

# 準備型スピーキング練習による英語発話意識の変化と

## AIを含むICT活用の効果

竹野 純一郎・西野 友一朗

(岡山理科大学教育学部)

母語・外国語を問わず、発話には概念化、言語化、音声化のプロセスが含まれる。日本人母語話者が英語を発話する際の困難は、このプロセスを即座に実行する認知負荷に起因すると考えられる。本研究では、発話における概念化と言語化の部分を事前に準備させ、数週間にわたり練習を行うことで、学習者の英語発話に対する意識の変化を検証した。また、事前準備におけるAI翻訳や生成AIなどのICT活用の有効性についてもアンケートを通じて明らかにした。授業後のアンケート調査 (n=14) では、準備型スピーキング練習がスピーキングへの抵抗感を軽減し上達に役立つと全員が肯定し、ICTは特に言語化の支援として広く活用されていた。これらの結果は、準備型の学習活動とICTによる支援を統合した取り組みが、学習者の発話意識と表現力の向上に寄与することを示唆するものである。

キーワード：準備型スピーキング、発話生成プロセス、AI、ICT活用、インタラクション仮説

### 1. はじめに

英語のスピーキング能力は、第二言語学習において困難な技能の一つであると言える。多くの学習者は語彙や文法知識を習得していても、実際に即時的に英語を発話する場面において適切な発話を生成することが課題となっている。この背景には、発話生成プロセスそのものが「概念化→形式化（言語化）→音声化」という多段階の認知処理から構成されるという認識がある (Levelt, 1989)。すなわち、発話は単なる知識の有無だけでなく、その知識を瞬時に運用する際の注意配分や意味構築の工夫にも依存する。

また、第二言語習得 (Second Language Acquisition: SLA) 研究においては、単発の練習やインプット重視の指導だけではなく、学習者が計画的に準備し、協働的なやり取り (interaction) の中で言語を使う活動がスピーキング能力の向上に寄与することが示されている。インタラクション仮説は、学習者同士や教師との対話を通じて意味交渉が生じることで、理解可能なインプットや修正されたアウトプットが促され、第二言語習得が促進されると考える理論である (Long, 1996)。特にタスクベース学習の研究では、計画段階 (pre-task planning) を設けることで発話の複雑性や流暢性が改善される可能性が示唆されており、準備段階自体が言語処理の質を高める効果がある (Ellis, 2005a, 2005b; Foster & Skehan, 1996)。本稿では、実際のスピーキング実践を行う前の段階で、AI翻訳や生成AIなどのICTツールを用いて形式化（言語化）の認知的・心理的負担を軽減させた学習活動を「準備型スピーキング練習」と定義する。

しかし、大学英語教育の実践において、どのように準備型スピーキング練習が学習者の発話意識や表現の質を変化させるのかについては、計画時間の効果に関する一般的な知見 (Yuan & Ellis, 2003) はあるものの、具体的な指導手順と結びついた形での検討は十分に行われてきたとは言いがたい。特に、日本人学習者のようにインプット中心の学習経験が長い学習者に対し、生成AI (Kohnke et al., 2023) を含む最新のICT環境を用いた言語化支援が、実際の発話生成プロセスや心理的側面にどのような効果をもたらすかについては、いまだ未開拓な領域である。

そこで本研究では、大学の英語科目において、準備型スピーキング課題として事前準備、授業内実践、ポートフォリオ作成という一連の活動を取り入れ、これらが学習者の発話意識の変容および英語発話の質にどのような影響を与えるかを検討することを目的とする。また、本研究ではAI翻訳や生成AIなどのICT活用を許容することによって得られる言語化支援の役割についても併せて検討する。これにより、第二言語発話生成プロセスの理解

と、実践的スピーキング授業設計への示唆を得ることを目指す。なお、授業実践は第1筆者が担当し、研究デザインの構築、結果の考察、議論、および論文執筆は第1筆者と第2筆者が共同で実施した。

## 2. 理論的背景

### 2.1. 発話生成過程と言語産出の難しさ

言語を用いて会話を試みるとき、学習者は自分の言いたいことを考え（概念化）、それを発話する対象言語に脳内で翻訳を行い（言語化）、そして実際に口に出して発音を行い（音声化）、相手へ伝えるという一連の処理を行う。このような複数の処理段階を介する発話生成は、単に語彙や文法知識を有するだけでは十分ではなく、その知識を瞬時に運用するための注意配分や意味構築が必要であるという認識がある（Levelt, 1989）。Levelt は発話生成を概念化、言語化、音声化の段階を含む認知処理としてモデル化した。このモデルは主に第一言語（L1）を対象としている。一方、Kormos（2006）はLeveltのモデルを基礎に、第二言語（L2）話者特有の処理特徴（L1の影響、脳の処理能力の限界である注意資源の必要性など）を統合したバイリンガル発話産出モデルを提案している。これにより、L2発話における語彙アクセスの困難さや自動化の遅れといった問題が理論的に説明される。

