの量がsoやbecauseを使用することで伸びたことも要因の一つとして考えられる。接続詞を使用することで、節が増え、文全体が長くなったということである。

モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングにより、学習者のスピーチはよりスムーズになり、スピーチの質を流暢性の面で高めることに貢献する可能性があることがわかった。

5.3 RQ3(スピーチの正確性の変化)について

Q2の正確性は、事前テストと直後テスト・遅延テスト間で有意に向上したという結果を得られた。全体的な結果としてはモデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングにより正確性は向上する可能性があることが結果としてわかったが、以下では個別の事例を見ていき、留意すべき点を述べていく。

まず、語彙的正確性の側面をさらに詳細に見ていく。Q2の事前テストにおいて多くの学習者は適切な動詞を使うことができなかった。10名の学習者のうち、7名は“The man is pouring coffee”の「注ぐ」の意味であるpourが言えなかった。この動詞は筆記ランゲージングの記述を見ると多くの学習者が知らなかった語であったことが考えられる。7名の学習者がpouringの存在には気づいたが、適切に表記できなかった。例えば「ポーリング」や「プアリング」,[「ポール」]のようにカタカナで表現するか、1名の学習者は“poling”のように書いた。受信語彙的な知識にも

入っていなかった可能性が高い。結果として、1回目に“A boy is take a coffee.”と発話した学習者は直後テストでもそれを繰り返し、また別の学習者は“A man spok?(スポックのように発音した)coffee”と正確にpourを発話することができなかった。また、直後テストではpouringと発話できた学習者の中でも遅延テストでは3名が発話できなくなっていた。この結果の理由として、前述したが、pourという動詞を学習者は知らなかった可能性がある。また、語彙知識にない語彙を使うことは負荷が大きかったことが考えられる。このことには実験デザインが影響していることも十分考えられる。本研究では、モデルスピーチはリスニング媒体でしか学習者は接することがなく、文字情報は与えられていない。音の情報だけでは語彙を使うまでには至らなかった学習者もいたということが考えられる。この結果からリスニングによるモデルスピーチだけでは未知の語彙を学ぶ上では不十分であることが考えられる。明示的に文字を示してあげるなど、文字情報も与えるような指導の工夫が必要かもしれない。もちろん、本研究では、文字によるインプットと音声によるインプットで気づきや習得が変わるかを直接的に比較した研究ではないので、これら考察は予想の範疇を超えないという点は注意が必要である。

現在進行形に対しての気づきについて注目すべき事例がいくつかあった。ある学習者は事前テストで一度も正確に現在進行形を使用することができなかった。例えば“He is do my homework.”のようにV-ingができていなかったり、“The man wearing suits.”のようにbe動詞が抜けていたりした。この学習者はモデルスピーチとの比較では筆記ランゲージングに現在進行形に関しての記述が1つもなかった。その結果、直後テストでも同様にbe動詞かV-ingのどちらかが必ず抜けてしまっていた。この学習者はモデルスピーチを聞いても自身の使用した現在進行形が誤りであったことに気づけず、現在進行形に注意が向かなかったことが考えられる。これもあくまで個別の事例ではあるが、モデルスピーチとの比較だけでは言語形式(現在進行形のような文法事項)に注意が向かず、スピーチの質を向上させることができない場合も可能性としてあ

ることが分かる。こういった気づきに関する個人差についても、今後の研究でもっと注意深く見ていく必要があるだろう。

さらに、語彙に対して意識が集中し、できていたはずの現在進行形の形式上のエラーが生じた個別の事例もあった。事前テストにおいては5文すべてで現在進行形が適切に使用できていたものが、直後テストにおいては“The boy cutting some paper.”や“The girl is feed a cat.”のようにbe動詞とV-ingのどちらかが抜けている文が4文で、適切に表現できたものは1文のみであった。この学習者の筆記ランゲージングでの記述を見ると言語面については4件述べていた。具体的には「餌をあげる feed」,「下の男性 ポーリング some」,「女性 talking on the phone」,「男性 putting on the jacket」となっており、feedに関しては語彙情報にしか注意が向いておらず、be動詞にもV-ingにも注意が向いていない可能性がある。さらにそれ以外の3つについてはbe動詞を書いておらず、この側面に対して注意が向いていない可能性が考えられる。

