

第36回 研究助成

B 実践部門・報告Ⅳ・英語能力向上をめざす教育実践

用法基盤モデルに基づいたスピーキング指導が 中学生の『即興力』育成に及ぼす効果の検証

研究者: 吉澤 孝幸 秋田県／秋田県立秋田南高等学校 教諭・東京都／昭和女子大学大学院 在籍

《研究助言者: 小泉 利恵》

概要

本研究は、用法基盤モデルに基づいたスピーキング指導の有効性を検証することを目的とした実践研究である。用法基盤モデルの特徴である「語を核に文へ発展させる」という考え方は、メモによるキーワードから話すことと同じ視点をもつ。同時に、話す前のプランニングを効果的にするための指導を模索した。それは、令和5年に実施された全国学力調査[話すこと]（国立教育政策研究所，2023）における大問2の1分間の準備時間を生かすことにもつながるからである。

発話の前にキーワードだけによるメモを作成させることを実験群における「事前プランニング」と位置づけた。一方、日本において広く取り入れられている「リテリング」を比較群に取り入れた。比較群では、絵にキーワードを書き込むことを「事前プランニング」とし検証した。分析は、「事前・事後・遅延テストのルーブリック評価」，「スピーキングテスト前の1分間で作成したメモの質（評価）」，「これまで教科書で学習した固まり表現（軸語スキーマ）と自分のメモに書いたキーワードとを結びつけた数」を用いて分析した。

分析の結果、両群とも時間経過とともにルーブリック評価は向上した。両群の比較においては、実験群の方が、ルーブリック評価と「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」の観点からの評価が有意に上回ったものの、その効果は遅延テストまでは持続しなかった。また、実験群の方がメモの質と発話の関係には強い相関が見られ、軸語スキーマとキーワードとの結びつけ数も有意に多かった。このことから、実験群によるメモの作成というプランニングを通して、発話のための認知資源の節約につながり、そのことが3観点（「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」）の向上に寄与した可能性がうかがえた。同時に、メモの質が良くても、発話に結びつかないケースも見られ、その学習者の語彙の広さや深さにより、プランニングが効果的に働かないことも示唆され、今後の指導改善の指針を得た。

1 はじめに

教室においてスピーキングは、教育活動の基幹をなす技能である（Kurniatillah et al., 2022）。授業では教師が生徒に働きかけ、生徒がそれに反応し、続いて教師は生徒の反応にフィードバックを与える。このサイクルは、教室での教育活動を構成する最小の単位と言える。この単位が連続して授業が構成されることを考えると、スピーキングが基盤となり授業が運営されることは誰もが認識するところである。また、授業において読んだり聞いたりして受信した内容を、自分で再文脈化（田島，2001）し、テーマについての考えを他者と共有するためにも、スピーキングの技能は極めて重要である。

日本における英語教育政策においても、平成29（2017）年に告示された中学校学習指導要領（文部科学省，2017a）では、「話すこと」に関わる領域の目標の一つとして「社会的な話題に関して聞いたり、読んだ

りしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合う(話す)ことができるようにする」(話すこと[やり取り]・[発表], pp. 25-26)という目標が示されている。その目標を受けて『中学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 外国語編』(文部科学省, 2017b)では、限られた時間に、まとまった内容を整理して伝えることや、自分で作成したメモを活用しながら話す活動を通して、即興で話したり、伝え合ったりする力をつけることを求めている。

しかしながら、スピーキングは複雑で難しい技能でもある(Burns, 2016)。その理由として、「話すこと」は「時間的制約のある処理(real-time processing)」(Kawauchi, 2005)に強く影響されることが挙げられる。限られた時間で、「概念化」・「言語形成」・「調音」・「自己モニタリング」という異なる作業を同時並行的に行わなければならない(Kormos, 2006)ところに難しさがある。特に中学生にとっては、限られた時間で同時並行的に複数のプロセスを処理することは、非常に難しい。令和5(2023)年に実施された全国学力調査「話すこと」における大問2は、やり取りを踏まえて「社会的な話題に対して自分の意見や理由を述べる」という内容であった。自分の考えを話す前に1分間で考えを整理する時間が与えられ、作成したメモを参照しながら話すことが許容された。大問2の正答率は4.2%であり(国立教育政策研究所, 2023)、その正答率からも目標とする生徒の現状との開きが読み取れる(国立大学法人 横浜国立大学, 2024)。このことから、学習指導要領が求める力と実際に教室で展開されている指導とを橋渡しする手段を導入する必要があると考えられる。これまで、スピーキングに対応する指導の視点としては、ロールプレイ、ドラマ、ディベート、ペアワークなどのタスク形式に多くの注意が払われていた(Hidayah, 2016)。しかし、産出のプロセスそのものに焦点が当てられた指導が十分行われてきたとは、必ずしも言えないのでないだろうか。

本研究では、スピーキングにおける「中学生の即興力育成」のための手段として、用法基盤モデル(Tomasello, 2003)の考え方を取り入れた。キーワードによるメモ(文部科学省, 2017b)で構想を膨らませた上で話すことは、用法基盤モデルにおける軸語スキーマに他の様々な語を結合させて文に発展させるという言語獲得についての考え方(橋本, 2017)と軌を一にすると判断したからである。用法基盤モデルに基づき、自分で作成したキーワードによるメモから話す指導を、本研究では「メモ式スピーキング」と呼ぶこととする。

本研究では、「メモ式スピーキング」を用いた指導の効果を検証するために、「メモ式スピーキング」を用いた実験群に加えて、比較群を設けた。比較群では、絵を用いたりテリングを取り入れた指導を行った。リテリングは、スピーキング能力の向上に効果的であり、コミュニケーション能力を伸長させる機会となると指摘されている(Putri et al., 2021)。その理由として、英語を第二言語として学習する場合や、外国語として学習する場合においても、読んだ内容を自分の言葉で表現することは、豊富な言語形式を取り入れることができる優れた方法であるとされていることが挙げられる(Zuhriyah, 2017)。また、近年日本の英語授業においても広く取り入れられている方法でもある(佐々木, 2020)。

2 先行研究

本節は、まず「メモ式スピーキング」が基づく理論や先行研究を述べ、即興で話すための手段としてメモをどのような観点で作成するかについて述べる。

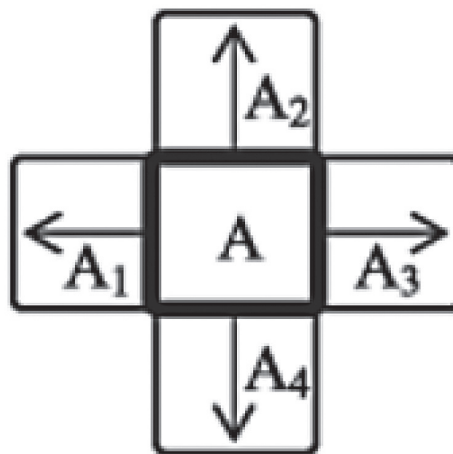
2.1 用法基盤モデルの言語習得観 —「メモ式スピーキング」との関係性—

本節では、用法基盤モデルの言語習得観と、「メモ式スピーキング」がどのように結びつくかについて先行研究を基に考察する。近年、人が持つ一般的な認知能力に依拠する用法基盤モデルからの言語習得が提唱されている。用法基盤モデルは、Langacker(1987)によって提唱され、Tomasello(2003)によって実証的に展開された言語習得理論である(富岡, 2016)。この用法基盤モデルは、生成文法のルールに依拠する

言語習得観と相対し、言語経験を通して事例からボトムアップで習得される(橋本, 2017)という点が大きな特徴である。用法基盤モデルにおいては、軸語スキーマと過去に使ったことのある表現の断片を「切り貼り(cut & paste)」し、発話における文を産出するとしている。軸語スキーマとは、軸とする語を中心とし、他の語と結びつく穴(slot)が備えられた固まりである(Tomasello, 2003)。すなわち、軸語スキーマとは、1語を指すのではなく、入れ替えが可能な部分が含まれた固まりを指すとしている(橋本, 2017)。そして、自分で過去に使用した固まりと固まりを切り貼りして文を産出するプロセスをusage-based syntactic operationsと呼んでいる(Tomasello, 2003)。また、用法基盤モデルにおける「切り貼り」には、二つの方法がある。一つ目は、軸語スキーマに含まれるスロットに他の語を入れる「fill in」である。二つ目は、既に想起している固まりの前か後ろに別の固まりを付け足す「add on」とあるとされる。すなわち、何度も使われることで慣習化した固まりを言語データとして蓄積し、それらの断片的なデータを切り貼りすることで発話を行うというプロセスと説明している。

その「切り貼り」を行う認知的なプロセスでは、発話場面に応じてコミュニケーションの目的を達成できるように軸語スキーマを想起し、その一部であるスロットに過去の言語経験で学んだ語を入れて、発話が行われる。例えば、子供が牛乳をもっと欲しい場合にMore milk. という表現を自分で蓄積した言語データから想起する。また、自分の頭にすでにある知識だけでなく、対話の相手が直前に言ったことも含まれるとしている。More milk. という表現を何回も使用していく過程で、異なる場面でMore X.のように一部がスロットになる。そして、More juice. という発話につながる。ここで重要なことは、More X. という軸語スキーマのスロットであるXにjuiceだけを入れ替えて産出されるのではなく、何度も使用して定着した固まり(軸語スキーマ)であるMore milk. がそのまま軸として想起され、生かされ続けるという点である。つまり、More milk 自体が、発話の軸語スキーマとして想起されるという認識である。そして、言語体験を通して獲得した軸語スキーマに内容を表す断片を組み合わせて表現するのが実際の言語運用であるとしている。

図1では、Aが軸語スキーマ、A1～A4がAの軸語スキーマを使った具体的な言語体験をしている。事例となる言語体験の内容はその都度変化するが、そこで使用する軸となる固まりは同一であり、その繰り返しの経験がAを定着させる。定着の度合いが強まることが枠線の太さによって表現されている。



■図1:軸語スキーマを獲得していく過程(Langacker, 2009, p. 630のFig.2 (b)より)

図1が示すとおり、用法基盤モデルでは、言語経験により習得が進むと考えられている。そして、インプットは学習のための重要な言語材料と見なされる(橋本, 2017)。これは、最初から自分で使おうとする表現の固まりを考えるだけでなく、周りの人とのやり取りを通して対話者と文脈を共有した上で固まりを