加えて、第二言語習得研究の分野では、インプットがそのまま即座にアウトプットへとつながらないことが示されている。Gass（1997）は、インプットされた情報が「学習者の注意を引いたインプット（*apperceived input*）」として認識され、さらに「理解されたインプット（*comprehended input*）」として処理されることが必要であると指摘した。これらが学習者の内部に取り込まれ（*intake*）、統合される（*integration*）ことで初めてアウトプットが可能になるというモデルが提案されている。こうした段階的な処理は、アウトプットに至るまでに発生する認知的負荷の大きさを説明するものである。本研究の文脈では、こうした認知処理の負荷が、特に即時的な発話を求められる場面での学習者の困難さに直結していると考えられる。

### 2.2. 準備型スピーチと即興型スピーチの区別

スピーキングにおける発話活動は、準備の有無によって「準備型スピーチ（*prepared speech*）」と「即興型スピーチ（*impromptu speech*）」に大別される（工藤, 2013）。準備型スピーチは、学習者があらかじめ発話の内容を計画・準備することで、意図した内容を比較的正確に伝達できる特徴がある。一方、即興型スピーチでは、その場で意図を言語化しなければならないため、学習者にとって発話生成プロセス全体を瞬時に処理する必要が生じ、その心理的・認知的負荷が増大する。例えば、スピーチコンテストにおいて原稿を用意して発話することは準備型スピーチであるが、その内容について審査員から即時に質問が来た場合、学習者は瞬時に自身の考えを整理し発話しなければならない。これが即興型スピーチに該当する。日本の中学校3年生を対象にした調査では、与えられたテーマについて短時間で話す即興的な課題を課したところ、約7割の回答者が指示された1分に満たない15秒～20秒程度で話し終えてしまい、十分な発話が成立しなかったという報告がある（工藤, 2013）。こうした実態は、即興型スピーチが日本人英語学習者にとって難度が高いことを示唆している。

即興的な会話のやり取りに対して学習者が感じる困難に対して、準備段階で生成AI等を活用することは、文法的な誤りの修正や語彙選択の最適化を可能にする。AIによる正確な言語化支援は、評価への不安を軽減し試行錯誤を許容する環境を提供するとともに（Fryer & Carpenter, 2006）、即時的なフィードバックを通じて学習者の自律的な内省を促し（Kohnke et al., 2023）、即興的なやり取りに向けた心理的・認知的負荷を軽減させる効果が期待される。まずは準備した内容を確実に表出できる段階を目指すことが、将来的に即興性を伴う高度なコミュニケーション能力へと発展させていくための不可欠な基盤となると考えられる。

### 2.3. インプット・アウトプットと言語習得理論およびスピーキング活動設計の理論的意義

第二言語習得研究においては、単発の練習やインプット重視だけではなく（Swain, 1985）、学習者が計画的に準備し（Ellis, 2005a, 2005b）、協働的なやり取り（*interaction*）を通して言語を使う（Long, 1996）過程が習得に寄与することが示されてきた。インタラクション仮説（*Interaction Hypothesis*; Long, 1996）では、学習者同士や教師との対話における意味交渉が、理解可能なインプットと修正されたアウトプットを促し、第二言語習得を助けるとされる（今井, 2019; 文部科学省, 2020）。また、教育実践の枠組みとしては、*Task-Based Language Teaching*（*TBLT*）の

ように、実際の言語使用を想定したタスクを通じて学習者が意味を伝える活動が重視されている。TBLT では、学習者が実際のコミュニケーション活動を遂行する中で、語彙・統語・意味処理などの統合的な能力が促進されるため、事前の計画活動や意味交渉を伴う相互作用が言語習得に有効であることが示されている (Long, 1996; Skehan, 1996)。

これらの理論的視点は、発話生成の多段階的処理とスピーキング活動設計の意義を考えるうえでも重要である。SLA の理論では、学習者がどの段階で認知負荷を負っているかを特定し、それに対応する支援を行うことが求められるとされる。例えば、発話時の認知負荷を軽減するために、学習者に一定の準備時間を与えるタスクや計画活動 (pre-task planning) を導入することがある。加えて、これまでのタスクベース学習研究においては、計画段階 (pre-task planning) や計画時間の確保が、学習者の言語生成能力に何らかの影響を与えるという一般的な傾向が指摘されており (Ellis, 2005a, 2005b)、計画時間の導入が発話や文章の複雑性や流暢性の改善につながるという報告がある (Foster & Skehan, 1996; Yuan & Ellis, 2003)。

さらに、準備型スピーキング練習は、発話生成の初期段階 (概念化・言語化) を補助し、学習者が自らの考えや意図を整理する機会を提供する点で、SLA 理論に基づいた実践的な指導法として位置づけられる。これにより、即時的な発話時の認知負荷が分散され、学習者がより安定した発話を行い、自己の言語使用に対する気づきや修正を促進する効果が期待される。

以上、本章では、発話生成過程と言語処理の理論的な背景を整理した。これにより、発話の認知的負荷や準備の有無が学習者のスピーキングにどのような影響を与えるかについての理解が深まった。次章では、これらの理論的背景を踏まえて、本研究における準備型スピーキング練習の実践設計と方法について記述する。