これらの現象はHanaoka(2007)で論じられているScope of Noticingと関連している。Hanaokaの研究では、「渋滞に合う (be caught in a traffic jam)」を表現する際にtraffic jamという表現がはじめてのライティングでできなかった学習者はモデル文との比較でtraffic jamは使用できたが、be caught in a traffic jamというような、traffic jamの前にくるコロケーションまでは正確に使用することができず、“Because it is traffic jam in the morning”というように文法的に誤った表現をした。しかし、traffic jamという表現ははじめからできていた(知っていた)別の学習者はbe in the traffic jamを自身のライティングに取り入れ、“He was caught in a traffic jam.”と正確に表現できていた。上記であげた学習者もHanaokaの研究であげられていた学習者と同様に、はじめのスピーチでfeedもpourも表現できておらず、モデルスピーチとの比較でそれらの語彙に対しては気づき、自身のスピーチに取り入れることができたが、be feeding V-ingというコロケーション情報にまでは気づきが及ばず、もともと正確に使用していた現在進行形に形式上のエラーが生じた可能性がある。また、

この学習者はモデルスピーチとの比較の中で、語彙情報に認知資源を向け過ぎて、文法的側面に注意が行かなかった可能性もある。直後テストでは、語彙は結果として、適切に使用できたが、現在進行形の形式上のエラーが生じたことも考えられる。また、遅延テストでは1文を除き、現在進行形ができていた。時間が経つにつれて、語彙知識を自身の知識として取り入れることができ、その分の認知資源を文法的側面に充てることもできたことも可能性として考えられる。

Q3に対しても事前テストと直後テストの間で行われた介入で正確性の向上が見られ、ある程度その向上を維持できたことが考えられる。特にsoやbecauseを使用できるようになった学習者が多く、モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングを通じて、soやbecauseの接続詞に気づくことができ、それを自身のスピーチに取り入れることができるようになったことが考えられる。RQ1に対しての考察でも述べたが、多くの学習者の筆記ランゲージングの記述の多くにsoやbecauseの接続詞に対しての気づきが出され、学習者は実際に自身のスピーチに取り入れることができた可能性が考えられる。しかし、遅延テストで、不正確に接続詞を使用した学習者のうち、1名の発話は“A dog is dirty because a girl want to wash dog.”のように、becauseの前後の節が逆になるという典型的な誤りをしている。接続詞についてモデルスピーチを聞いただけでは正確に理解できなかった可能性が考えられる。学習者の中には、接続詞の意味を明示的に教えることで理解が深まる学習者がいることも考えられる。

6

結論と実践方法の提案

まず、本研究の結果をまとめる。RQ1については、気づきの多くは語彙情報についてであり、多く学習者は自分のスピーチとモデルスピーチの比較を通じてモデルスピーチの語彙的特徴に注意が向きやすいということがわかった。また、Q2において、学習者はどの程度の気づきかはわからないが、現在進行形に注意を向けていた可能性も

高かった。さらに、Q3のタスクにおいてはsoやbecauseと言った接続詞の文法事項にも注意が向き、意味機能の高い接続詞の卓立性が高いことが理由であると考察した。

RQ2については、モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングによって学習者のスピーチの流暢性が向上し、そして時間が経っても流暢性は維持される可能性があることがわかった。Repair(言い直し)の回数と長さが少なく短くなったことや、soやbecauseなどの接続詞を使用するようになって文全体が長くなったことが流暢性の向上に寄与したと考察した。この学習方法で流暢性の観点でスピーチの質は向上することが考えられる。

