

【目次】

1. 研究の背景と目的	1
2. 先行研究	3
2. 1 即興的なやり取りと複雑性・正確性・流暢性	3
2. 2 第二言語知識の練習による自動化	3
2. 3 第二言語知識の自動化のための音読指導	4
2. 3. 1 音読指導の理論的背景	4
2. 3. 2 音読指導の具体的な方法	5
2. 4 第二言語知識の自動化のためのパターン・プラクティス	6
2. 4. 1 パターン・プラクティスの理論的背景	6
2. 4. 2 パターン・プラクティスの指導方法	10
2. 4. 3 パターン・プラクティスを扱った実証的研究	11
2. 5 学力調査における即興的なやり取り	13
2. 6 やり取りの先行研究	14
2. 7 即興的に話すためのスピーキング活動	14
2. 7. 1 即興的に話すための帯活動	14
2. 7. 2 即興的なやり取りを行う活動	16
2. 7. 3 即興的なやり取りの実証的研究	16
2. 8 第二言語知識の自動化を促す定型表現とやり取り	18
2. 9 インタラクショナル・コンピテンスとやり取り	19
2. 10 日本人中学生の話すことを分析する方法	20
3. 研究課題	21
3. 1 先行研究で残された課題	21
3. 2 課題を解決するための検証方法	22
3. 2 本論文の研究課題	23
4. 研究方法	24
4. 1 背景	24
4. 2 英語の授業	24
4. 2. 1 授業の概要	24
4. 2. 2 英語の歌	27
4. 2. 3 コミュニケーション活動	28
4. 2. 4 A パターンの授業	30
4. 2. 5 B パターンの授業	31
4. 3 手順	33
4. 3. 1 帯活動としての「1分間チャット」	33
4. 3. 2 「1分間チャット」Pre-Test	33

4. 3. 3	疑問文を作るパターン・プラクティス	34
4. 3. 4	「1分間チャット」Post-Test	36
5.	研究結果	38
5. 1	発話データの書き起こしの分析方法	38
5. 1. 1	実験群の事例	38
5. 1. 1. 1	中位の生徒の事例	38
5. 1. 1. 2	上位の生徒の事例	42
5. 1. 1. 3	下位の生徒の事例	46
5. 1. 2	統制群の事例	49
5. 1. 2. 1	中位の生徒の事例	49
5. 1. 2. 2	上位の生徒の事例	51
5. 1. 2. 3	下位の生徒の事例	55
5. 2	Pre-testの結果	58
5. 3	Post-Testの結果	60
5. 4	Pre-TestとPost-Testの結果の比較	63
5. 5	実験群と統制群の結果の比較	73
6.	考察	77
6. 1	複雑性について	77
6. 2	正確性について	78
6. 3	流暢性について	78
6. 4	トレードオフ仮説との関連	79
6. 6	定型表現について	79
6. 6	話題の管理について	80
7.	結論	81
8.	今後の課題	81
付録 1	生徒同士による Questions & Answers 1 ハンドアウト	83
付録 2	「1分間チャット」ワークシート	85
付録 3	疑問文を作るパターン・プラクティス一覧	86
付録 4	「1分間チャット Pre-Test」の予告通知	94
付録 5	「1分間チャット Post-Test」の予告通知	96
	文献一覧	98

1. 研究の背景と目的

筆者は日本の公立中学校で 22 年間、英語の授業を行ってきた。特に、話す活動を重視してきた。新出文法事項と教科書本文についての生徒とのインタラクション、教科書本文を活用したスキット・スピーチ・リテリング、発信力を高める様々な音読活動、新出文法事項を使ったインタビュー活動、スピーチ・コンテストなどに取り組んできた。

その中で、生徒が「即興的にやり取り」をすることに課題があると、日々の授業の中で実感をしてきた。実際に、文部科学省が行っている「全国学力・学習状況調査」の結果からの成果・課題として、「やり取り」・「即興性」を意識した言語活動が十分ではないということが挙げられている(本多 2018:10)。

また、2017年(平成 29年)3月改定の中学校学習指導要領では、話すことについて[やり取り]と[発表]の2つの領域に分かれることになり(本多 2018:40)、ますます、効果的な指導法が必要となっている。

「即興的なやり取り」の中学生に適切な言語活動として、本多は「1分間チャット」が効果的であると述べている(本多 2009,2018)。「チャット」とは、生徒同士がペアやグループになり、教師が提示したトピックについて、自由に会話を継続していく活動であり、その中で会話の基本的な態度、会話技術、様々な表現を指導していくと、本多は述べている。また、1年次の10月頃にチャットを行い始め、2年次の前半までは「1分間チャット」として会話をする際の態度の育成や様々な会話技術を教え、2年次の後半からは2分間、中学卒業時には3分以上、いろいろな会話技術を用いながらチャットを継続できることを目標としている(本多 2009:59-60)。

そして、「1分間チャット」が行えるようになるには、その前に、帯活動としてある一定期間、ペアで一方が英語の質問をし、もう一方が英語で答え、さらに1文付け加える練習を行い、その後、また一定期間、ペアで特定の話題について会話をする練習をする必要があると述べている(本多 2018:110)。さらに、本多は相手の述べた内容に関連することを質問する練習も効果的であると述べている(本多 2020:85)。

しかし、以上の実践は帯活動として、教科書を使用する普段の授業との内容との直接的なつながりが少ない。そこで、普段扱う教科書でも関連する活動を行うことで、「即興的なやり取り」を生徒が行う力はさらに促進されるのではと考えた。

また、Thornbury と Blade(2005:275-278)は、会話を教える際には、直接的に教えることと、間接的に教える方法があることを示唆している。前者は、様々な場面の会話を、実際に生徒に体験させることで学ばせる方法である。後者は、会話に役立つ様々な技術を教えることで、会話する能力を高める方法である。

そして、これらはどちらが欠けても望ましくない。そこで、本研究でも直接的な指導である「1分間チャット」だけでなく、間接的な指導についても考える必要がある。

例えば、山家保先生記念論集刊行委員会(2005)は「自由な会話」がどのようにすれば最も能率的・効果的に進め得るかについては、効果的な指導理論も指導技術も開発されてはいないので、その前段階である「管理された会話」を行うことが必要であると主張している(山家保先生記念論集刊行委員会2005:118-119)。「管理された会話」とは、教科書本文の内容が応答文になるように、生徒に疑問文を発話させ、その疑問文に相当する応答文を言わせる活動である。

そして、山家保先生記念論集刊行委員会(2005)は、この「管理された会話」を行うためには、平叙文から疑問文を作る「転換」の作業を事前に行うことで、教科書本文には出てこないけれども、教材の内容についての問答で必要な疑問文を自ら作り出せるようになると主張している(山家保先生記念論集刊行委員会2005:101-103)。

本論文の目的は、「即興的なやり取り」である「1分間チャット」を効果的に行うための指導のあり方を探求することである。先行研究を検討し、即興的なやり取りを生徒が行えるようにするためには、第二言語知識の自動化を促す練習として、教科書本文から疑問文を作る「転換」の作業、そして「管理された会話」を継続的に行うことを提案し、その効果を検証する。日本の中学生を対象にした、「即興的なやり取り」の指導のあり方を提案する実証的研究は、非常に数が少ない。そのことを踏まえ、これからの英語スピーキング指導研究の一助になるように、本研究をまとめる。

2. 先行研究

2. 1 即興的なやり取りと複雑性・正確性・流暢性

本多(2018)は、2017年(平成29年)3月改定の学習指導要領では、互いの考えや気持ちなどを外国語で伝え合う対話的な言語活動が重視されており、これまでの「理解する」「表現する」といった単方向のコミュニケーションだけでなく、「伝え合う」という双方向のコミュニケーションも重視されていると述べている。

そのような言語活動の中の1つである、「即興的なやり取り」とは、「原稿を暗唱しないで、話し手と聞き手の役割を交互に繰り返す双方向での活動」である(本多2018:40)。そして、「即興的なやり取り」としての具体的な言語活動である「1分間チャット」が行えるということは、生徒同士が、英語を用いて、原稿を用意することなく、ある話題について、間違いを恐れずに会話を続けるということである。

Housenらは、第二言語の熟達性は様々な要因を含んでおり、多面的であるので、複雑性、正確性、流暢性の観点から捉えた方がよいと述べている(Housen, Kuiken & Veddar 2012:1)。いずれも大事な要素であるが、「即興的なやり取り」に注目する場合、特に、流暢性の向上を第一の目標にすることがよいと考えられる。しかし、流暢性を高めた結果、発話の内容が不正確になって正確性が低下する、発話される表現が単調なものとなって複雑性が低下するといった、「トレード・オフ」(Skehan 1998:108)が起こる可能性がある。そのため、複雑性、正確性、流暢性の全てを高めるような指導法が望まれる。

2. 2 第二言語知識の練習による自動化

流暢性について、Segalowitzは第二言語の習得と高度な発話の流暢性は第二言語知識の自動化を必要とし、自動性の主要な道順は反復であると述べている(Segalowitz 2010:75)。

第二言語知識の自動化について、「練習」を行うことで、第二言語は以下のような知識が得られて技能が高まっていくと言われている。DeKeyser(2007:3)は技能習得理論の視点から、「何かを知っている」知識である宣言的知識が最初に習得され、それを使って「練習」を行うことで、「何かを行うことができる」ようになる、手続き的知識を得ることができると述べている。

手続き的知識は、速く、誤りが少なく使用することができると述べている。手続き的知識はさらに高めることで、自動化され、自発的で、努力が少なく、速く、誤りなく、宣言的知識として得られた規則を活用することができると言われている。

また、Kormosは「練習」が概念と語彙項目の間のつながりを強化すると主張している(Kormos 2006:160)。

RantaとLysterは流暢な実演は、練習の結果であると述べている。また、その「練習」とは、自動性を打ち立てるような大量で反復されるものであり、転移に適した純粋に伝達が伴うものであると主張している(Ranta & Lyster 2007:148)。

Skehanは「練習」という言葉を用いてはいないが、反復が処理の負荷を減らし、会話の進展を促進し、脅威を少なくすると述べている(Skehan 1998:34)。

以上のように、反復を伴う「練習」が第二言語知識の自動化に貢献し、その結果、流暢性を高めていくことがわかった。

また、DeKeyser(2020)では上記の技能習得理論について、(a)適性の高い大人が、(b)単純な構造を学習し、(c)学習のかなり初期の段階で(d)教授的文脈で、起こっていることに最も容易に応用することができ、学習状況がこれら4つの面のうちの1つでも、この模範となる状況から離れば離れるほど、データを説明することが困難になると述べている。

本研究では、被験者は大人でなく中学生であるが、中学校で学ぶ比較的単純な構造の文を扱い、中学生という外国語学習を始めたばかりの段階であり、公立中学校という教授的文脈の中で研究を行うため、技能習得理論を応用しやすいと考えることができる。

ここまで、海外での研究を紹介したが、佐藤ほか(2022:25)は日本のEFL環境においては、ルールは知らず、練習もすることなくコミュニケーションにおいては臨機応変に応用できる、という状況はほぼあり得ないので、技能習得理論に基づいた英語学習が理にかなっているという立場を強調している。

2. 3 第二言語知識の自動化のための音読指導

2. 3. 1 音読指導の理論的背景

第2節で述べたような、第二言語知識を自動化するために大量の反復を伴う具体的な「練習」として、教科書本文の音読指導が当てはまる。Suzuki(2023:11)は技能習得理論の視点から、意図的に音読をする練習は、文字と音の一致、言語的模範の内在化、調音の強化につながると述べている。

村野井(2006:39)は、声を出して本文を読む音読は理解から産出への橋渡しの活動であり、第二言語知識の自動化と手続き化を進める効果があると述べている。

本多(2011:79)は、音読指導が大切な理由として、書かれている文字を自分で音声化することで話す力の基礎が養われ、音声に慣れることで聞き取る力も向上すると述べている。また、文章を読むときに心の中で音声化させて読んだり、

文章を書くときに心の中で文を組み立てながら書いているはずなので、音読が役に立つとも述べている。さらに、英文を定着させたり、正しい発音も身につくと述べている。

北原(2010:154)は、語学習得に音読が不可欠だと主張し、その理由として、音読は頭の中に英語の回路を作るのに役立ち、スピーキングへの橋渡しになり、1, 2年の教科書をスラスラ音読できるようになると、初めて見た英文でも英語らしいイントネーションで読むことができるという3つを挙げている。

鈴木と門田(2012:13)は、音読によって、スペリングと発音の結びつきを強化するとともに、学習した語彙や文法などを内在化でき、その結果、文章理解のための処理が高速化し、文章理解力と発表能力の基礎ができあがるので、音読は外国語としての英語学習に不可欠であると述べている。

若本ほか(2017:147)は、文章を声に出して読み上げることで、意味のまとまりを把握できることが明らかとなり、文字と発音の一致も確認でき、文字や語彙の定着も図ることができると、読むこととの関連を述べている。

正頭(2015:13)は、生徒に音読をさせると、リスニングが苦手だと思っている生徒は単語を正しく発音できなかつたり、長文読解が苦手な生徒は、文を着るタイミングがおかしかったりなど、「つまずき診断」の効果もあると主張している。

伊東(2008:15-19)は、音読は自己表現につながるものであり、その意義として、文レベルでの発音練習が可能、リーディングやリスニングに必要な直線的英文理解能力を育てる、スピーキングへの基礎固めが可能という、3点を主張している。

2. 3. 2 音読指導の具体的な方法

音読には様々な指導方法があるので、本節で紹介をする。

村野井(2006:39-40)は、みんなで声を合わせて読む斉読(chorus reading)、学習者が自分のペースで読むバス・リーディング(buzz reading)、一人ずつ指名して読ませる個別読み(individual reading)、テキストを黙読した後に文字から目を離して音読するリード・アンド・ルック・アップ(read and look up)、対話文の場合に自分の意見を1つ付け加えるプラス・ワン・ダイアログ(plus-one dialog)、教師が日本語を意味の固まり単位で言い、生徒はその日本語に該当する箇所を英語で読む通訳読み(interpreter reading)、生徒がフレーズごとに英語を日本語に口頭で即座に訳していくサイト・トランスレーション(sight translation)を挙げている。

本多(2011:79-82)は、上記以外に、対話文で役に分かれて音読させるパート・リーディング(part reading)、モデル音声に合わせて音読させるオーバーラッ

ピング(overlapping)、モデル音声を文の途中で止め、その後を生徒に言わせるレスポンス・レシテーション(response recitation)、音声を聞かせ、すぐ後を追うように聞こえた音を繰り返して言うシャドーイング(shadowing)を挙げている。

鈴木と門田(2012:28)は音読指導法を適切な順序に並べるには、①音声モデルがある指導法から音声モデルがない指導法へ、②練習単位の小さい指導法から大きい指導法へ、③記憶の負荷が低い指導法から記憶の負荷が高い指導法へ、④発音をまねればよい指導法から、意味や情報を伝える指導法への4点を考えるとよいと提案している。

正頭(2015:56-57)は、音読活動には音声チェック型、意味志向型、英文暗唱型、文法確認型、空気温め型の5つのカテゴリーに分類することができ、5つの分類をバランスよくあるいは集中的に活用していく必要があると主張している。以下で具体的に説明をする。

音声チェック型には、教師の後について読む「リピート音読」、生徒が各自で読む「Buzz Reading」、生徒を指名して1文ずつ読ませる「Individual Reading」、教科書を見ないで音声を即座に繰り返させる「Shadowing」などが含まれる。意味思考型には、センス・グループごとに日本語を英訳していく「サイト・トランスレーション」や、教科書本文から単語を抜いておいて、補いながら読む、「穴なし穴埋め音読」などが含まれる。英文暗唱型には、教科書から目を離して読む「Read and Look up」などが含まれる。文法確認型には、本文を疑問文に変換して読む「疑問文音読」、否定文に変換して読む「否定文音読」などが含まれる。空気温め方には、生徒同士を背中合わせに立たせて聞こえるように音読させる「背中合わせ音読」、学級全体で1文ずつ音読させる「リレー音読」などが含まれる。

音読指導の手順として本多(2011:83-85)は、教材を導入した直後はフラッシュカードを用いた語句の発音練習とモデルを提示した後に、コーラル・リーディング、バズ・リーディング、インディビジュアル・リーディングの順で行うべきと主張している。本文に含まれる表現の定着やスピーキング活動につなげるためには、その後にリード・アンド・ルックアップ、パートごとの暗唱、生徒同士の練習を経て発表させるとよいと主張している。前時の復習においては、コーラル・リーディング、オーバーラッピング、バズ・リーディング、インディビジュアル・リーディングの順で指導するのがよいと主張している。

斎藤(2011)は、本文に含まれる表現の定着の活動として、生徒のペアの片方が教科書を見ながら本文を読み上げ、もう片方は教科書を見ないでその文を正しく言えるまで何度も繰り返すことにより、間違いが減るというインテイク・リーディングを行うことを主張している。

北原(2010:158-159)は、仕上げの活動としてジェスチャー・リーディング(gesture reading)の効果を主張しており、ジェスチャーをつけて読んだ後、教科書を閉じて教師のジェスチャーに合わせて文を言う練習を紹介している。この利点として、理解・表現に日本語を介さない、英語の語順が自然に身につく、たとえ忘れてもジェスチャーがことばを引っ張り出す、意識が内容語に向かうため、機能語の使い方が潜在化され、自動化ができるようになると発話がスムーズになるという4つを挙げている。

また、音読を家庭で継続できるようになる工夫として、教科書を5回読んだら余白に星印を1つ書き、5つ以上書くことを宿題とすることを推奨している(北原 2010:157)。

2. 4 第二言語知識の自動化のためのパターン・プラクティス

2. 4. 1 パターン・プラクティスの理論的な背景

第2節で述べたように、流暢性を高めるためには、第二言語知識の自動化が必要であり、そのためには大量の反復を伴う練習が必要である。具体的な方法として、本節ではパターン・プラクティスを扱う。

パターン・プラクティスは基本文から様々な文を作り出す活動である。Skehan は言語を学習する際に、規則に基盤をおいた分析をする場合、少ない記憶容量と、力強い生成規則により、よい形式の文を計算することが可能になると述べている(Skehan 1998:54)。そのため、パターン・プラクティスは言語学習に効果的であると考えることができる。

山家保先生記念論集刊行委員会(2005:50-54)は Twadell(1970)の言語学習五段階のねらいを(1)認識(英語をわからせること)、(2)模倣、(3)反復(暗唱させること)、(4)変形、(5)選択(暗唱した英語を応用練習させること)と分類した。

そして(4)変形の段階で行う応用練習には代入、転換、展開があると述べている。代入は、基本文の単語を入れ替えて、新しい文を言わせる練習である。転換は、基本文の語順を入れ替えたり、疑問詞や否定語を加えたりすることで、疑問文や否定文を言わせる練習である。展開は、基本文に修飾語句を付け加えていって、長い複雑な構造の文を作ることである。

(5)選択の段階で行う応用練習には「管理された会話」、「生徒同士の対話」、「自由な会話」があると述べられている。「管理された会話」は、疑問文を復唱させ、その後に応答文を言わせる活動である。山家保先生記念論集刊行委員会(2005:114)は、これらの間を繰り返すことによって基本文の組織的・系統的な変形の練習を、たとえ発信的ではないにしても、受容的に行っていることであり、このことは基本文の組織的・系統的な変形をとおして、変形の規則を体

得することに大きなプラスとなることを見逃してはならない、と述べている。「生徒同士の対話」は、管理された会話で練習を行った後、教材の文脈とは異なった文脈で生徒が会話をする活動である。「自由な会話」は、生徒同士の対話に続く、選択の最終段階であるが、パターン・プラクティスが開発された時代には指導理論も指導技術もなかったと、山家保先生記念論集刊行委員会(2005)は述べている。筆者は、この段階が「即興的なやり取り」にあたると思われる。

若本ほか(2017:65-75)はパターン・プラクティスが用いられる教授法であるオーラル・アプローチの批判と発展的な活用について述べている。若本ほか(2017)は、主要な批判として、文章を暗記して意味があるのかということと、パターン・プラクティスは機械的すぎるのではないかという 2 点を挙げている。その後、発展的な活用としてそれぞれについて述べている。文章の暗記に関して、教師が重要な文を選んで覚えさせれば、スピーキングやライティングに役立ち、音声だけを頼りに何度も繰り返し練習することになり、実際のオーラル・コミュニケーションのシミュレーションになると主張している。パターン・プラクティスの機械的練習という批判に対しては、明示的に習った知識である宣言的知識を徐々に手続き的知識に変換することができ、口頭で行えば時間もかからず、無意味な文に変形させるのではなく、教師が実際のコミュニケーションで使う意味のある文になるよう、cue の出し方に工夫を凝らせばよいと主張している。しかし、若本ほか(2017)は成功した学習者の経験などに基づいて論じており、実証的なデータに基づいているわけではない。

山家保先生記念論集刊行委員会(2005)で主張されているように、「即興的なやり取り」に必要な練習は、教科書本文から疑問文を作り出すパターン・プラクティスである「転換」と、疑問文を生徒に言わせ、それに対応する応答文を生徒に言わせるパターン・プラクティスである「管理された会話」がふさわしいと考えることができる。

Thornbury と Slade(2006:86)は、一貫性のある会話は、宣言的な陳述だけで構成されることは難しいため、ほとんどの場合、質問と応答のやり取りで成り立っていると述べているため、疑問文と応答文を練習することは「即興的なやり取り」に必要とすることができる。

DeKeyser は体系的・意図的に第二言語の知識と技能を高めようとしている特定の活動を練習と定義している (DeKeyser 2007:1)ため、このようなパターン・プラクティスも第二言語習得における「練習」であると言える。

また、Larsen-Freeman と Anderson はパターン・プラクティスの利点を、繰り返されるほど習慣が強まり、学習が大きくなるので、生徒はパターンを使用することができるようになる習慣を形成するのに役立つと述べている

(Larsen-Freeman と Anderson 2011:42-43)。

Ortega は外国語の教室で設計されるべき練習の原則を、双方向であること、意味をなすこと、タスクに必須な形式に焦点化していることの 3 つを挙げている (Ortega 2007:182-186)。山家保先生記念論集刊行委員会(2005)が提唱している「転換」と「管理された会話」のパターン・プラクティスは、生徒が疑問文を言った後に応答文を言うので、双方向であるし、教科書本文の内容について問答するので、意味を成しており、そこで行われる問答は将来的に「1 分間チャット」というタスクで出現する可能性が期待されており、間接的で偶発的ではあるが、タスクに必須な形式に焦点化していると考えられることができる。

本多(2009:30-33)は「生徒による Q&A」として、疑問文と応答文が 40 セット印刷してあるリストを生徒に配布し、毎時間の最初にペアで練習させることが、「即興的なやり取り」である「1 分間チャット」につながると言っている。しかし、このような活動では応答文を話す生徒はリストを見ないで自分の答えを言い、さらに関連する情報として 1 文付け加えて言うことになっており、即興的なやり取りにつながると考えられるが、疑問文を話す生徒はリストを見ながら出題しており、ある程度の効果は期待できる可能性はあるものの、自発的に質問を作る力を育成できるとは言えない。

同様な「練習」を Wong と Waring(2020:45-46)も、「ターンの完了の監視」という活動として、教師が疑問文を読み上げ、生徒は答えを探して読み上げ、はやく言えた生徒は座れるという練習を行っている。生徒は疑問文を聞いて反応する練習にはなるが、教師が疑問文を読み上げているので、生徒が疑問文を自発的に言えるようになるとは限らない。

疑問文を作る活動は、最近の英語授業では扱われることがほとんどない。以下で数少ない例を紹介する。

太田(2007:117)が「DIY Quiz」を提唱している。ここでは、1 人の生徒に、すでに学んだ教科書の内容に関する英語のクイズを考えてきてもらい、授業の始めに出題させ、その他の生徒は教科書を読み返して答えを探させ、最後に生徒全員で答えの箇所がある本文を音読させる。しかし、この活動は教科書を見返して表現を定着させることだけを目標にされており、どのように疑問文を作るのか、体系的に練習をさせるところまでは行われていない。

松村(2012:281-284)は「イエス・ノー・クイズ」を提唱している。生徒に、指導が終わった教科書本文を振り返らせて、グループで真偽判定問題を作成させ、グループの代表者に問題を読み上げさせ、その他のグループの生徒が答えるという活動である。この活動の目標は題材文章の理解と既習事項の自由な使用を通じた言語使用技能の向上となっており、後者は本研究の目指す「即興的なやり取り」に近いと考えられる。しかし、どのように疑問文を作るのか体系

的に「練習」させるわけではなく、問題自体は書いたものを読み上げるため、音声を伴い、聞いている生徒には実際のやり取りの「練習」になるが、純粋な話す活動とは言えない。

齋藤(2008:69-93)は、英語の会話の続行のためには[質問作成能力]が決定的に重要であると主張している。最初に生徒に教科書本文から質問文リストを作らせ、4人組でとにかく質問文を使わせる質問乱取り活動を行い、4人組で意味のあるやり取りをさせる質問型取り活動で質問作成能力を育てるための基礎体力を養うとよいと述べている。その後、質問ビンゴ活動、教科書を利用した質問作成活動、生徒から教師へ質問する Q&A 方式と段階的に指導することを強調している。これらの活動を行うことで質問文を発話する力を持つことは予測されるが、自然にやり取りを行う活動ではない。