### 3. 方法

#### 3.1. 研究参加者

調査は、第 1 筆者が授業を担当する A 大学教育学部において、中学校・高等学校の外国語 (英語) 教員免許の取得を目指す学生を対象に実施した。2025 年度の 2 年次対象科目の履修者は 8 名、3 年次対象科目の履修者は 10 名であった。ここから留学生を除外し、また 2 年次および 3 年次科目を同時に履修している学生については 3 年次授業の参加者として扱った。その結果、最終的な調査対象者は大学 2 年生 6 名、大学 3 年生 8 名の計 14 名となった。なお、参加者はいずれも英検準 2 級～2 級程度の英語力を有していた。文部科学省 (2021) によると、日本人大学生の TOEIC Listening and Reading の平均スコアは、2019 年公開テストが 574 点、IP テストが 455 点であり、これらはいずれも言語能力の国際標準指標である CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) の A2 中上位層に相当する (一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会, n.d.)。また、この水準は英検に換算すると準 2 級～2 級の合格レベルに該当する (日本英語検定協会, n.d.)。以上より、本研究の参加者は、日本の中学校および高等学校において学校教育における一般的な英語 (スピーキング) 指導を受けてきた、日本人大学生として平均的な英語力を有する学習者であるとみなすことができる。

#### 3.2. 手順

##### 3.2.1. 準備型スピーキング課題の事前準備

第 1 筆者の担当科目において、第 1 回から第 6 回までの各授業では、課題の一つとして Google Classroom を通じて次回授業に向けた課題を提示し、授業日前日までに Word ファイルまたは Google ドキュメントでの提出を求めた。課題内容は、「教員採用試験の英語面接で想定される質問とあなたの回答 (30 秒～1 分程度の分量) を英語で 5 つ用意してください。次回の授業で相互チェックをします。」というものであった。なお、第 2 回以降の課題では、「今までとは違う質問と回答にしてください。」という一文を加え、毎回異なる内容を作成するよう指示した。なお、これら準備型スピーキング課題の事前準備段階において、参加者に AI 翻訳ツール (例: Google 翻訳) や生成 AI (例: ChatGPT) などの ICT 活用を制限していない。

##### 3.2.2. 準備型スピーキングの授業内実践

第 1 筆者の担当科目において、第 2 回から第 7 回までの授業では、準備型スピーキングの実践練習を行った。研

究期間は、2年次生の授業が2025年9月下旬から11月上旬まで、3年次生の授業が2025年9月下旬から10月下旬までであった。各回の授業開始後、およそ20分間を練習時間に充て、参加者はペアを組み、教員採用試験の英語面接を想定して、面接官役（質問者）と受験者役（回答者）に分かれて練習を行った。練習時間を約20分間としたのは、質問者と回答者がそれぞれ5問ずつ質問と回答を行い、パートナーを交代して同様の練習を行ったためである。

6回の練習のうち、最初の2～3回では、担当教員が事前に提出された課題をプリントアウトし、提出した参加者に配付した。回答者は、自身が準備・提出した課題用紙を質問者に渡し、それに基づいて質問を行った。回答者は、できる限り用紙を見ることなく、事前に準備した回答を用いて自然に応答するよう求められた。その後は、教員の負担を軽減するとともに、参加者自身が教員の支援なしでも同様の練習を行えることを実感できるよう、課題用紙の配付は行わなかった。この場合、各参加者が準備した質問および回答を、スマートフォン、タブレット、またはノートパソコンを用いてパートナーと共有し、用紙を使用した場合と同様の手順で練習を行った。

なお、練習にあたっては、聞き手が音声と意味を直結させて理解する能力の育成を重視した。そのため、意図的に発話速度を落とすのではなく、明瞭さを維持しつつ自然な速度で会話するよう指導した。その際、話し手が明瞭に発話することは、ペアの相手にとって「理解可能なインプット」となり、相手のリスニング能力育成にも寄与することを繰り返し伝えた。

### 3.2.3. 準備型スピーキング実践ポートフォリオの作成

参加者には、準備型スピーキング課題「英語で教員採用試験の英語面接で想定される質問とあなたの回答（30秒～1分程度の分量）を英語で5つ用意してください。次回の授業で相互チェックをします。」で作成した質問と回答をブラッシュアップし、5問×6回分（計30問）をまとめた実践ポートフォリオを第7回目の課題として第8回目の授業までに提出するよう求めた。参加者は、事前課題として準備した質問と回答を授業内の実践練習で使用し、その過程で得られた自己の気づきや参加者同士の助言、さらに教員からの授業中のコメントやフィードバックを踏まえて、各回の内容を継続的に修正・改善するよう指示された。最終的に、本課題は1回につき5問、全6回にわたるプロジェクトとして実施され、各参加者は合計30問の質問と回答から成る実践ポートフォリオを作成した。