RQ3についても、モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングで学習者のスピーチの正確性が向上し、時間が経っても正確性は維持される可能性があることがわかった。全体的に語彙的正確性は向上し、維持されたが、注意すべき事象があった。学習者がスピーチ時には知らなかった語については、モデルスピーチとの比較だけでは気づくことができず、インテイクまで至らなかったことが考えられるケースがあった。さらに、現在進行形が事前テストで全くできなかった学習者がモデルスピーチとの比較から現在進行形の形式に気づけなかったケースがあった。最後に、事前テストでは現在進行形を正確に発話できていた学習者でも、語彙情報に焦点が向き、これまで見られなかった現在進行形の形式上のエラーが表れた学習者もあり、その結果からHanaoka(2007)のいうScope of Noticingが関与している可能性や、学習者の意識が語彙に向けた結果、文法に認知資源が向かなかった可能性があることと考察した。

これらの結果と考察を踏まえると、スピーキングの指導に対していくつかの提案ができる。1つ目に、学習者が受信語彙として語彙知識にある語で1回目のスピーチで発信できなかった語については、モデルスピーチを聞かせることで学習者自身に気づく機会を与え、筆記ランゲージングなどをさせた上で再度スピーチさせる。その際に語彙の誤りが含まれていた場合には、直接的に明示的指導として「○○という日本語は○○という英語で表現できる」というようにフィードバック

を与えるようにするという指導手順である。2つ目に、現在進行形や接続詞などといった文法事項にも語彙の特徴ほどではないが注意が向く可能性のあることを踏まえると、現在進行形や接続詞などの意味的・視覚的に卓立性の高い文法事項も同様の方法で指導することもできるかもしれないという点である。最後に、モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングによって、いくつかの制約があるが、スピーチの質(流暢性と正確性)は向上することが考えられるので、学習者が自主的にスピーキングの練習をする際には、本研究で用いた【ステップ1】学習者自身によるスピーチ、【ステップ2】モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージング、【ステップ3】再度スピーチという指導・学習方法を学習者に提示することを提案したい。また、スピーキング指導をクラス全体に対して一斉に行う際にもこの方法を応用させることができることも併せて提案したい。

7 今後の展望

本研究はモデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングの効果を少人数ではあるが、参加した学習者にとっては有効な手立てであることがわかった。ただ、本研究はより大きな研究のパイロットスタディとして位置づけて行ったものであるため、結果の妥当性や考察したものは個別の事例の域を超えないことは留意点として述べておきたい。今後はより規模の大きく妥当性のある研究にするためにいくつか注意しなくてはならない点がある。1点目に、本研究では筆記ランゲージングで学習者の気づきを見たが、他の気づきや注意を扱った研究で使用されている Stimulated Recall(刺激思考発話)や Eye-tracking(視線計測)などの手法も行い、タスクを行っている最中の学習者の気づきや意識も見ていく必要がある。2点目としては、より長いスピーチにおいても同じ指導方法が効果的か見ていく必要がある。本研究のタスクは短いものであり、学習者がモデルスピーチを聞いた後に行った発話はモデルスピーチをただ暗記しただけであった可能性もある。さらに、より長いスピーチにすることで、発話の

複雑性も見ることもできる。パフォーマンスの側面として、流暢性・正確性に加え、複雑性の観点もあり、学習者のスピーチパフォーマンスの複雑性の側面も考察することで、パフォーマンスの変容がより詳細に評価することができる。最後の3点目は実験デザインについてである。本研究には統制群を設定しておらず、モデルスピーチとの比較+筆記ランゲージングだけがスピーチの質の変容に影響を与えたのか、それともタスクを繰り返すだけ、つまりモデルスピーチとの比較や筆記ランゲージングなしで、同じスピーキングタスクを再度行うことでスピーチの変容が起きたのかが本研究のデザインではわからない。より綿密な実験デザインにすることでより正確なデータによる分析を行うことができる。今後は、本研究でわかったことと、以上で述べた点を踏まえて、実験を続けていく。