伊東(2008:42-46)は、教科書本文の内容理解を行う際に、生徒から教師へ質問をする主体的 Q&A、生徒が英語で質問することになれば生徒間での主体的 Q&A へと移行していくことを提案している。質問文に慣れる活動としては効果的ではあるが、やり取りを行う活動としては不十分である。

このように、「即興的なやり取り」につながるように疑問文を体系的にかつ意図的に練習する授業実践は存在しない。山家保先生記念論集刊行委員会(2005)の提唱する「転換」と「管理された会話」のパターン・プラクティスでは疑問文を体系的にかつ意図的に練習することができるため、「即興的なやり取り」につながる可能性が検証される意義があると考えられる。

2. 4. 2 パターン・プラクティスの指導方法

本節では、中学校の英語授業における、具体的なパターン・プラクティスの指導方法を紹介する。

例えば、本多(2011:65)は、新出文法事項の導入後、ミムメムのあとに口頭によるドリル活動を位置づけ、その基本がパターン・プラクティスだと述べている。そして、パターン・プラクティスは教師のキューに従って、基本文を次々に変化させる活動であり、代表的な方法には、代入、転換、展開があると説明している。一方、留意すべき点として、文構造に焦点を当てているために、不自然な英文を言わせるのは避けること、慣れるのに時間がかかること、集中力が必要で飽きやすいので、あまり多くの時間をかけないようにすることを挙げている(本多 2011:66)。そして、ワークシートを用いたドリル活動の前に行っておく必要があるとも述べている(本多 2011:67)。

北原(2010a:181)は、スピーキングのペア活動を行う前に、基本文形を教師の後について練習し、使用する語彙を教師の後に練習した後、基本文形に語彙を代入して練習するパターン・プラクティスを行う。その後教師と生徒でモ

デルを見せてからペアワークを行うと述べている。

金谷ほか(2009:54-57)ではパターン・プラクティスを、新出文法事項の導入とコミュニケーション活動の間に設定している。語形変化の音声指導を扱う練習、文の一部を入れ替える練習、対話形式で量を確保する練習の3種類を紹介している。留意点として、様々な運用例に触れられるようにすること、機械的になりがちなので、スムーズに、スピーディーに行う工夫をすること、細やかに指導し、必要に応じて修正をさせながら取り組ませる必要があることを主張している。また、パターン・プラクティスは Variation と Selection に分けられ、Variation は代入、転換、展開に分けることができると述べられている。これらに加え、実施上の注意点として、正しい手順で易から難へ進めること、意味を確認すること、不自然な内容の文を作らないこと、短時間でスピーディーに練習量を増やすことを挙げている(金谷ほか 2009:134-136)。

樋口と高橋(2015:22)は、新出文法事項を導入し、形式、意味、機能を確認したら、目標文を模倣・反復させ、目標文を言えるようになったら、実際に声に出してさまざまな文を言わせるための操作練習が必要であり、その一つとしてパターン・プラクティスを挙げている。ここでは、パターン・プラクティスは、目標文の一部の要素を代えて、別の文を言わせる活動であり、置換、転換、拡充があると述べられている。また、留意点として、パターン・プラクティスは文の形に重きが置かれがちなので、不自然な文を言わせないようにすること、意味を伴った練習にするためにキューの代わりにイラストを利用するとよいこと、誤りがあれば即座に直し、正しい形を覚えさせることを挙げている。

このように、中学校の英語授業では、新出文法事項導入後にパターン・プラクティス、特に「代入」練習が行われていることがわかった。また、不自然にならないような配慮が必要であることも重要である。しかし、山家保先生記念論集刊行委員会(2005)が主張しているような、教科書本文の音読の後に、やり取りにつながる「転換」と「管理された会話」のような指導が、現在は行われていないこともわかった。

2. 4. 3 パターン・プラクティスを扱った実証的研究

パターン・プラクティスが学術的な文脈で実証的に研究されている数は少なく、パターン・プラクティスについて書かれた論文としては、平嶋(2007)、井上(2017)、江口と早瀬(2018)、水川と檜葉(2020)が挙げられる。

平嶋(2007)はパターン・プラクティスの長所と短所をまとめている。長所は構文や語彙が音声データとともにインプットされ基本的な言語基盤が形成され、動詞の活用・性数変化・文の変形などの文法技能が自動化するという二点を挙げている。一方、短所として、意味の欠如、単調さ、現実へのコミュニケ

ーションへの転化が困難という三点を挙げている。これらを踏まえて、意味のある文作りと具体的な設定の原則に従い、教師が一方的に文や語彙の説明をすることを避け、視覚的補助教材を援用し、練習にゲーム性を取り入れて、大学のフランス語の授業で実践した。しかし、行われているのは基本文の代入練習と、暗唱のための練習のみであり、疑問文に転換する練習は行われていない。効果の検証は観察によるもので、学習者がノートやテキストを参照する機会が少なくなった、学習者は退屈せずに最後まで作業に取り組むことができるようであるといった、質的なデータを分析した記述はあるが、量的なデータの分析に基づいているわけでない。

井上(2017)は、パターン・プラクティスが構造重視であるがゆえの「単調さ」という問題が示したが、同時に口慣らしの時間を多く確保することによるインテイクの増加や、創造的な発話との組み合わせによるコミュニケーション能力の補完といった効果を主張している。以上のことを踏まえ、パターン・プラクティスを大学の英語の授業で活用し、アンケート調査で効果を検証し、パターン練習は他の指導法と満足度に差はなく、授業そのものへの興味・関心が喚起され、意識の可視化が見られると主張している。しかし、この授業では「日本語訳→ポーズ→英文」を3回連続で聞かせた後にスライドに日本語訳と英訳を映し出し、教師に合わせて3回発音させ、3回筆写させた後に、各自のペースで音読するバズ・リーディングを2分程度行い、その後、スライドを消して音声のポーズの間に英文を発するという指導を毎回15分、全15回実施したというものであり、最もパターン・プラクティスらしいと思われる代入練習や、本研究が扱っている転換練習も行っていないので、真の意味でのパターン・プラクティスを扱った論文と考えることは難しい。

江口と早瀬(2018)は、パターン・プラクティスの問題点への解決策として3点を挙げている。1点目は内容への改善策であり、設定された会話の背景、文脈についてペアやグループで練習する際、十分確認し合うことを挙げている。2点目は単調さの軽減、練習への効率化への改善策であり、暗記・反復練習を教室でのリピート練習、ペアワーク、授業外学習に振り分けるように設定することを挙げている。3点目は実際のコミュニケーションのための改善策であり、英作文で自分の言いたいことを表現し、意見をまとめた上で、ペアで意見交換することを挙げている。以上を踏まえて大学の英語の授業で実践し、オーラル・テストとセルフ・アセスメントにおいて一定のコミュニケーション能力の向上が見られたと主張している。しかし、授業の中ではモデル文のリピート練習の後、個人で音読・暗唱し、その後の例文の質問と応答のロールプレイがパターン・プラクティスとなっている。井上(2017)と同様に代入練習も転換練習も行われていないのである。

水川と樫葉(2020)は、「即興のやり取り」に発展させるために、パターン・プラクティスが活用できることを主張している。中学生を対象に、疑問文と応答文が30セット掲載されたワークシートをペアで練習させることを20回行い、同様な練習をさらに2つのワークシートでも行った。それぞれ計20回の練習の平均値を換算し、対話が成立した割合を量的に考察し、数値が有意に上昇していると述べている。しかし、行っているのは疑問文と応答文の定型表現の練習であり、疑問文を作る転換練習が行われているわけではない。

このように数少ないパターン・プラクティスを扱った文献を検証したが、大学生を対象にしたものが4点中3点であり、1点は中学生を対象にした教室実践を中心にした研究であるが、山家保先生記念論集刊行委員会(2005)が主張するような、生徒が自由に会話をすることを目的として、教科書本文から疑問文を作らせるパターン・プラクティスを実施するような研究は見当たらない。

2. 5 学力調査における即興的なやり取り

近年では公的な学力調査で「即興的なやり取り」が出題されているため、本節で紹介する。

2023年4月18日に、国立教育政策研究所によって令和5年度全国学力・学習状況調査が行われた。中学校では国語、数学、英語が調査されたが、英語は話すことについても調査が行われた(国立教育政策研究所2023)。

英語の話すことの問題は5問ある。4問は動物園において留学生と会話をしている状況の中で、掲示板に書いてある情報、自分たちの予定、動物についての質問、お土産として買いたいものとその理由を話す問題である。残り1問は環境問題についてのプレゼンテーションを聞いた後に、1分間準備をし、自分の考えを話す問題である。

5問のうち、環境問題についての問題は話すこと[発表]、動物園についての問題は話すこと[やり取り]に分類されることが考えることができる。

また、東京都でESAT-Jと呼ばれる、公立中学校3年生を対象にした英語スピーキングテストが2022年度より実施されている(東京都教育委員会2023)。

このテストの問題は、音読が2題、ポスター等の情報についての事実に関する質問に答えるものが2題、ポスター等の情報について自分の考えが質問されて答えるものが1台、ポスター等の情報について自分で質問をするものが1台、4コマイラストを説明するものが1題、ビデオレターに対して意見と理由を述べるものが1題で構成されている。

このうち、音読は話すことの基礎力、4コマイラストとビデオレターは話すこと[発表]、ポスター等を使用した問題は話すこと[やり取り]に分類されることが考えることができる。

これらの学力調査より、現在求められている英語力を伺い知ることができる。いずれも話すこと [やり取り] の問題が出題されている。言い換えれば、現在の日本の中学校における英語教育において、「即興的なやり取り」に課題があるために出題されていると考えられるため、「即興的なやり取り」を扱った本研究が、意義があると言うことができる。

2. 6 やり取りの先行研究

これまで、やり取りの研究は幅広く行われてきているが、生徒同士のもの、生徒と教師のものが存在している。例えば、Seedhouse(2004)や Thornbury と Slade(2006)、Hellerman(2008)、Wong と Waring(2021)は生徒同士のやり取りだけでなく、生徒と教師のやり取りも含んでいるが、Wells(1998)、Alexander(2020)、Walsh(2011)は生徒と教師のやり取りのみしか扱っていない。また、生徒同士のやり取りのみを扱った研究には Mackey(2007,2012)、Philip ほか(2014)、Sato と Ballinger(2016)、Adams と Oliver(2019)などが挙げられる。これらの生徒同士の研究はまとめてピア・インタラクションと呼ばれることが多い。

Philip ほか(2014)は、ピア・インタラクションの特徴に関して、以下のよう
に 3 つのことを主張している。1 つ目に、やり取りを通して、言語を試し次に何を言うべきか考えることで、学習者は形式と意味と使用につながりに注意することができる。2 つ目に、やり取りの中で学習者は、最初は雑音に聞こえた表現が、意味を持ち始めるにつれて、学習者が分析できるようになる。3 つ目に、やり取りへの参加は、正確で流暢なアウトプットに結び付くが複雑なアウトプットには結びつかないと述べている。

Sato と Ballinger(2016)は、ピア・インタラクションについて、インタラクションだけでも流暢性は高まるが、修正フィードバックがないと正確性が高まらないということを述べている。

このように、生徒同士のやり取りは第二言語の発達に有用であり、特に流暢性を高める一方、正確性を高めるためには修正フィードバックが必要になってくることが分かる。このため、生徒にただやり取りをさせるのではなく、介入を行った研究が求められてくると、言うことができる。

2. 7 即興的に話すためのスピーキング活動

本節では、即興的に話すためのスピーキング活動について紹介していく。

2. 7. 1 即興的に話すための帯活動

現在の日本の中学校の英語授業において、帯活動で即興的に話す活動が広く

行われている。

帯活動について、太田(2012:78)は以下のように述べている。言語の定着には時間がかかるので、導入したものを色々な機会でも繰り返させる必要があるため、**Warm-up** と前時の復習の間に来る、一定期間行う帯活動が効果的であると述べている。帯活動では、読むこと、聞くこと、話すこと、書くことを行うこともできるし、その中で言語材料や語彙に慣れさせることもできると、太田は主張している。

例えば、太田は語彙の復習・拡充のためのカードを使ったゲーム、文法を復習するために黒板に語句を書いて文を作らせる活動、疑問文と応答文をセットにしたリストをペアで練習させる活動、毎回、生徒1人か2人に30～60秒程度のスピーチをさせる、テーマを決めて3分間でできるだけ多くの文を書かせる活動を提案している(太田 2012:78-81)。

北原(2010:182-185)は、自身は帯活動と読んではいないが、授業の最初の活動として12週間続けるとしているため、ほぼ帯活動と考えてよい「クイックQ&A」を紹介している。疑問文と応答文をセットにしたリストを生徒に渡し、最初の3週間は、生徒がペアになり、教師のランダムな問いに対して素早く答えを言う、次の3週間は生徒1が生徒2に対して5問出題する、その次の3週間は答えの後で質問した生徒がリアクションを言う、最後の3週間は答えた生徒がさらにプラスワンを付け加えるというように、段階的にペアの会話の質を上げている。

本多(2020:110-125)は、特に即興で話すことに注目した帯活動を提案している。[やり取り]につながるものとしては、基礎練習として質問文と応答文がリストになっているシートを配布してペアで練習する、「生徒同士によるQ&A」と、実践練習として教師が指定した疑問文からペアで話し続ける「チャット」を紹介している。[発表]につながるものとして、前述のチャットの直後にパートナーが述べたことを他の人に即興でレポートする、「Chat & Report」、人物や事物などの単語が書かれたカードを引き、その単語を2～3文で説明し、パートナーに何について説明しているのかを当てさせる活動である「Explanation Game」、グループ内でサイコロを順番に振り、出た目のトピックについて即興で3文以上のスピーチを行う「3文即興スピーチ」を紹介している。

太田(2012)も、北原(2010)も、本多(2020)も、帯活動として疑問文と応答文をセットにしたリストを使って、生徒にペアで練習させる活動を行っているが、完全に自由な形態で会話をさせる、やり取りの活動は本多(2020)の「チャット」のみである。

2. 7. 2 即興的なやり取りを行う活動

前節では本多(2020)の「チャット」が即興的なやり取りを行う活動としてふさわしいことを述べたが、帯活動に限定しなくても「チャット」を取り上げた実践はいくつも存在する。

上山(2018:92-97)は、英語でのやり取りを続けるには Q&A が重要であると主張し、Q&A を行うワークシートで練習させた後に、ペアで「チャット」を行うことを提案している。座席の横のペア、縦のペア、斜めのペアで行ったり、教室の座席をスライドしてパートナーを交代して行うことも可能だと述べている。

瀧沢(2019)は、やり取りという言葉は使用していないが、「すらすら英会話」と呼ばれる QA シートをペアで練習させた後、I see.や Me too.などの反応表現を入れ、答えたら一言付け足す Q-AA に発展させてから、一定時間対話を継続する Small Talk を行うことを提案している。

胡子(2018)は、やり取りという言葉を使用しておらず、活動同士を関連させているわけではないが、「チャット」(胡子 2018:65-66)と「クイック Q&A」(胡子 2018:76-77)を紹介している。前者は、生徒にトピックを与えて一定時間話を続けさせることで、既習表現を活用しながら英語で対話を続け、即興で考えて表現し、気付きを得ることでさらに表現を増やせ、後者は、Q&A リストをペアで練習させるで、英語応答の瞬発力とやり取りの型を身につけ、即興スピーキングへつなげることができると主張している。

江澤(2022)は、やり取りの活動として、関連させているわけでないが、2つの活動を提案している。「One Minute Talking」(江澤 2022:40-41)では、質問文と応答文が掲載されているワークシートを使用して、ペアで 10 問の問答を 1 分間の練習を 3 回やらせ、「チャット&ライティング」(江澤 2022:54-55)では、トピック例を提示して、ペアで 1 分間自由に会話することを 3 回繰り返した後に、英語でしゃべったことをノートに書き起こさせる。

いずれも英問英答の練習と自由に会話をする活動を提案しているが、英問英答はリストを活用する活動のみで、山家保先生記念論集刊行委員会(2005)の「転換」のような、生徒が自ら疑問文を考え出して発話するような活動は存在しない。

2. 7. 3 即興的なやり取りの実証的研究

日本国内では、日本人中学生や高校生を対象にした現職教員による派遣研修の報告書に、いくつか「即興的なやり取り」をテーマにしたものが見られる。

野坂(2019)は、中学校 2 年生の英語授業で、帯活動で英語の質問と応答のリストをペアで帯活動として 4 回の授業で練習した後、5 回目の授業でここまで

練習した質問を使ったペアでのやり取りを、マインドマップを用いて行った後に、ALTとも同じやり取りを行うことができたかテストした。この取り組みを7月と10月の2回行って比較し、生徒は事後パフォーマンステストでは帯活動の表現1語以上ほかの語に置き換えている生徒が増え、質問をする生徒が増えたと報告している。

相澤(2020)は、教職大学院から派遣された中学校での3か月に及ぶ1年生の授業観察と、自身で行う検証授業を通して、原稿を作らせない、身近なテーマを設定する、定型表現を使用するという3点を意識して指導すると、生徒が即興で伝え合う力が向上すると主張している。

寺尾(2016)は、教職大学院から派遣された中学校で行った2年生の実験授業において、帯活動で方略を指導した後に教師が指定した話題で会話をさせる授業を5回行った。1回目から3回目までは1分間、4回目は1分30秒、5回目は2分間で行うことで、事後の生徒のアンケート調査から、話すことの抵抗感が低くなり、表現に慣れることができたと報告している。

高原(2019)は、中学校2年生の英語授業で、「Small Talk カード」と呼ばれる、方略的な表現集を見ながら、帯活動として教師が指定した話題で生徒に1分間の会話をさせる授業を10回行い、事後アンケートで会話が好きになったり、友達に自分の気持ちを伝えることができるようになったり、話している人の気持ちや考えを理解しようとするようになったと答えた生徒が増えたと報告している。

阿波連(2020)は、中学校2年生の英語の授業の導入で、教師と生徒全体で2分間のやり取りをした後に、同じ話題でペアで1分間のやり取りをさせた。この活動を5回の授業で繰り返した結果、事前と事後のアンケートで即興的なやり取りについて、好きかどうかと、できるかどうかという項目で、肯定的な回答が増えたと報告している。

新垣(2020)は、中学校1年生の英語の授業で、小学校外国語活動用教材であるWe Can!の表現を用いて帯活動として生徒同士のSmall Talkを行った。その後、中学校の教科書本文に登場する基本文を用いたモデル文を使用して生徒同士でやり取りをさせることを継続した結果、事前・事後のインタビューテストでは結果が高まり、事後のアンケートで英語のコミュニケーション能力が高まったと思うという解答が全体の9割を占めたと報告している。

那須川(2022)は、高校1年生の英語授業で、普段会話練習を行っていない学級を対象に、2つのテーマでパートナーを変えてそれぞれ3回、会話をさせて、録画をし、文字起こしをして分析をした。その結果、テーマによっては発話語数や正確さに違いが出たと報告している。

濱田ほか(2016)は、中学校1年生の英語授業で、ペアで対話する帯活動を3

か月間継続し、その前後に ALT と対話するインタビューテストを行い、英語を話すことに関する意識調査の公的な回答が増加したと報告している。

小廣川(2018)は、中学校 1 年生の英語授業で、英語のキーワードを基に、即興スピーチをする練習を 6 時間行い、授業後の自己評価で肯定的な回答が増加したことを報告している。

このように、「即興的なやり取り」の研究は様々な場所で実施されてはいるが、いずれも実態を把握するものや、アンケートによる分析のみであり、量的な研究は那須川(2022)のみである。

日本の国立大学附属中学校で行われた「即興的なやり取り」に関する介入を伴う量的な研究では、山城(2013)が公立の中学校で、教科書 2 章分を指導したのちに、教師と会話するテストを行い、複雑性、正確性、流暢性の 3 つの観点より分析 (CAF 分析) したものが存在するが、生徒同士のやり取りの研究ではない。

日本人の生徒同士のやり取りについての介入を伴う研究としては、千菊(2019)と山本ほか(2022)が存在する。千菊(2019)では、やり取りを録音し、節の数、誤りのない節の割合、1 分間当たりの実発話語数を CAF 分析した。山本ほか(2022)では、やり取りを撮影し、流暢性の指標として音節数とコミュニケーション方略の指標として意見・理由の説得力、相づち表現の量、質問数と、アンケート、振り返り作文を分析したものであるが、対象が前者は国立大学附属高等学校、後者は公立高等学校の生徒であった。

これらの先行研究から、本研究において日本語を母語とする中学生を対象に、日本の公立中学校において、英語を対象言語にした生徒同士の双方向の話すことに関する即興的な活動を扱う意義があると考えることができる。

2. 8 第二言語知識の自動化を促す定型表現とやり取り

ここまで、第二言語知識の自動化のために「練習」の重要性を示したが、Kormos (2006:156)は、「練習」だけでなく、定型表現の活用との相互作用も第二言語の知識の自動化を促し、流暢性の発達に必須であると述べている。

Skehan は慣用的な用例基盤の分析をする場合、大規模に構造化された記憶組織と、チャンクを生み出すのに多くの時間をかける、あまり力のない規則が中心的な役割を占める (Skehan 1998:54) と言っている。また、臨界期を過ぎると、言語習得装置が作動しなくなるため、限られた容量の情報処理組織の文脈においては、用例を記憶することを基盤とした組織を活用する傾向が大きく、統語化のための内的に生成される圧力は、作用しない (Skehan 1998:91) とも言っている。この用例は定型表現と言い換えることができる。

また、Wray は、必要性単独分析には、インプット題材の内的な仕組みと最

小限に関わることを伴う。そのために、学習者は、構成部分の構造的な形式を選ぶことなく、単位を意味に対応させることだけに關心をもつ(Wray 2008:69-70)と述べている。

さらに、もしも定型表現が意味のコミュニケーションにおいて予測できない必要条件が生じるまで十分であるならば、我々はある量の日常の言語が分析されないままであることが多いということを予測することが可能である (Wray 2008:189)と述べている。

以上のように、Wray(2008)は、人間が文の構造を分析することなく、定型表現として意味を理解していることを主張している。

日本での英語学習環境への示唆として、金澤ほか(2020:129)は定型表現はひとまとまりとしてそのまま使うことができるため、間違いを恐れず活用することが可能であり、小学生を始めとする英語初級者がコミュニケーションを行ったり、自己表現活動をするために欠かせないものであると述べている。

また、伊東(2019:110)は、定型表現をチャンクと呼び、文型の構成の単位をチャンクと考え、英語学習はそのチャンクの多様化と拡大のプロセスであるというチャンク文型論を提唱し、その理念は、学習者が英文を理解したり、産出するために必要な英語の仕組みを習得していく上で大きな力を発揮すると主張している。

このように、使用可能な定型表現を増やすことは、英語学習に有用であることは理解できる。しかし、定型表現だけでは発話の内容の広がりに限界が生じるため、学んだ定型表現の語彙を入れ替えて、新しい文を作り出すことも必要になってくる。そのため、パターン・プラクティスを行うことで上記の目標を達成し、「即興的なやり取り」の成功に貢献しているか考察する必要があると、考えることができる。

2. 9 インタラクショナル・コンピテンスとやり取り

前節まで見てきたように、中学生が「即興的にやり取り」をする指導方法や研究は様々存在し、練習を意図的・系統的に反復することで第二言語知識を自動化し、流暢性を高めることを考察してきた。

しかし、中学生がどのような発話をしているのか、どのようなやり取りが構成されているのかに着目した研究は少ない。石井と上村(2023:124)は、中学生のペアでのやり取りでは、お互いに自分の意見を言い合うと対話が終了してしまったり、相手の発話をよく理解せずに対話を続けようとするために発話内容がかみ合っていなかったり、英語の得意な生徒ばかりが一方的に話し、もう1人は聞き役に徹していることがあると述べている。

このような研究は日本では少ないが、海外では会話分析の手法を教室内での

第二言語学習の分析に応用した研究として、例えば Seedhouse(2004)、Thornbury と Blade(2006)が存在する。Thornbury と Blade(2006:113-137)は、会話を分析する際に、話者交代、話題管理、談話的方略の3つに焦点を当てるとよいと主張している。Seedhouse(2004:111)は、生徒同士のやり取りであったとしても、教師の教授法的な焦点を志向していると考えて分析すべきだと主張している。

また、このような研究を基礎にして、Hellerman(2008)、Hall ほか(2011)、Salaberry と Kunitz(2019)、Wong と Waring(2021)はインタラクショナル・コンピテンスを育成することが重要であると述べている。インタラクショナル・コンピテンスとは、Wong と Waring(2021:8)によると、実際のやり取りにおいて、話者交代や理解する上での問題への対処のような、様々な慣習を実行する能力と定義づけられている。また、Galaczi と Taylor(2018:226-227)はインタラクショナル・コンピテンスは、話題管理、ターンの管理、非言語行為、破綻の修復、相互作用的な聞き取りの5つを、話し手と聞き手が共に育ていくものだと述べている。さらに、Salaberry と Kunitz(2019:231)は話題管理について、積極的聴取者になるべきであると主張している。これは、事前の発話にうまく適応する順番を産出することによって、会話への注目と参加を示す能力と定義づけられている。

以上のように、会話分析の視点から、「即興的なやり取り」が適切に行われているのか分析することも必要である。特に、「即興的なやり取り」が行われている時に、不自然な会話にならないよう話題の一貫性や結束性を、「話題の管理」の視点から考察することが可能である。