取り込むものとし、それは共同注意 (joint attention) と呼ばれている (Tomasello, 2003)。このことは、インタラクションを通して、言語を使用する場面を理解し、それに応じた機能を持つ軸語スキーマを呼び起こしてくるものの必要性を述べたものである。本実践では、この軸語スキーマがメモとして書かれたキーワードと結びつくことが期待される。橋本(2017)は、軸語スキーマのことを、軸となる語とそれと結びつく穴であるスロットから構成される固まりとして捉え、「スロット付きスキーマ」と表現している。Tomasello(2003)によると、軸語スキーマは機能カテゴリー (functional category) に位置し、発話場面で必要とされる機能に基づき想起されるものとし、スロットは、内容カテゴリー (substantiative category) として自分が伝えたいメッセージであるとしている。さらに、これらの両者を包括するものとして連想カテゴリー (paradigmatic category) があり、一つの語を起点にしてそれにまつわる語や句を連想してくることができるとした。つまり、書き出したキーワードを起点に、発話場面にふさわしい軸語スキーマを結びつけることで文を産出することができると理論づけられる。この過程は、場面に応じて機能と関わる軸語スキーマを呼び起こして、アイディアとしてのキーワードを埋め込むことであるとも言える。さらに、軸語スキーマを呼び起こしてくる時には単語を個別に呼び起こしてくるのではなく、プレハブ表現 (prefabricated expression) を呼び起こすとされる。プレハブ表現は、村端・村端(2020)の定義によれば、文法規則によって、その都度生成されるのではなく、固まりとして慣習的に使用される一連の語句や文とされる。つまり、メモに書いたキーワードと使用場面につながる機能をもつ固まりを結びつけることになる。この固まり表現のことを、Tomasello(2003)は、fixed concrete expression と表現している。また、発話の流れを談話構成の観点から skeletal template と定義づけており、メモが発話の骨格として skeletal template になる可能性を見ることができる。さらに、Tomasello(2003)は、chunk of language をコントロールできるようにすることで、結びつけるチャンクを fluent unit of speech まで高めることの重要性を説いている。以上のことから、発話者はやり取りを通して会話の文脈を認識し、文脈にふさわしい機能をもつ軸語スキーマを想起する。そして、その軸語スキーマに付属しているスロットにメモとして書いたキーワードを結びつけるという発話プロセスが成立する。同時に用法基盤モデルの特徴である使用頻度を上げることで、軸語スキーマとスロットを結びつける時間を短縮することができる。そのため、用法基盤に基づく「メモ式スピーキング」を通して、想起したキーワードの拡張が容易になることが期待できる。言語経験を基に心的辞書 (mental lexicon) に自由にコントロールできる固まりを追加していき、より限られた時間で状況に応じて「切り貼り」できるようになることで、ゼロから文を構成する必要がなくなる。そのことが話し手の注意資源を節約することにつながり (Vercellotti, 2017)、スピーキングにおける即興力の育成につながると考える。

2.2 プライミング (Priming)

用法基盤モデルにおける発話プロセスでは、軸語スキーマに付属しているスロットに語を入れる際、次の二つの場合があるとしている。一つ目は、自分の頭の中にすでにある表現の断片を入れる場合である。二つ目は、対話の相手が直前に言った表現を取り込む場合である。このように対話者が使用した表現や断片を話者も使用する点については、プライミング (priming) 効果に着目する必要がある。「プライミング (priming)」とは、心理学において先行して受けた刺激 (prime) に影響され、後続の刺激 (target) に対する反応が起こることと定義されている (小柳・峯, 2016)。プライミングは、日常生活の会話の中でも頻繁に観察されることである (小柳・峯) が、第一言語話者と同様に、第二言語話者も対話の中で前の話者が使用した統語構造を自分の発話にも取り入れる傾向があるとしている (McDonough & Chaikitmongkol, 2010)。例えば、対話者が受動態の文を使用した場合、第二言語話者は同じく受動態の文構造を使用する傾向にあるとされる (McDonough & Chaikitmongkol, 2010, p. 84.)。このように、言語習得においては、統語的なプライミングが根底にあると言える (Bock & Griffin, 2000)。また、文レベルのプライミングの影響は、プライミング実験の直後にも見られると同時に、数週間後のポストテストにおいても観察された

(McDonough & Chaikitmongkol, 2010) という報告がある。さらに、第二言語話者にとって、効果的なインプットが与えられれば、母語話者が使用している構造に近い文を産出することにもプライミングは働くと述べられている(森下, 2017)。以上の見解から、キーワードでメモを作成させるにあたり、用法基盤モデルで提唱されている軸語スキーマを教師と生徒とのインタラクションに取り入れ、暗示的に与えておくことによって、プライミング効果が期待される。そして、呼び起こされた軸語スキーマとメモにあるキーワードが結びつくことで、キーワードから文への拡張が容易になるとと思われる。

2.3 プランニング(Planning)と階層的なマッピング(Hierarchical mapping)

文部科学省は、「話すこと」の指導に際し、予め文章で原稿を書いてそれを暗記して発表するのではなく、限られた時間で自分の考えを整理して発表するという「即興力」の育成を求め、その手段としてメモの活用を促している(文部科学省, 2017b)。しかしながら、そのメモの作成に至る指導手順や、そのメモをどのように活用し、即興力育成に結びつけるかは述べられていない。たとえ学習指導要領の持つ性格が「大綱的基準」(文部科学省, 2017b)であるにしても、実際の教室で効果的に活用されない限り、英語教育改革の実質化にはつながらない。以上の観点から、話す活動の前にメモをすることの位置づけを明らかにする必要があると考えた。また、メモを活用して話すことによって、スピーキングのどのような側面に効果が期待できるのかを整理しておく必要があると言えるだろう。

日本の公立中学校に学ぶ中学生にとって、最初から全て即興でスピーキングを行うことは難しいこと(国立教育政策研究所, 2023)であり、橋渡しとなる手段が必要である。その手段として本研究では、話す内容の概念化をスムーズにするために、「キーワードによるメモ書き」を1分間で作成させ、それを参照しながら発話できることを学習指導要領下における「即興力」と規定した。それは、令和5(2023)年に実施された全国学力調査[話すこと]における大問2における条件と同じくすることにもなる。

話す前にメモを作成することは、プランニングに相当する(Ellis, 2005)。Ellisによれば、プランニングは、事前に行う Pre-task planning と活動中に行う While-planning に分類される。さらに、Pre-task planning は、同じ活動を事前に行う Rehearsal と、何をどのように伝えるかを練る Strategic planning に分類される。話す前にキーワードによるメモを作成することは、タスクの前に行われ、かつその後と同じ活動を繰り返さないことを踏まえると、Strategic planning に属する。Ellis(2005)によると、Pre-task planning の機会が与えられることにより、スピーキングにおけるパフォーマンスが向上するが、「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」のどの側面に効果があるかについては、必ずしも一致を見ていない。Ellis(2005)は、Wendel(1997)やOrtega(1999)を引用し、学習者にどのような点に焦点を当てて Planning を行ったかをインタビューした結果、語法・文法的な事項よりも話す内容の大まかなイメージづくりについて Planning を行ったと報告している。一方、Strategic planning を用いることで、「流暢さ」が伸長したという複数の報告がある(Foster & Skehan, 1996; Skehan & Foster, 1997; Wendel, 1997; Ortega, 1999)。このことは、第一言語発話生成モデル(Levelt, 1989)、またそれを受けた第二言語習得における Kormos(2006)の発話生成モデルにおける「概念化(conceptualization)」の部分に、Strategic planning の効果が働くことが期待される(Ellis, 2005)としている。しかしながら、効果の程度は学習者のレディネスによることも指摘されており、プランニングの効果がスピーキングのどの側面に働くかという点は、使用したタスクの種類や対象とした学習者の特徴により必ずしも同一ではないと解釈される(Johnson & Abdi, 2022)。また、本研究の対象者が、日本の中学生という英語初級者であることを鑑みれば、日本の検定教科書に使用されている言語材料を活用した中で、どのようなプランニングが効果的か、そしてどのように活用すべきかを検証する必要があると考えた。

事前プランニングにおいて、メモの型を示し、それに基づいてプランニングを指示した研究に岩男(2001)がある。岩男(2001)は、事前プランニングとして、(1)題目に関してアイディアを階層的に配列した階層的な概念地図を作成させる群(概念地図群)、(2)題目に関して考えたことを箇条書きさせる群(箇条書き群)、(3)メモや下書きを禁じ、直ちに文章を書き始めるよう求める群(準備書きなし群)を設定し、文章を生成

させた。その結果、内容の理解し易さは、概念地図群の文章が最も高く、準備書きなし群と箇条書き群は同程度であったと報告し、事前プランニングの種類が文章の理解しやすさに影響したと述べた。このことから、作文における文章生成の場合、単に概念の関係を記述する図ではなく、情報の提示に階層性を持たせた図を用いることで、情報のグルーピングが容易になることが明らかになった。本研究で扱う技能はスピーキングであり、文章産出における形式の面で岩男(2001)とは異なる。しかし、情報を階層的に配列するメモ(hierarchical note-taking)を導入することにより、「主題(最も伝えたい点)」から詳細情報を補足するという英語特有の談話構成に沿う発話になることが可能になると考えた。階層的に情報が配列されたメモを作成することは、言いたいことを連想的、羅列的に書き連ねていく「知識語り(knowledge-telling)方略」を避け、主題を明確にして発話の流れを一点に向けて収束させることができると予測した。以上の指摘から、どのように事前プランニングを行い、授業においてプランニングに基づいた指導をどのようにするかで、実際の発話に大きな影響が出ると考えた。

3 本研究の目的

本研究の目的は、用法基盤モデルの言語習得観に基づいたスピーキング指導が、中学生の即興力の育成に与える影響について検証することである。本研究における「即興力」とは、限られた時間で自分の伝える内容を整理して、自分の考えや気持ちなどを「発表」することとする(文部科学省, 2017b)。また、発話においては、即興性と同時にスピーチの内容が聞き手に対して明晰に伝わるような談話構成で話す力も研究対象としている。すなわち、ただ単に1分間で考えをまとめて話すことが本研究で求める即興力ではなく、英語特有の論理構成である「結論→理由→具体例」のような論理的かつ直線的な談話構成を1分間で準備して発話することを即興力があることとする。

先行研究からは、事前プランニングを行うことで話す内容の大まかなイメージをつくる概念化や流暢さに効果的に働くことは分かっている。しかしながら、キーワードによるメモ書きをプランニングと位置づけた時、どのようなメモを作成すると効果的かは調べられていない。作文における階層的なメモの有効性は提案されているが、中学生を対象としたスピーキングにおける階層的なメモの有効性は検証されていない。本研究ではスピーキングにおいて階層的なメモが果たす役割を検証する。