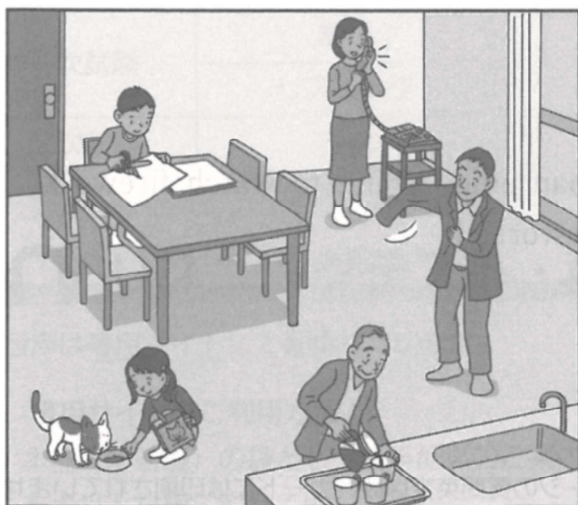
謝辞

本研究の実施・発表にあたり、貴重な機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆様、ならびに選考委員の先生方に心から御礼申し上げます。特に助言者として、論文を丁寧に見ていただき、大変有益なご助言をくださった和泉伸一先生には深く感謝いたします。最後に、本研究に協力して下さった申請時の勤務校であった小倉南高等学校の生徒の皆さんにはこの場をお借りして感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * 和泉伸一 (2016a) 「フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業」 東京: アルク
- * 和泉伸一 (2016b) 「第2言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える」 東京: アルク
- * 文部科学省. (2018). 平成29年度英語教育実施状況調査について 結果概要 高等学校
(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403469_02.pdf)
- * 文部科学省. (2019). 平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査 中学校英語「話すこと」調査 検証報告書
(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/09/20/1421443_02.pdf)
- * Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- * ELAN (Version 5.2) [Computer software]. (2018, April 04). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Retrieved from <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- * Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, (2), 305-352.
- * Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35(3), 407-432.
- * Fukuta, J. (2016). Effects of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research*, 20(3), 321-340.
- * Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, 11(4), 459-479.
- * Hanaoka, O., & Izumi, S. (2012). Noticing and uptake: Addressing pre-articulated covert problems in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 332-347.
- * Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473.
- * Ishikawa, M. (2018). Written languaging, learners' proficiency levels and L2 grammar learning. *System*, 74, 50-61.
- * Ishikawa, M., & Suzuki, W. (2016). The effect of written languaging on learning the hypothetical conditional in English. *System*, 58, 97-111.
- * Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541-577.
- * Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24(2), 168-196.
- * Izumi, S. (2013). Noticing and L2 Development: Theoretical, empirical, and pedagogical issues. In J. M. Bergsleithner, S. N. Frota, & J. K. Yoshioka, (Eds.), *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt* (pp.25-38). Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.
- * Kahng, J. M. (2014). *Exploring the production and perception of second language fluency: Utterance, cognitive, and perceived fluency*. Michigan State University. Second Language Studies-Doctor of Philosophy.
- * Kang, E. (2020). Using model text as a form of feedback in L2 writing. *System*, 89(1), 103-196.
- * Leow, R. P. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom: A student-centered approach*. Routledge.
- * Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning1. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- * Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 22, 165-209.
- * Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- * Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103-131.
- * Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14.
- * Storch, N. (2008). Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*, 17(2), 95-114.
- * Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson*. (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- * Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 97, 114
- * Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in second language learning. *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, 95-108.
- * Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- * Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). 9. Strategic planning, task structure and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 239-273). Amsterdam: John Benjamins.
- * Tavikoli, P., Nakatsuhara, F. and Hunter, A. (2020), Aspects of Fluency Across Assessed Levels of Speaking Proficiency. *The Modern Language Journal*, 104(1), 169-191.
- * VanPatten. B. (2007). Input processing in adult second language acquisition. In B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 115-135). Mahwah: Laurence Erlbaum.

Appendix A: Q2 マテリアル



Appendix B: Q3 マテリアル



Instructions:

Q2: Now, please look at the people in Picture A. They are doing different things.

Tell me as much as you can about what they are doing.

Q3: Now, look at the girl in Picture B. Please describe the situation.

Model answers:

Q2: A boy is cutting some paper. / A girl is feeding a cat. / A man is pouring some coffee. /

A woman is talking on the phone. / A man is putting on [taking off] his jacket.

Q3: Her dog is dirty, so she is going to wash it. / She is going to wash her dog,

because it is dirty.