## 4. 準備型スピーキング練習の教育実践と考察

### 4.1. 事前準備における ICT 活用の実態と発話生成モデルに基づく考察

第1回授業で課題を提示した際に、ICTの利用は自由としたが、質問文については実際の教員採用試験を意識し、過去問等を参照して現実的な質問を想定するよう指示した。また、回答については自分自身の考えを言葉にして準備することを優先するよう促した。しかし、事前準備実践の前半では、参加者は自分の意図を表現しようとする際にAIが提示する比較的難解な語彙や構文を用いてしまい、その結果、英文自体の意味や発音が十分に理解できていないケースが散見された。これは、ICTによって「文法的に成立した文章」が生成されても、学習者自身がその意味を内部化できていないことによるものであると考えられた。

この点に対応するため、参加者にはAI翻訳や生成AIを用いて英語化する過程で、「日本語→英語→日本語」等の往復的な確認を行い、意味が一致しているかを確かめる方法を提示した。また、生成AIを利用する場合には、「英検2級程度」や「CEFR B1 レベル」などの具体的な語彙・構文レベルを指定して修正を試みるよう助言した。さらに、より簡単な英文を生成するよう依頼することで、パラフレーズの勉強にもなり言語化負担が軽減されることも伝えた。

考察として、本授業の事前準備活動は、発話生成を理解するうえで有効な理論的枠組みである Levelt (1989) の発話産出モデルの観点から説明できる。このモデルでは、発話は単に音声として出す行為ではなく、「概念化 (conceptualizer) → 形式化 (formulator) → 調音化 (articulator)」という段階を経て成立するとされる。概念化では伝えたい内容 (preverbal message) が計画され、形式化 (言語化) ではそれが語彙や統語構造に変換され、調音 (音声化) で実際の発話として表出されるとされる。ただし、特に第二言語 (L2) として英語を使用する学習者においては、この発話生成プロセスには特有の認知的負担が存在することが指摘されている。Kormos (2006) のバイ

リンガル発話産出モデルでは、L2 話者は 語彙や統語、音韻レベルでの符号化 (encoding) が自動化されておらず、注意資源を多く必要とするため、形式化 (言語化) 段階での認知負担が大きいとされる。

本研究における事前準備活動は、参加者が自身の考えを整理し、意味内容を言語的に表現する「言語化」過程を支援した点に意義があると考えられる。第二言語話者の発話生成は、Levelt (1989) に基づく基本的な発話処理段階 (概念化、言語化、音声化) を共有するものの、L2 話者は語彙検索や統語・音韻の符号化など言語化に関わる処理に高度な注意を要するという特徴が指摘されている (Kormos, 2006)。このような認知負荷の高い言語化段階において、ICT (AI 翻訳・生成 AI) による言語化支援は、発話意図に合致する語彙や表現の選択、文法的構造の構築を補助する役割を果たしたと考えられる。言語化段階で伝えたい意味が正確に組み立てられたことで、後続の音声化段階における処理負担が相対的に軽減され、結果として授業内の発話練習における安定した発話の基盤形成に寄与したと推測される。

#### 4.2. 授業内練習における相互作用と発話意識の変容

授業内の実践練習では、参加者はペアを組み、面接官役と回答者役に分かれてスピーキング練習を行った。初回の練習では、参加者の多くが質問を受けても、あらかじめ準備した英文を逐語的に追うだけで終始しがちであり、質問意図を深く理解した上での即時的な応答が困難であった。実際に、30 秒～1 分の回答を 5 問通して安定してスムーズに回答できる参加者はいなかった。

このような状況を踏まえ、教員は練習の進行方法および発話内容に関して次のような助言を行った。まず、平易な語彙や簡潔な文構造の使用を優先することを指示した。具体的には、長文や複雑構文にこだわるのではなく、短い文を用いて明快に伝えることを意識させた。また、回答の中核となる意味内容を先に押さえることを強調し、30 秒以上話すこと自体を目的とするのではなく、まず「伝えたいことを明確に表現する」ことを重視した。さらに、「自分の発話が相手のリスニング練習になる」という視点を提示し、話し手が聞き手の理解を助ける発話を意識しながら、なるべく英語母語話者の発音を意識した音声と自然な速度で話すことを心掛けるように促した。これらの助言を取り入れた後半 (5～6 回) の実践では、参加者の発話構造に安定性が見られるようになり、自分の言葉で発話しようとする傾向が増えた。明確な主題 (topic) や焦点 (focus) を持った回答が増えることで、フィードバックや相互チェックの際にも意味内容に基づく議論が深まった。

また、参加者のスピーキングに対する認識にも変化が見られた。初期段階では、「英語が話せる人と話せない人がいる」という固定的な捉え方をする参加者が多かったが、練習を重ねる中で、学生との対話やリフレクション (振り返り) を通じて、「英語を話すことは一連のステップであり、意図の言語化→発話→修正を反復することで成長する」という理解へと変化していった参加者が複数見られた。この変化は、単なる技能習得ではなく、スピーキング能力の発達過程を段階的な統合プロセスとして理解し始めたことを示している。