日本人中学生を対象とし、用法基盤モデルに基づく「メモ式スピーキング指導」を受けた実験群の学習者の方が、統制群である「リテリングを通したスピーキング指導」を受けた群よりも、論理的で即興的なスピーキング力を育成できるかを比較・検証することを本研究の目的とする。また、どのような要素が両群の発話の特徴に影響しているのかを調べるために、メモの良し悪しを判定した「メモの評価」と発話の関係を検証の視点とした。また、メモとして書いたキーワードと軸語スキーマが結びついている部分の数と「正確さ」、「複雑さ」、「流暢さ」へ与える影響を検証した。本研究では、指導前後の3回のスピーキングテストに焦点を当て、以下の研究課題を設定した。

研究課題①

「階層的なメモに基づくスピーキング指導を受けた群」は、「リテリングによるスピーキング指導を受けた群」より、スピーキングテストの「ルーブリック評価」による論理性のスコアが上回るか？

研究課題②

スピーキングテスト前に1分間で作成する「メモの質(評価)」とスピーキングテストの「ルーブリック評価(論理性)」には正の相関があるか？

研究課題③

「階層的なメモに基づくスピーキング指導を受けた群」は、「リテリングによるスピーキング指導を受けた群」より、「正確さ」、「複雑さ」、「流暢さ」が高まるか？

『中学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 外国語編』(文部科学省, 2017b)で述べられている「メモから話す」ことの実質化を図るとともに、リテリングという学習指導要領改訂前から広く取り入れられてきた手法と比べた上で、効果を検証することを意図し、本研究課題を設定した。

4 方法

4.1 対象者

本研究の参加者は、公立中学校2年生50名である。50名を実験群25名(メモ式スピーキング指導)と比較群25名(リテリングを通したスピーキング指導)に分け、検証授業を行った。検証授業の前に、与えられたテーマに対する意見を述べる事前テストを行った。実験群と比較群の平均値を比較するために、 t 検定を行ったところ、群間に有意差は認められなかった [$t(50) = 1.28, p = .20, d = 0.85$]。

4.2 研究のデザイン

それぞれの群における指導デザインを、表1に示す。実験群と比較群において、InteractionとPlanningの内容は異なる。実験群におけるInteractionでは、後でメモに書き出すキーワードと結びつけやすい軸語スキーマを暗示的に与えることを目的とした。さらに、Planningの方法は、教科書の内容を要約した上で、自分の意見を述べるためにキーワードを「メインポイント→補足1→補足2→補足3→まとめ」の流れで階層的に配列するよう指導した。一方、比較群におけるInteractionでは、内容をスムーズに再生させることや、再生した内容に意見をつけ足すようにできることを目的とした。Planningの方法は、教科書の挿絵や付属のピクチャーチャートにある絵を使用し、それにリテリングに必要な語を書き込ませた。各群とも、Interaction・Planningと組み合わせてメモ式スピーキングやリテリングを行わせた。メモ式スピーキングとリテリングともに、Interactionと組み合わせた上で、それぞれ一つの方法論として見なしている。なぜならば、他者とのインタラクションを十分に行うことで、発話で使える語がプライミング効果により想起され、メモに書いたキーワードを結びつけることができ、その結果、統語的操作が容易になると考えたからである。

■表1: 実験群と比較群に行った異なる指導内容とテスト

実験群	1. 事前テスト	5月
	2. Interaction+Planning→Keyword-Based Speaking (メモ式スピーキング)	6月
	3. 事後テスト	7月
	4. 遅延テスト	11月
比較群	1. 事前テスト	5月
	2. Interaction+Planning→Retelling (リテリング)	6月
	3. 事後テスト	7月
	4. 遅延テスト	11月

注1: Interaction+Planningは、実験群と比較群では異なる内容

注2: 指導的な介入は実験群、比較群ともに事前テストと事後テストの間のみに行った。

指導的な介入を行った後から事後テスト・遅延テストまではメモ式スピーキング指導、リテリング指導ともに行っていない。

4.3 教材

両群の指導にあたって、題材は中学校検定教科書を使用した。事前テストから遅延テストまでは3単元にわたって行われた。群間での異なる指導は、一つの単元のみで行った。異なる指導を行った題材は、人口知能(AI)の発達とそれに伴う将来の職業の変化を扱った単元である。二つ目の単元では、ホームステイを通して日本の習慣やコミュニケーションのスタイルの相違について取り上げられている。さらに、最後の単元では、ユニバーサルデザインを通して共生の社会を考える内容となっている。二つ目の単元と三つ目の単元では、両群にスピーキングに焦点を当てた特定の指導は行っていない。両群で異なる指導を行う際、スピーキング前のプランニングにおいては、実験群へメモを作成するためのA5サイズの白紙のメモ用紙(資料1)を、比較群へは教科書図書の付属教材である「ピクチャーチャート」にある挿絵が印刷されている用紙(資料2)をそれぞれ配付した。比較群では、中央に絵が印刷された用紙に、リテリングする際に必要であると判断する語を書き込むことを認めた。

4.4 指導の実際

4.4.1 単元計画

実際の指導にあたっては、両群において表2に記載する指導手順に従って行った。異なる指導を行った単元を取り上げ、指導の流れを記した。表1に示される指導過程の中で、実験群と比較群で異なる指導を行った(囲みの内容を参照)。これらの指導は、2群とも同じ教師(研究者)が行った。

また、両群とも単元終了時における到達目標は、「中学校学習指導要領解説」(文部科学省, 2017b, p.26)にある第2の1(4)「話すこと[発表]」ウ「社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて話すことができるようにする」に関連し、同解説(p. 65)において示されている「社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことから把握した内容に基づき、自分で作成したメモなどを活用しながら口頭で要約したり、自分の考えや気持ちを話したりする活動」ができることとした。

授業の目標設定においては、学習指導要領の目標を踏まえ「聞いたり読んだりした内容を要約した上で、自分の考えや気持ちを伝えること」を限られた時間で話すこととした。発話に際しては、項目の羅列になると聞き手にとって、話し手が最も伝えたいことは何かが明確にならない。そのため、最も伝えたいこと(メインポイント)を伝え、それを補足するために、理由や具体例を組み合わせることで効果的に伝えることに留意させた。

表2: 単元指導計画 囲み部分は、実験群と比較群において指導過程が異なる。

時	指導内容
1st	1. Oral introduction of “We use computers to do many things.” 2. Oral introduction of today’s story (Scene 1) 3. Checking the new words and reading aloud. [実験群：メモ式スピーキング] 4. Planning time : 階層的なメモを作成する。 教科書本文の内容の論理構成を考えながら「階層的なメモ」を作成する。 5. Keyword-Based Speaking What is this article about? という問いかけに対して、自分で作成した階層的なメモに基づいて、要点と自分の考えを伝える。

1st	[比較群：リテリング] 4. Planning time：絵を利用する。 教科書本文からキーワードを抜き出し、絵に書き込む。 5. Retelling What is this article about? という問いかけに対して、絵を活用しながら本文内容を再生する。 その際、自分の英語で言い換えることを推奨する。
2nd	1. Review activity: Interaction for Summary 2. Oral Introduction of “I am surprised to see this.” 3. Oral Introduction of Today’s Story (Scene 2) [実験群：メモ式スピーキング] 4. Planning time：階層的なメモを作成する。 教科書本文の内容の論理構成を考えながら「階層的なメモ」を作成する。 5. Keyword-Based Speaking What is this article about? という問いかけに対して、自分で作成した階層的なメモに基づいて、要点と自分の考えを伝える。 [比較群：リテリング] 4. Planning time：絵を利用する。 教科書の登場人物の対話の流れを示した絵に必要な語を書き込む。 5. Retelling What is this article about? という問いかけに対して、絵に基づいて本文内容を再生する。 その際、自分の英語で言い換えることを推奨する。
3rd	1. Warm-up and New expressions something hot → something big → something to eat など連想ゲームをウォームアップ活動とし、その流れから新出表現である、We have various things to translate. を帰納的に説明する。 2. Oral Introduction of Today’s Story (Read and Think ①－1) and checking the new words 登場人物が書いたレポートの概要を、インタラクションを通して捉える。 [実験群：メモ式スピーキング] 3. Planning time：階層的なメモを作成する。 インタラクションを通して発話の構成とそこで使える軸語スキーマを意識する。 (メインポイント → 補足 1 → 補足 2 → 補足 3 → まとめ) その上で、メモを作成する。 4. Keyword-Based Speaking 作成したメモを基にレポートの要点とそれを受けて自分の考えを伝え合う。 [比較群：リテリング] 3. Planning time：絵を利用する。 教科書の登場人物の対話の流れを示した絵に必要な語を書き込む。 4. Retelling 絵に基づいて本文内容を再生する。その際、自分の英語で言い換えることを推奨する。

4th	1. Interaction for Summary (Read and Think ①－2) [実験群：メモ式スピーキング] 2. Planning time：前時に作成したメモを活用する。 前時で提示した発話の論理構成や、補足と共起しやすい軸語スキーマを、インタラクションを通して呼び起こす。インタラクションを踏まえ、前時に作成したメモにあるキーワードと軸語スキーマを結びつけるなど発話計画を練る。 3. Keyword-Based Speaking キーワードでメモを作成し、レポートの要点とそれを受けて自分の考えを伝え合う。 [比較群：リテリング] 2. Planning time：前時で使用した絵を活用する。 教科書の登場人物の対話の流れを示した絵を基に発話計画を練る。 3. Retelling 絵に基づいて本文内容を再生する。その際、自分の英語で言い換えることを推奨する。
5th	1. Oral Introduction of Today's Story (Read and Think ②－1) [実験群：メモ式スピーキング] 2. Interaction for Note-taking インタラクションの中で、新たな論理構成を暗示的に提示する。 Certainly, A, but B. 3. Planning time：階層的なメモを作成する。 4. Keyword-Based Speaking 作成したメモを基にレポートの要点とそれを受けて自分の考えを伝え合う。 [比較群：リテリング] 2. Interaction for Planning Q-A を通して、内容の主要な点を引き出し共有する。 3. Planning time：絵を活用する。 教科書の登場人物の対話の流れを示した絵に必要な語を書き込む。 4. Retelling 絵に基づいて本文内容を再生する。その際、自分の英語で言い換えることを推奨する。 5. Reading aloud 自分で使いたい表現に焦点化して音読を行う。
6th	1. Introduction for Summary (Read and Think ②－2) 前時の概要を想起しながら、インタラクションを通してストーリーを確認する。 [実験群：メモ式スピーキング] 2. Interaction for Note-taking インタラクションの中で、新たな論理構成を暗示的に提示する。 Certainly, A, but B. 3. Planning time：前時に作成したメモを活用する。 前時に作成したメモで発話計画を練る。 4. Keyword-Based Speaking 作成したメモを基にレポートの要点とそれを受けて自分の考えを伝え合う。