2. 10 日本人中学生の話すことを分析する方法

日本人中学生の話すことを分析した研究はいくつも存在している。本研究がどのように研究を進めるか決定する際に、方法を参考にするため、参照していく。

例えば、Ota(2002)は、国立大学附属中学校の101名の生徒を対象に、2年間で5回のALTとのインタビューテストを録画し、wh-疑問文を正確に使用した割合、代名詞と接続詞の出現した回数の変化を分析した。

小泉と山内(2003)は、公立中学校の71名の生徒を対象に、2年生の時と3年生の時に日本人の面接官に自己紹介をするテストを録音した。分析する際には、流暢さとして1分間で話した語数、繰り返しの割合、自己訂正の割合、正確さとして誤りのある節の割合、複雑さとして従位接続詞の割合を使用した。

Kosuge(2004)は、国立大学附属中学校の90名の生徒を対象に、1年生の時、2年生の時、3年生の時に実施した6回のALTとのインタビューテストを録

画し、流暢性の発達を分析するため、発話中のポーズの回数を測定した。

瀧口(2004)は、公立中学校の1年生16名、2年生16名、3年生16名を対象に、1分間の発話を記録した。分析にする際に、流暢性の指標として、1分間の単語数と節の数、複雑性の指標として節の中の単語数と従属節の数、正確性の指標として正しい節の割合と正しい単語の割合を使用した。

しかし、これらの研究は介入を行っておらず、実態を把握する研究にとどまっている。そのために、介入を行ったものとして、中学生と年齢が近い高校生の話すことを分析した研究も紹介する。

藤森(2004)は、公立高等学校の1年生123名を対象に、形態に焦点を当てて事前タスクを行ったクラス、意味に焦点を当てて事前タスクを行ったクラス、事前タスクを行なわなかったクラスを設定して授業を行った後に、間違い探しタスクと、ストーリー作りタスクを実施し、記録をとった。分析には、正確性として節の総数に対する誤りのない節の割合、流暢さとして1分間当たりの語数、複雑さとしては節当たりの語数を統語的複雑さとして、異語数を語彙的複雑さとして使用した。

千菊(2019)は、国立大学附属高等学校の3年生57名を対象に、実験群28名のみ交渉を行うタスクを8週間にわたって実施した後に日本人の英語教師を相手にスピーキングテストを行い、発話が録音された。分析には複雑さとして節の数、正確さとして、誤りのない節の数、流暢さとして1分間あたりの実発話語数を使用した。

3. 研究課題

2章で扱った先行研究を踏まえて、本章では研究課題を設定する。

3. 1 先行研究で残された課題

2017年(平成29年)3月改定の中学校学習指導要領において、公立中学校の生徒が英語で「即興的なやり取り」ができることが求められている。「即興的なやり取り」ができるようになるためには、流暢性が重要になって来るが、正確性と複雑性と共に高めることが重要になる。そのためには効果的な「練習」を行い、第二言語知識の自動化を促すことが必要となるが、教室実践を中心にした研究はほとんど行われてない。また、日本で行われている話すことの指導では、「即興的なやり取り」に直接つながる効果的な指導が不足している。そのため、教科書本文から疑問文を作りだし、その疑問文と応答文を発話するパターン・プラクティスの効果を検証する必要があると考えられる。

3. 2 課題を解決するための検証方法

前節で明らかになった課題の効果を検証するためには複雑性・正確性・流暢性(Housenほか2012)の3つの指標でCAF分析を行うことが効果的である。

複雑性を測定するための指標として、「研究のために利用可能である主要な統語的複雑性の基準(Norris & Ortega 2009:559)」が存在する。ここでは「長さ」、「従属節の量」、「等位節の量」、「算出における文法的形式の多様性、洗練、習得のタイミング」、「洗練されていると考えられる形式の使用頻度の合計」が挙げられている。日本の中学生と高校生を対象にした先行研究をふまえ、本研究では教科書本文から疑問文を作りだし、その疑問文と応答文を発話するパターン・プラクティスを処遇として行うため、「洗練されていると考えられる形式の使用頻度の合計」として、疑問文の数を複雑性の1つ目の指標とする。

また、1分間チャットの取り組みを行う前の期間で、生徒はペアで質問文と応答文とそこに1文付加する練習を行っている。従属節は中学2年生の後半から使用できるようになるため、現時点では発話の中に出現しない。そのため、「従属節の量」に近くなると考えられる、1文付加した回数を複雑性の2つ目の指標とする。

正確性を測定するための指標として、FosterとSkehan(1996:310)は、誤りのない節とは、統語的、形態的、語順に誤りのない節であり、使用されている語が明白に違っている時には語彙の誤りとして数えられると述べている。先行研究をふまえ、正確な文の割合を正確性の指標とする。

流暢性を測定するための指標として「流暢性の基準の概略(Kormos 2006:163)」には、「発話の割合」、「音声的時間の割合」、「発話の実際の長さ」、

「1分あたりの沈黙のポーズの数」、「ポーズの実際の長さ」、「1分あたりの満たされたポーズの数」、「1分あたりの非流暢性の数」、「速度」、「行間」が挙げられている。先行研究を踏まえ、教室実践を中心にした研究として捉えやすいものとして、発話総語数を流暢性の指標とした。

これらに加え、定型表現よりも幅広い内容を話せているか検証する。そのため、発話された疑問文のうち、事前に学習した「生徒同士による Q&A」(本多 2009) に登場した疑問文の割合を、定型表現の指標とし、定型表現の割合が低下するほど、幅広い内容で話せていると見なすこととした。

最後に、相手の発話をもとに、一貫した話題で自然にやり取りを進めることができているかを検証する。そのため、会話の内容を分析し、自分が話している中で話題を変えた場合を「自己推移」とし、相手が話した後に自分で話題を変えた場合を「他者推移」とし、それらの回数の合計を「話題の管理」の指標とし、話題の推移の回数が低下するほど、一貫した話題で自然にやり取りを進めることができていると見なすこととした。

3. 3 本論文の研究課題

前節までの議論を踏まえ、本論文では以下の 5 つを研究課題として設定をする。

- ① 疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて複雑性を高めるか。
- ② 疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて正確性を高めるか。
- ③ 疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて流暢性を高めるか。
- ④ 疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて定型表現の使用率を下げるか。
- ⑤ 疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて話題の管理の回数を下げるか。

4. 研究方法

3章での研究課題を解決するための研究方法を本章でまとめる。

4. 1 背景

研究協力者は、筆者が授業を行った東京都の公立中学校の6学級の生徒231名である。彼らは令和3年度に入学した中学生であり、令和2年度に1年間のみ、小学校6年生の段階で教科の外国語として、英語を週に2時間学んだ生徒である。加えて、教材という視点では、本研究の生徒は生徒用デジタル教科書を、令和4年度、つまり、彼らは中学校2年生の時から使用をしている。授業内では使用することはなかったが、家庭学習の音読の復習をする際に活用するよう指導をしてきた。

教科書は *Here We Go! ENGLISH SERIES*(太田ほか 2021)である。

期間は2022年1月から2022年6月の6か月間である。

1年次は生徒を2学級ごとに出席番号に基づいて3コースに分け、筆者を含む3人の教師で指導し、定期考査ごとに担当コースを交代した。

2年次は筆者を含む2人の教師が奇数学級と偶数学級を指導し、定期考査ごとに担当学級を交代した。

全ての教師は筆者が作成した共通指導案で授業を行った。

授業は週4時間の配当であった。1単位時間は50分間であり、最初の10分間は、教科書の内容とは直接関係のない活動を一定期間継続する、帯活動とした。

帯活動では、前半が英語の歌、後半が本研究で扱う「1分間チャット」を含むコミュニケーション活動を行った。残りの40分間で教科書の内容を指導した。そのうち、最後の5分間で、本研究で扱う疑問文を作るパターン・プラクティスである「転換」と、ここで作った疑問文を復唱して応答文を発話する「管理された会話」を行った。

授業は基本的に、教科書見開き左のページにある、教科書本文を中心に扱うものをAパターンとし、次の時間は右のページにある、言語活動を中心に扱うBパターンとし、交互に指導した。

4. 2 英語の授業

2節では筆者が普段行っている英語の授業について概説する(詳しくは八木橋と宮崎 2020 を参照)。

4. 2. 1 授業の概要

授業の最初には前述したように帯活動を行うが、ここではその後の教科書を

扱った部分を先に説明する。授業は前述したように、A パターンと B パターンに分けて行っている。これは、学習した教材を忘れないようにするための工夫である。

山家保先生記念論集刊行委員会(2005:125-126)は、オーラル・アプローチで行われるべき指導手順として、トワデルの言語学習の五段階の原則とエビングハウスの忘却曲線の問題を取り上げ、授業は **recognition**、**imitation**、**repetition** をとおして十分理解し、暗唱できるようになったものを復習教材として、次の時間までに暗唱して書けるようになることを宿題として課し、次の時間の初めに復習で **variation** と **selection** を行って、それをさらに **test** してから新教材に入るといった形をとるのが、いちばん能率的であると述べている。そして、このような五段階の枠組みに **reading** と **writing** を加えた指導の手順が表 2 である。

表 2 オーラル・アプローチの指導手順(山家保先生記念論集刊行委員会 2005:126)

<p>A. Review (復習) [所要時間 15 分 - 20 分]</p> <p>(1) Choral reading and recitation of the review material [前時の教材を思い出させる]</p> <p>(2) Pattern practice [応用練習]</p> <p>(A) Variation</p> <p>(B) Selection [Controlled conversation]</p> <p>(3) Written test [復習または応用練習をしたものが書けるかどうかを見る]</p> <p>B. Presentation of the new material [新教材といっても、新しい語句や構文のみを導入する] [所要時間 10 分 - 15 分]</p> <p>(1) Oral introduction (口頭導入)</p> <p>(2) Mim-mem [口ならしの練習]</p> <p>(3) Check of understanding (理解の点検)</p> <p>C. Reading and check of understanding [本時の教材の読み方と理解の点検] [所要時間 10 分 - 15 分]</p> <p>(1) Reading of the day's text [本時の教材を集中的に chorus で読む]</p> <p>(2) Check of understanding [本時の教材全体の理解の点検]</p> <p>(3) Writing, if necessary [中 1 の 1 学期など writing の指導が十分でない場合はここで指導する]</p> <p>D. Consolidation (地固め) [所要時間 5 分]</p>
--

このように、山家保先生記念論集刊行委員会(2005)は、教科書本文を復習す

ることから始めて、新しい教材に移行する、50 分間の指導手順を提案している。しかし、山家保先生記念論集刊行委員会(2005)の扱っている教科書は 1970 年代のものであり、現在使用されている教科書よりも本文の量も少なく、内容も易しいものである。また、現在使用されている教科書は、本文以外に聞く、話す、書く活動が含まれている。さらに、音読指導の方法も増えているため、本多(2018:65-67)を参考に、山家保先生記念論集刊行委員会(2005)の主張する部分を取り入れながら、教科書本文を 2 時間かけて扱っている。本多(2018)の提案する指導手順が表 3 である。

表 3 本多(2018)の授業構成

<p>1 時間目</p> <p>A コミュニケーション・タイム (帯活動)</p> <p>①挨拶【1分】</p> <p>②コミュニケーション活動【10分】</p> <p>B 新言語材料の導入及び音読</p> <p>①新出文法事項の口頭導入【5分】</p> <p>②新出文法事項の確認・口頭練習【5分】</p> <p>③教科書本文の口頭導入【5分】</p> <p>④内容理解、説明【10分】</p> <p>⑤新出語句の発音 (フラッシュカード)【2分】</p> <p>⑥音読練習【10分】</p> <p>C 本時のまとめ【2分】</p>
<p>2 時間目</p> <p>A コミュニケーション・タイム (帯活動)</p> <p>B 前時の復習</p> <p>①前時の文法事項の確認及び復習 (必要に応じて)</p> <p>②本文の確認・補足説明</p> <p>③音読練習</p> <p>⑦ 本文に関連させた言語活動</p> <p>C 本時のまとめ</p>

このように指導をすることで、以前よりも複雑かつ長くなった本文の導入に 1 時間目を費やし、家庭学習で本文を音読させ、ノートに筆写させる宿題を課すことで定着させ、2 時間目でもう一度本文を扱いつつ、さらに発展をさせることができる。

また、このような手順は、村野井(2006)が提唱する、内容中心の PCPP 指導

とも重なる。村野井(2006:18-23)は、教科書を用いた内容中心の指導は、提示(presentation)・理解(comprehension)・練習(practice)・産出(production)のPCPPの流れで行うことによって、従来の英語指導法を抜本的に変更せずに行うことが可能であり、第二言語習得の認知プロセスに効果的に働きかけると予測することができる」と述べている。

さらに佐藤と笠原(2022)は山家保先生記念論集刊行委員会(2005)の手順はPCPPであり、PPPをベースとした練習重視の授業展開であると述べている。そして、伝統的PPP型授業の欠点は、インプット量の不足、機械的練習への過度な依存、言語の機能を学ぶ場の欠如を挙げている。そして、これらの欠点の克服を試みた、改訂型PPPを提案している。提示(Presentation)では、明示的知識の獲得を目指して、教師のスモールトークによる潤沢なインプットとインタラクションの機会と、日本語による工夫を凝らした生徒の興味を引き付ける明示的演繹的文法説明、あるいは英語による帰納的指導が必要であると述べている。練習(Practice)では、正確性に重きを置いた目標文法の定着を目指して、機械的練習に文脈を伴った各個人に関連のある英文を用いての形式と意味に焦点を当てた練習が必要であると述べている。使用(Production)では、コミュニケーション能力の育成を目指して、正確さと流暢さを身につけるために目標文法を使う活動と、流暢さを身につけるために目標文法使用を義務付けない自由度の高い活動が必要であると述べている。本研究では、後述するが、帯活動、オーラル・イントロダクション、教科書本文の音読、教科書本文を活用した言語活動、教科書本文を活用したパターン・プラクティスを行うことで、これらの欠点を克服していると考えられる。

付け加えると、Thornbury(2005)は、PPPという言葉は行動主義的であり、認知主義者が拒否することがあるが、認知主義者の理論と、社会文化的な視点を取り入れ、意識高揚、適正化、自律というように置き換えるとよいと述べている。

これらに加えて、本多(2018)では、2時間目で書くテストを行っていないが、筆者は書く活動は重要であると考えられるため、前時で導入された基本文を教師が読み上げ、生徒が書きとるディクテーションテストを行っている。

また、筆者は英語の歌を使用するのが効果的であると考えているため、本多(2018)が10分間、コミュニケーション活動としているところを、英語の歌5分間とコミュニケーション活動5分間としている。

4. 2. 2 英語の歌

本節では、授業の最初に行う2つの帯活動のうち、1つ目に行う英語の歌について説明をする。

A パターン、B パターン、どちらの授業も、授業開始の挨拶の後は、英語の歌を帯活動として、歌わせている。北原(2010b:100-101)は英語の歌を授業で使うのに効果的な理由として、①頭に英語の回路を作る、②多くの例文に触れさせる、③自然に覚えて忘れない、④学習を机から解き放つ、⑤言うまでもなく音と、5つを挙げている。筆者は教科書の1単元に1曲を指導するようにしている。1年次は単元の最初の時間に歌詞と対訳が印刷されたハンドアウトを配布して曲を聞かせ、次の時間からは曲を通して歌わせるようにしている。2年次以降は歌詞に空所を設定し、単元の最初の時間に自分の力で穴埋めさせた後に初めて曲を聞かせて答え合わせを行い、次の時間からは、曲を通して歌わせるようにしている。選曲の基準は、歌いやすさ、含まれる文法事項と教科書で指導する文法事項の一致、発達段階に応じて内容を高度にするという3つがある。

4. 2. 3 コミュニケーション活動

英語の歌の後に、A パターン、B パターン、どちらの授業も、これまで学んだ表現を、統合して行うコミュニケーション活動を、帯活動として行っている。

中学校1年生の1学期は既習事項が少ないので、英語の単語の音声を聞いて日本語の対訳を○で囲む「日本語・英語ビンゴ」と、基本動詞を表しているイラストを、教師がジェスチャーをしながら発話したものを指さす「アクション・カード」を行う。「アクション・カード」はすでに生徒がカタカナ語として耳にしたことがある、発音とつづりの関係が規則的、他動詞、目的語とのコロケーション頻度が高い、絵にしやすい、日常生活でよく使われる、Teacher Talk で使われる18種類の動詞を基に作られている(北原 2010a:48-51)。

ある程度、生徒が使える表現が増えてきたところで、やり取りと発表の活動を開始する。

やり取りとしては3種類の活動がある。1つ目が疑問文と応答文が40セット掲載されたリストを使用してペアの片方がリストを見ながら質問し、もう片方がリストを見ないで応答してさらに1文付け加える「生徒同士によるQ&A」(本多 2009:30-39)である。2つ目が、教師が英問英答で扱った中から1つの疑問文を提示し、1分間、ペアで会話を続ける「1分間チャット」(本多 2009:61-63)であり、本研究で主に扱っている活動である。このように3年間で3回行うようにしている。3つ目は「トリオ・ディスカッション」(上山 2022a)である。3~5人のグループになり、教師が提示した話題について議論を3分間で行う活動である。

発表としては3種類の活動がある。1つ目はスピーチである。決まったテーマについて授業内で作成したスピーチを、1回の授業で4人ずつ発表した。1

年次は自己紹介(本多 2009:40-46)、2年次は将来の夢(本多 2009:90-94)をテーマにした。聞いている生徒は発表後に、自己紹介の場合、「生徒同士の Q&A」で練習した疑問文を用いて質問をした。将来の夢の場合、感想を言った。2つ目は「単語の説明」(本多 2008:73-83)である。1年次は動物を2つの文で、2年次は数字や対義語や色を1つの文で、3年次は身の回りにあるものを2つの文で説明する。ペアの片方は教室にある大型モニターに背を向けて立ち、もう片方は大型モニターに映し出されたイラストを見ながら説明を行う。3つ目は、4人組で順番にサイコロをふって出た数字と、教室にある大型モニターに提示されている同じ数字の話題について、3つの英文でスピーチをする「3文即興スピーチ」(本多 2006:91-103)である。

これらの活動は帯活動期間終了後、パフォーマンステストを実施し、ALTが評価をしている。また、「生徒同士による Q&A」と「単語の説明」とスピーチは定期考査にもライティング問題として出題している。そして、3年間の指導計画としてまとめたものが、表4である。

表4 コミュニケーション活動の3年間の指導計画

<p>○1年次</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本語・英語ビンゴ ・アクション・カード(基本動詞の絵) ・生徒同士による Q&A① ・自己紹介スピーチ+Q&A ・1分間チャット① <p>○2年次</p> <ul style="list-style-type: none"> ・動物の説明 ・生徒同士による Q&A② ・私の夢スピーチ+感想 ・1分間チャット② ・数字や対義語や色の説明 <p>○3年次</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒同士による Q&A③ ・1分間チャット③ ・身の回りにあるものの説明 ・トリオ・ディスカッション ・3文即興スピーチ

4. 2. 4 A パターンの授業

A パターンの授業の場合、帯活動の後に、新出文構造の口頭導入を行う。新しく学ぶ文構造の意味と形式に気付けるよう、教師が教室にある大型モニターで画像を見せながら、生徒と英語でやり取りを行った後に、明示的に日本語を使って説明を行う。山家保先生記念論集刊行委員会(2005:61)は、新しい単語・熟語・構文などは、常に英語の文脈をとおして導入すべきは当然であると主張しており、このような文脈をとおして新しい項目の意味や機能を導入する文を「語の意味を定義する文」と呼んでいる。また、新しい項目を導入するときは、二つの対立するものを示して、どこが示差的差異なのかを生徒に明確に把握させる、「対比」の指導を行うと効果的であると述べている(山家保先生記念論集刊行委員会 2005:73-76)。

次に教科書本文の口頭導入を行う。教師が教室にある大型モニターで、デジタル教科書のピクチャー・カードを見せながら、生徒の理解を把握した後に、本文の概要を理解させ、新出語句の意味と形式に気付けるよう、生徒と英語でやり取りを行う。生徒の理解を把握する活動として、以下のように学年が上がるにつれて難易度を上げている(北原 2010b:48)。1年次は生徒全体に英語で質問し、英語で答えさせる。2年次は生徒を全員立たせ、挙手をして英語の質問に正しく答えられた生徒から座っていく。これは英検 3 級の 2 次試験対策を兼ねている。3年次前期は生徒を全員立たせ、挙手をして絵の描写ができた生徒から座っていく。これは英検準 2 級の 2 次試験対策を兼ねている。3年次後期はノートに 1 枚のピクチャー・カードにつき 1 分間でできるだけ多く描写する文を書く活動を行っている。

本多(2011:70)は、口頭導入は、本文の内容をほぼすべてカバーして音声での理解を行う、本文を読むための動機づけを行う、本文を読むための必要な語彙を導入する、本文を読むための背景知識を与える、本文の概略を理解させる、という 5 つの目標があると述べている。

口頭導入後、対話の教材では聞き取り、メール文や説明文などでは読み取りの課題を与え、自分で聞き取ったり、読み取ったりする練習を行う。

聞き取りか読み取りの課題の後、ここままで触れられなかった新出語句などを日本語で明示的に説明する。本多(2011:74)はこの説明の中で、本文内容の確認、行間の意味も含めたより深い解釈、文法や文構造の説明、語句・慣用表現・語法などの説明を取り上げる必要があると述べている。

内容を理解したところで、大型モニターでデジタル教科書のフラッシュカードを見せながら新出語句の発音練習を行う。北原(2010a:132-133)を参考に、以下の指導手順で行っている。最初に黙って見せ、生徒自身に発音させてみる。次に発音にスポットを当て、フォニックスのルールに触れながら既習語を思い

出させる。続いて、素早く見せて発音させる。その後、日本語を見せて発音させ、最後に日本語を見てつづりを書かせる。

新出語句が発音できるようになったら、本文の音読練習を行う。教師の後について音読するコーラス・リーディング、デジタル教科書の音声に合わせて音読するオーバーラッピング、自分の力で一定時間音読するバズ・リーディング、1人1文読ませて誤りがあれば説明しもう一度全体で教師について復唱させるインディビジュアル・リーディング、1文ずつ黙読したのちに教師の合図で顔を挙げてその文を発話するリード・アンド・ルックアップ、本文を見ないでデジタル教科書の音声を聞いてすぐに繰り返すシャドーイングを順に行う。

最後に、実験群のみ、ここで学んだ本文から2文選び、疑問文を作るパターン・プラクティスである「転換」と、ここで作った疑問文を復唱した後に応答文を言う「管理された会話」を行った。

宿題として、本文を5回音読したらノートに1回筆写させることを2回、基本本文を5回音読したらノートに1回筆写させることを5回、繰り返すことになっている。

この指導手順をまとめたものが、表5である。

表5 Aパターンの授業の指導手順

Aパターン（教科書見開き左のページを中心に扱う）
①帯活動1（英語の歌）
②帯活動2（コミュニケーション活動）
③新出文構造の口頭導入
④教科書本文の口頭導入
⑤教科書本文の内容説明
⑥教科書本文の音読練習
（⑦実験群のみ、教科書本文を使った疑問文を作るパターン・プラクティス）
宿題：教科書本文10回音読・筆写2回・基本本文25回音読・筆写5回

4. 2. 5 Bパターンの授業

Bパターンの場合、帯活動の後、前時に学んだ教科書本文の復習を行う。デジタル教科書の本文の音声を、教科書を閉じたまま聞かせる。その後、本文の内容を確認するような英語の質問をし、生徒全員に英語で答えさせる。2問行い、1問目はyesかnoで答えられる質問、2問目は疑問詞から始まる質問をする。生徒が誤りのある発話をする、もしくは難しくて発話できない場合には、応答文を復唱させる。

教科書本文の内容を聞き取りと英問英答で想起した後、教科書を開かせて、

コーラス・リーディングを行う。その後、教科書を閉じさせて、ディクテーション用紙を配布する。30秒間で記名させたら、教師は教科書の基本本文を読み上げ、生徒は1分以内に書き取る、ディクテーションテストを行う。1分後にディクテーションテストは回収される。

ディクテーションテストが回収されたところで、教科書を開かせ、右のページに掲載されている、リスニング練習、スピーキング練習、ライティング練習を行う。

3つの技能の言語活動を終えたところで、スキット活動を行う。教師が教科書本文の一部を指定し、生徒はペアになって、役割分担をし、自分たちで疑問文と応答文を考えて付け足し、何も見ないで発表できるよう、5分間練習をする。5～7人で構成される生活班の中で発表した後、反省点を踏まえて練習を再開する。その後、6つある生活班の中から教師が1つを指定し、その班の全ペアは生徒全体の前で改善したスキットを発表する。教師は発音や付け足したやり取りの語彙や文法の誤りを全体にフィードバックする。本多(2018:91)は、1文以上を自由に加えさせると、生徒は文脈に合ったセリフを考えなければならないので、教科書を一生懸命読み直し、その結果、読み方が深くなり、学習効果が高まり、「思考力・判断力・表現力等」を育てるために継続させることが最も有効な方法の1つであると述べている。1年次は1文のみ付け加えさせた。3年次にはスキットではなく、ストーリー・リテリング(上山 2022b)を行った。

最後に、Aパターンと同様、実験群のみ、前時に学んだ本文から、Aパターンでは扱わなかった2文を選び、疑問文を作るパターン・プラクティスである「転換」と、ここで作った疑問文を復唱し、応答文を発話する「管理された会話」を行った。

これらの指導手順をまとめたものが、表6である。

表 6 B パターンの授業の指導手順

<p>B パターン（教科書見開き右のページを中心に扱う）</p> <p>① 帯活動 1（英語の歌）</p> <p>② 帯活動 2（コミュニケーション活動）</p> <p>③ 教科書本文の聞き取りと英問英答と小テスト</p> <p>④ 基本文を活用するリスニング練習</p> <p>⑤ 基本文を活用するスピーキング練習</p> <p>⑥ 基本文を活用するライティング練習</p> <p>⑦ 教科書本文の一部にやり取りを 1 ターン付け加えてペアで発表するスキット活動</p> <p>（⑧ 実験群のみ、教科書本文を使った疑問文を作るパターン・プラクティス）</p> <p>宿題：なし</p>

4. 3 手順

本節では本研究の処遇と測定の手順を詳細に説明する。

4. 3. 1 帯活動としての「1 分間チャット」

初めに、帯活動として、2022 年 1 月に「1 分間チャット」（本多 2009）を授業内で実施した。2021 年 9 月に帯活動で実施した「生徒同士による Q&A」（本多 2009）で練習した 36 の質問文のうち、3 つを選び、それぞれ 3 回ずつ、全部で 9 回実施した。これは、「学習した時と類似した認知過程でテストをした方がよい」という、「転移適性仮説(Lightbown 2009:27)」に基づいている。使用した質問シートは付録 1 として掲載している。

授業では、ワークシートに書いてある疑問文の意味を確認し、それを復唱させた。その後、ペアで 1 分間、その疑問文から会話を始めさせ、1 分後には振り返り用紙の記入を 2 分間で解答させた。疑問文は、表 7 のように、最初の 3 回が Are you on the baseball team? 次の 3 回が Do you watch TV every day?、最後の 3 回が Who's your favorite singer?であった。実際のワークシートは付録 2 として掲載している。

表 7 「1 分間チャット」の帯活動で出題した疑問文

1 回目～3 回目	Are you on the baseball team?
4 回目～6 回目	Do you watch TV every day?
7 回目～9 回目	Who's your favorite singer?