以上の結果は、第二言語習得研究の理論とも整合的である。Skehan (1996) は、発話流暢性の発達が単一の能力ではなく、語彙・統語・意味処理など複数の構成要素の統合的な向上によって支えられることを指摘している。また、Little (1991) による自律的学習理論では、学習者自身が学習目標に責任を持ち、試行錯誤や自己評価を通じて学びを進めていくことが重要であるとされる。この視点からは、授業内で観察された参加者の主体的な取り組みや内省的な学習姿勢の出現は、単なる繰り返し練習以上の成長を示していると考えられる。

このように、スピーキングは単一の技能ではなく、複数の認知的処理を連続的に統合するプロセスであり、その改善は試行錯誤を通じた経験の蓄積によってのみ成立すると考えられる。授業内実践練習では、参加者が自らの発話をモニタリングし、簡潔な表現と意味中心の応答を工夫することで、徐々に自信を持ちながら発話の流暢さや安定性を高めていったと評価できる。

#### 4.3. 実践ポートフォリオにみる英語表現の洗練と具体化

授業内実践において回答者役を繰り返し経験することにより、最終的なポートフォリオ提出時には、参加者の回答内容に変化が見られた。本節では、その具体例として、回答が簡潔化・洗練された例と、詳細化・具体化された例の二つを示す。

まず一つ目は、参加者 A の事例であり、授業内実践を経て回答が短く、要点を押さえた表現へと変化した例で

ある。

(質問)

Why do you want to be an English teacher?

(課題提出時の回答)

I want to be an English teacher because I believe English is a powerful tool for communication and understanding. By teaching English, I hope to help students connect with the world, appreciate different cultures, and express themselves confidently. I find joy in guiding students to discover the beauty of language and the opportunities it brings.

(ポートフォリオ提出時の回答)

I want to become an English teacher because I believe language can open doors to the world. When students learn English, they can connect with people from different cultures. I want to support them in finding new opportunities through English.

次に二つ目は、参加者 B の事例であり、授業内実践を通して、回答がより長く、具体的で説明的な内容へと発展した例である。

(質問)

How do you handle students with different English proficiency levels in one class?

(課題提出時の回答)

Some students are good at English. Some students are not. I make easy tasks and hard tasks. I use pair work and group work. Good students can help other students. I want all students to try and enjoy English.

(ポートフォリオ提出時の回答)

In my class, some students are very good at English, and some are still learning the basics. So I prepare both easier and more challenging tasks. I often use pair work or group work, where stronger students can help others. I think it's important for everyone to support each other, and I always try to make sure all students feel included and enjoy learning English at their own pace.

ここで強調したいのは、課題提出時の回答とポートフォリオ提出時の回答のいずれが優れているかという点ではなく、準備型スピーキングの実践を通して、参加者自身の回答内容に変化が生じたという事実である。英語教員を目指す学生である以上、英語表現の正確さを追求することは当然求められる。しかし同時に、自身の考えを述べるという行為においては、その内容自体が「自分の考え」である以上、誤りであるとは言えない。したがって、学生には、表現の正確さを意識しつつも、自らの考えに自信を持って英語で発話する姿勢を身につけていくことを期待したい。

## 5. アンケート調査とその結果

### 5.1. アンケート調査

準備型スピーキング練習による英語発話意識の変化および AI 翻訳や生成 AI などの ICT 活用の効果を検証するため、アンケート調査を実施した。調査は、第 8 回目の授業時に以下の日程で行われた。2 年次生 6 名を対象に 2025 年 11 月 11 日、3 年次生 8 名を対象に 2025 年 11 月 5 日に、それぞれ Google フォームを用いて実施した。アンケート実施にあたっては、以下の教示を提示した。

「このアンケートは、英語スピーキングの実態を把握し、今後の授業内容や指導方法をより良いものにしていくために実施するものであり、回答に正誤はありません。結果が成績に影響することはなく、安心して率直にお答えください。ここでは、授業で実施した準備型スピーキング練習（教員採用試験の英語面接を想定し、質問とそれに対する自分の回答を準備する活動）のうち、皆さんが準備した「自身の回答」についてお答えください。」

## 5.2. アンケート調査結果 (n = 14)

以下にアンケート調査の質問とその回答を示す。調査回答者は 14 名 (2 年次生 6 名、3 年次生 8 名) であった。

### 5.2.1. 英語スピーキング練習の準備の際、AI 翻訳や生成 AI を使用しましたか。(複数選択可)

- Google 翻訳などの AI を活用した翻訳ツール (10 名)
- ChatGPT などの生成 AI (12 名)
- 使用していない (0 名)