6th	[比較群：リテリング] 2. Interaction for Planning Q-A を通して、内容の主要な点を引き出し共有する。 3. Planning time：前時の絵を活用する。 前時で使用した絵を基に発話計画を練る。 4. Retelling 絵に基づいて本文内容を再生する。その際、自分の英語で言い換えることを推奨する。
7th	・ Talking about the Unit AI と人間について自由に考えを述べ合う。

4.4.2 プランニング前のインタラクション

話す活動の前に行うプランニングの方法は、実験群と比較群で異なる。実験群では、メモ式スピーキングで使用するための階層的なメモを作成した。一方、比較群では教科書の内容を表した絵に語を書き込み活用した。しかし、用法基盤の考え方に基づくと、語から発話を拡張するという点において、事前のインタラクションが重要な役割を果たすことを踏まえる必要がある。したがって、実験群・比較群ともプランニングにつなげるためのインタラクションを行った。そして、プランニングとして、階層的なメモを作成することや、リテリングのために必要な語を絵に書き込む活動と、事前のインタラクションを組み合わせ、一つのプランニングと見なした。

プランニングを行う前のインタラクションの目的は、実験群・比較群それぞれ次のように設定した。実験群では、目標とする発話の流れや枠組みを暗示的に示すとともに、生徒とインタラクションをしながらアイデア(メモに書くキーワード)と軸語スキーマ(メモに書いたキーワードと共起する既習の固まり表現)を結びつけるプロセスに気づかせることを目的とした。他方、比較群では、読んだ内容の主要な点を引き出すために教師が質問を投げかけ、その問いに対する答えをつないでいくことでリテリングがスムーズになるように指導した。また、比較群では、教科書の表現を自分の言葉で言い換えるように指導した。

<実験群における指導の流れ>

①プランニングの前のインタラクション

Teacher: In the story, Asami went to a translation company on Career Day. She learned a lot from Ms. Tanaka. She taught Asami its upside—good points and downside—bad points. What comes from your mind when you hear the word “AI”?

Student: Convenient, useful, and helpful.

Teacher: Yes, actually, Ms. Tanaka says that AI translate sentences quickly. Thanks to AI, you might finish doing your homework quickly, right? However, Ms. Tanaka tells us that AI has the downside—bad point. It sometimes misses important things. What does Ms. Tanaka say in the textbook?

Student: Misunderstand meaning.

Teacher: Do you have such an experience?

Student: When I want the information about candy, AI gave me the information about rain.

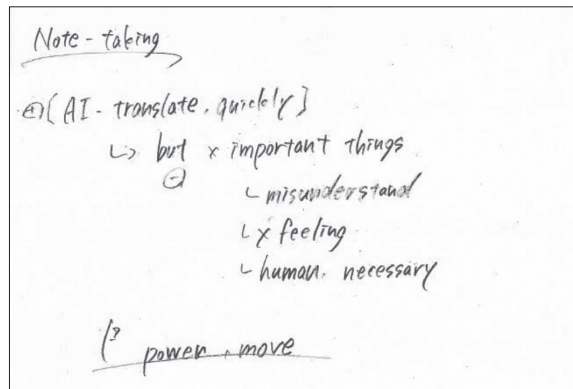
Teacher: Thank you for giving us a good example. So, we could say “Certainly, AI has good points. It can translate sentence quickly. But it misses important thing. Human is necessary. One example is misunderstanding the meaning. You could also say your experience at this point. Are there any downsides of AI?

Student: Not understand feeling.
Teacher: Exactly. Can you be happy when you communicate with AI?
Student: No.
Teacher: Can you be happy when you communicate with your classmates?
Student: Yes.
Teacher: I'm sure that your words can make your classmates happy by saying "Hello" or "Are you OK?"
They are short words, but we can be happy by them.
This means that human words have the power to move others.
The point here is that it is important to use AI effectively.
You could also say human words can change our feelings.
I cut "change our lives" in the first page of the textbook and then pasted it here.
To sum up, you could make a speech like this.
Certainly, AI is convenient, but it sometimes misses important things.
One example is to misunderstand the meaning. Another example is that it cannot understand our feelings.
This means that human words have the power to change our feelings.
The point here is that it is important to use AI effectively.

実験群におけるインタラクションの時間では、上記下線部のように生徒がメモで書き出すアイディア(キーワード)を埋め込むことができる軸語スキーマを暗示的に提示し、プライミング効果を期待した。また、その次の時間では、理由や利点を述べる時にどんな軸語スキーマを引き出せるかを問いかけて、意識化を図った(実際の授業では、もっと多様な生徒の体験などを取り入れたインタラクションを行った)。さらに、過去に学習した固まり表現(fixed concrete expression)を意図的に教師の発話に取り入れ、教科書の単元のどこにあった表現かという点についてもインタラクションを行った。その上で、生徒は教科書本文についてのメモを作成した。作成にあたっては、教科書に書かれてある内容を順番通りに追うのではなく、生徒自身が頭の中で情報を整理し、「メインポイント→補足1→補足2→補足3→まとめ」の流れを基本とし伝えることを求めた。

②メモを作成する(プランニング)

教師(著者)は、生徒とのインタラクションを進める際に黒板にキーワードを書きながら進めた。そのため、教師がティーチャー・トークに含めた軸語スキーマと自分のアイディアユニットであるキーワードを結びつけるイメージでメモを作成した。図2は、授業で実際に生徒が作成したメモである。なお、メモを作成する時は、題材である教科書本文を参照しながら作成させた。



■図2:メモ式スピーキングに使用する階層的なメモ(生徒による例)

③ メモに基づいて話す

図2のように作成したメモを基に、教科書の内容を端的に要約した上で自分の意見を述べる活動を行った。メモを基に話す活動は、一つのページにつき2時間を配当し、1時間目に5回、2時間目に7回実施した。また、2時間目の5回以降は、メモを参照せずに話す活動を行った。最終的には、メモがなくても即興で話せるようになることを目標にすることから、メモに基づいて話す活動の最後には必ず、メモなしで話す過程を取り入れた。

<比較群における指導の流れ>

① プランニングの前のインタラクション

Teacher: Now let's retell Asami's report. First, I'll give you some questions. But you don't need to answer the questions with full sentences. Just one word is OK. Do you think that AI is useful?

Student: Yes.

Teacher: When do you feel AI is useful?

Student: Shopping or studying.

Teacher: You mean that in shopping you don't have to use paper money or coins and you can use digital money, right?

Student: Yes. I use AI when I want some information.

Teacher: You can find the information quickly. Also, AI can change Japanese sentences into English sentences quickly. What did Ms. Tanaka say about AI?

Student: Sometimes miss important things.

Teacher: That's right. Repeat. "AI sometimes misses important things."

Student: AI sometimes misses important things.

Teacher: Good. Is AI good at understanding a writer's feelings?

Student: No.

Teacher: Do you think that humans need to check AI's performance?

Student: Yes. AI is not perfect.

Teacher: What did Ms. Tanaka say as an advice?

Student: It is important to use AI effectively.

Teacher: Why do we use language?

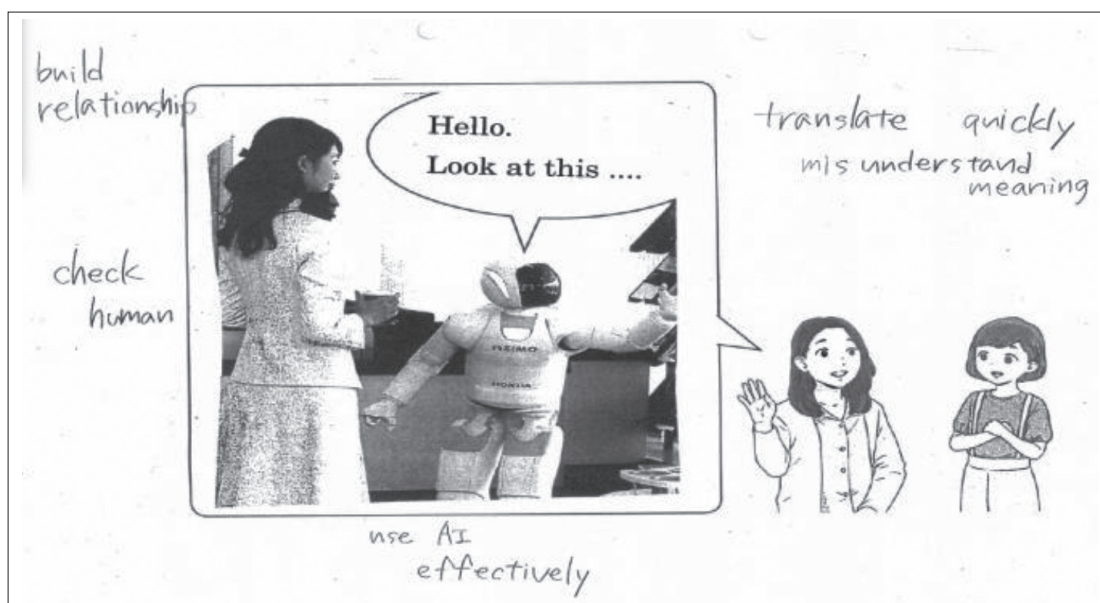
Student: To build relationships.

Teacher: Exactly. We can be happy when we build relationships by communicating with others. OK. Now let's retell the story with the picture chart. Please retell the story with these pictures on the board.