4. 3. 2 「1分間チャット」 Pre-Test

次に、「1分間チャット」Pre-Testを2022年3月に実施した。通常の授業の時間の中で、生徒は復習問題のワークシートを自主学習しながら、教室の後方に移動し受験した。帯活動での「1分間チャット」で出題しなかった、「生徒同士によるQ&A」の疑問文33文の中から、帯活動での「1分間チャット」で出題した疑問文と同じような会話の内容になると予測される3問を表8のように抽出し、出題した。

表8 「1分間チャット」Pre-Testで出題した疑問文

Are you on the tennis team?
Do you like sports?
Who's your favorite movie star?

これらの疑問文は、それぞれ自分の好き嫌いについて話す内容、放課後に行くことについて話す内容、自分の持ち物について話す内容の組み合わせであった。また、一般動詞の疑問文、be動詞の疑問文、wh-からはじまる疑問文と、特定の文法事項にも偏らないように配慮した。これも「転移適性仮説(Lightbown 2009:27)」の考えに基づいている。

このテストでは、各ペアが試験監督である筆者が3枚のカードからランダムに引いた1枚に書いてある疑問文から1分間会話をした。テストの内容は録画され、筆者によって文字起こしがされた。

4. 3. 3 疑問文を作るパターン・プラクティス

続いて、2022年4月より奇数学級のみ、英語の授業の最後の5分間に教科書本文から疑問文を作るパターン・プラクティスである「転換」と、ここで作った疑問文を復唱して、応答文を発話する「管理された会話」を実施した。全12回である。その指導手順は表9の通りである。

表 9 疑問文を作るパターン・プラクティスの指導手順

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">①スライドに教科書本文の内容を表す文が 1 つ示され、復唱する②yes/no疑問文を言う合図が示され、発話する③yes/no疑問文が示され、復唱する④wh-疑問詞が示され、wh-疑問文を発話する⑤wh-疑問文が示され、復唱する⑥yes/no疑問文が示され、復唱する⑦答えを言う合図が示され、応答文を発話する⑧wh-疑問文が示され、wh-疑問文を復唱する⑨答えを言う合図が示され、応答文を発話する |
|---|

例えば、太田ほか（2021:10）では、Tina という登場人物が、Hajin という登場人物に “How was your trip to Korea?” と質問し、Hajin が “It was great.” と答えている。この会話の内容を 1 文で表すと “Hajin’s trip to Korea was great.” であると、考えられる。そこで、この肯定文が最終的に応答文になるように、疑問文を生徒が言う練習を考えた。その時に生徒が疑問文を言いやすくなるように、先程選んだ文を疑問文にする練習を始めに行った。

実際の発話例は表 10 の通りである。

表 10 疑問文を作るパターン・プラクティスにおける教師と生徒の発話例

<p>(T: 教師の発話 S: 生徒の発話)</p> <p>【転換 (疑問文を作るパターン・プラクティス)】</p> <p>T: Repeat.</p> <p>T: Hajin's trip to Korea was great.</p> <p>S: Hajin's trip to Korea was great.</p> <p>T: Question</p> <p>S: Was Hajin's trip to Korea great?</p> <p>T: Repeat.</p> <p>T: Was Hajin's trip to Korea great?</p> <p>S: Was Hajin's trip to Korea great?</p> <p>T: How.</p> <p>S: How was Hajin's trip to Korea?</p> <p>T: Repeat.</p> <p>T: How was Hajin's trip to Korea?</p> <p>【管理された会話 (作った疑問文に回答するパターン・プラクティス)】</p> <p>T: Repeat.</p> <p>T: Was Hajin's trip to Korea great?</p> <p>S: Was Hajin's trip to Korea great?</p> <p>T: Answer.</p> <p>S: Yes, it was. It was great.</p> <p>T: Repeat.</p> <p>T: Yes, it was. It was great.</p> <p>T: Repeat.</p> <p>T: How was Hajin's trip to Korea?</p> <p>S: How was Hajin's trip to Korea?</p> <p>T: Answer.</p> <p>S: Great. It was great.</p> <p>T: Repeat.</p> <p>T: Great. It was great.</p> <p>S: Great. It was great.</p>
--

4. 3. 4 「1分間チャット」 Post-Test

最後に、「1分間チャット」Post-Testを2022年6月13日に実施した。

「生徒同士によるQ&A」の疑問文36文の中から、2022年1月に実施した

授業内の帯活動の「1分間チャット」で出題した3文と、2022年3月の「1分間チャット」Pre-Testで出題した3文を除いた30文から、さらに帯活動の「1分間チャット」で出題した疑問文と同じような会話の内容になると予測される3問を表11のように、Are you a good swimmer?、Do you play video games?、Who's your favorite soccer player?と出題した。

通常の授業の時間内で、復習問題のワークシートで自主学習をしながら、生徒はペアで教室後方に移動し、試験官であり筆者が3枚のカードからランダムに1枚引いたカードを置き、そこに書いてある疑問文から1分間会話をした。

表11 「1分間チャット」Post-Testで出題した疑問文

Are you a good swimmer?
Do you play video games?
Who's your favorite soccer player?

テストの様子は全て録画され、その音声データが筆者によって文字起こしされた。Pre-Testと同様に、1分間に発話した疑問文の数と応答文に1文以上付加した回数を複雑性、1分間に発話した文のうち正確な文の数の割合を正確性、1分間に発話した総語数を流暢性、疑問文のうちの、事前に学習した「生徒同士によるQ&A」(本多2009:30-33)に登場した疑問文の割合を、定型表現の指標として、自分が話している中で話題を変えた場合を「自己推移」とし、相手が話した後に自分で話題を変えた場合を「他者推移」とし、それらの回数を記録して話題の管理の指標として分析を行った。

5. 研究結果

本章では Pre-Test と Post-Test における実験結果をまとめる。Pre-Test と Post-Test の両方を受験したのは、実験群が 72 名、統制群が 64 名であったため、これらの生徒のみの結果を活用する。

5. 1 発話データの書き起こしの分析方法

始めに、発話データがどのようなものであったのか、どのように分析をしたのか事例を述べる。ただし、全ての発話データは紙面の都合により掲載していない。

典型的な例として、語数の Post-Test と Pre-Test の差の中央値の生徒、最大値の生徒、最小値は 0 になってしまうので、最小値に近い生徒を実験群、統制群より合計 6 名、12 例取り上げる。

5. 1. 1 実験群の事例

5. 1. 1. 1 中位の生徒の事例

実験群における事例として、語数の Post-Test と Pre-Test の差の中央値 3.0 語の生徒である、HA の Pre-Test での発話書き起こしと Post-Test での発話書き起こしを分析する。

Pre-Test

HA (語数 43 語、正確な文の割合 90.9%、疑問文 4 文、1 文以上付加 1 回 m
定型表現の割合 75%、話題推移 3 回)

SA (語数 35 語、正確な文の割合数 77.8%、疑問文 1 文、1 文以上付加 0 回、
定型表現の割合 100%、話題推移 0 回)

HA	SA
Yes I do	Do you often listen to music
I often listen to K-pop music	
What's your favorite subject	I like math
	How about you
I like music	
What's your favorite singer	I have not favorite singer
	How about you
I like BTS	
When is your birthday	I am February 19 th
	How about you
My birthday is September 11 th	
What's your favorite season	I like summer
	I like
	How about you
I like winter	
I don't like summer	

Pre-Test において HA は 1 分間の会話の中で 43 語を発話した。その中で、11 文を発話し、10 文が正確な文であったため、正確な文の割合は 90.9%になる。そのうち、疑問文は What's your favorite subject?、What's your favorite singer?、When is your birthday?、What's your favorite season?と 4 文発話している。これら 4 つの疑問文のうち、What's your favorite subject?、What's your favorite singer? (Who's your favorite singer?の言い間違いであると推測される)、What's your favorite season?の 3 つの疑問文は事前に配布した質問シートに掲載されているものなので、定型表現の割合は 75%となる。

また、相手の **Do you often listen to music?** に対して、**Yes I do.**と答えた後に、**I often listen to K-pop music** と 1 文付け加えている。このように 1 回だけ、1 文以上付加を行っている。

さらに、話題の推移に関しては、以下のように自己推移が 3 か所見られた。1 か所目は、**I often listen to K-pop music.**と音楽の話題の質問に答えた後に、**What's your favorite subject?**と季節の話題の質問を行っている。2 か所目は、**I like BTS** と音楽の話題に答えた後に、**When is your birthday?**と誕生日の話題の質問を行っている。3 か所目は **My birthday is September 11th.**と誕生日の話題の質問に答えた後に、**What's your favorite season?**と季節の話題の質問の話題の質問を行っている。

一方、他者推移は見られなかった。

Post-Test

HA（語数 46 語、正確な文の割合 100%、疑問文 4 文、1 文以上付加 3 回、
定型表現の割合 50%、話題推移 0 回）

SA（語数 39 語、正確な文の割合数 100%、疑問文 3 文、1 文以上付加 1 回、
定型表現の割合 33.3%、話題推移 1 回）

HA	SA
Are you a good swimmer	Yes I am
No I don't	Do you like soccer
I don't like soccer	
What's your favorite season	I like summer
What's your favorite season	But I don't like winter
	What's your favorite
	What's your favorite subject
I like social studies	
It is interesting	
What's your favorite sports	
What's your favorite food	I like ramen
	Do you like basketball
No I don't	
I don't play basketball	
What's your favorite animal	I don't know
	I like
	I like
	What's your favorite

Post-Test において HA は 1 分間の会話の中で 46 語を発話した。その中で、10 文を発話し、10 文が正確な文であったため、正確な文の割合は 100%になる。そのうち、疑問文は What's your favorite season?、What's your favorite sports?、What's your favorite food?、What's your favorite animal?と 4 文発話している。これら 4 つの疑問文のうち、What's your favorite season?、What's

your favorite food?の 2 つは事前に配布した質問シートに掲載されているので、定型表現の割合は 50%になる。

また、相手の Do you like soccer? に対して、No I don't.と答えた後に、I don't like soccer.と 1 文付け加えている。その後、相手の What's your favorite subject?に対して、I like social studies.と答えた後に、It is interesting.と 1 文付け加えている。さらに、相手の Do you like basketball に対して、No I don't.と答えた後、I don't play basketball.と 1 文付け加えている。以上のよ

うに合計で 3 回、1 文以上付加を行っている。

さらに、自己推移も他者推移も見られなかった。

5. 1. 1. 2 上位の生徒の事例

続いて、Post-Test において語数が最大値 57 語の生徒である、SS の Pre-Test での発話書き起こしと Post-Test での発話書き起こしを分析する。

Pre-Test

SS (語数 45 語、正確な文の割合 92.3%、疑問文 3 文、1 文以上付加 3 回
定型表現の割合 100%、話題推移 2 回)

MK (語数 53 語、正確な文の割合数 100%、疑問文 2 文、1 文以上付加 2 回、
定型表現の割合 50%、話題推移 0 回)

SS	MK
Who's your favorite movie star	I don't know I don't like movie I don't like movie stars How about you
Me too	
Who's your favorite singer	I like Freddie Mercury It's cool How about you
What favorite	
What favorite singer is	
Aimyon	
It's cool	Oh Do you listen to music
Yes I do	
I like music	
How about you	No I don't But I like music very much
Do you study English hard	Yes I do I like English How about you
Me too	
I like English	Do you study math hard
Yes I do	
I like math	

Pre-Test において SS は 1 分間の会話の中で 46 語を発話した。その中で、13 文を発話し、12 文が正確な文であったため、正確な文の割合は 92.3% になる。そのうち、疑問文は **Who's your favorite movie star?**、**Who's your favorite singer?**、**Do you study English hard?** と 3 文発話している。これら 3 つの疑問文は全て、事前に配布した質問シートに掲載されているものなので、定型表現の割合は 100% となる。

また、相手の **I like Freddie Mercury. It's cool. How about you?** に対して、**What favorite singer is Aimyon?** (**My favorite singer is Aimyon.** の言い間違いと思われる) と答えた後に **It's cool.** と 1 文付け加えている。その後、相手の **Do you listen to music?** に対して **Yes I do.** と答えた後に **I like music.** と 1 文付け加えている。そして、相手の **Do you study math hard?** に対して、**Yes I do.** と答えた後に **I like math.** と 1 文付け加えている。このように、3 回、1 文以上付加を行っている。

さらに、話題の推移に関しては、相手の **I don't like movie stars. How about you?** に対して、**Me too.** と映画の話題で答えた後に **Who's your favorite singer?**

と音楽の話題に変えて質問をしているため、自己推移が 1 回行われたと考えられる。

加えて、相手が **But I like music very much.** と音楽の話題で発話した後に **Do you study English hard?** と教科の話題に変えて質問をしているため、他者推移が 1 回行われたと考えられる。これらを足して、話題の推移は 2 回になる。

Post-Test

SS (語数 57 語、正確な文の割合 100%、疑問文 5 文、1 文以上付加 3 回
定型表現の割合 20%、話題推移 1 回)

TR (語数 37 語、正確な文の割合数 90%、疑問文 3 文、1 文以上付加 2 回、
定型表現の割合 66.7%、話題推移 0 回)

SS	TR
Do you play video games	Yes I do I I like I like Splatoon Do you play video games
Yes I do	
I often play video	
Video games	
It is fun	Me too
Do you like music	Yes I do What's your favorite singer
I like	
My favorite singer is Morii	
Aimi	
Her first name is Aimi	
Do you like sports	No I don't Do you like sports
Yes I do	
I am on the tennis team	
Do you like sports	No I don't I don't like sports
Are you on the baseball team	

Post-Test において SS は 1 分間の会話の中で 57 語を発話した。その中で、12 文を発話し、12 文が正確な文であったため、正確な文の割合は 100%にな

る。そのうち、疑問文は Do you play video games?、Do you like music?、Do you like sports?を 2 回、Are you on the baseball team?と 5 文発話している。これら 5 つの疑問文のうち、Do you play video games?と Are you on the baseball team?の 3 つの疑問文は事前に配布した質問シートに掲載されているものなので、定型表現の割合は 20%となる。

また、相手の Do you play video games? に対して、Yes I do.と答えた後に、I often play video. Video games, it is fun と 2 文付け加えている。その後、相手の What's your favorite singer?(Who's your favorite singer?の言い間違えと推測される) I like, my favorite singer is Morii Aimi.と答えた後に Her first name is Aimi.と 1 文付け加えている。そして、相手の Do you like sports? に対して Yes, I do.と答えた後、I am on the tennis team.と 1 文付け加えている。このように 1 文以上付加を 3 回行っている。

さらに、話題の推移に関しては、自己推移は見られなかった。他者推移に関しては、相手が Me too.(自分もよくビデオゲームをするという意味)とビデオゲームの話題で話した後に、Do you like music?と音楽の話題に変えて質問をしていたので、1 回見られたことになる。よって、話題の推移の合計回数は 1 回である。

5. 1. 1. 3 下位の生徒の事例

次に、Post-Test において語数が最小値に近い 12 語の生徒である、KK の Pre-Test での発話書き起こしと Post-Test での発話書き起こしを分析する。

Pre-Test

KK（語数 12 語、正確な文の割合 100%、疑問文 1 文、1 文以上付加 0 回
定型表現の割合 0%、話題推移 0 回）

NK（語数 29 語、正確な文の割合数 100%、疑問文 2 文、1 文以上付加 0 回、
定型表現の割合 50%、話題推移 0 回）

KK	NK
I like Oguri Shun	Who's your Who's your favorite movie star
I see	I don't like movie star
I like	I don't know I don't know about it
Do you like movie	Do you like movie
	No I No I don't

Pre-Test において KK は 1 分間の会話の中で 12 語を発話した。その中で、3 文を発話し、3 文とも正確な文であったため、正確な文の割合は 100%になる。そのうち、疑問文は Do you like movie?と 1 文発話している。この 1 つの疑問文は事前に配布した質問シートに掲載されていないものなので、定型表現の割合は 0%となる。

また、1 文以上付加、話題の推移はいずれも見られなかった。

Post-Test

KK (語数 32 語、正確な文の割合 100%、疑問文 4 文、1 文以上付加 0 回
定型表現の割合 0%、話題推移 0 回)

YS (語数 36 語、正確な文の割合数 88.9%、疑問文 4 文、1 文以上付加 1 回、
定型表現の割合 0%、話題推移)

KK	YS
No I'm not	Are you a good swimmer
Are you	
Do you like swimming	Yes I do
	Do you like sports
No I don't	
What	What sports do you like
What like	
I like baseball	I like volleyball
What sports do you like	I am on the volleyball team
	Yes I am
Are you a good player	
Do you like soccer	No I'm not
	Do you like tennis

Post-Test において KK は 1 分間の会話の中で 32 語を発話した。その中で、7 文を発話し、7 文とも正確な文であったため、正確な文の割合は 100%になる。そのうち、疑問文は Do you like swimming?、What sports do you like?、Are you a good player?、Do you like soccer?と 4 文発話している。これら 4 つの疑問文のうち、いずれも事前に配布した質問シートに掲載されていないので、定型表現の割合は 0%となる。

また、1 文以上付加、話題の推移はいずれも見られなかった。

5. 1. 2 統制群の事例

5. 1. 2. 1 中位の生徒の事例

統制群における事例として、語数の Post-Test と Pre-Test の差の中央値 1.5 語に近い生徒である、SH の Pre-Test での発話書き起こしと Post-Test での発話書き起こしを分析する。

Pre-Test

IM (語数 34 語、正確な文の割合 80%、疑問文 2 文、1 文以上付加 1 回、定型表現の割合 50%、話題推移)

SH (語数 29 語、正確な文の割合数 100%、疑問文 2 文、1 文以上付加 2 回、定型表現の割合 100%、話題推移)

IM	SH
I like I like Hoshino Gen Do you often listen to music What What do you like What do you like What song do you like No I'm not But I played a soccer	Do you often listen to music Yes I do I I like music I like Ban It is cool It is cool Do you watch Do you study English

Pre-Test において SH は 1 分間の会話の中で 29 語を発話した。その中で、6 文を発話し、6 文が正確な文であったため、正確な文の割合は 100%になる。そのうち、疑問文は Do you often listen to music? と Do you study English? の 2 文を発話した。これらの疑問文はいずれも事前に配布した質問シートに掲

載されているため、定型表現の割合は 100%になる。

また、相手の Do you often listen to music?に対して、Yes I do.と答えた後に、I like music.と 1 文付け加えている。その後、相手の What song do you like?に対して、I like Ban.と答えた後に、It is cool.と 1 文付け加えている。以上のように、1 文以上付加を 2 回行っている。

最後に、自己推移も他者推移も見られなかった。

Post-Test

SH (語数 31 語、正確な文の割合 77.8%、疑問文 2 文、1 文以上付加 3 回、定型表現の割合 0%、話題推移 1 回)

TR (語数 23 語、正確な文の割合数 83.3%、疑問文 3 文、1 文以上付加 1 回、定型表現の割合 0%、話題推移 0 回)

SH	TR
No I'm not I don't I don't like swimmer Do you like music	Are you a good swim Swimmer
Yes I do I like fruits Are you on the tennis team	Yes I do I like music Do you like fruits
No I don't I like badminton	No No I'm Do you play tennis

Post-Test において、SH は 1 分間の会話の中で 31 語を発話した。その中で、8 文を発話し、7 文が正確な文であったため、正確な文の割合は 77.8%になる。そのうち、疑問文は Do you like music?、Are you on the tennis team?、と 2 文発話している。いずれも事前に配布した質問シートに掲載されていなかったため、定型表現の割合は 0%である。

また、相手の **Do you like fruits?** に対して、**No I'm not.**と答えた後に、**I don't like swimmer.**と 1 文付け加えている。その後、相手の **Are you on the brass band club?**に対して、**Yes I do.**と答えた後に、**I like fruits.**と 1 文付け加えている。さらに、相手の **Do you play tennis?**に対して、**No I don't.**と答えた後に、**I like badminton.**と 1 文付け加えている。以上のように合計で 3 回、1 文以上付加を行っている。

最後に、自己推移も他者推移も見られなかった。

5. 1. 2. 2 上位の生徒の事例

統制群における事例として、語数が **Post-Test** で最大値 50 語の生徒である、**KR** の **Pre-Test** での発話書き起こしと **Post-Test** での発話書き起こしを分析する。

Pre-Test

KR (語数 47 語、正確な文の割合 100%、疑問文 4 文、1 文以上付加 1 回、
定型表現の割合 25%、話題推移 1 回)

MK (語数 48 語、正確な文の割合数 91.7%、疑問文 1 文、1 文以上付加 3 回、
定型表現の割合 0%、話題推移 0 回)

KR	MK
Are you on the tennis team	No I'm not I am on the swimming team How about you
I am on the soccer team I was on the youth soccer team	Oh really Do you like soccer
No I don't Do you like soccer	Yes I do But I can't play soccer
Oh do you like baseball	Yes I do I watch TV baseball But I can't play baseball How about you
I don't play baseball My father watches TV baseball By the way do you like music	Um yes I do I listen um

Pre-Test において KR は 1 分間の会話の中で 47 語を発話した。その中で、9 文を発話し、9 文とも正確な文であったため、正確な文の割合は 100%になる。そのうち、疑問文は Are you on the tennis team?、Do you like soccer?、Do you like baseball?、Do you like music? と 4 文発話している。これら 4 つの疑問文のうち、Are you on the tennis team? だけが事前に配布した質問シートに掲載されているものなので、定型表現の割合は 25%となる。

また、相手の But I can't play baseball. How about you? に対して、I don't

play baseball.と答えた後に、**My father watches TV baseball.**と 1 文付け加えている。このように 1 回だけ、1 文以上付加を行っている。

さらに、話題の推移に関しては、以下のように自己推移が 1 か所見られた。1 か所目は、**My father watches TV baseball** とスポーツの話題を話した後に、**By the way do you like music** と音楽の話題に変えて話している。

一方、他者推移は見られなかった。

Pre-Test

KR (語数 50 語、正確な文の割合 90.9%、疑問文 4 文、1 文以上付加 4 回、
定型表現の割合 0%、話題推移 2 回)

IM (語数 36 語、正確な文の割合数 60%、疑問文 2 文、1 文以上付加 3 回、
定型表現の割合 0%、話題推移 1 回)

KR	IM
<p>Yes I do I like video games What are you video games I like black It is cool Do you like black Do you like music Kaeru-no-uta It is very cute It is very cute I like Sampo It is very funny Good Do you Do you like soccer ball</p>	<p>do you play video games yes I am I like Minecraft What What color do you like No I am But I like red Yes Yes I am I like Kaeru-no-uta Thank you Yes I am</p>

Post-Test において KR は 1 分間の会話の中で 50 語を発話した。その中で、
12 文を発話し、11 文が正確な文であったため、正確な文の割合は 90.9%にな

る。そのうち、疑問文は **What are you video games?**(**What video game do you play?**の言い間違えと推測される)、**Do you like black?**、**Do you like music?**、**Do you like soccer ball?**と 4 文発話している。これら 4 つの疑問文はいずれも事前に配布した質問シートに掲載されていないものなので、定型表現の割合は 0%となる。