参加者 14 名全員が何らかの AI ツールを使用していた。具体的には、Google 翻訳などの AI 翻訳ツールを活用した者は 10 名、ChatGPT などの生成 AI を使用した者は 12 名であった。いずれのツールも使用した参加者は 8 名であり、AI 翻訳のみ使用した者は 2 名、生成 AI のみ使用した者は 4 名であった。この結果から、生成 AI の利用が比較的広く行われている一方で、単独で AI 翻訳のみを使用している学習者は少数であり、複数の AI ツールを併用する傾向がみられた。ただし、本研究では質問内容および回答内容は参加者自身が作成しているため、AI 翻訳のみ、あるいは生成 AI のみを使用したグループ間で明確な違いを比較するにはサンプルが十分ではなかった。

### 5.2.2. 何を話すかを考える「概念化」の準備の際に、AI 翻訳や生成 AI をどの程度利用しましたか。

- まったく利用しなかった (6 名)
- あまり利用しなかった (4 名)
- ときどき利用した (3 名)
- 頻繁に利用した (1 名)

アンケートの結果は、「まったく利用しなかった」および「あまり利用しなかった」という回答が合計 10 名 (6 名+4 名) と多くを占めた。一方で、「ときどき利用した」と回答した者が 3 名、「頻繁に利用した」者が 1 名であった。本項目は、自分自身の考えを述べる際の AI ツールの利用頻度を問う設問であるため、参加者の多くが「まったく利用しなかった」または「あまり利用しなかった」と回答している傾向が確認された。

### 5.2.3. 問 2 で「まったく利用しなかった」以外を選んだ方にお聞きます。具体的に、どのような目的や方法で AI 翻訳や生成 AI を利用しましたか。

6 名から回答があったが、以下は AI ツールの利用目的および方法に関する自由記述回答の概要である。

- ・表現や言い回しの確認：挨拶などのキーワードから、どのような言い方や場面が考えられるかを把握するために利用したとの回答があった。
- ・資料作成時の支援：概念化自体は難しくないが、資料を用いて説明する際などに AI を活用したという意見が見られた。
- ・質問内容および想定回答の生成：質問の意図が分からない場合に、AI にどのような質問が来るかを尋ね、その回答例を作成してもらったとする回答があった。
- ・質問案の作成補助：質問内容そのものを考えるために AI を用いたという記述が含まれた。
- ・添削・言い換えの支援：日本語の添削に AI を利用し、冗長な文や不自然な表現をより簡潔で自然な表現に置き換えたという回答があった。

### 5.2.4. 考えたことを英語にする「言語化」の準備の際に、AI 翻訳や生成 AI をどの程度利用しましたか。

- まったく利用しなかった (0 名)
- あまり利用しなかった (0 名)
- ときどき利用した (9 名)
- 頻繁に利用した (5 名)

本設問では、「言語化」の準備段階における AI 翻訳・生成 AI の利用頻度を尋ねた。全員が何らかの形で AI ツールを利用していたことが確認された。具体的には、「ときどき利用した」回答が 9 名、「頻繁に利用した」回答が 5 名であり、否定側の回答（まったく利用しなかった／あまり利用しなかった）はいずれも 0 名であった。この結果は、準備型スピーキング練習の「言語化」段階において、学習者が AI 翻訳や生成 AI を言語化支援の補助ツールとして広く活用していたことを示している。

#### 5.2.5. 問 4 で「まったく利用しなかった」以外を選んだ方にお聞きします。具体的に、どのような目的や方法で AI 翻訳や生成 AI を利用しましたか。

14 名全員から回答があったが、以下は、AI ツールの利用目的および方法に関する自由記述回答の概要である。

- ・自分の考えを英語表現にするための支援：学習者は、自分が話したいことを英語に翻訳してもらおう目的で AI を使用していたと回答している。特に、自身の日本語で考えた答えを自然な英語に直したり、文法・語法の誤りを訂正してもらうために活用していた。
- ・単語や言い換え表現の探索：分からない単語や表現を調べたり、より自然な言い換えを確認する際に AI ツールを利用したという意見が見られた。
- ・英語化の難易度軽減：英語で表現することが難しい場面や単語が出てこない場合に、生成 AI に英語表現を提案してもらおうという用途が挙げられた。
- ・日本語→英語の翻訳補助：回答を日本語訳する際や、英語が出てこない部分について、AI 翻訳を用いて英語に変換してもらったという具体的な利用例が複数報告された。

これらの回答からは、学習者が自分の意図する内容を英語で表現する過程において、AI 翻訳や生成 AI を「翻訳補助」、「表現の自然さの確認」や「文法訂正」などの目的で活用している傾向が読み取れる。

#### 5.2.6. 英語を声に出す（音声化）の準備の際に、AI 翻訳や生成 AI をどの程度利用しましたか。

- まったく利用しなかった（8 名）    あまり利用しなかった（3 名）  
ときどき利用した（3 名）        頻繁に利用した（1 名）

本設問では、英語を声に出す（音声化）の準備段階における AI 翻訳・生成 AI の利用頻度を尋ねた。「まったく利用しなかった」および「あまり利用しなかった」を選んだ者が大多数であり、ときどき利用した者は 3 名、頻繁に利用した者は 1 名であった。否定的な回答（まったく利用しなかった／あまり利用しなかった）が全体の大多数を占めていることから、音声化の準備段階では AI 翻訳・生成 AI の利用頻度は比較的低い傾向がみられた。