比較群では、上記のインタラクションに見られるように、英問英答を通して教科書の主要な点を引き出し、それらの語句をつないでいくようにした。教師は、引き出した語を板書しながら、教科書付属のピクチャーチャートに沿って書きながら全体の流れが視覚的につかめるように提示した。その後、黒板の絵や語から英文を組み立て、それを生徒にリピートさせ練習させた。なお、実験群で暗示的に与えられた軸語スキーマは、実践前の授業で実験群と同じ時期に、比較群には明示的に一度与えられた。具体的には、軸語スキーマで使用している表現(I think・・・や When SV, SV. If SV, SV. など)は、教科書の基本文であり、通常の授業中でも行われる文法知識の整理で扱われていたため、実験群だけが知っている表現ではない。しかし、比較群ではプランニングの前のインタラクションにおいて、その軸語スキーマを呼び起こす要素を教師の発話に入れなかった。

②絵に単語を記入する(プランニング)

発話の際に足場となる絵を基に、各自がリテリングを行う時に必要な語や、内容を伝えるために落としてはならないと判断した語を絵の周辺に書き込んで発話の構想を練った。下記の図3は、教科書の内容と関連する絵(教科書の挿絵や付属教材の絵・写真等)に、教科書本文から語を抜き出し、記入した例である。リテリングにおけるプランニングは、実験群と同じく、比較群でも教科書本文を参照して語を記入させた。



■図3:リテリングのための絵(授業で作成)

③絵を活用してリテリングを行う

語を記入した絵を活用して教科書の内容をリテリングする活動を行った。回数は、実験群と合わせ1時間目に5回、2時間目に7回行った。2時間目に行った際には、5回目以降は絵を見ないで内容を再生する活動を取り入れた。リテリングにおいては、書かれてある事実に加えて推論的な描写も積極的に行うように奨励した。

4.5 スピーキングテスト

両群とも指導の効果を検証するため、事前テストを行った。その後、6月に実験群と比較群に異なる指導を行った。6月の指導後は、メモ式スピーキングとリテリングを2群に分けた指導は実施せず、事後テスト・

遅延テストを行った。質問形式は、全国学力・学習状況調査(国立教育政策研究所, 2023)大問2の形式を参照した。スピーキングテストの実施時期とテストでの質問トピックは、表3の通りである。いずれもその時期に教科書の題材として取り上げられたテーマをトピックとしており、教科書の英文から得られた情報や表現を活用して応答することを目的とした。

■表3: 「スピーキングテストの実施時期と質問文」及び「収集したデータ」

実施時期	スピーキングテスト	スピーキングテストでの質問文と収集したデータ
5月	プランニング1分	What do you think of traveling abroad?
	↓ 事前テスト	収集データ ・ 生徒の発話を録音した音声データ ・ 音声データを手動で書き起こしたもの(トランスクリプト) ・ 生徒が1分間のプランニングで作成したメモ
7月	プランニング1分	What do you think of AI?
	↓ 事後テスト	収集データ ・ 生徒の発話を録音した音声データ ・ 音声データを手動で書き起こしたもの(トランスクリプト) ・ 生徒が1分間のプランニングで作成したメモ
11月	プランニング1分	What do you think of <i>Universal Design</i> ?
	↓ 遅延テスト	収集データ ・ 生徒の発話を録音した音声データ ・ 音声データを手動で書き起こしたもの(トランスクリプト) ・ 生徒が1分間のプランニングで作成したメモ

スピーキングテストは、日本人教師と生徒が対面で、1対1で実施した。スピーキングテストが始まる前に、テスト実施に関わる留意点と手順を次の指示文のように提示した。

- ・ 教科書のユニットで学習してきたテーマについて、これから英語で質問します。
- ・ そのテーマについて、どのように受け止めているか、あなたの意見や考えを述べてください。
- ・ その際、主張が明確に伝わるように、複数の補足を効果的に組み合わせてください。
- ・ 話す時間は、おおよそ1分30秒とします。時間になっても話している場合は、止めませんので最後まで話してください。
- ・ また、メモを作成して、必要に応じてメモを参照しながら話しても構いません。メモのための準備時間は1分です。

スピーキングテスト全体の流れは、次の順番で実施した。①簡単な挨拶とスモールトークを15秒ほど実施する。②指示文を文字で見せるとともに、英語の質問を見せながら話しかけをする。③メモを作成しながら、1分間で発話の準備をする。④トピックに応じて話す。話す時間は1分30秒を目安としていたが、時間が経過しても生徒がまだ話そうとする様子が見られた時は、発話を止めなかった。⑤教師が簡単な感想を英語で述べる。なお、3回の生徒の発話は全てICレコーダーに録音し、後日発話データは全て手動で書き起こした。また、1分間で発話の準備をした際に作成したメモは全て回収し、メモの良し悪しを判定し類型化するために回収した。なお、発話時間と発話数の記述統計は、表4の通りである。

■表4: 事後テスト(7月)における発話時間と発語数(記述統計)

群	発話時間		発語数	
	M	SD	M	SD
実験群	46.36	18.65	45.92	12.56
比較群	70.36	35.79	43.72	27.35

4.6 スピーキングテストと作成したメモの評価基準

スピーキングテストの評価にあたっては、「高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料(指導者用資料)」(文部科学省, 2022)及びGTECスピーキングテスト評価基準(ベネッセコーポレーション, 2023)を基にして作成した(表5)。これまでの指導から、中学生が発話する際にはどうしても項目の羅列になりがちであることや、butを多用し、スピーチにおける主張が一点に向けて収束していないという問題を感じていた。そのため、GTECの評価基準では、Goal Achievement として「主張や意見を述べることを条件1とし、「それを効果的に伝えるために必要な補足情報の関係性が示されているか」という観点を条件2にしている点に着目した。また、「高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料(指導者用資料)」からは、伝えなければいけないメインポイントを述べた上で、その補足となる理由などを詳細に述べているかという点を基準に設定しており、先のGTECにおける基準である補足情報の提示という観点と重なる点が多いと判断したことから、評価基準を作成する際の基資料とした。

■表5: 発話の評価基準

評価	言語(知識・技能)	内容(思考・判断・表現)
4	- 文の単位で聞き手の理解を妨げるような文法・語法の誤りがほぼなく、的確にメッセージを伝えている。 - 論理的な話の組立てをしており、多様な語句を組み合わせて使用している。	- 伝えたいポイントが述べられており、その上でアイディア間の関係性を考えて、効果的に補足が述べられている。 - 主張が一点に向かって収束しており、メッセージが明確、かつ効果的に伝わる。
3	- 文の単位で理解を妨げるような文法・語法の誤りが少ないが、聞き手の理解に支障をきたすことなくメッセージが伝わる。 - 論理的な話の組立てをしている。	- 伝えたいポイントが述べられており、その上でアイディアを順序立てて補足が述べられている。 - 主張が一点に向かって収束しており、メッセージが明確に伝わる。
2	- 文として話しているが、文法・語法の誤りが多く、文レベルでメッセージが的確に伝わらない。 - 話の組み立てに一貫性がない。	- 伝えたいポイントは述べられているが、それを説明する補足情報が羅列になっている。 - 話の組立てに論理性がないため、話のポイントが明確に伝わらない。
1	- 発話の多くが、語句の羅列である。また、文形式で発話した場合も、文法・語法の誤りが多く、内容を推測することが難しい。 - 長い沈黙が多く、発話として成立しない部分がある。	- 語句の羅列などで話していて、伝えたいポイントに対する補足がない。 - 聞き手が推測しながら聞いても意味が伝わらない。

また、生徒の発話評価とメモの評価の関係性を分析するために1分間の準備時間で作成したメモは、表6の観点で評価し分類した。メモの評価にあたっては、英語のつづりの正誤は不問とした。また、Certainlyという完全な単語の代わりに、自分だけに判別できるシンボルとしてCと記すことはClippingと見なし、Note-takingのStrategyの一つであるためCertainlyと書いたことと同等に評価した。

■表6: 1分間で作成したメモの評価基準

評価	評価の観点
4	・英語の単語や語句だけで書いており、メインポイントと複数のサポートが書かれている。 ・メインポイントとサポートの関係性が階層的に書かれている。 ・最後の結論の部分にキーワードが配置されている。
3	・英語の単語や語句だけで書いており、メインポイントと複数のサポートが書かれている。 ・メインポイントとサポートの関係性が階層的に書かれている。
2	・英語の単語や語句だけで書いているが、メインポイントにサポートが入っていない。または、単に情報の羅列になっており、話の流れや方向性が明確でない。
1	・英語で書いているが、多くは文の形式で書いてしまっている。 ・日本語で書いている。

4.7 分析方法

本研究で使用した質問紙は無記名とし、得られた内容は本研究以外には使用しないこと、また、個人が特定されるような情報が第三者に知られることがないように暗号化を施した上で保管した。

収集したデータは、録音した音声データ、音声データを手動で書き起こしたもの(トランスクリプト)、及び生徒が準備時間に作成したメモである。録音した音声データ(参加者50人×3回)の評価は、日本人英語教師と英語母語話者が、「発話の評価基準」(表5)に従い、別々に行った。判断に迷った時は随時、英語母語話者の判断を参考にした。さらに、事後テストにおける「メモの評価」、事後テストにおける「軸語スキーマの利用数」「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」のカウントも同じ2人の評価者が行った。信頼性の指標としてCohenのカッパ係数を算出した。Cohenのカッパ係数は「事前テスト」「事後テスト」「遅延テスト」「メモの評価」「軸語スキーマ利用数」の順に、.93, .84, .84, .94, .87となった。

トランスクリプトの評価・分析は「正確さ(accuracy)」、「複雑さ(complexity)」、「流暢さ(fluency)」の3指標(Foster et al., 2000)を使って行った。この3指標について、Koizumi et al.(2022)は、Housen, Kuiken, and Vedder(2012)を引用して、これらの3指標は第二言語の主要な構成要素であると述べている。生徒の発話を分析するにあたってはAS-unitを使用した。T-unitの使用も考えられるが、Foster et al.(2000)は、AS-unit(Analysis of Speech unit)では、プランニングにおいての統語的な面がより反映されると述べている。AS-unitは発話データを分析するために考案され、従属節や関係代名詞節などを含む独立節(independent clause)を1AS-unitとすると同時に、その中に含まれる従属節または節に準ずる句(sub-clausal unitと呼び、不定詞句や分詞句などが含まれる)を1節としてカウントする方法である(岩井, 2014)。そのため、トランスクリプトの分析は、AS-unitに基づいて言語的な分析を加えた。表7に各観点の指標を記述する。

発話の「正確さ」については、全てのAS-unit中で文法的誤りのないAS-unitの割合を算出した。また、スピーキングテスト前の1分間で作成した「メモの評価」、事後テストの「ルーブリック評価」、「正確さ」、「複雑さ」、「流暢さ」とのそれぞれの相関を分析した(ピアソンの積率相関係数 r を使用)。さらに、メモに書いたキーワードに軸語スキーマを結びつけている数と流暢さとの相関も分析した。

次に、「複雑さ」については、全体のAS-unitの中に含まれる従属節等の複雑な節または句を含む割合を算出した(例: 中学2年生を対象とするため言語材料が限られることから、if, when, thatの節を含む複文が中心となる。This means that SV. [1 clause, 1AS-unit]/ If you do something, you can do something. [2 clause, 1AS-unit]/ I'm sure that SV. [2 clause, 1AS-unit])。音声データのルーブリック

ク評価を数値化したもの、1分あたりの産出語数、全てのAS-unitの中での正しいAs-unitの割合、AS-unitの中に含まれる従属節等の複雑な節または句の含まれる割合、メモの評価とルーブリック評価との関係、そして軸語スキーマとスロットの結びつき数を用いて、二要因二元配置の分散分析(被験者間 [実験群・比較群] × 被験者内 [事前・事後・遅延テスト])を行った。