また、1 文以上付加が以下のように 4 か所見られた。1 か所目は、相手の **Do you play video games?**に対して、**Yes, I do.**と答えた後に、**I like video games.**と付け加えている。2 か所目は、相手の **What color do you like?**に対して **I like black.**と答えた後に **It is cool.**と付け加えた。3 か所目は、相手の **I like Kaeru-no-uta.**に対して **Kaeru-no-uta.**と答えた後に **It is very cute.**と付け加えている。4 か所目は、相手の **Thank you.**に対して **I like Sampo.**と答えた後に **It is very funny. Good.**と付け加えている。

さらに、話題の推移に関しては、自己推移は見られなかったが、他者推移に関しては以下のように 1 か所見られた。相手が **But I like red.**と色の話題で話した後に、**Do you like music?**と音楽の話題に変えて質問をした。

5. 1. 2. 3 下位の生徒の事例

統制群における事例として、語数が **Post-Test** で最小値に近い 26 語の生徒である、**MY** の **Pre-Test** での発話書き起こしと **Post-Test** での発話書き起こしを分析する。

Pre-Test

IT (語数 14 語、正確な文の割合数 100%、疑問文 3 文、1 文以上付加 0 回、
定型表現の割合 33.3%、話題推移 0 回)

MY (語数 11 語、正確な文の割合 33.3%、疑問文 0 文、1 文以上付加 0 回、
定型表現の割合 0%、話題推移 0 回)

IT	MY
Who's your favorite movie star	I like I like
Do you like movie	Yes I do
What's your favorite movie	I like I like
Why	

Pre-Test において MY は 1 分間の会話の中で 11 語を発話した。その中で、
3 文を発話し、1 文が正確な文であったため、正確な文の割合は 33.3%になる。
そのうち、疑問文の発話をしていないため、定型表現の割合は 0%となる。
また、1 文以上付加、話題の推移はいずれも見られなかった。

Post-Test

IK (語数 48 語、正確な文の割合数 63.6%、疑問文 3 文、1 文以上付加 3 回、
定型表現の割合 33.3%、話題推移 1 回)

MY (語数 26 語、正確な文の割合 85.7%、疑問文 3 文、1 文以上付加 1 回、
定型表現の割合 0%、話題推移 0 回)

IK	MY
<p>No I am I don't I don't I cannot swim Do you like swim What do you like What's favorite sports Why Yes I do I don't like tennis Oh It's sorry It's or no Yes I do I watch yesterday Do you like ramen It's too nice</p>	<p>Are you a good swimmer No I don't I like tennis Do you like tennis Who's your favorite yesterday Yes I do I like miso ramen</p>

Post-Test において MY は 1 分間の会話の中で 26 語を発話した。その中で、7 文を発話し、6 文が正確な文であったため、正確な文の割合は 85.7%になる。そのうち、疑問文は Are you a good swimmer?、Do you like tennis?、Who's your favorite yesterday?(昨日食べたものの言い間違えと推測できる)と 3 文発話している。これら 3 つの疑問文のうち、いずれも事前に配布した質

問シートに掲載されていないので、定型表現の割合は 0%となる。

また、相手の Do you like ramen? に対して、Yes I do.と答えた後に、I like miso ramen.と 1 文付け加えているので、1 回だけ、1 文以上付加を行っている。

さらに、話題の推移は見られなかった。

5. 2 Pre-test の結果

本節では Pre-Test の実験結果についてまとめる。

始めに、実験群の結果を示す。

最初に CAF 分析の結果を紹介する。

複雑性の第 1 の指標である、疑問文の数について、平均値は、1.85 文、最大値は 5.00 文、最小値は 0.00 文、中央値は 2.00 文であった。

複雑性の第 2 の指標である、1 文以上付加した回数について、平均値は 1.11 回、最大値は 4.00 回、最小値は 0.00 回、中央値は 1.00 回であった。

正確性の指標である、正確な文の割合について、平均値は 89.71%、最大値は 100.0%、最小値は 50.0%、中央値は 96.43%であった。

流暢性の指標である、語数について、平均値は 30.32 語、最大値は 73.00 語、最小値は 5.0 語、中央値は 29.00 語であった。

以上をまとめたのが、表 12 である。

表 12 実験群の Pre-Test の CAF 分析の結果

	複雑性①	複雑性②	正確性	流暢性
	文	回	%	語
平均	1.85	1.11	89.71	30.32
最高	5.00	4.00	100.00	73.00
最低	0.00	0.00	50.00	5.00
中央	2.00	1.00	96.43	29.00

次に、定型表現と話題の管理についての結果を紹介する。

定型表現の指標である、定型表現の使用された割合について、平均値は 48.22%、最大値は 100.00%、最小値は 0.00%、中央値は 50.00%であった。

話題の管理の指標である、自己推移と他者推移の合計回数について、平均値は、0.49 回、最大値は 3.00 回、最小値は 0.00 回、中央値は 0.00 回であった。

以上をまとめたのが、表 13 である。

表 13 実験群の Pre-Test の定型表現と話題の管理の分析結果

	定型表現	話題の管理
	%	回
平均	48.22	0.49
最大	100.00	3.00
最小	0.00	0.00
中央	50.00	0.00

続いて、統制群の結果を示す。

最初に CAF 分析の結果を紹介する。

複雑性の第 1 の指標である、疑問文の数について、平均値は、2.14 文、最大値は 4.00 文、最小値は 0.00 文、中央値 2.00 文であった。

複雑性の第 2 の指標である、1 文以上付加した回数について、平均値は 1.06 回、最大値は 3.00 回、最小値は 0.00 回、中央値は 1.00 回であった。

正確性の指標である、正確な文の割合について、平均値は 88.43%、最大値は 100.0%、最小値は 33.33%、中央値は 95.45%であった。

流暢性の指標である、語数について、平均値は 30.63 語、最大値は 53.00 語、最小値は 3.00 語、中央値は 30.50 語であった。

以上をまとめたのが、表 14 である。

表 14 統制群の Pre-Test の CAF 分析の結果

	複雑性①	複雑性②	正確性	流暢性
	文	回	%	語
平均	2.14	1.06	88.43	30.63
最高	4.00	3.00	100.00	53.00
最低	0.00	0.00	33.33	3.00
中央	2.00	1.00	95.45	30.50

続いて、定型表現と話題の管理についての結果を紹介する。

定型表現の指標である、定型表現の使用された割合について、平均値は 51.04%、最大値は 100.00%、最小値は 0.00%、中央値は 50.00%であった。

話題の管理の指標である、自己推移と他者推移の合計回数について、平均値は、0.70 回、最大値は 5.00 回、最小値は 0.00 回、中央値は 0.00 回であった。

以上をまとめたのが、表 15 である。

表 15 統制群の Pre-Test の定型表現と話題の管理の分析結果

	定型表現	話題の管理
	%	回
平均	51.04	0.70
最大	100.00	5.00
最小	0.00	0.00
中央	50.00	0.00

以上の CAF 分析と談話分析の平均値をそれぞれ群間比較した結果が表 16 と表 17 である。優位水準 5%で両側検定の t 検定を行った結果により、統計的に有意差がないことが確認された。

表 16 Pre-Test における発話の CAF 平均値の群間比較

	実験群		統制群		実験群 / 統制群		
	M	SD	M	SD	平均の差	t	p
複雑性①	1.85	1.15	2.14	1.17	-0.29	-1.46	.15
複雑性②	1.11	1.14	1.06	0.85	0.05	0.78	.28
正確さ	89.71	12.86	88.43	14.68	1.28	0.59	.53
流暢さ	30.32	11.07	30.63	10.35	-0.31	-0.17	.87

表 17 Pre-Test における談話分析の平均値の群間比較

	実験群		統制群		実験群 / 統制群		
	M	SD	M	SD	平均の差	t	p
慣用表現	48.22	37.28	51.04	39.05	-2.82	-0.49	.63
話題推移	0.49	0.82	0.70	0.98	-0.22	-1.69	.09

5. 3 Post-Test の結果

本節では Post-Test の実験結果をまとめる。

始めに、実験群の結果を示す。

最初に CAF 分析の結果を紹介する。

複雑性の第 1 の指標である、疑問文の数について、平均値は、3.07 文、最大値は 7.00 文、最小値は 1.00 文、中央値は 3.00 文であった。

複雑性の第 2 の指標である、1 文以上付加した回数について、平均値は 1.51 回、最大値は 3.00 回、最小値は 0.00 回、中央値は 1.00 回であった。

正確性の指標である、正確な文の割合について、平均値は 90.80%、最大値

は 100.00%、最小値は 50.00%、中央値は 91.43%であった。

流暢性の指標である、語数について、平均値は 33.10 語、最大値は 57.00 語、最小値は 2.00 語、中央値は 32.00 語であった。

以上をまとめたのが、表 18 である。

表 18 実験群の Post-Test の CAF 分析の結果

	複雑性①	複雑性②	正確性	流暢性
	文	回	%	語
平均	3.07	1.51	90.80	33.10
最高	7.00	3.00	100.00	57.00
最低	1.00	0.00	50.00	2.00
中央	3.00	1.00	91.43	32.00

続いて、定型表現と話題の管理についての結果を紹介する。

定型表現の指標である、定型表現の使用された割合について、平均値は 18.67%、最大値は 100.00%、最小値は 0.00%、中央値は 0.00%であった。

話題の管理の第 3 の指標である、自己推移と他者推移の合計回数について、平均値は、0.44 回、最大値は 2.0 回、最小値は 0.00 回、中央値は 0.00 回であった。

以上をまとめたのが、表 19 である。

表 19 実験群の Post-Test の定型表現と話題の管理の分析結果

	定型表現	話題の管理
	%	回
平均	18.67	0.44
最大	100.00	2.00
最小	0.00	0.00
中央	0.00	0.00

次に、統制群の結果を示す。

最初に CAF 分析の結果を紹介する。

複雑性の第 1 の指標である、疑問文の数について、平均値は、2.91 文、最大値は 5.00 文、最小値は 0.00 文、中央値 3.00 文であった。

複雑性の第 2 の指標である、1 文以上付加した回数について、平均値は 1.72 回、最大値は 4.00 回、最小値は 0.00 回、中央値は 2.00 回であった。

正確性の指標である、正確な文の割合について、平均値は 86.29%、最大値は 100.00%、最小値は 50.00%、中央値は 87.50%であった。

流暢性の指標である、語数について、平均値は 32.58 語、最大値は 55.00 語、最小値は 16.00 語、中央値は 32.00 語であった。

以上をまとめたのが、表 20 である。

表 20 統制群の Post-Test の CAF 分析の結果

	複雑性①	複雑性②	正確性	流暢性
	文	回	%	語
平均	2.91	1.72	86.29	32.58
最高	5.00	4.00	100.00	55.00
最低	0.00	0.00	50.00	16.00
中央	3.00	2.00	87.50	32.00

続いて、定型表現と話題の管理についての結果を紹介する。

定型表現の指標である、定型表現の使用された割合について、平均値は 34.40%、最大値は 100.00%、最小値は 0.00%、中央値は 33.33%であった。

話題の管理の指標である、自己推移と他者推移の合計回数について、平均値は、0.81 回、最大値は 4.00 回、最小値は 0.00 回、中央値は 1.00 回であった。

以上をまとめたのが、表 21 である。

表 21 統制群の Post-Test の定型表現と話題の管理の分析結果

	定型表現	話題の管理
	%	回
平均	34.40	0.81
最大	100.00	4.00
最小	0.00	0.00
中央	33.33	1.00

以上の CAF 分析と談話分析の平均値をそれぞれ優位水準 5%で両側検定の t 検定を行い、群間比較した結果が表 22 と表 23 である。

表 22 Post-Test における発話の CAF 平均値の群間比較

	実験群		統制群		実験群 / 統制群		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均の差	<i>t</i>	<i>p</i>
複雑性①	3.07	1.13	2.91	0.93	0.16	0.91	.36
複雑性②	1.51	0.96	1.72	0.86	-0.20	-1.30	.19
正確さ	90.80	10.68	86.29	13.05	4.51	2.17	.03
流暢さ	33.10	9.68	32.58	8.45	0.52	0.33	.74

表 23 事後調査における談話分析の平均値の群間比較

	実験群		統制群		実験群 / 統制群		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均の差	<i>t</i>	<i>p</i>
定型表現	18.67	28.51	34.40	35.85	-15.73	-2.94	<.01
話題の管理	0.44	0.57	0.81	0.88	-0.37	-3.04	<.01

5. 4 Pre-Test と Post-Test の結果の比較

本節では Pre-Test から Post-Test の結果における変化をまとめる。

初めに実験群の変化を示す。

最初に CAF 分析の結果を紹介する。

複雑性の第 1 の指標である、疑問文の数について、平均値は 1.22 文増加し、最大値は 5.00 文増加し、最小値は 1.00 文減少し、中央値は 1.00 文減少した。

複雑性の第 2 の指標である、1 文以上付加した回数について、平均値は 0.40 回増加し、最大値は 3.00 回増加し、最小値は 4.00 回減少し、中央値は 1.00 回増加した。

正確性の指標である、正確な文の割合について、平均値は 1.09%増加し、最大値は 50.00%増加し、最小値は 50.00%減少し、中央値には変化がなかった。

流暢性の指標である、語数について、平均値は 2.78 語増加し、最大値は 24.00 語増加し、最小値は 34.00 語減少し、中央値は 2.00 語増加した。

以上をまとめたのが、表 24 である。

表 24 実験群の Pre-Test から Post-Test の CAF 分析の変化

	複雑性①	複雑性②	正確性	流暢性
	文	回	%	語
平均	1.22	0.40	1.09	2.78
最高	5.00	3.00	50.00	24.00
最低	-1.00	-4.00	-50.00	-34.00
中央	1.00	1.00	0.00	2.00

続いて、定型表現と話題の管理についての結果を紹介する。

定型表現の指標である、定型表現の使用された割合について、平均値は 29.54%減少し、最大値は 100.0%増加し、最小値は 100.0%減少し、中央値は 33.33%減少した。

話題の管理の指標である、自己推移と他者推移の合計回数について、平均値は 0.04 回減少し、最大値は 2.00 回増加し、最小値は 3.00 回減少し、中央値に変化はなかった。

これらの結果を表に表したものが表 25 である。

表 25 実験群の Pre-Test から Post-Test の定型表現と話題の管理の分析の変化

	定型表現	話題の管理
	%	回
平均	-29.54	-0.04
最大	100.00	2.00
最小	-100.00	-3.00
中央	-33.33	0.00

次に統制群の変化を示す。

最初に CAF 分析の結果を紹介する。

複雑性の第 1 の指標である、疑問文の数について、平均値は 0.77 文増加し、最大値は 4.00 文増加し、最小値に 2.00 文減少し、中央値は 1.00 文増加した。

複雑性の第 2 の指標である、1 文以上付加した回数について、平均値は 0.66 回増加し、最大値は 3.0 回増加し、最小値は 2.00 回減少し、中央値は 1.00 回増加した。

正確性の指標である、正確な文の割合について、平均値は 2.14%減少し、最大値は 52.38%増加し、最小値は 42.86%減少し、中央値に変化はなかった。

流暢性の指標である、語数について、平均値は 1.95 語増加し、最大値は 24.0 語増加し、最小値は 21.0 語減少し、中央値は 2.5 語増加した。

以上をまとめたのが、表 26 である。

表 26 統制群の Pre-Test から Post-Test の CAF 分析の変化

	複雑性①	複雑性②	正確性	流暢性
	文	回	%	語
平均	0.77	0.66	-2.14	1.95
最高	4.00	3.00	52.38	24.00
最低	-2.00	-2.00	-42.86	-21.00
中央	1.00	1.00	0.00	2.50

続いて、定型表現と話題の管理についての結果を紹介する。

定型表現の指標である、定型表現の使用された割合について、平均値は 16.64%減少し、最大値は 100.00%増加し、最小値は 100.00%減少し、中央値は 10.00%減少した。

話題の管理の指標である、自己推移と他者推移の合計回数について、平均値は 0.11 回増加し、最大値は 2.00 回増加し、最小値は 4.00 回減少し、中央値に変化はなかった。

これらの結果を表に表したものが表 27 である。

表 27 統制群の Pre-Test から Post-Test の定型表現と話題の管理の分析の変化

	定型表現	話題の管理
	%	回
平均	-16.64	0.11
最大	100.00	2.00
最小	-100.00	-4.00
中央	-10.00	0.00

ここまでの結果を、平均値の変化をグラフにしたものが図 1,3,5,7,9,11 であり、最大値、最小値、中央値の分散についてグラフにしたものが図 2,4,6,8,10,12 である。