#### 5.2.7. 問 6 で「まったく利用しなかった」以外を選んだ方にお聞きします。具体的に、どのような目的や方法で AI 翻訳や生成 AI を利用しましたか。

6 名から回答があったが、以下は、自由記述による回答の概要である。

- ・発音確認のための利用：発音分からない単語を音声で聞いて確認するために AI 翻訳の音声機能を用いたという回答が複数見られた。
- ・モデル発音のお手本として活用：AI による音声を「お手本」として聞き、それを模倣する目的で利用したという意見があった。
- ・単語の発音理解支援：英単語の正しい発音を調べる際に Google 翻訳等で音声を再生し、発音を理解するために AI を使用したとする回答が複数報告された。

これらの回答から、発音や音声化の準備段階では、学習者が AI ツールの音声出力機能を発音確認やお手本として

利用している傾向が読み取れる。

### 5.2.8. 授業で実施した「準備型スピーキング練習」（話す内容を事前に準備して行うスピーキング活動）は、スピーキングへの抵抗感を減らしたり、上達に役立つと思いますか。

- まったくそう思わない（0名）    あまりそう思わない（0名）  
ややそう思う（7名）            とてもそう思う（7名）

本設問では、準備型スピーキング練習の効果についての学習者の主観的評価を尋ねた。全員が何らかの形で肯定的に評価しており、否定的な回答（まったくそう思わない／あまりそう思わない）はいずれも0名であった。具体的には、「ややそう思う」と回答した者が7名、「とてもそう思う」と回答した者が7名であり、本練習がスピーキングへの抵抗感の軽減や上達に役立つと感じている学習者が多い傾向が確認された。

この結果は、授業中の学習者の意欲的な取り組みとも整合的である。実際、本研究の授業では、ペアワークによる練習が一人あたり5分であるので2名で10分の持ち時間となり、それを二巡することで約20分を要するにもかかわらず、学習者から積極的に練習時間の延長を希望する声が複数挙がるほど、意欲が高まっている場面が多く観察された。こうした学習者の主体的な関与は、アクティブラーニングの実践が学習意欲や授業参加を促すという先行研究の知見とも一致している。

### 5.2.9. 授業で実施した「準備型スピーキング練習」について、良かった点や有効だと感じた点、また課題や改善が必要だと思う点をそれぞれ自由に記述してください。

授業で実施した準備型スピーキング練習について、多くの学習者が積極的な効果を実感していることが示された。共通して見られたのは、発話前の準備によって安心感や自信が高まり、英語を話すことへの抵抗感が大きく軽減したという肯定的な評価である。特に、「必要な語彙や表現を整理して覚えられた」や「文法や応答の仕方が定着した」といった声が多く、準備活動が語彙・文法・発話内容の整理に役立つとの実感が強い。さらに、準備があることで、参加者は落ち着いて話すことができたと述べており、「ぶっつけ本番よりも自分らしい英語が出せた」や「何を言いたいかを明確にして話せた」という具体例も多数寄せられた。また、ペアワークや相互チェックを通じて、他者の表現に触れる機会が増えたこと自体が学びになったといった意見や、教員採用試験の面接を想定した練習が学習動機を高めるきっかけになったという声もあった。全体として、英語を話す機会が増えたことによる学習意欲の向上も明確である。

フィードバックの効果もポジティブに受け止められていた。相手や教員からのコメントによって「自分の弱点が分かった」や「改善点を具体的に理解できた」とする意見が多く、単に話すだけでなく、改善サイクルとして効果を実感していることが示された。英語に触れる時間が増えたこと、話す体験の積み重ねが言語習得の実感につながったという回答も少なくない。

一方で、さらなるスキルアップにつながる改善点も述べられている。即時応答力や発音については、「より本番に近い形での練習があると嬉しい」や「発音確認のサポートがあるとさらに力がつく」といった前向きな要望が挙げられた。また、「質問のバリエーションを増やしたい」や「自分で考える時間や表現の幅をさらに広げたい」と、より高いレベルの学習を希望する意見も全体を通じて見られた。こうした課題認識は、準備型練習によって学習者自身の成長意欲や目標意識が高まっていることの表れとも言える。

総じて、準備型スピーキング練習は、学習者にとって発話力の向上・自信の獲得・学習意欲の強化に寄与する有効な活動として評価されている。加えて、応答の自然さや発音精度といったさらなるステップへの取り組みが望まれており、今後の授業設計における発展的な方向性も示されている。

## 6. おわりに

本研究では、準備型スピーキング課題の事前準備、授業内実践、ポートフォリオ作成という一連の活動を通して、参加者の英語発話に対する意識と能力の変化を観察した。その結果、参加者は単に英文を暗記して発話するだけで