「流暢さ」の測定方法については、「話した時間」「総語数」を用いた。語数を数える際には、トランスクリプトから繰り返し、言い淀み、言い間違いなどを全て除外した。これらの発話総語数を発話時間(秒)で割り、話者の流暢さを1分あたりの総語数(words per minute: WPM)で判断した。ポーズについては、Lennon (1990)の研究が知られるが、本研究の参加者である中学生の場合、発話の成立に関わるポーズの有無そのものが重要であり(茅野, 2018)、短い言い淀みまで含めることはしなかった。

表7: 3指標の一覧

「正確さ」	正しいAS-unit ÷ 全てのAS-unit
「複雑さ」	従属節や句を含むAS-unit ÷ 全てのAS-unit
「流暢さ」	話した語数 ÷ 話した時間 (秒) × 60秒

5 結果

5.1 スピーキングテストにおける二元配置分析の結果

実験群と比較群にそれぞれ、メモ式スピーキングとリテリングを実施し、その効果を検証した。メモ式スピーキングとリテリングの効果を測定するために行った事前テスト(5月)、事後テスト(7月)、遅延テスト(11月)におけるスピーキングテストの評価の平均値と標準偏差を表8に示す。

表8: 二要因混合分散分析の結果 (スピーキングテスト)

	実験群 (n=25)		比較群 (n=25)		時期			群			時期 × 群		
	M	SD	M	SD	F値	p値	ηp ²	F値	p値	ηp ²	F値	p値	ηp ²
事前テスト:5月	1.84	0.55	2.08	0.28	45.93	< .001	0.49	20.82	< .001	0.3	27.2	< .001	0.36**
事後テスト:7月	3.24	0.83	2.16	0.47									
遅延テスト:11月	3.44	0.91	2.36	0.63									

** p < .01, * p < .05

表9: 単純主効果

テスト時期	平方和	df	平均平方	F	p
事前テスト:5月	0.72	1	0.72	3.76	0.06
事後テスト:7月	14.58	1	14.58	31.93***	< .001
遅延テスト:11月	14.58	1	14.58	23.39***	< .001

群	平方和	df	平均平方	F	p
実験群	38.00	2	19.00	48.86***	< .001
比較群	1.04	2	14.58	3.57*	0.035

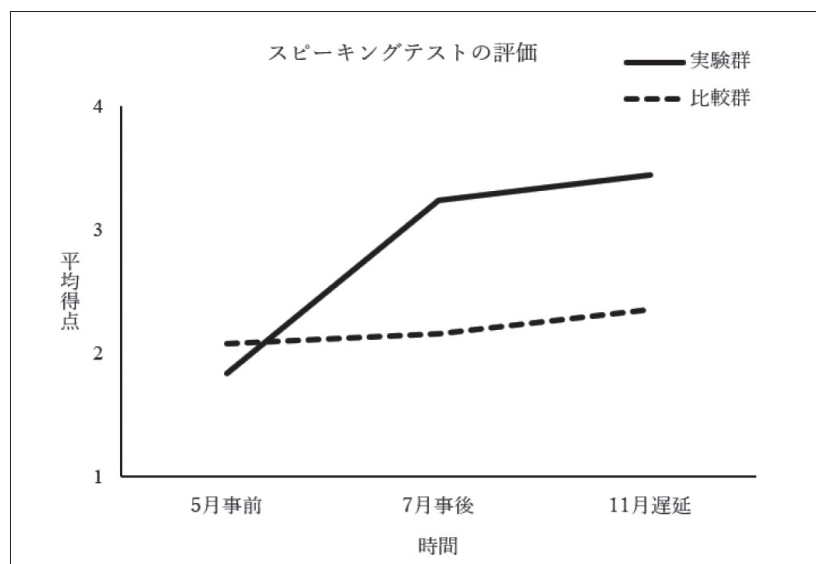
***p < .001 ** p < .01 *p < .05

指導法(実験群:メモ式スピーキング・比較群:リテリング)×スピーキングテスト実施時期(事前・事後・遅延)の二要因混合分散分析を行ったところ、指導法とテスト時期の主効果は、0.1%水準で有意で効果量もCohen(1988)に基づく大きい値であった(それぞれ、 $F(2, 96) = 45.93, p < .001, \eta p^2 = .49$; $F(1, 48) = 20.82, p < .001, \eta p^2 = .3$) (表8)。さらに、指導法とテスト時期の交互作用も1%水準で効果量も大きく有意であったため($F(2, 96) = 27.2, p < .001, \eta p^2 = .36$)、単純主効果の検定を行った(表9)。その結果、5月において群間でテスト結果の得点に有意な差は認められなかった($F(1, 2) = 3.76, p = .06$)。また、7月に実施された事後テストにおいて実験群と比較群の間で、ルーブリック評価の得点に有意差が見られた($F(1, 2) = 31.93, p < .001$)。つまり、7月の事後テストにおいてはメモ式スピーキングを取り入れた実験群の方が、リテリングを取り入れた比較群よりも得点が高かった。さらに、11月において実験群と比較群の間で、テスト結果の得点に有意差が見られ($F(1, 2) = 23.39, p < .001$)、実験群の方が、比較群よりも得点が有意に高かった。スピーキングテストにおける評価の推移を図4に示す。

■表10: 事後比較 群×スピーキングテスト時期

	95% 信頼区間				Cohen's d における 95% CI			
	平均値差	下限	上限	標準誤差	t	下限	上限	p
事前テスト:5月	0.24	-0.312	0.792	0.184	1.303	-0.487	1.224	0.697
事後テスト:7月	-1.08	-1.632	-0.528	0.184	-5.865	-2.647	-0.67	< .001**
遅延テスト:11月	-1.08	-1.632	-0.528	0.184	-5.865	-2.647	-0.67	< .001**

** $p < .01$, * $p < .05$



■図4: スピーキングテストの評価

5.2 「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」二要因混合分散分析の結果

「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」の3指標についても二要因混合分散分析を行ったところ(表11), 指導法とテスト時期の主効果は, 0.1%水準で有意であり, 中程度の効果量が見られた。([「正確さ」については, $F(2, 96) = 13.27, p < .001, \eta^2 = .22$; $F(1, 48) = 9.62, p < .001, \eta^2 = .17$;「複雑さ」については, $F(2, 96) = 14.83, p < .001, \eta^2 = .23$; $F(1, 48) = 5.69, p < .002, \eta^2 = .11$];「流暢さ」については, $F(2, 96) = 20.76, p < .001, \eta^2 = .3$; $F(1, 48) = 15.20, p < .001, \eta^2 = .24$)。さらに, 指導法とテスト時期の交互作用も1%水準で有意であったため, 単純主効果の検定を行った。その結果, 7月の事後テストにおいてのみ「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」で実験群と比較群に有意な差が認められ, 実験群の方が有意に高かったことが分かった([「正確さ」 $F(1, 2) = 19.85, p < .01, \eta^2 = .30$;「複雑さ」 $F(1, 2) = 7.75, p < .01, \eta^2 = .14$;「流暢さ」 $F(1, 2) = 8.12, p < .01, \eta^2 = .15$)。しかし, 遅延テストまでその効果は持続しなかった。

■表11: 二要因混合分散分析の結果 (正確さ・複雑さ・流暢さ)

指標		実験群 (n=25)		比較群 (n=25)		時期			群			時期×群		
		M	SD	M	SD	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2	F値	p値	η^2
正確さ	事前テスト:5月	0.43	0.25	0.53	0.26	13.27	< .001	0.22	9.62	< .001	0.17	19.85	< .001	0.3
	事後テスト:7月	0.78	0.21	0.41	0.27									
	遅延テスト:11月	0.79	0.21	0.57	0.24									
複雑さ	事前テスト:5月	0.17	0.27	0.19	0.16	14.83	< .001	0.23	5.69	< .002	0.11	7.75	< .001	0.14
	事後テスト:7月	0.46	0.21	0.22	0.17									
	遅延テスト:11月	0.37	0.23	0.31	0.15									
流暢さ	事前テスト:5月	35.95	15.10	34.75	14.31	20.76	< .001	0.3	15.20	< .001	0.24	8.12	< .001	0.15
	事後テスト:7月	63.59	16.04	41.21	19.29									
	遅延テスト:11月	53.41	17.20	38.33	13.20									

** $p < .01$

5.3 各指標の相関

実験群と比較群に異なる指導を行った後の事後テストにおける3指標([「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」]及び「メモの評価」,「軸語スキーマとスロットが結びつけた数」)の相関を分析した(表12)。

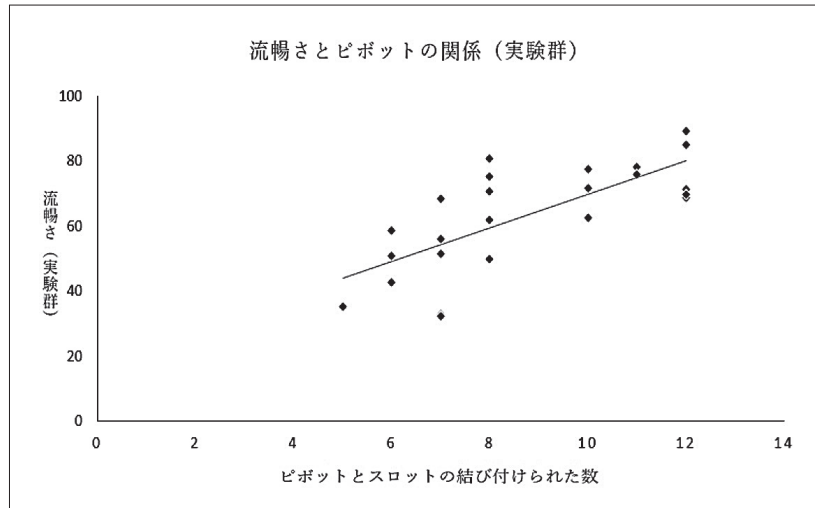
初めに, メモの質(4段階評価)と事後テスト(7月)の相関を分析した。分析の結果, 実験群ではメモの質(4段階類型)と事後テストの間には有意な正の相関が認められ, 効果量も大きかった($r = .78, p < .001, z = 1.05$)。また, 比較群においてもメモと事後テストの間には有意な正の相関は見られた($r = .44, p < .05, z = 0.51$)。実験群ではメモの質とスピーキングテストの評価に強い相関が見られた。1分間で行うプランニングと発話に強い関係性を見ることができた。