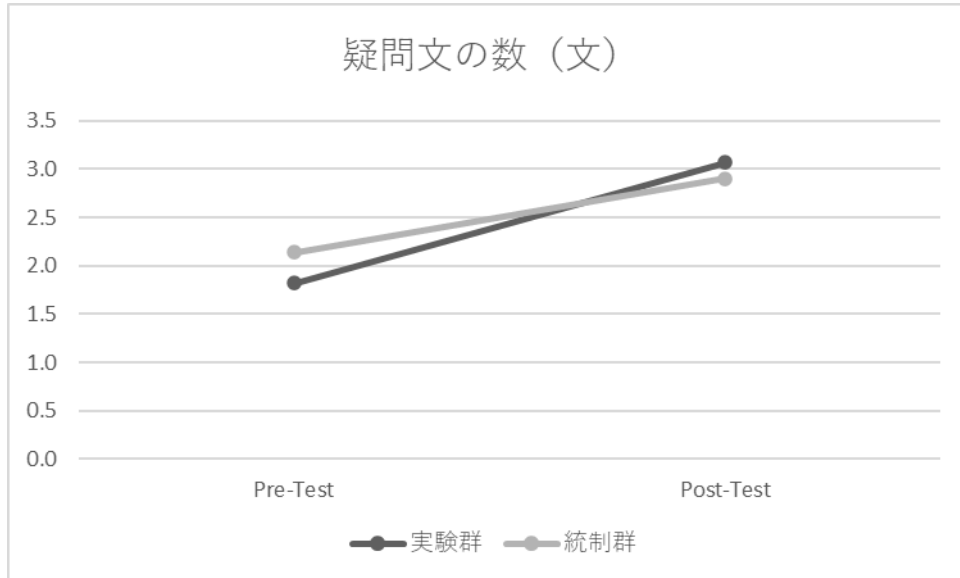


図 1 疑問文の数における平均値の変化の比較

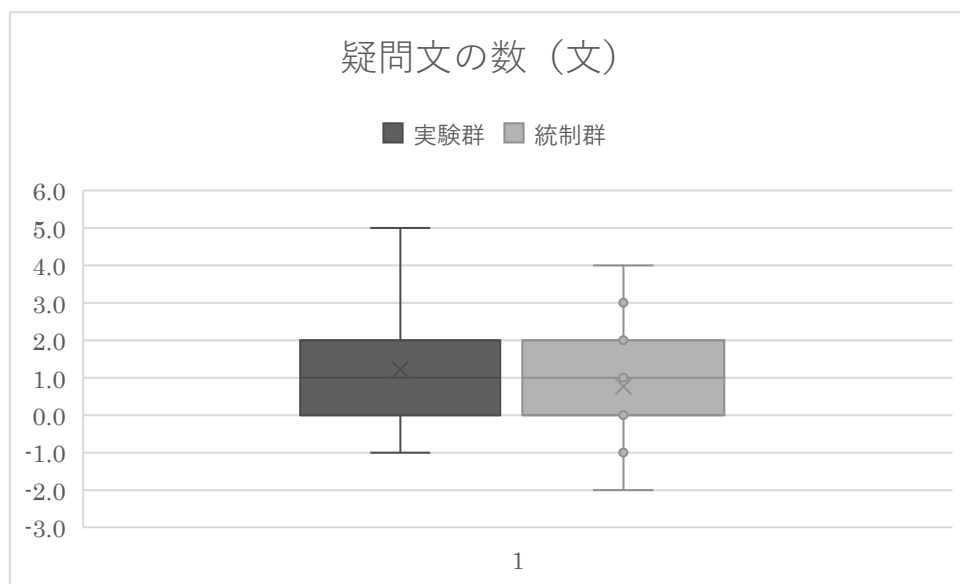


図 2 疑問文の数における数値の分散の変化の比較

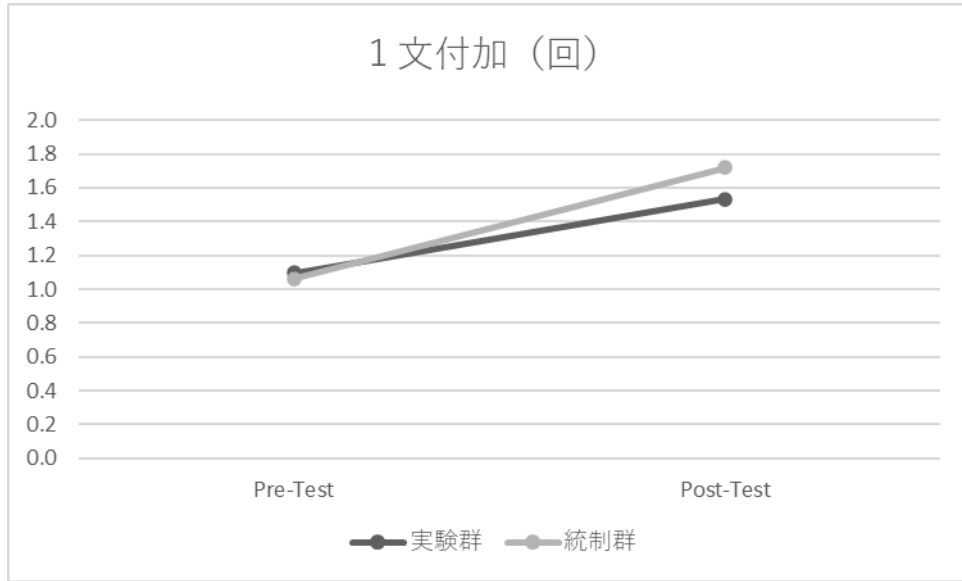


図 3 1文以上付加した回数の平均値の変化の比較

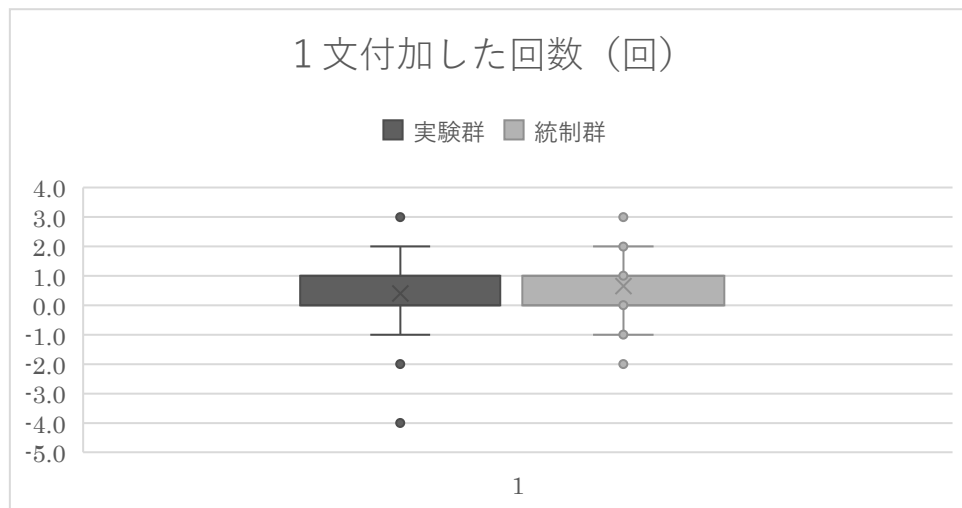


図 4 1文付加した回数における数値の分散の変化の比較

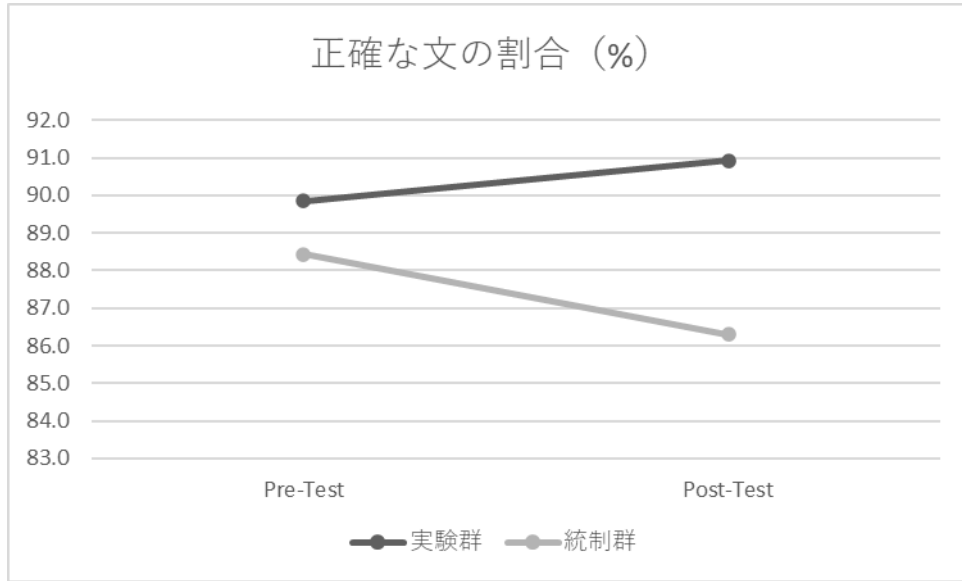


図 5 正確な文の割合の平均値の変化の比較

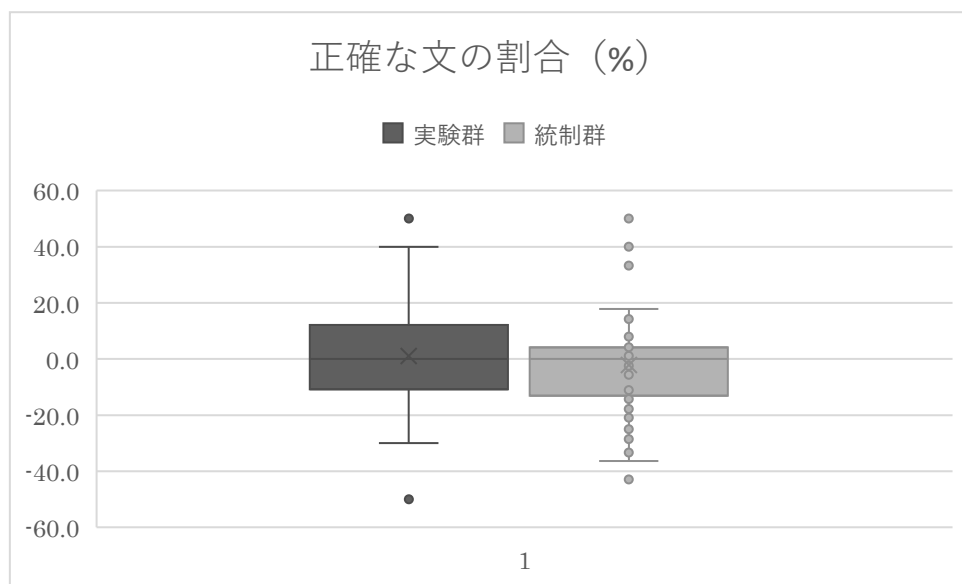


図 6 正確な文の割合における数値の分散の変化の比較

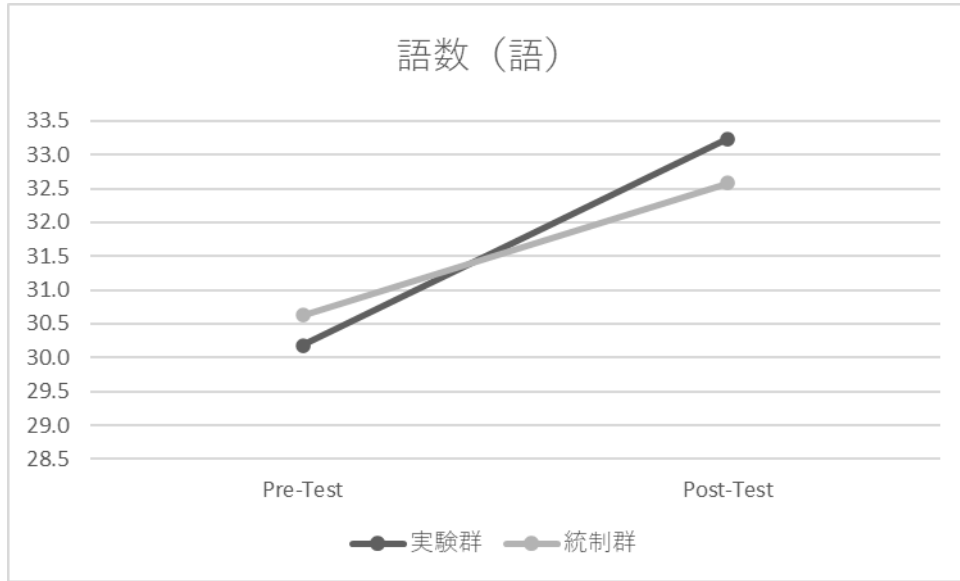


図 7 語数における平均値の変化の比較

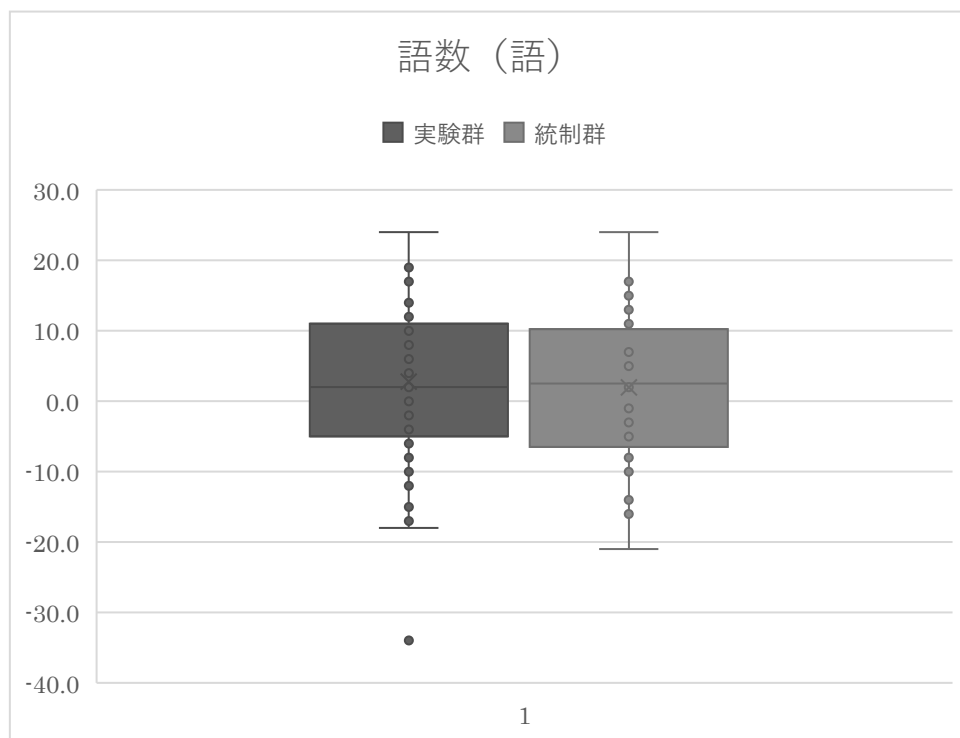


図 8 語数における数値の分散の変化の比較

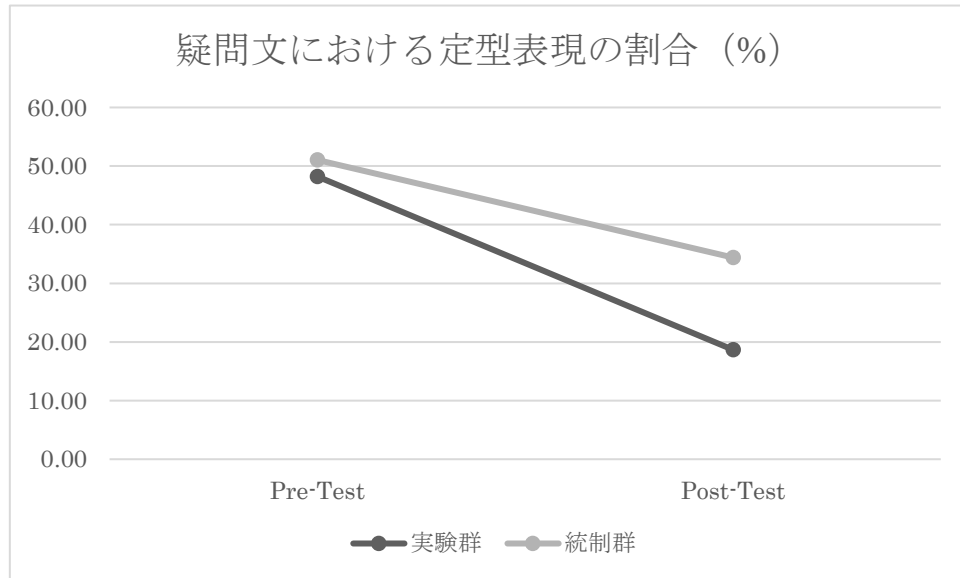


図 9 定型表現の割合における変化の比較

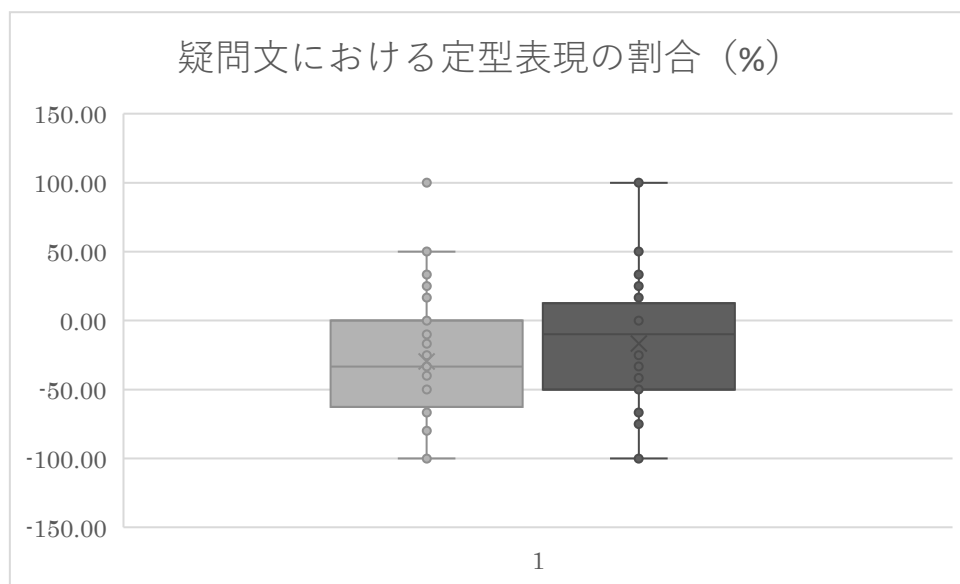


図 10 定型表現の割合における数値の分散の変化の比較

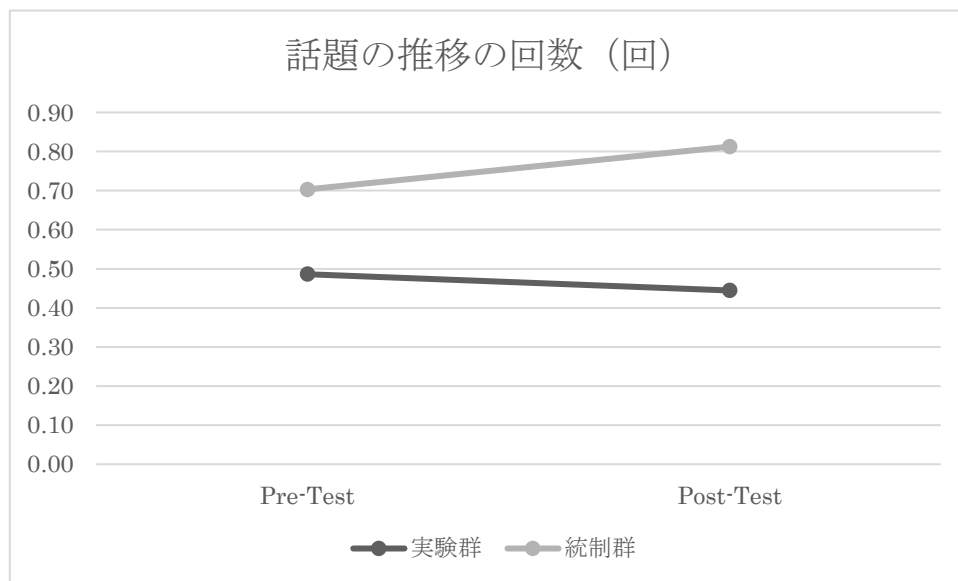


図 11 話題の推移の平均値における変化の比較

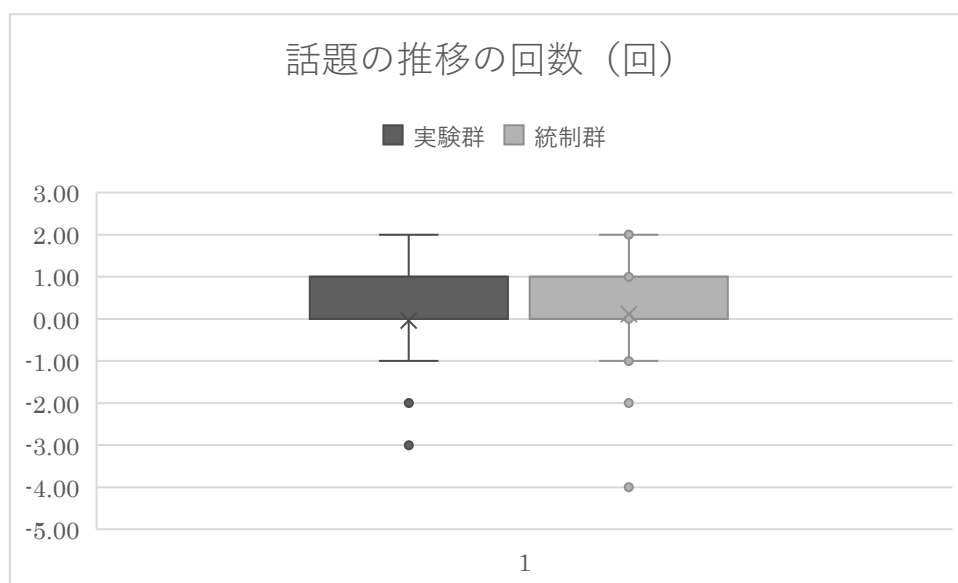


図 12 話題の推移における数値の分散の変化の比較

本節の結果を元に、表 28・表 29 は、Pre-Test、Post-Test における各群の発話について CAF 分析を行った結果を示している。優位水準 5%で両側検定の t 検定を行い、群間の Post-Test の成績を比較したところ、複雑さと流暢さでは、Pre-Test と同様、有意差が認められなかった。一方、正確さでは、Pre-Test では正確な文の割合が 1.28%の差であったものが、Post-Test では 4.51%の差に開き、有意差が認められた ($t=2.17, p=.03$)。このことから、実験群の受けた指導は正確性の向上に有効であったと言える。

表 28 Pre-Test における発話の CAF 平均値の群間比較（再掲）

	実験群		統制群		実験群 / 統制群		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均の差	<i>t</i>	<i>p</i>
複雑性①	1.85	1.15	2.14	1.17	-0.29	-1.46	.15
複雑性②	1.11	1.14	1.06	0.85	0.05	0.78	.28
正確さ	89.71	12.86	88.43	14.68	1.28	0.59	.53
流暢さ	30.32	11.07	30.63	10.35	-0.31	-0.17	.87

表 29 Post-Test における発話の CAF 平均値の群間比較（再掲）

	実験群		統制群		実験群 / 統制群		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均の差	<i>t</i>	<i>p</i>
複雑性①	3.07	1.13	2.91	0.93	0.16	0.91	.36
複雑性②	1.51	0.96	1.72	0.86	-0.20	-1.30	.19
正確さ	90.80	10.68	86.29	13.05	4.51	2.17	.03
流暢さ	33.10	9.68	32.58	8.45	0.52	0.33	.74

本節の結果を元に、表 30・表 31 は、Pre-Test、Post-Test における各群の発話について談話分析を行い、優位水準 5%で両側検定の *t* 検定を行った結果を示している。群間の Post-Test の成績を比較したところ、Pre-Test では定型表現の割合が 2.82%の差であったものが、Post-Test では 15.73%の差に開き、有意差が認められた($t=-2.94$, $p<.01$)。また、Pre-Test では話題の推移の回数が 0.22 回の差であったものが、Post-Test では 0.37 回の差に開き、有意差が認められた($t=-3.04$, $p<.01$)。このことから、実験群の受けた指導は定型表現を使用する割合の低下、話題の推移の回数の低下に有効であったと言える。

表 30 Pre-Test における談話分析の平均値の群間比較（再掲）

	実験群		統制群		実験群 / 統制群		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均の差	<i>t</i>	<i>p</i>
定型表現	48.22	37.28	51.04	39.05	-2.82	-0.49	.63
話題の管理	0.49	0.82	0.70	0.98	-0.22	-1.69	.09

表 31 事後調査における談話分析の平均値の群間比較（再掲）

	実験群		統制群		実験群 / 統制群		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均の差	<i>t</i>	<i>p</i>
定型表現	18.67	28.51	34.40	35.85	-15.73	-2.94	<.01
話題の管理	0.44	0.57	0.81	0.88	-0.37	-3.04	<.01

5. 4 実験群と統制群の結果の比較

本節では、Pre-Test から Post-Test の変化について、実験群と統制群を比較する。

最初に CAF 分析について紹介する。

複雑性の第 1 の指標である疑問文の数については、平均値が 0.46 文、最大値が 1.00 文、最小値が 1.00 文、実験群の方が上回り、中央値に関しては差がなかった。

複雑性の第 2 の指標である 1 文以上付加した回数については、平均値が 0.25 回、最大値が 2.00 回、統制群の方が上回り、中央値と最小値に関しては差がなかった。

正確性の指標である正確な文の割合については、平均値が 3.23%、実験群の方が上回り、最大値が 2.38%、最小値が 7.14%、統制群の方が上回り、中央値に関しては差がなかった。

流暢性の指標である語数については、平均値が 0.82 語、実験群の方が上回り、最小値が 13.00 語、中央値が 0.50 語、実験群の方が上回り、最大値に差がなかった。

これらの比較をまとめたのが、表 32 である。

表 32 CAF 分析における実験群と統制群との差

	複雑性①	複雑性②	正確性	流暢性
	文	回	%	語
平均	0.46	-0.25	3.23	0.82
最大	1.00	0.00	-2.38	0.00
最小	1.00	-2.00	-7.14	-13.00
中央	0.00	0.00	0.00	-0.50

続いて、定型表現と話題の管理について比較を行う。

定型表現の指標である、定型表現の割合については、平均値が 12.90%、中央値が 23.33%、それぞれ下回り、最大値、最小値に差がなかった。

話題の管理の指標である、話題の推移の合計回数については、平均値が 0.15 回下回り、最小値が 1.00 回上回り、最大値、最小値に差がなかった。

これらの比較をまとめたのが、表 33 である。

表 33 定型表現と話題の管理における実験群と統制群との差

	定型表現	話題の管理
	%	回
平均	-12.90	-0.15
最大	0.00	0.00
最小	0.00	1.00
中央	-23.33	0.00

上記の結果を実験群と統制群に分けて Pre-Test と Post-Test の発話の質の比較を行い、優位水準 5%で両側検定の t 検定を行ったのが、表 34 と表 35 であり、談話分析の比較を行い、優位水準 5%で両側検定の t 検定を行ったのが、表 36 と表 37 である。

表 34 Pre-Test と Post-Test における発話の質の比較：実験群($n=72$)

	Pre-Test		Post-Test		Pre-Test / Post-Test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均の差	<i>t</i>	<i>p</i>
複雑性①	1.85	1.15	3.07	1.13	1.22	-7.65	<.01
複雑性②	1.11	1.14	1.51	0.96	0.40	-2.93	<.01
正確性	89.71	12.86	90.80	10.68	1.09	-0.56	.57
流暢性	30.32	11.07	33.10	9.68	2.78	-2.33	.01

表 35 Pre-Test と Post-Test における発話の質の比較：統制群($n=64$)

	Pre-Test		Post-Test		Pre-Test / Post-Test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均の差	<i>t</i>	<i>p</i>
複雑さ①	2.14	1.17	2.91	0.93	0.77	-4.73	<.01
複雑さ②	1.06	0.85	1.72	0.86	0.66	-4.59	<.01
正確さ	88.43	14.68	86.29	13.05	-2.14	0.90	.37
流暢さ	30.63	10.35	32.58	8.45	1.95	-1.56	.12

表 34 より、実験群の発話の複雑性は、Post-Test で向上し(①1.83→3.07、②1.11→1.51)、平均値の差を比較したところ、有意差(① $t=-7.65$, $p<.01$ 、② $t=-2.93$, $p<.01$)が見られた。

加えて、実験群の発話の流暢性も、Post-Test で向上し(30.32→33.10)、平均値の差を比較したところ、有意差($t=-2.33$, $p=.01$)が見られた。

一方、表 35 より、統制群の発話の複雑性は、Post-Test で向上し(①2.14→2.91、②1.06→1.72)、平均値の差を比較したところ、有意差(① $t=-4.73$, $p<.01$ 、② $t=-4.59$, $p<.01$)が見られた。

表 36 Pre-Test と Post-Test における談話分析の比較：実験群($n=72$)

	Pre-Test		Post-Test		Pre-Test / Post-Test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均の差	<i>t</i>	<i>p</i>
定型表現	48.22	37.28	18.67	28.51	-29.54	5.57	<.01
話題管理	0.49	0.82	0.44	0.57	-0.04	0.35	.73

表 37 Pre-Test と Post-Test における談話分析の比較：統制群($n=64$)

	Pre-Test		Post-Test		Pre-Test / Post-Test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均の差	<i>t</i>	<i>p</i>
定型表現	51.04	39.05	34.40	35.85	-16.64	2.81	.01
話題管理	0.70	0.98	0.81	0.88	0.11	-0.76	.45

表 36 より、実験群の定型表現の割合は、Post-Test で低下し(48.22→18.67)、平均値の差を比較したところ、有意差($t=5.57$, $p<.01$)が見られた。

一方、表 37 より、統制群の定型表現の割合も、Post-Test で低下し、(51.04→34.40)、平均値の差を比較したところ、有意差($t=2.81$, $p=.01$)が見られた。

6. 考察

本論文における研究課題は以下の 5 点であった。

- ① 疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて複雑性を高めるか。
- ② 疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて正確性を高めるか。
- ③ 疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて流暢性を高めるか。
- ④ 疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて既習の定型表現の使用率を下げるか。
- ⑤ 疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて話題の管理を効果的にするのか。

本章ではこれらの研究課題についてそれぞれ考察を進めていく。

6. 1. 複雑性について

1 つ目の研究課題は「疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて複雑性を高めるか。」であった。本節では 1 つ目の指標である、疑問文の数について論じたい。

前掲した表 34 と表 35 より、実験群の発話の複雑性は、Post-Test で向上し(① 1.83→3.07、② 1.11→1.51)、平均値の差を比較したところ、有意差(① $t=7.65$, $p<.01$ 、② $t=2.93$, $p<.01$)が見られた。

一方、統制群の発話の複雑性は、Post-Test で向上し(① 2.14→2.91、② 1.06→1.72)、平均値の差を比較したところ、有意差(① $t=4.73$, $p<.01$ 、② $t=4.59$, $p<.01$)が見られた。

実験群も統制群も、Pre-Test と Post-Test の平均値の差に有意差があるため、疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて、複雑性を高めるとは言えないと考えることができる。しかし、数値は向上しているこの原因は以下の 2 点が考えられる。

1 つ目に、Pre-Test と Post-Test の間も通常の英語授業は継続され、その中で新しい疑問文を習ったり、疑問文を発話したり、応答文に 1 文付加する機会があったので、全ての生徒が Pre-Test の時よりも疑問文や応答文に 1 文付加する技能に習熟したことが予想される。2 つ目に、Post-Test の実施 1 週間前に、事前準備として、「生徒同士による Q&A」の疑問文と応答文のリストを復習するよう指示をしており、Pre-Test で成績がよくなかった生徒が、自主的に

練習を行ったことが予想される。以上 2 点から、全体的に生徒は疑問文と応答文に 1 文付加する技能に習熟したと考えることができる。

6. 2. 正確性について

2 つ目の研究課題は「疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて正確性を高めるか。」であった。

前掲した表 28・表 29 において、Pre-Test、Post-Test における各群の発話について CAF 分析を行った結果を示した。群間の Post-Test の成績を比較したところ、複雑さと流暢さでは、Pre-Test と同様、有意差が認められなかった。一方、正確さでは、Pre-Test では正確な文の割合が 1.28%の差であったものが、Post-Test では 4.51%の差に開き、有意差が認められた($t=2.17$, $p=.03$)。このことから、実験群の受けた指導は正確性の向上に有効であったと言える。このため、疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて正確性を高めると考えることができる。

Pre-Test の前に生徒は「生徒同士による Q&A」で疑問文と応答文の言語形式を意識した練習を複数回行い、その後、「1 分間チャット」で言語内容を意識した練習を複数回行った。この時点では生徒の意識は言語形式から離れている。しかし、実験群だけは疑問文を作るパターン・プラクティスを行うことで、もう一度言語形式を意識した練習を複数回行った。そのため、言語内容に焦点を当てた活動の後に、言語形式に焦点を当てた活動を行ったので、focus on form(Ellis at al. 2019)に似た効果が表れたと考えることができる。

6. 3. 流暢性について

3 つ目の研究課題は「疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて流暢性を高めるか。」であった。

前掲した表 34 より、実験群の発話の流暢性は、Post-Test で向上し(30.32→33.10)、平均値の差を比較したところ、有意差($t=-2.33$, $p=.01$)が見られた。

よって、疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて流暢性を高めると言うことができる。

生徒の発話例を見てもわかるように、即興的なやり取りは疑問文とその応答文、そして応答に関連する文が付加される、もしくは付加されずに次の疑問文が発話されることが繰り返す。つまり、疑問文と応答文を多く発話することになる。疑問文を作るパターン・プラクティスを複数回に渡り実施することで、疑問文と応答文を、モデルの復唱だけではなく、生徒が自分で考えて疑問文を発話し、そして対応する応答文を発話するという練習を反復するため、第二言語知識の自動化(DeKeyser 2020)につながり、流暢性の向上に貢献するという、