なく、伝えたい内容を計画し意味を明確化するプロセスを重視するようになった。これは、発話生成過程の初期段階である概念化と形式化に準備段階が働きかけることで、発話時の認知的負担が軽減され、発話の質や自信の向上に寄与したことを示している。授業内実践では、ペアワークを通じた意味交渉が繰り返されることで、参加者の発話が平易な語彙・構文の選択や内容の明瞭化へと変化し、主体的・自律的な発話意識の高まりが見られた。このような共同的对話活動は、第二言語学習者が直面する認知的負担に対応するための実践的工夫として機能していると考えられる。

さらに、ICT (AI 翻訳・生成 AI) の活用は、学習者が意味の整理や語彙・表現の選択に関するヒントを得る際の補助的支援として有効に作用した。アンケート結果では、「言語化段階で AI ツールを活用した」と回答した参加者が全員にのぼり (ときどき利用 9 名、頻繁に利用 5 名)、AI ツールが言語化支援のツールとして、準備段階での不安や認知負荷の軽減に寄与したことが確認された。この言語化の負担軽減が、聞き手の理解を助ける音声表現の明瞭さ (英語母語話者の発音を意識した音声と自然な速度) にまで意識を広げる余裕を生み、それによって、音声と意味を瞬時に結びつけて理解するリスニング能力の育成を支えたと考えられる。また、準備型スピーキング練習自体についても「抵抗感を減らし、上達に役立つ」とする肯定的回答が 100% を占め、授業中には時間延長希望の声が挙がるなど、学習者の主体的な関与や学習意欲の向上に寄与したことも示されている。

これらの結果を総合すると、準備型スピーキング練習は単なる反復練習にとどまらず、学習者が自ら意味を形成し、ICT を活用しながら発話を組み立てるという一連の認知的・言語的プロセス全体を強化する、有効な学習設計であると結論づけられる。これらの知見は、第二言語習得におけるスピーキング教育の実践的設計へ具体的な示唆を与えるものである。ただし、本研究の調査対象者の母数が 14 名と限定的であり、確定的な結論を得るには十分ではない。調査対象を拡大した再検討や、異なる学習条件における多角的な検証が今後の課題である。本研究の成果が、今後の授業改善や、さらなる研究の方向性を示す一助となることを期待したい。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 24K04149 の助成を受けたものである。

## 引用文献

- Ellis, R. (Ed.). (2005a). *Planning and task performance in a second language*. John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (2005b). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209–224.
- 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.
- Fryer, L., & Carpenter, R. (2006). Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology*, 10(3), 8–14.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 今井由美子 (2019). 「スピーキング能力向上を目指す EFL 学習者が知っておくべき 8 つのこと」『同志社女子大学学術研究年報』70, 57–79.
- 一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 (n.d.). 『TOEIC® Program 各テストスコアと CEFR との対照表』 ([https://www.iibc-global.org/toEIC/official\\_data/toEIC\\_cefr.html](https://www.iibc-global.org/toEIC/official_data/toEIC_cefr.html)) (2025 年 12 月 28 日).
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 54(2), 537–550.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 工藤洋路 (2013). 「‘impromptu’な話す活動の実践に向けて」『TEACHING ENGLISH NOW』25, 10–11.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- 文部科学省 (2020). 『大学入学者選抜関連通知等：令和 3 年度大学入学者選抜に係る調査書等の様式について (通知)』 ([https://www.mext.go.jp/content/20201204-mxt\\_daigakuc02-000011450\\_13.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201204-mxt_daigakuc02-000011450_13.pdf)) (2026 年 3 月 1 日).

- 文部科学省 (2021). 『大学入学者選抜関連基礎資料集 第3分冊 (総合的な英語力の育成・評価関係)』  
([https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt\\_daigakuc02-000016687\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210707-mxt_daigakuc02-000016687_4.pdf)) (2025年12月28日).
- 日本英語検定協会 (n.d.). 『英検 CSE スコアとは—CEFR レベルと英検 CSE スコアの対応』  
(<https://www.eiken.or.jp/cse/>) (2025年12月28日).
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based language instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17–30). Heinemann.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24(1), 1–27.

# Changes in English Speaking Awareness through Prepared Speaking Practice and the Effects of ICT Utilization including AI

Junichiro Takeno and Yuichiroh Nishino  
(Faculty of Education, Okayama University of Science)

Speech in both first and additional languages involves the processes of conceptualization, formulation, and articulation. The difficulty Japanese native speakers experience when producing spoken English is thought to arise from the cognitive load associated with executing these processes in real time. In the present study, learners were instructed to prepare the conceptualization and formulation stages of speech in advance, and engaged in practice over several weeks to examine changes in their awareness of English speaking. The effectiveness of ICT use, such as AI translation and generative AI, during the preparatory phase was also clarified through a questionnaire. In the post-instruction questionnaire (n = 14), all participants affirmed that the prepared speaking practice helped reduce their resistance to speaking English and contributed to improvement, and that ICT was widely used, particularly as support for formulation. These findings suggest that an approach integrating preparatory learning activities with ICT-based support contributes to enhancing learners' speaking awareness and expressive ability.

Keywords: Prepared speaking, Speech production process, AI, ICT utilization, Interaction hypothesis