■表12: 事後テストに関わる要素の相関

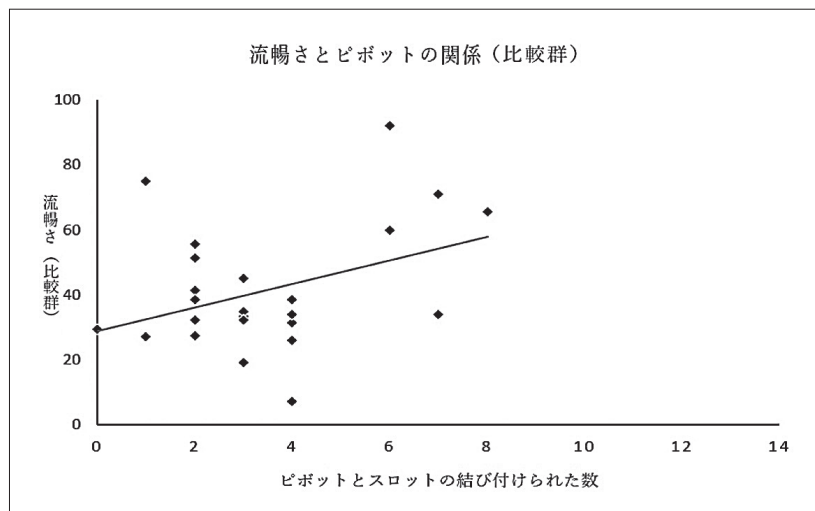
	1	2	3	4	5	6
1. メモ評価	-	.09	.44	.36	.08	.43
2. 結びつき	.20	-	.46	.58	.29	.37
3. 事後テスト	.78**	.06	-	.58	.52	.56
4. 正確さ	.53	.46	.67	-	.42	.45
5. 複雑さ	.27	.09	.29	.32	-	.09
8. 流暢さ	.20	.74**	.40	.30	-.03	-

** $p < .01$

さらに、軸語スキーマとメモに書いた語を結びつけている数と流暢さとの相関をプロット図に示す。実験群では、授業でのインタラクションを通して与えた固まり表現である軸語スキーマと自分のアイディアとしてメモに書いたキーワードを結びつけた数と「流暢さ」に高い相関が見られた($r = .74, p < .001, z = 0.94$)。一方、比較群では正の強い相関は見られなかった($r = .37, p = .006, z = 0.4$)。実験群と比較群におけるプロット図は図5・6の通りである。



■図5: 「軸語スキーマの利用数」と「流暢さ」の相関関係(実験群)



■図6: 「軸語スキーマの利用数」と「流暢さ」の相関関係(比較群)

6 考察

本研究では、用法基盤モデルの言語習得観に基づいたスピーキング指導を具体化したものとして、メモによるキーワードを拡張させて発話に結びつけるメモ式スピーキングの効果を、日本の英語教育において小学校から高校まで広く取り入れられているリテリング(米崎・松岡, 2022; 井長, 2019; 高木, 2022)と比較して検証した。初めに、設定した研究課題に沿って分析の結果を表13で整理する。

■表13: 研究課題と結果

研究課題	結果
研究課題① 「階層的なメモに基づくスピーキング指導を受けた群」は、「リテリングによるスピーキング指導を受けた群」より、スピーキングテストの「ルーブリック評価」による論理性のスコアが上がるか？	二元配置分散分析の結果、事後テスト（7月）と遅延テスト（11月）において実験群が比較群を上回り有意差が見られた。
研究課題② スピーキングテスト前に1分間で作成する「メモの質（評価）」とスピーキングテストの「ルーブリック評価（論理性）」には正の相関があるか？	実験群においては正の相関があり、相関係数も $r = .78$ と高い相関を示した。比較群においても正の相関は認められ、相関係数が $r = .47$ となった。
研究課題③ 「階層的なメモに基づくスピーキング指導を受けた群」は、「リテリングによるスピーキング指導を受けた群」より、「正確さ」、「複雑さ」、「流暢さ」が高まるか？	実験群と比較群を比較したところ、事後テスト（7月）のみ「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」における群間差が有意に認められた。しかしながら、遅延テストまでその群間差は維持されなかった。

表13における結果を基に、各研究課題において考察を加える。最初に、メモ式スピーキングとリテリングにおけるルーブリック評価結果から考察する（研究課題①の検討）。5. における分析結果では、実験群と比較群とも経時的にそのスコアが伸びていることから、メモ式スピーキングとリテリングの両方がルーブリックの観点からスピーキング力向上に寄与した可能性がある。一方、事後テストと遅延テストにおいて、実験群のスコアの方が比較群よりも高かった。このことは、指導的介入を行ったことで、事後テストから遅延テストまでその効果が継続した可能性が示唆される。メモ式スピーキングにおいては、最も伝えたいことを左上に記入し、詳細情報になるに従い左下に配置するという階層的な約束事がある。この流れに沿ってアイディアを構成したり、話したりすることにより、何かを言ったら補足をいれるという発話の最小ユニットが実験群の生徒に根づいたと考えられる。発話生成モデルについてKormos (2006) では、(1) 概念化 (Conceptualization)、(2) 言語形成 (Formulation)、(3) 調音 (Articulation) (4) 自己モニタリング (Self-monitoring) の四つの構成要素からなると述べられている。そして熟達度の高い話し手は、これらのプロセスを同時並行的に処理することができるとしている。発話プロセスにあたっては(1) から(3) の順序で行われるが、Ellis (2005) は、タスクの事前に行うプランニングの効果は、概念化(Conceptualization)をしやすいことだと述べている。今回の実践においても、メモ式スピーキングにおけるメモの作成の仕方が、より論理的な発話の流れを誘発した可能性がうかがわれる。授業における指導を通して、メモを見ながら何回も使う言語体験を積みながら、最終的にメモなしでも頭に骨格が残ったと考えられる。

また、メインポイントを述べてから聞き手に納得してもらうために、異なる種類の補足を組み合わせて述べるようなキーワードを配置することも実験群では指導されている。そのため、「利点」を述べる時にはどのような軸語スキーマを呼び起こしてくれればいいのかを無意識的に考えたと分析できる。このことは、軸語スキーマを呼び起こし、自分で浮かんだキーワードと軸語スキーマを共起させた可能性を示唆している。遅延テストにおいても、実験群と比較群との間に有意な差が開いたことに着目したい。Tomasello (2003) では、スピーチの骨格 (skeletal template) が、言語経験を通して形成されることの重要性が述べられている。一つのトピックを通して、発話の「骨格」を作ることで、別のトピックになっても活用できるようになることを指している。この骨格に沿った流れを意識して話すことで、発話内容が箇条書き的になることを避け、英語話者の論理に沿った発話に近づけることができると思われる。他方、比較群で導入したリテリングについては、絵があるため学習者にとって話しやすいことが利点である。流れをあまり気にせず、言えるところから「描写」することができるため、一定の発話数が確保される様子が授業からも観察された。表現形式についても、教科書の本文をそのまま再生するのではなく、自分の既習の語や表現で言い換えをすることを奨励してきた。この過去に学習した表現の固まりを軸語スキーマと見なした時、リテリングで

は「理由」「利点」「価値づけ」などの観点が一定の順序で出てきにくいこともあり、それらの観点と軸語スキーマを結びつけにくい面もあるのではないかと考えられる。Ortega(2005)は、熟達度の低い学習者はプランニングの際に単語や表現を引き出すのにフラストレーションを感じると指摘しており、学年も考慮した発達段階に応じて、描写の場合はリテリングを用いたり、意見表明の場合はメモ式スピーキングを取り入れたりするなど、両者を組み合わせていくことが効果的であろう。

次に、二つ目の研究課題であるメモの質(評価)とスピーキングテストの評価の関係について考察する。分析の結果にあるように、実験群と比較群をまとめた全ての生徒において、正の相関が見られた。中学生の場合、スピーキングテストでは一定の時間に、話す論点を一点に収束してまとめることは難しい。話している途中で思いついたことを加えたり、そのことで話の流れが拡散したりしてしまう場合も少なくない。情報が階層的に配列されたメモの作成を授業で指導されることによって、スピーキングテストの準備時間である1分間でも、同じような手法で効果的にプランニングができたことを示している。特に、メモの最後に、スピーチのまとめの印となる語を入れることで、自分のスピーチを論理的にまとめることにつながっていると判断できる。Ortega(2005)は、事前プランニングでは発話において伝えようとする主要な点などの内容面に注意を向けることを優先するものの、同時に言語形式にも注意を向けている。言語形式については、それまでに身に付けた心的辞書 (mental lexicon) から引き出すわけであるが、Ellis(2005)は心的辞書の中にある語彙的固まり (lexicalized chunks) が不足している場合、規則に基づいた文法 (rule-based grammar) に頼るとしている。このことから、授業における言語活動で十分な語彙的固まりの取り入れが行われた場合は、スピーキングテストにおいても作成したメモを活用できるといえる。しかし、語彙的固まりが不十分である場合は、メモとの共起がスムーズに行われず、ルールに基づいた発話に頼り、誤用や沈黙が生じてしまうことが考えられる。メモが指導された通りに作成できても、発話やそのルーブリックの評価スコアや流暢さなどに寄与しないケースもある。その場合は、メモと語彙的固まりである軸語スキーマとの共起が不十分であることが原因である可能性が高い。Koizumi and In'nami(2013)は、より広く深い語彙知識を備えている学習者は、使用しようとする語へのアクセスが容易になり認知資源を節約することにつながるとし、その分「概念化」や「言語形成」に注意を向けることができると述べている。これらのことから、語彙において広さや深さ、特に語彙的固まりの知識と使用する力を備えることが、メモによる「概念化」や「言語形成」もスムーズにし、プランニングをより効果的にする重要な要因になると考察できる。つまり、プランニングの方法だけに注力するだけでは十分とは言えず、メモに書いたキーワードと結びつけることができる語を増やすことも大切である。

三つ目の研究課題は、「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」における群間の違いについてである。事後テストにおいては、「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」とも実験群の方が比較群の数値よりも有意に上回った。このことから、正確さにおいては、メモ式スピーキングの指導を受けることを通して、軸語スキーマをより多く自分でメモに書いたキーワード(スロット)と結びつけたことが効果的に働いたと分析した。Tomasello(2003)が述べているプレハブ的表現 (prefabricated expression) で発話を組み立てたことにより、初めから文法ルールに基づいて発話を組み立てるより、ミスが少なくなったと思われる。「複雑さ」については、実際の発話のトランスクリプトを調べると、I think that S V. が発話の最初に使われたため、両群において複文の使用例の数が確保されていたが、それ以外の複文の使用は This means that S V., または、If S + V, S + V. など、軸語スキーマとして暗示的に教師がインタラクションの中で与えていたものがほとんどであったことが判明した。この軸語スキーマの使用が、次の観点である「流暢さ」にも影響したと言える。つまり、メモのキーワードに語彙的固まりである軸語スキーマを結びつけて発話をつくることで、より短い時間で発話が形成された可能性がうかがえる。このことは、軸語スキーマとキーワードとの結びつけ数の相関関係からも支持される。