Segalowitz(2010)の主張と一致すると考えることができる。

6. 4 トレードオフ仮説との関連

本節では、複雑性、正確性、流暢性の3つの指標の関連性について論じる。

前節までを振り返ると、実験群では複雑性、正確性、流暢性に関して有意差が見られたのに対して、統制群では複雑性のみ有意差が見られた。

複雑性の有意差が両群ともに見られるのは、Pre-TestとPost-Testの期間にも通常の授業が継続しているため、その中で疑問文を学んだり、発話したり、応答文に1文付加する機会があり、Post-Test直前に「生徒同士のQ&A」を再度練習するなどして、複雑性に関する習熟度が上がっているからと考えることができる。

しかし、正確性と流暢性に関しては、実験群にのみ有意差が見られた。これはSkehan(1998)が述べるトレードオフが起きていることが予測される。Skehanは、複雑性と正確性と流暢性にはトレードオフの関係があると主張している。具体的には、人間の注意資源には限界があるので、いずれかに側面に注意資源を多く振り向けると、その他の側面に十分な注意がいかず、バランスの悪い発話になるのである(Skehan 1998:109)。

以上のような結果より、統制群の生徒は即興的なやり取りを行う際に、複雑性に注目した結果、トレードオフが起こり、正確性と流暢性の平均値が低下したが、実験群はPre-Testの後に複数回、疑問文を作るパターン・プラクティスを実施した結果、トレードオフが起こらず、流暢性、複雑性、正確性全ての平均値が向上したと考えることができる。

6. 5 定型表現について

本節では、4つ目の研究課題である「疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて既習の定型表現の使用率を下げるか。」について考察する。

前掲した表28・表29において、Pre-Test、Post-Testにおける各群の発話について談話分析を行った結果を示した。群間のPost-Testの成績を比較したところ、Pre-Testでは定型表現の割合が2.82%の差であったものが、Post-Testでは15.73%の差に開き、有意差が認められた($t=-2.94, p<.01$)。このことから、実験群の受けた指導は定型表現を使用する割合の低下に有効であったと言える。

また、前掲した表36において、実験群の定型表現の割合は、Post-Testで低下し(48.22→18.67)、平均値の差を比較したところ、有意差($t=5.57, p<.01$)が見られた。

一方、表 37 より、統制群の定型表現の割合も、Post-Test で低下し、(51.04 → 34.40)、平均値の差を比較したところ、有意差($t=2.81$, $p=.01$)が見られた。

この結果より、疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて既習の定型表現の使用率を下げる傾向があると言えることができる。

実験群は疑問文を作るパターン・プラクティスを複数回行うことで、様々な形式の疑問文を発話する練習を行い、疑問文の第二言語知識を自動化(DeKeyser 2020)することで、Post-Test の中でも同様に発話することができる疑問文の種類が増えた。その結果、Pre-Test では、疑問文を発する能力が低かったため、既習の定型表現に頼っていたが、実験群では、Post-Test で生徒自身が発話したい疑問文を発話する割合が増えたと考えることができる。

統制群も、この期間に教科書を用いた授業を、実験群と同様に受けていたため、その中で既習の疑問文を教科書本文の中や聞く、話す、書く言語活動の中で異なった語彙を使用して触れる機会があり、Pre-Test の後に反省を生かして、Post-Test に向けて自分が話したい疑問文を自主練習した可能性もある。そのため、定型表現ではない疑問文の使用率が向上したと考えることができる。

6. 6 話題の管理について

本節では、5 つ目の研究課題は「疑問文を作るパターン・プラクティスは、即興的なやり取りにおいて話題の推移の回数を下げるか。」を考察する。

前掲した表 28・表 29 において、Pre-Test、Post-Test における各群の発話について談話分析を行った結果を示した。群間の Post-Test の成績を比較したところ、Pre-Test では話題の推移の回数が 0.22 回の差であったものが、Post-Test では 0.37 回の差に開き、有意差が認められた($t=-3.04$, $p<.01$)。このことから、実験群の受けた指導は定型表現を使用する割合の低下、話題の推移の回数の低下に有効であったと言える。

この結果に関して、実験群は疑問文を作るパターン・プラクティスを複数回行うことで、様々な形式の疑問文を発話する練習を行い、疑問文の言語知識を自動化(DeKeyser 2020)することで、Post-Test の中では発話の形式よりも発話の内容に焦点を当てることができ、相手が発話する内容にも焦点を当てて適切に応答することができたため、一貫性のある発話ができるようになり、「積極的聴取者」(Salaberry と Kunitz 2019:231)として、話題を不自然に推移させる必要がなかったためと考えることができる。

7. 結論

本研究では日本の公立中学校の英語授業において、生徒が「即興的なやり取り」の具体的な言語活動である「1分間チャット」において、複雑性、正確性、流暢性を高め、定型表現よりも幅広い内容でかつ、自然な流れで「即興的なやり取り」が可能になるために必要な「練習」として、疑問文を作るパターン・プラクティスがどのように影響するか研究を行った。疑問文を作るパターン・プラクティスを帯活動として12回行った実験群の方が、行わなかった統制群と比べて、疑問文の数と1文付加の回数を指標とした複雑性、正確な文の割合を指標とした正確性、語数を指標とした流暢性でいずれも有意差が見られた。

以上の結果より、肯定文から疑問文を作って発話し、それに対応する応答文を発話する練習の反復を通して、これらの第二言語知識が自動化(DeKeyser 2020)され、Segalowitz(2010)が主張するように、自動化された第二言語知識が流暢性に貢献し、複雑性と正確性にもよい影響を与えることがわかった。

また、統制群も複雑性に関してのみ有意差が見られた。一方、実験群は流暢性、複雑性、正確性の全ての指標が上がっているのは、疑問文を作るパターン・プラクティスを複数回行うことで、トレードオフ(Skehan 1998)が起きなかったからと考えることができる。

これらの結果に加え、実験群は統制群と比較して、疑問文の中で既習の定型表現を使用する割合の低下に有意差が見られる傾向にあり、話題の推移の回数の低下に有意差が見られた。前者に関しては、疑問文を作るパターン・プラクティスを複数回行うことで、既習の定型表現では話せなかったことが話せるようになったことが考えられる。後者に関しては、疑問文を作るパターン・プラクティスを複数回行うことで、言語知識が自動化された結果、発話の形式よりも内容に意識が向くようになり、Salaberry と Kunitz(2019)が述べるように、事前の発話にうまく適応する順番を産出することによって、会話への注目と参加を示す能力としての積極的聴取者として話題の管理のインタラクショナル・コンピテンス(Galaczi と Taylor 2018)が高まったと考えることができる。

8. 今後の課題

本研究の課題として、以下の5点を挙げる。

1つ目に、本研究では、教科書本文から疑問文を作るパターン・プラクティスを行ったが、実際に「1分間チャット」で発話することが想定される疑問文を練習しているわけではない。実際に生徒が発話することが想定される疑問文を練習するような工夫をすることで、生徒は「1分間チャット」の中でより自由に発話することができるようになると思われることができる。

2つ目に、本研究では帯活動として疑問文を作るパターン・プラクティスを

行ったが、山家保先生記念論集刊行委員会(2005)によれば、本来は教科書本文の復習の活動の一環として行われるべきである。現代の英語授業の指導手順にそのまま加えることは難しいが、工夫をすることで組み込み、より効率的に実施することが望まれる。

3つ目に、本研究では疑問文を作るパターン・プラクティスや「1分間チャット」について、生徒が感じた難易度や有用性を調査する質問紙を実施していない。今後の研究では、生徒の実情を分析できる工夫が期待される。

4つ目に、本研究は、令和3年度に入学した中学生を対象に行った。彼らは令和2年度に1年間のみ、小学校6年生の段階で教科の外国語として、英語を週に2時間学んだ生徒である。令和6年度以降に中学校に入学した生徒であれば、小学校3年生から外国語活動として2年間、小学校5年生から教科の外国語として2年間、英語を学んでいるはずである。本研究の生徒と比べてどのような変化が表れているのか、考察する価値がある。

5つ目に、教材という視点では、本研究の生徒は生徒用デジタル教科書を、令和4年度、つまり、彼らは中学校2年生の時から使用をしている。授業内では使用することはなかったが、家庭学習の音読の復習をする際に活用するよう指導をしてきた。令和6年度より、生徒用デジタル教科書が英語のみ、小学校5年生より中学校3年生まで導入されることになっている。生徒用デジタル教科書の利点は、家庭学習でネイティブ・スピーカーの音声を、定着するまで繰り返し聞くことができることが挙げられる。令和4年度以降に中学校に入学した生徒は中学校1年生の時から生徒用デジタル教科書を使用しているため、そのような生徒と本研究の生徒ではどのような違いがあるのかを分析することも可能である。

付録 1 生徒による Questions & Answers 1 ハンドアウト

	質問文	応答文
1	Are you a good <u>swimmer</u> [skier, singer]?	Yes, I am. / No, I'm not.
2	Are on the <u>baseball</u> [tennis] team?	Yes, I am. / No, I'm not.
3	Are you in the <u>English</u> [drama] club?	Yes, I am. / No, I'm not.
4	Do you play the <u>piano</u> [guitar]?	Yes, I do. / No, I don't.
5	Do you play <u>video games</u> [igo, shogi]?	Yes, I do. / No, I don't.
6	Do you play <u>soccer</u> [table tennis, golf]?	Yes, I do. / No, I don't.
7	Do you like <u>ramen</u> [yakniku]?	Yes, I do. / No, I don't.
8	Do you like animals?	Yes, I do. / No, I don't.
9	Do you like Tokyo?	Yes, I do. / No, I don't.
10	Do you have any pets?	Yes, I do. / No, I don't.
11	Do you study <u>English</u> [math] hard?	Yes, I do. / No, I don't.
12	Do you walk to school?	Yes, I do. / No, I don't.
13	Do you come to school by <u>bus</u> [train]?	Yes, I do. / No, I don't.
14	Do you often listen to music?	Yes, I do. / No, I don't.
15	Do you watch TV every day?	Yes, I do. / No, I don't.
16	Do you <u>sing</u> [cook] every day?	Yes, I do. / No, I don't.
17	Do you drink <u>coffee</u> [cola] every day?	Yes, I do. / No, I don't.
18	What's your favorite food?	I like ~.
19	What's your favorite color?	I like ~.
20	What's your favorite season?	I like ~.
21	What's your favorite number?	I like ~.
22	What's your favorite subject?	I like ~.
23	Who's your favorite soccer player?	I like ~./I don't like soccer.
24	Who's your favorite movie star?	I like ~./I don't like movies.
25	Who's your favorite singer?	I like ~./I don't like music.

26	What do you have for breakfast?	I have ~ .
27	What do you do after school?	I ~ .
28	What do you want now?	I want ~ .
29	How many <u>brothers</u> [sisters] do you have?	I have ~ brothers/sister.
30	How many <u>dogs</u> [cats] do you have?	I have ~ dogs/cats.
31	How many CDs do you have?	I have ~ CDs.
32	How many <u>bags</u> [rackets] do you have?	I have ~ bags/rackets.
33	Did you watch TV yesterday?	Yes, I did. / No, I didn't.
34	Did you study yesterday?	Yes, I did. / No, I didn't.
35	Did you listen to music yesterday?	Yes, I did. / No, I didn't.
36	Is your computer new?	Yes, it is. / No, it isn't.

付録 2 One-minute Chat ワークシート

Let's try One Minute Chat!

UNIT-1	最初の文 : Are you on the baseball team?
--------	--------------------------------------

①	月	日	パートナー名 :	自己評価
	相手の情報 :			アイコンタクト A B C D
				Well を使った A B C D
				全体的に A B C D
こんな表現が言えたら :				

②	月	日	パートナー名 :	自己評価
	相手の情報 :			2 文以上の情報 A B C D
				相手を助けた A B C D
				全体的に A B C D
こんな表現が言えたら :				

③	月	日	パートナー名 :	自己評価
	相手の情報 :			話の内容 A B C D
				1 分間続いた A B C D
				全体的に A B C D
こんな表現が言えたら :				

今回の反省・感想 :

CLASS 1-() Number() Name()

付録3 疑問文を作るパターン・プラクティス一覧

Unit 1 Part 1①

repeat

Hajin's trip to Korea was great.

Hajin's trip to Korea was great.

question

Was Hajin's trip to Korea great?

Was Hajin's trip to Korea great?

how

How was Hajin's trip to Korea?

repeat

Was Hajin's trip to Korea great?

Was Hajin's trip to Korea great?

answer

Yes, it was.

It was great.

repeat

How was Hajin's trip to Korea?

How was Hajin's trip to Korea?

answer

Great.

It was great.

Unit 1 Part 1②

repeat

Hajin visited his grandparents.

Hajin visited his grandparents.

question

Did Hajin visit his grandparents?

Did Hajin visit his grandparents?

who

Who did Hajin visit?

repeat

Did Hajin visit his grandparents?

Did Hajin visit his grandparents?

answer

Yes, he did.

He visited his grandparents.

repeat

Who did Hajin visit?

Who did Hajin visit?

answer

His grandparents.

He visited his grandparents.

Unit 1 Part 2①

repeat

Hajin was studying Japanese.

Hajin was studying Japanese.

question

Was Hajin studying Japanese?

Was Hajin studying Japanese?

what

What was Hajin studying?

repeat

Was Hajin studying Japanese?

Was Hajin studying Japanese?

answer

Yes, he was.

He was studying Japanese.

repeat

What was Hajin studying?

What was Hajin studying?

answer

Japanese.

He was studying Japanese.

Unit 1 Part 2②

repeat

The school basketball tournament is next month.

The school basketball tournament is next month.

question

Is the school basketball tournament next month?

Is the school basketball tournament next month?

when

When is the school basketball tournament?

repeat

Is the school basketball tournament next month?

Is the school basketball tournament next month?

answer

Yes, it is.

It is next month.

repeat

When is the school basketball tournament?

When is the school basketball tournament?

answer

Next month.

It is next month.

Unit 1 Part 3①

repeat

Hajin went to the library after school.

Hajin went to the library after school.

question

Did Hajin go to the library after school?

Did Hajin go to the library after school?

where

Where did Hajin go after school?

repeat

Did Hajin go to the library after school?

Did Hajin go to the library after school?

answer

Yes, he did.

He went to the library.

repeat

Where did Hajin go after school?

Where did Hajin go after school?

answer

To the library.

He went to the library.

Unit 1 Part 3②

repeat

Hajin is excited about the basketball tournament.

Hajin is excited about the basketball tournament.

question

Is Hajin excited about the basketball tournament?

Is Hajin excited about the basketball tournament?

what

What is Hajin excited about?

repeat

Is Hajin excited about the basketball tournament?

Is Hajin excited about the basketball tournament?

answer

Yes, he is.

He is excited about it.

repeat

What is Hajin excited about?

What is Hajin excited about?

answer

The basketball tournament.

He is excited about the basketball tournament.

Unit 2 Part 1①

repeat

Kota needs some practice.

Kota needs some practice.

question

Does Kota need any practice?

Does Kota need any practice?

what

What does Kota need?

repeat

Does Kota need any practice?

Does Kota need any practice?

answer

Yes, he does.

He needs some practice.

repeat

What does Kota need?

What does Kota need?

answer

Some practice.

He needs some practice.

Unit 2 Part 1 ②

repeat

Kota likes playing basketball.

Kota likes playing basketball.

question

Does Kota like playing basketball?

repeat

Kota is good at passing the ball.

Kota is good at passing the ball.

question

Is Kota good at passing the ball?

repeat

Does Kota like playing basketball?

Does Kota like playing basketball?

answer

No, he doesn't.

He doesn't like playing it.

repeat

Is Kota good at passing the ball?

Is Kota good at passing the ball?

answer

No, he isn't.

He is not good at passing it.

Unit 2 Part 2①

repeat

Hajin wants to shoot.

Hajin wants to shoot.

question

Does Hajin want to shoot?

Does Hajin want to shoot?

what

What does Hajin want to do?

repeat

Does Hajin want to shoot?

Does Hajin want to shoot?

answer

Yes, he does.

He wants to shoot.

repeat

What does Hajin want to do?

What does Hajin want to do?

answer

He wants to shoot.

Unit 2 Part 2②

repeat

The important thing is to pass the ball to Hajin.

The important thing is to pass the ball to Hajin.

question

Is the important thing to pass the ball to Hajin?

Is the important thing to pass the ball to Hajin?

what

What is the important thing?

repeat

Is the important thing to pass the ball to Hajin?

Is the important thing to pass the ball to Hajin?

answer

Yes, it is.

It is to pass the ball to Hajin.

repeat

What is the important thing?

What is the important thing?

answer

To pass the ball to Hajin.

It is to pass the ball to Hajin.

Unit 2 Part 3①

repeat

Tina thinks students did a great job.

Tina thinks students did a great job.

question

Does Tina think students did a great job?

repeat

Mr. Hoshino is sure Kota likes playing basketball.

Mr. Hoshino is sure Kota likes playing basketball.

question

Is Mr. Hoshino sure Kota likes playing basketball?

repeat

Does Tina think students did a great job?

Does Tina think students did a great job?

answer

Yes, she does.

She thinks they did a great job.

repeat

Is Mr. Hoshino sure Kota likes playing basketball?

Is Mr. Hoshino sure Kota likes playing basketball?

answer

Yes, he is.

He is sure Kota likes playing basketball.

Unit 2 Part 3②

repeat

Tina thinks students did a great job.

Tina thinks students did a great job.

who

Who thinks students did a great job?

repeat

Mr. Hoshino is sure Kota likes playing basketball.

Mr. Hoshino is sure Kota likes playing basketball.

who

Who is sure Kota likes playing basketball?

repeat

Who thinks students did a great job?

Who thinks students did a great job?

Answer

Tina does.

repeat

Who is sure Kota likes playing basketball?

Who is sure Kota likes playing basketball?

answer

Mr. Hoshino is.

付録 4 One-minute Chat Pre-Test の予告通知

英語科 1年生 One Minute Chat テストのお知らせ

- ・机に質問シートの中から最初に話す質問文が1つ置かれるので、その質問文からペアで1分間会話をしてください。
- ・授業のチャットで扱った3つのトピックは指定されません。
- ・評価は以下の通りです。合計で9点満点で評価します。

	複雑さ	正確さ	流暢さ
A 3点	質問文を たくさん使っていた	正しい語順で 話していた	ほとんど間を空けず に 話していた
B 2点	質問文を たまに使っていた	たまに間違った語順 で 話していた	たまに間が空いて 話していた
C 1点	質問文をほとんど 使っていなかった	ほとんど間違った語 順で 話していた	間が空くことが多か った

- ・2年生1学期の「思考・判断・表現（話す力・やり取り）」に入ります。
- ・実施予定は以下の通りです。
 - 3月16日（水）2校時 5組→6組
 - 4校時 3組→4組
 - 5校時 1組→2組
- ※この日は教室で一斉授業になります。
- ※テストの順番は教室の廊下側の前から2人ずつペアを組んでいきます。
- ※最後にペアがいなかった人は、最初の廊下側の前の人と組みます。
- ※2回テストを受けた人は、よかった方の結果を評価に入れます。
- ※テストは少人数教室で行います。
- ※チャイムで1ペア目を始めますので、移動をしておいて下さい。
- ※時間が足りなくなるので、その後のペアは少人数教室の中、少人数教室の前、自分の教室の前の3か所待つようにして下さい。
- ※様子をビデオに録ります。
- ※終わらなかった場合や欠席した場合、3月17日（木）終学活後、少人数教室で追試を行います。
- ・授業を見ているのアドバイス
 - 一方向的に話し続けるのは減点対象ですが、相手が黙っているからといって、

自分も黙っていると、減点対象になります。相手が英語を話せるように、積極的に質問をしたり、自分の意見を言ったりするようにしましょう。相手が黙ったままでも、英語で問いかけたり、自分の意見を言い続けていれば、減点はされません。

- ・当日に向けてやっておくといいこと

Q&A シートの、授業で扱われなかったトピックから、どんな会話が続けられるのか、ライティングノートに書き、それを音読練習しておくといいでしょう。

付録 5 One-minute Chat Post-Test の予告通知

英語科 2年生 One Minute Chat テストのお知らせ

- ・机に質問シートの中から最初に話す質問文が1つ置かれるので、その質問文からペアで1分間会話をしてください。
- ・授業のチャットと3月のテストで扱った6つの質問文は出題されません。
- ・評価は以下の通りです。合計で9点満点で評価します。

	複雑さ	正確さ	流暢さ
A 3点	質問文を たくさん使っていた	正しい語順で 話していた	ほとんど間を空けず に 話していた
B 2点	質問文を たまに使っていた	たまに間違った語順 で 話していた	たまに間が空いて 話していた
C 1点	質問文をほとんど 使っていなかった	ほとんど間違った語 順で 話していた	間が空くことが多か った

- ・2年生2学期の「思考・判断・表現（話す力・やり取り）」に入ります。
- ・実施予定は以下の通りです。

6月6日（月）4校時 3組→4組 5校時 5組→6組 6校時 1組→2組

※テストの順番は教室の廊下側の前から2人ずつペアを組んでいきます。

※最後にペアがいなかった人は、最初の廊下側の前の人と組みます。

※2回テストを受けた人は、よかった方の結果を評価に入れます。

※テストは教材室で行います。

※チャイムで1ペア目を始めますので、移動をしておいて下さい。

※時間が足りなくなるので、その後のペアは少人数教室の中、少人数教室の前、自分の教室の前の3か所待つようにして下さい。

※様子をビデオに録ります。

※終わらなかった場合や欠席した場合、6月7日（火）16：00に少人数教室で追試を行います。

- ・前回のテストをやってみてのアドバイス

一方的に話し続けるのは減点対象ですが、相手が黙っているからといって、自分も黙っていると、減点対象になります。相手が英語を話せるように、積極的に質問をしたり、自分の意見を言ったりするようにしましょう。相手が黙ったままでも、英語で問いかけたり、自分の意見を言い続けていれ

ば、減点はされません。

- ・当日に向けてやっておくといいいこと

Q&A シートの、授業で扱われなかったトピックから、どんな会話が続けられるのか、ライティングノートに書き、それを音読練習しておくといいいでしょう。

- ・今回のテストの特別ルール

How about you?と By the way は使用禁止。

【悪い例】

Are you on the tennis team?

No, I'm not. How about you?

→How about you?は質問文ではないので、「複雑さ」の点数が入りません。

【よい例】

Are you on the tennis team?

No, I'm not. I'm on the handball team. Do you like music?

→By the way を使わなくても、自分自身はテニスに興味がないため、音楽に話題を自然に切り替えている。How about you を使わず、他の質問文を使っている。

【文献一覧】

- 相澤健太郎(2020)「即興で伝え合う力の向上を目指した授業の考察－英語授業での「話すこと」の教育効果について－」『埼玉大学教職大学院教育実践力高度化コース令和元年度課題研究報告書』
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London: Routledge.
- Anderson, J. (2017). A potted history of PPP with the help of *ELT Journal*, *ELT Journal*, 71(2), 218-227.
- Anderson, J. R. (2020). *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York: Worth.
- 阿波連美奈子(2020)「英語で思いや考えを伝え合う力を育成するための学習指導～即興で「やり取り」する言語活動の工夫と通して～」『島尻教育研究所教育研究員 第50期長期研修報告書』
- 新垣望(2020)「英語で自分の考えや気持ちを伝え合う力を育成する学習指導～既習事項を活用し、即興で「やり取り」する言語活動を通して～」『島尻教育研究所教育研究員 第51期長期研修報告書』
- Arevart, S. & Nation, P. (1991). Fluency Improvement in a Second Language, *RELC Journal*, 22(1), 84-94.
- Bird, S. (2010). Effects of distributed practice on the acquisition of second language English syntax. *Applied Psycholinguistics*, 31, 635-650.
- Bohlke, D. (2014). Fluency-Oriented Second Language Teaching in Celce-Murcia, M. et al.(eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle.
- Brown, H. D. (2014), *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education.
- Brown, H. D. & Lee, H. (2015). Teaching Speaking in *Teaching by Principles*, 345-388, Pearson Education.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, 21-48. New York: Routledge.
- Bygate, M. & Samuda, V. (2005) Integrative planning through the use of task repetition. In Ellis, R. (ed) *Planning and Task Performance in a Second Language*, 37-74. Philadelphia: John Benjamins.
- Criado, R. (2016). Insights from Skill Acquisition Theory for grammar activity sequencing and design in Foreign Language Teaching, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(2), 121-132.

- De Jong, N. & Perfetti, C. (2011). Fluency Training in the ESL Classroom: An Experimental Study of Fluency Development and Proceduralization. *Language Learning*, 61(2), 533-568.
- De Jong, N., Steinel, M., Florijn, A., Schoonen, R. & Hulstijn, J. (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 34(5), 893-916.
- DeKeyser, R. (1997). Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-221.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 42-63.
- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and automatization. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. New York: Cambridge University Press, 125-151.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 313-348.
- DeKeyser, R. (ed.) (2007) *Practicing in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2007). Introduction: Situating the concept of practice. In R. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-18.
- DeKeyser, R. (2007). Study abroad as foreign language practice. In R. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 208-226.
- DeKeyser, R. (2009) Cognitive-psychological processes in second language learning. In M. Long & C. Doughty (eds.), *Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell, 119-138.
- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An introduction*, 94-112. London: Routledge.