事前プランニングが「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」のどの側面に効果があるかについて、Ellis(2005)は「正確さ」よりも「流暢さ」や「複雑さ」により効果があるとしている。それは、どのように話すかという言語的な側面よりも、話そうとする内容に関わる青写真を描くことにより注意を向けるからだとしている。ま

た、事前プランニングは、「流暢さ」において最も貢献すると指摘されている(Foster & Skehan, 1996)。Johnson and Abdi (2022) は、事前プランニングが第二言語の発話に及ぼす影響の中で、最も強いものが「統語的複雑さ」で、次に「流暢さ」であるとしている。しかしながら、本研究においては指導的介入を行った後の事後テストでは、「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」の全てにおいて比較群よりも実験群が有意に上回った。これは、本研究における対象となった言語材料がかなり限定されていることから、事前プランニングの効果が及びやすいことが理由として存在すると考察している。具体的には、使用する言語材料が中学2年生までの履修内容であることや、教科書におけるターゲットとした単元が一つであることなどが理由として考えられる。また、同じ事前プランニングを行っても、先行研究と同じ結果が出ないことについては、多くの先行研究ではプランニングの時間が10分または5分であるのに対し、本研究ではテストという場面もあり1分のプランニング時間であるという違いも影響を与えているからではないかと考えている。

7 まとめ

本研究を通して、用法基盤モデルの特徴である「語は構文である(word is structure)」という考え方が、日本の中学生を対象としたスピーキング指導においても有効に働く可能性を見ることができた。形態としては語であっても、それを構文としてみなすという考え方は、軸語スキーマと他の語を共起させることにより実現される。たとえ一語であっても、それを教室内で拾い、文に拡張していく。用法基盤モデルの大きな柱として“filling slots in pivot schemas”(Tomasello, 2003, p. 327)がある。場面や機能に応じた軸語スキーマを想起し、軸語スキーマに含まれるスロットに多様な語を入れる言語体験を通して、軸語スキーマが学習者の発話における「骨格」となり得る。この骨格は、より深く単語の知識を習得することでより結びつきが強くなり、発話における「正確さ」「複雑さ」「流暢さ」の向上につながると考える。そうすれば、定型句の性質を帯びる軸語スキーマにとどまらず、様々な語が軸語スキーマとなり、他の語との多様な共起ができるようになることが期待される。

メモ式スピーキングで形成された発話の骨格(skeletal template)を紙に書かずに、文脈に応じて呼び起こしてることができることが、即興力の育成につながっていく。そして「学習指導要領解説」(文部科学省, 2017,b)に示されている「メモ」の指導方法と効果について、一つの提案としてより多くの英語教師と共有できることを期待したい。一方、今回の結果はタスク形式が「与えられたテーマについて意見を述べる」という固定されたものであることから、今回使用したテーマに限定される可能性もある。そのため、ここからどの程度まで一般化できるかは今後の課題である。

本研究では、Ortega (2005)の言う「学習者の受け止め(Learners' perception about planning)」を通しての分析は行われなかった。今後、メモ式スピーキングが、発話準備または発話におけるどの側面に効果的であるかについて学習者の認識を調査する必要がある。同時に、今後学習者の持つレディネスとの関係も分析していきたい。用法基盤モデルに基づく指導においては、特定の文構造を使用する「頻度」が重要な要素であることから、今後メモを基に話す言語経験を行う頻度についても研究を進めていく必要がある。そして、最終的にはメモを参照しないで話す「即興力」を育成するために、メモという「足場」をどのように外していくかも今後の課題である。

謝辞

本研究の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と選考委員の先生方、特に研究助言者をお引き受けくださった小泉利恵先生には、研究デザインの段階から報告書の執筆までにわたり、丁寧なご指導をいただきましたこと、心より感謝申し上げます。

なお、本報告書に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

引用文献

- Bock, K., & Griffin, Z. M. (2000). The persistence of structural priming: Transient activation or implicit learning? *Journal of experimental psychology: General*, 129(2), 177-192. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.129.2.177>
- Burns, A. (2016). Research and the teaching of speaking in the second language classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 3; pp. 242-256). Routledge.
- Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language*. John Benjamins.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299-323.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.
- 橋本ゆかり. (2017). 認知言語学・用法基盤モデルの誕生の背景からみる特徴と第二言語習得研究への応用. 横浜国大言語研究, 35, 151-163. <https://ynu.repo.nii.ac.jp/records/8094> ベネッセコーポレーション. (2023). GTEC Speaking テスト・Writing テスト 採点基準 (Vol. 3). <https://www.benesse.co.jp/gtec/fs/scoring/>
- Hidayah, R. S. (2016). *Improving students' speaking skill through retelling technique using movie* (A classroom action research at the eight grade of SMP Negeri 2 Grogol in 2013/2014 academic year). In Seminar Nasional Kajian Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya (SEMNAS KBSP) IV 2016. <https://publikasiilmiah.ums.ac.id/xmlui/handle/11617/11282>
- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 1-20). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.32.01hou>
- 井長洋. (2019). 中学校外国語科の授業におけるリテリングの効果. 広島大学附属中・高等学校中等教育研究紀要, 66, 81-90.
- 岩井千秋. (2014). 英語によるオーラル・プレゼンテーションの指導効果の探索的検証: 学習者の言語産出面の変化に焦点を当てて. 大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要, 11, 142-155.
- 岩男卓実. (2001). 文章生成における階層的な概念地図作成の効果. 教育心理学研究, 49(1), 11-20.
- Johnson, M. D., & Abdi Tabari, M. (2022). Task planning and oral L2 production: A research synthesis and meta-analysis. *Applied Linguistics*, 43(6), 1143-1164. <https://doi.org/10.1093/applin/amac026>
- Kawauchi, C. (2005). *Pre-task planning in L2 oral performance*. Kinseido.
- 茅野潤一郎. (2018). 即興的スピーキングに対する意識と学習経験—英語中級レベルの大学生の場合—. 中部地区英語教育学会紀要, 47, 17-24.
- Koizumi, R., & In'nami, Y. (2013). Vocabulary knowledge and speaking proficiency among second language learners from novice to intermediate levels. *Journal of Language Teaching and Research*, 4, 900-913. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.900-913>
- Koizumi, R., In'nami, Y., & Jeon, E. H. (2022). L2 speaking and its internal correlates: A meta-analysis. In E. H. Jeon & Y. In'nami (Eds.), *Understanding L2 proficiency: Theoretical and meta-analytic investigations* (pp. 307-338). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bpa.13>
- 国立教育政策研究所. (2023). 『全国学力・学習状況調査の結果概要』 <https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23summary.pdf>
- 国立大学法人 横浜国立大学. (2024). 令和5年度全国学力・学習状況調査の 英語の結果を活用した専門的な分析. 令和5年度「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」 https://www.mext.go.jp/content/20240517-mxt_chousa02-000036016_07.pdf
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Routledge.
- Kurniatillah, R. E., Hidayat, D. N., Husna, N., & Alek, A. (2022). Teacher-student interaction in English classroom setting. *Journal of Applied Studies in Language*, 6(1), 53-63. <http://ojs2.pnb.ac.id/index.php/JASLhttp://ojs2.pnb.ac.id/index.php/JASL>
- 小柳かおる・峯布由紀 (2016). 『認知的アプローチから見た第二言語習得—日本語の文法習得と教室指導の効果』くろしお出版.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Vol. 1*. Stanford University Press.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669>
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT press.
- McDonough, K., & Chaikitmongkol, W. (2010). Collaborative syntactic priming activities and EFL learners' production of wh-questions. *Canadian Modern Language Review*, 66(6), 817-841. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.6.817>
- 文部科学省. (2017a). 『中学校学習指導要領(平成29年告示)』 https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf
- 文部科学省. (2017b). 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』開隆堂出版.
- 文部科学省. (2022). 高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料(指導者用資料). https://www.mext.go.jp/content/20220715-mxt_kyoiku01-000021347_1.pdf
- 森下美和. (2017). インタクションはプライミングを引き起こすか: 自然な対話の中の疑問文に見る構文産出傾向. 言語学習と教育言語学: 2016 年度版, 85-90.
- 村端五郎, & 村端佳子. (2020). 用法基盤モデルの言語習得観にもとづいた小学校英語の展開. 小学校英語教育学会誌, 20(01), 148-

引用文献

163. https://doi.org/10.20597/jesjournal.20.01_148
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 109-148. <https://doi.org/10.1017/S0272263199001047>
- Ortega, L. (2005). What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 77-110). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.11>
- Putri, O. H. Y., Perdhani, W. C., & Isnaini, M. H. (2021). The effect of life-story-retelling technique on student's speaking fluency. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language*, 8(2), 113-124. <https://doi.org/10.36706/jele.v8i2.15260>
- 佐々木啓成. (2020). 『リテリングを活用した英語指導』大修館書店.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language teaching research*, 1(3), 185-211. <https://doi.org/10.1177/136216889700100302>
- 田島充士. (2011). 再文脈化としての概念変化—ヴィゴツキー理論の観点から—. *心理学評論*, 54(3), 342-357. https://doi.org/10.24602/sjpr.54.3_342
- 高木哲也. (2022). 高校英語授業におけるリテリングの実践:効果的なリテリングを目指して. 筑波大学付属高等学校研究紀要, 63, 51-60.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based-theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- 富岡史子. (2016). 日本語 L1 幼児のノの意味のネットワーク形成から見るノダ. 岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要, 41, 127-141. <https://doi.org/10.18926/54204>
- Vercellotti, M. L. (2017). The development of complexity, accuracy, and fluency in second language performance: A longitudinal study. *Applied linguistics*, 38(1), 90-111. <https://doi.org/10.1093/applin/amv002>
- Wendel, J. N. (1997). *Planning and second-language narrative production* (Publication No. 9813575) [Doctoral dissertation, Temple University]. ProQuest Dissertations and Theses.
- 米崎里, 松岡達也, & 米崎啓和. (2022). 小学校英語授業におけるリテリングの活用と効果. 中部地区英語教育学会紀要, 51, 157-164. https://doi.org/10.20713/celes.51.0_157
- Zuhriyah, M. (2017). Storytelling to improve students' speaking skill. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 10(1), 119-134. <https://doi.org/10.24042/ee-jtbi.v10i1.879>

Keyword Only

Class () Name ()

Class () Name ()