- DeKeyser, R. (2017). Knowledge and skill in ISLA. In S. Loewen and M. Sato (eds.), *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. London: Routledge, 15-32.
- DeKeyser, R. (2018a). Foreword: Practice: Time for a Reappraisal? In C. Jones (ed.), *Practice in Second Language Learning*, Xiv-Xviii. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2018b). Task repetition for language learning: A perspective from skill acquisition theory. In M. Bygate (ed.), *Learning Language through Task Repetition*, 27-41. Amsterdam: John Benjamins.
- DeKeyser, R. (2020). Skill Acquisition Theory. In VanPatten, B., Keating, G. and Wulff, S. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge.
- DeKeyser, R. M., & Criado-Sánchez, R. (2012a). Automatization, skill acquisition, and practice in second language acquisition. In C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- DeKeyser, R. M., & Criado-Sánchez, R. (2012b). Practice in second language instruction. In C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- DeKeyser, R., & Prieto Botana, G. (2019). *Doing SLA research with implications for the classroom. Reconciling methodological demands and pedagogical applicability*. Amsterdam: John Benjamins.
- 胡子美由紀(2018)『中学英語 生徒がどんどん話せるようになる！即興スピーキング活動』東京:学陽書房.
- 胡子美由紀(2020)『中学英語 生徒が対話したくなる！発問の技術』東京:学陽書房.
- Eguchi, A. & Sugiura, M. (2015). Applicability of processability theory to Japanese adolescent EFL learners: A case study of early L2 syntactic and morphological development, *System*, 52, 115-126.
- 江口京子・早瀬博範(2018)「大学生のコミュニケーション育成のためのパターン・プラクティスの試み」『佐賀大学全学教育機構紀要』6, 29-42.
- 江草千春(2009)「スピーキング能力の発達に関する縦断的研究：『オーラル・コミュニケーション』での取り組みから」『Research bulletin of English teaching』6, 1-15.
- Ellis, R. (2005). *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.

- Ellis, R. (2006), Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83-107.
- Ellis, R. (2009). The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474-509.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. & Reinders, H. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 江澤隆輔(2022)『スピーキング活動アイデア&指導技術』東京：明治図書出版.
- Folse, K. (2006). *The Art of Teaching Speaking: Research and Pedagogy for the ESL-EFL Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- 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.
- Fries, C. C. & Fries, A. C. (1962). 『英語教授の基礎』英語教育協議会.
- 藤森千尋(2004)「スピーチプロダクションの測定方法：正確さ、流暢さ、複雑さ」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』18, 41-52.
- 藤森千尋・小泉利恵(2011)「スピーチ発表のALTとJTEによる全体的評価：客観的測定及び生徒相互評価との関連」『関東甲信越英語教育学会誌』25, 21-31.
- Fukuta, J. (2016). Effects of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research* 20(3), 321-340.
- 福田純也(2018)『外国語学習に潜む意識と無意識』東京：開拓社.
- Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (2005). Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency. *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 61, 325-353.
- Galaczi, E. (2008). Peer-Peer Interaction in a Speaking Test: The Case of the First Certificate in English Examination. *Language Assessment Quarterly*, 5, 89-119.

- Galaczi, E. & Taylor, L. (2018) Interactional Competence: Conceptualisations, Operationalisations, and Outstanding Questions, *Language Assessment Quarterly*, 15:3, 219-236
- Goh, C. C. M. & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge University Press.
- 濱田真美・竹本佳奈・上田妙(2016)「言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育む指導と評価の在り方についての研究：学習到達目標の達成を目指した「話すこと」の段階的な指導を通して」『高知県教育センター研究紀要』36-47.
- Hellerman, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matter.
- 樋口忠彦・高橋一幸(2015)『Q&A 中学英語指導法事典—現場の悩み 152 に答える』東京：教育出版.
- Hinkel, E. & Fotos, S. (2001). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Routledge.
- 平嶋里珂(2007)「コミュニケーション能力を養成するためのパターンプラクティス」『関西大学外国語教育研究』13,79-95.
- 本多敏幸(2009)『英語力がぐんぐん伸びる!コミュニケーション・タイム—13の帯活動&ワークシート』東京：明治図書出版.
- 本多敏幸(2011)『若手英語教師のためのよい授業をつくる 30章』東京：教育出版.
- 本多敏幸(2018)『中学校新学習指導要領英語の授業づくり』東京：明治図書出版.
- 本多敏幸(2020)『ペーパーテスト&パフォーマンステスト例が満載!中学校外国語新3観点の学習評価完全ガイドブック』東京：明治図書出版.
- Housen, A. & Kuiken, F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473.
- Hughes, R. (2017). *Teaching and Researching Speaking*. New York: Routledge.
- Hulstijn, J. H., Van Gelderen, A., & Schoonen, R. (2009). Automatization in second language acquisition: What does the coefficient of variation tell us? *Applied Psycholinguistics*, 30, 555–582.
- 飯尾晃宏(2013)「タスクでの意味交渉を通しての学習者アップテイクの実例」『中部地区英語教育学会紀要』42. 107-114.
- 井上聡(2017)「技能統合型の授業におけるパターン・プラクティスの効果—習熟度と動機づけの観点から—」『中国地区英語教育学会研究紀要』47,33-

42.

- 石井英真・上村 慎吾(2023)『ヤマ場をおさえる単元設計と評価課題・評価問題 中学校英語：五つの領域の評価プランと B/A 判定例に学ぶ、シンプルな観点別評価』東京：図書文化社.
- 伊東琢磨・濱田彰(2023)「ペア型口頭テストによる『やり取り』能力評価のアクションリサーチ」*ARELE*, 34, 177-192.
- 伊東治己（編著）(2008)『アウトプット重視の英語授業』東京：教育出版.
- 伊東治己(2019)『入門期からの英語文型指導』東京：研究社.
- Iwashita, N. (2001). The effect of learner proficiency on interactional moves and modified output in nonnative–nonnative interaction in Japanese as a foreign language. *System*, 29(2), 267-287.
- Jeong, H., & Dekeyser, R.M. (2023). Development of automaticity in processing L2 collocations: The roles of L1 collocational knowledge and practice condition. *Studies in Second Language Acquisition*, 45, 930-954.
- Jones, C. (2018). Introduction. In C. Jones (ed.), *Practice in Second Language Learning*, 1-4. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahng, J. (2020), Teaching and Researching Speaking Skills in Polat, N., Gregersen, T., MacIntyre, P. D. (eds.) *Research-Driven Pedagogy*, New York: Routledge.
- 上山晋平(2018)『中学・高校英語スピーキング指導』東京：学陽書房.
- 上山晋平(2022a)『英語トリオ・ディスカッション指導ガイドブック』東京：明治図書出版.
- 上山晋平(2022b)『英語リテリング&ショート・プレゼンテーション指導ガイドブック』東京：明治図書出版.
- 金澤佑(2020)『フォーミュラと外国語学習・教育』東京：くろしお出版.
- 金谷憲・太田洋・馬場哲生・青野保・柳瀬陽介(2009)『大修館英語授業ハンドブック 中学校編』東京：大修館書店.
- 川原盛也(2004)「英語学習者とアメリカ母語話者の発話に関する比較研究」『紀要』24, 31-40, 四国英語教育学会.
- 北原延晃(2010a)『英語授業の「幹」をつくる本（上巻）』東京：ベネッセコーポレーション.
- 北原延晃(2010b)『英語授業の「幹」をつくる本（下巻）』東京：ベネッセコーポレーション.
- 小廣川和恵(2018)「即興で話す力を育成する中学校外国語科学習指導の工夫－英語のキーワードを基に話す内容を構成する“impromptu speech”活動を通して－」『広島県立教育センター 平成 29 年度 教員長期研修（全・

後期) 研究報告』

小泉利恵(2009)「常磐大学国際学部の学生の英語スピーキングの特徴--日本人英語上級者と英語母語話者との比較から」『常磐国際紀要』13, 53-70.

Koizumi, R., In'nami, Y. & Fukazawa, M. (2020). Comparison Between Holistic and Analytic Rubrics of a Paired Oral Test, *JLTA Journal*, 23, 57-77

小泉利恵編著(2022)『事例でわかる 英語スピーキングテスト作成ガイド』東京：大修館書店.

小泉利恵・栗寄逸美(2002)「日本人中学生のモノログにおけるスピーキングの特徴」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』16, 17-28.

小泉利恵・山内逸美(2003)「日本人中学生のスピーキング能力の発達：自己紹介のタスクを用いて」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』17, 33-44.

小泉利恵・藤森千尋(2010)「An Exploration of Measures to Detect Changes in Speaking Performance : A Case Study Based on Picture Description」『JACET journal』50, 81-91.

Koizumi, R. & Katagiri, K. (2007). Changes in Speaking Performance of Japanese High School Students: The Case of an English Course at a SELHi, *ARELE*, 18, 81-90.

Koizumi, R. & Katagiri, K. (2009). Changes in Speaking Performance of Japanese High School Students: Longitudinal and Cross-Sectional Studies at a SELHi, *ARELE*, 20, 51-60.

Koizumi, R. & Watanabe, A. (2021), "Rater Reliability in Classroom Speaking Assessment in a Japanese Senior High School". *ARELE*, 32, 129-144.

国立教育政策研究所(2023)「令和5年度全国学力・学習状況調査の調査問題・正答例・解説資料について」
<https://www.nier.go.jp/23chousa/23chousa.htm>(2024年1月4日)

Kormos, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Kormos, J. & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners, *System*, 32(2), 145-164.

Kosuge, A. (2004)「A Longitudinal Study of Pauses in Spoken Performance by Japanese EFL Junior High School Students」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』18, 89-97.

小菅敦子(2006)「日本人中学生の発話における『誤り』に関する通時的研究」

- 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』 20, 25-36.
- Lado, R. & Fries, C. C. (1958), *English pattern practices: establishing the patterns as habits*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lararaton, A. (2014). Second Language Speaking In Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Snow, M. A. (eds.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle.
- Lambert, C., Kormos, J., & Minn, D. (2017). Task Repetition and Second Language Speech Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 167-196.
- Larsen-Freeman, D. & Andersen, M. (2011) *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lennon, P. (2000). The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency. In Riggenbach, H. (ed.), *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking*. Cambridge: MIT Press.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Li, M., & DeKeyser, R. (2017). Perception practice, production practice, and musical ability in L2 Mandarin tone-word learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 39, 593-620.
- Li, M., & Dekeyser, R.M. (2019). Distribution of Practice Effects in the Acquisition and Retention of L2 Mandarin Tonal Word Production. *The Modern Language Journal*. 103, 3, 607-628.
- Lightbown, P. M. (2008). Transfer appropriate processing as a model for classroom second language acquisition. In Z. Han (ed.), *Understanding second language process*, 27-44. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. (2019). Perfecting practice. *The Modern Language Journal*. 103, 703-712.
- Lim, H. & Godfroid, A. (2014). Automatization in second language sentence processing: A partial, conceptual replication of Hulstijn, Van Gelderen, and Schoonen's 2009 study. *Applied Psycholinguistics*. 36(5), 1-36.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.
- Lyster, R., & Sato, M. (2013). Skill Acquisition Theory and the role of practice in L2 development. In García Mayo, P., Gutierrez-Mangado, M. & Martínez Adrián, M. (eds.), *Contemporary approaches to second language acquisition*, 71-92. Amsterdam: John Benjamins.

- Macalister, J. and Nation, I.S.P. (2020). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Mackey, A. (2008). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, M. (2012). *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 松村昌紀(2012)『タスクを活用した英語授業のデザイン』東京：大修館書店.
- McCarthy, M., & McCarten, J. (2018). Now You're Talking! Practising Conversation in Second Language Learning. In C. Jones (ed.), *Practice in Second Language Learning*, 7-29. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2019). *Second Language Learning Theories: Fourth Edition*. New York: Routledge.
- 水川航生・檜葉みつ子(2020)「パターンプラクティスから即興のやり取りに発展させる言語活動の工夫：Quick Response による一問一答から継続性のある対話を生み出す指導の実際」『中学教育』50, 23-28.
- Mochizuki, N.&Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginner-level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research*. 12, 11-37.
- Mora, J. & Valls-Ferrer, M. (2012), Oral Fluency, Accuracy, and Complexity in Formal Instruction and Study Abroad Learning Contexts, *TESOL Quarterly*. 46(4), 610-641.
- 村端五郎(2020)『これで会話のテンポが激変！すらすら話せる英語プレハブ表現 317』東京：開拓社.
- Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. In R. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, 51-84. Cambridge: Cambridge University Press.
- 村野井仁(2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』東京：大修館書店
- Nakata, T. and Suzuki, Y. (2019), Mixing Grammar Exercises Facilitates Long-Term Retention: Effects of Blocking, Interleaving, and Increasing Practice. *The Modern Language Journal*, 103: 629-647.
- Nakata, T., Suzuki, Y. and He, X. (2023), Costs and Benefits of Spacing for

- Second Language Vocabulary Learning: Does Relearning Override the Positive and Negative Effects of Spacing?, *Language Learning*.
- 那須川千晶(2022)「即興でのスピーキングをゴールとしたコミュニケーションなアウトプット活動を探る」『令和4年度課題研究報告書』埼玉大学大学院教育学研究科
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classroom*. New York: Routledge.
- Nation, I.S.P., & Newton, J. (2008). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. London: Routledge
- Nattinger, J. & Decarrico, J., (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford University Press.
- Nava, A. and Pedrazzini. (2018). *Second Language Acquisition in Action*. London: Bloomsbery.
- Nielson, K., B., (2014) Can planning time compensate for individual differences in working memory capacity? *Language Teaching Research*. 18, 272-293.
- Nielson, K., B., & DeKeyser, R. (2019). Working memory and planning time as predictors of fluency and accuracy. *Journal of Second Language Studies*, 2, 281-316.
- Nitta, R. & Nakatsuhara, F. (2014). A multifaceted approach to investigating pre-task planning effects on paired oral test performance. *Language Testing*, 31(2), 147-175.
- Norris, J. & Ortega, L. (2009). Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics*. 30, 555-578.
- 野坂良太(2022)『中学校英語 帯活動&単元末タスク活動アイデアワーク』東京：明治図書出版.
- 野坂良太(2019)「即興的なコミュニケーション能力を育てる中学校外国語科の授業に関する研究—帯活動とタスク活動を用いた効果的な取組を通して」『やまぐち総合教育センター平成30年度長期研修報告書』25-36.
- Ota, H. (2003)「How do Japanese EFL Learners Develop Their spoken Performance over Time?: A Longitudinal Study of Spoken Performance by 101 Junior High School Students」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』17, 65-76.
- 太田洋(2007)『英語を教える50のポイント』東京：光村図書出版.
- 太田洋(2012)『英語の授業が変わる50のポイント』東京：光村図書出版.

- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective. In R. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, 180-207. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pan, S. C., Lovelett, J. T., Phun, V. & Rickard, T. C. (2019). The Synergistic Benefits of Systematic and Random Interleaving for Second Language Grammar Learning. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 8(4), 450-462.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Philp, J., Adams, R. & Iwashita, N. (2014). *Peer Interaction and Second Language Learning*. New York: Routledge.
- 英語版
- Ranta, L., & Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. In R. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, 141-160. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & T. S. Rodgers. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (1983). *Language and Communication*. New York: Routledge.
- Rodgers, D. (2011). The automatization of verbal morphology in instructed second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 49(4), 295-319.
- Rogers, J. (2023), Spacing Effects in Task Repetition Research. *Language Learning*.
- 齋藤栄二(2008)『自己表現力をつける英語の授業』東京：三省堂
- 齋藤栄二(2011)『生徒の間違いを減らす英語指導法』東京：三省堂.
- 酒井桂子・大谷みどり・猫田英伸(2020)「高等学校における継続的な英語スピーキング指導：英語の知識を活用する力の育成を目指して」『中国地区英語教育学会誌』50, 91-102.
- 佐藤一嘉(2022)『理論と実践でわかるフォーカス・オン・フォーム&パフォーマンス・テスト再入門』東京：明治図書出版.
- Sato, M., (2014). Exploring the construct of interactional oral fluency:

- Second Language Acquisition and Language Testing approaches, *System*, 45, 79-91.
- Sato, M. & Ballinger, S. (2016). *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda*. Amsterdam: John Benjamin.
- Sato, M. & McDonough, K. (2019). Practice is important but how about its quality?: Contextualized practice in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 41. 999-1026.
- 佐藤臨太郎・笠原究（編）（2022）『効果的英語授業の設計』東京：開拓社。
- Sato, Y. (2021), The Relationships of Declarative and Procedural Memory with L2 Procedural Knowledge for Intermediate Learners. *KATE Journal*, 35: 29-42.
- Segalowitz, N. (2007). Access Fluidity, Attention Control, and the Acquisition of Fluency in a Second Language. *TESOL Quarterly*, 41, 181-186.
- Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- 千菊基司(2017)「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』, 40(4), 25-37.
- 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』 42(1), 13-26.
- 千菊基司(2019)『即興的に話す交渉力を高める！中学校英語スピーキング活動アイデア&ワーク』東京：明治図書出版.
- 千菊基司(2021)「合意形成を行う役割練習が高校生の発話にもたらす影響」『中国地区英語教育学会誌』 51, 65-77.
- 千菊基司(2022)『即興的に「やり取り」する力をつける！高校英語スピーキング活動アイデア&ワーク』東京:明治図書出版.
- Shintani, N., Li, S. and Ellis, R. (2013), Comprehension - Based Versus Production - Based Grammar Instruction: A Meta - Analysis of Comparative Studies. *Language Learning*, 63, 296-329.
- 正頭英和(2015)『音読指導アイデア BOOK』東京：明治図書出版.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14.
- 鈴木寿一・門田修平（編）（2012）『英語音読指導ハンドブック』東京：大修館書店.

- Suzuki, Y. (2015). Using new measures of implicit L2 knowledge to study the interface of explicit and implicit knowledge, Unpublished Ph.D. Dissertation to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park.
- Suzuki, Y. (2017a). The Optimal Distribution of Practice for the Acquisition of L2 Morphology: A Conceptual Replication and Extension. *Language Learning*.
- Suzuki, Y. (2017b). Validity of new measures of implicit knowledge: Distinguishing implicit knowledge from automatized explicit knowledge. *Applied Psycholinguistics*, 38. 1229-1261.
- Suzuki, Y. (2018). The Role of Procedural Learning Ability in Automatization of L2 Morphology under Different Learning Schedules: An Exploratory Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(4), 923-937.
- Suzuki, Y. (2021a). Individual differences in memory predict changes in breakdown and repair fluency but not speed fluency: A short-term fluency training intervention study. *Applied Psycholinguistics*, 42(4), 969-995.
- Suzuki, Y. (2021b), Optimizing Fluency Training for Speaking Skills Transfer: Comparing the Effects of Blocked and Interleaved Task Repetition. *Language Learning*, 71, 285-325.
- Suzuki, Y. (ed.) (2023), *Practice and Automatization in Second Language Research: Perspective from Skill Acquisition Theory and Cognitive Psychology*. New York: Routledge.
- Suzuki, Y., Eguchi, M. and de Jong, N. (2022a), Does the Reuse of Constructions Promote Fluency Development in Task Repetition? A Usage-Based Perspective. *TESOL J*, 56, 1290-1319.
- Suzuki, Y., Yokosawa, S., & Aline, D. (2022b). The role of working memory in blocked and interleaved grammar practice: Proceduralization of L2 syntax. *Language Teaching Research*, 26(4), 671-695.
- Suzuki, Y. & DeKeyser, R. (2017). Effects of distributed practice on the proceduralization of morphosyntax. *Language Teaching Research*, 38, 27-56.
- Suzuki, Y., Nakata, T., & DeKeyser, R. (2019a). Optimizing Second Language Practice in the Classroom: Perspectives from Cognitive Psychology. *The Modern Language Journal*, 103, 551-561.

- Suzuki, Y., Nakata, T., & DeKeyser, R. (2019b). The desirable difficulty framework as a theoretical foundation for optimizing and researching second language practice. *The Modern Language Journal*, 103, 713-720.
- Suzuki, Y., Nakata, T., & DeKeyser, R. (2020). Empirical Feasibility of the Desirable Difficulty Framework: Toward More Systematic Research on L2 Practice for Broader Pedagogical Implications. *The Modern Language Journal*, 104, 313-319.
- Suzuki, Y. & Sunada, M. (2016). Automatization in second language sentence processing: Relationship between elicited imitation and maze tasks. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 1-15.
- Suzuki, Y., & Sunada, M. (2020). Dynamic interplay between practice type and practice schedule in a second language: The potential and limits of skill transfer and practice schedule. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(1), 169-197.
- 高原かおる(2019)「英語でやり取りする力を育成する指導の工夫」『沖縄県立総合教育センター 前期離島長期研究員 第66集 研究集録』
- 瀧口均(2004)「日本人 EFL 中学生のスピーキング能力の発達研究:「流暢さ」「複雑さ」「正確さ」の指標を用いて」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』18, 1-13.
- 瀧沢広人(2019)『スピーキング活動ベスト45』東京:学陽書房.
- Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), 133-150.
- Tavakoli, P., Nakatsuhara, F. and Hunter, A. (2020), Aspects of Fluency Across Assessed Levels of Speaking Proficiency. *The Modern Language Journal*, 104: 169-191.
- Tavakoli, P. and Uchihara, T. (2020), To What Extent Are Multiword Sequences Associated With Oral Fluency? *Language Learning*, 70, 506-547.
- Tavakoli, P., & Wright, C. (2020). *Second Language Speech Fluency: From Research to Practice*. Cambridge: Cambridge University.
- 寺尾順子(2016)中学校における即興性と流暢さを向上させるためのスピーキング指導に関する研究 『高知県大学院派遣教員研究報告書』
- Thompson, C. (2018). The Role of Practice within Second Language Acquisition”. In C. Jones (ed.), *Practice in Second Language Learning*, 30-52. Cambridge: Cambridge University Press.

- Thornbury, S. (2000), *How to Teach Grammar*, Pearson Japan.
- Thornbury, S. (2005), *How to Teach Speaking*, Pearson Japan
- Thornbury, S. & Slade, D. (2006) *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 東京都教育委員会(2023) 「【特設ページ】 中学校英語スピーキングテスト (ESAT-J)」 <https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/esat-j.html>(2024年1月4日)
- Tomita, Y. & Spada, N. (2013). Form-focused instruction and learner investment in L2 communication. *The Modern Language Journal*, 97, 591-610.
- Twaddell, William F., "Preface to the First-Year Seminar Script 1958" In Yambe (ed.), (1970), *Applied Linguistics and the Teaching of English*, 122, Tokyo: ELEC
- 上原景子・山田敏幸・遠藤直哉・フーゲンブーム, レイモンド B. (2018) 「英語教育における流暢さと即興力の育成 ― 中学生の話すことにおける意識の一考察 ―」 『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』 67, 177-196.
- Van Den Branden, K. (2007). Second language education: Practice in perfect learning conditions? In R. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, 161-179. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B., G. D. Keating & S. Wulff (eds.). (2020). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. London: Routledge.
- 若本夏美・今井由美子・大塚朝美・杉森直樹(2017) 『国際語としての英語』 東京：松柏社.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.
- Wang, Z. (2014). Developing Accuracy and Fluency in Spoken English of Chinese EFL Learners. *English Language Teaching*, 7(2), 110-118.
- 蕨知英(2019) 「スピーキングタスクの定期的な実施とその評価」 『中部地区英語教育学会紀要』 48. 197-204.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, J. & Waring, H. Z. (2020) *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy*. New York: Routledge.
- Wood, D. (2006) Uses and Functions of Formulaic Sequences in Second

Language Speech: An Exploration of the Foundations of Fluency. *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 13-33.

Wray, A. (2008) *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford University Press.

八木橋宏勇・宮崎太樹(2020)「公立中学校におけるオーラルアプローチを用いた4技能を育成する英語授業」『杏林大学教職課程年報』7, 43-52.

山田誠志(2022)『全国の実践から学ぶ 中学校英語教育 35のポイント』東京：日本標準.

山本大貴・津田ひろみ(2018)「ボイスレコーダーと辞書を用いた協働的会話振り返り活動の実践」*Language education & technology*, 55, 301-330.

山本大貴・戸井永貴宏・陣野俊彦(2022)「『言語の働き』を意識した帯活動のデザインと評価—高等学校における『話すこと [やり取り]』の指導の実践研究—, *Language Education & Technology*, 59, 102-136.

山城仁(2013)「中学校英語科の誘導要約法を用いた授業が4技能を統合的に活用する力に及ぼす影響」『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』31, 233-250.

安木真一(2022)『スピーキング力に差がつく! 英語アクティブ音読「超」指導法』東京：明治図書出版.

山家保(1966)『新しい英語教育』英語教育協議会.

山家保(1990)『実践英語教育』英語教育協議会.

山家保先生記念論集刊行委員会(2005)『あえて問う英語教育の原点とは—オーラルアプローチと山家保』東京：開拓社.

吉田達弘・白畑知彦(2023)「英語の授業における表現欲求時指導法」大瀧綾乃他編『言語の指導』105-123, 東京：くろしお出版.