

タスク特化型英語運用能力の育成を目指した『9マス英会話』(3×3 Table Language Training)の開発経緯・理論的基盤・実証研究に関する総説¹

A Review of the Development, Theoretical Foundations, and Empirical Research on the 3×3 Table Language Training for Enhancing Task-Specific English Proficiency

内 藤 永

(要旨) 本稿は、『9マス英会話』(3×3 Table Language Training: 以下、『3×3 TLT』) というスピーキング力を高めるための教材の開発経緯、理論的基盤、ならびにこれまでの実証研究を総合的に整理し、その全体像を提示する総説論文である。『3×3 TLT』は、日本の英語教育において長年課題とされてきた「実践的な英語運用能力の育成」、特に、「英会話における流暢性の改善」を目的として開発されたものであり、発話の認知プロセス(概念化・文形成・産出)を明確化し、記述の際に形、数、色、サイズのような原始要素(primitive elements)を繰り返し表出することで表現力を磨くトレーニング方法に特徴がある。本フレームワークは、Levelt(1989)の発話生成モデルやSegalowitz(2010)の流暢さ三分法などの心理言語学的知見に基づき、いわゆる流暢さ全体を鍛えるのではなく、認知プロセスの特定の部分を鍛えるアプローチを取ることでタスク特化型コミュニケーション能力の育成を可能にしている。2020～2025年に実施された授業実践、発話データ分析、アンケート分析、一般

¹ 本研究はJSPS科研費JP23K00700の助成を受けたものである。本稿は、2025年11月2日(日)に小樽商科大学札幌サテライトにて、タイからWitsanu Hansuk氏、台湾から蔡佩青氏を招いて開催された科学研究費基盤研究(C)「日本人が苦手とする即時応答力を磨く『9マス英会話』の有効性を巡る実証的研究」の最終報告会において「『9マス英会話』とは？」と題した発表について大幅に加筆したものである。

的な英語試験の前後テスト、ビジネスコミュニケーションとの関連性などの研究成果から、『3×3 TLT』はスピーキング能力全体を鍛えるものではなく、相互作用的流暢さやタスク特化型の正確性の向上に寄与することが明らかとなった。さらに、タイ・台湾での比較研究から、本手法が国際的な適応可能性を有することも確認された。本総説では、これらの成果を踏まえ、大学教育・職場英語教育における『3×3 TLT』の教育的意義を論じるとともに、国際共同研究や AI を活用したデジタル化の可能性を含む今後の展望を提示する。

1. はじめに

日本の英語教育において、実践的な英語運用能力、特に英語による対話・説明・説得・交渉といったタスク遂行に必要なスピーキング能力を十分に獲得できていないという指摘は長年繰り返されてきた。特に、国際業務で英語を使用しているビジネスパーソン of 英語力の不足は高度経済成長期以来、大企業が海外進出することで強く認識され、2003 年に文部科学省は『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』を策定した。こうした動きを踏まえて、英語を社内公用語にする日本企業も登場するようになった。特に、楽天が行った英語化は、Englishnization と呼ばれ、2010 年頃にはハーバード・ビジネススクールで取り上げられるなどして世間の耳目を集めた。こうした産官を問わない継続的な努力にも関わらず、国際業務に従事するビジネスパーソン of 英語力は平均すると CEFR B1 程度に留まり、必要とされる英語力には届かない状況が 20 年以上変わらずに続いている。²

スピーキング能力が育成されていない、スピーキング能力が足りない、と言われる時に、多くの日本人の場合、具体的に何ができていないのだろうか。日本人英語学習者の多くは、小学校から高校に至るまでの英語教育の結果、文法知識や

² 2006 年、2012 年、2022 年に大規模アンケート調査をした継続研究をとりまとめた内藤・寺内(2024)を参照。

語彙知識を有している一方で、これらの知識を活用して、なおかつ、文脈に応じて意味のある発話として英語の文章を構築するプロセスに困難を抱える。³この背景には、日本の標準的な英語授業におけるスピーキング指導においては、発話生成のプロセスそのものが明示的に扱われていないという構造的問題がある。多くの授業では、スピーキング活動が「与えられたトピックについて自由に話す」、「ペアで会話する」といった形で実施される一方で、学習者がどのように情報を選択し、どの順序で構成し、どのような言語形式に落とし込むのかといった認知的過程は暗黙の前提として扱われてきた。⁴その結果、学習者は「話す機会」は与えられていても、「話し方」を段階的に学ぶ機会を十分に得られていない。特に問題となるのは、概念化から文形成へと至る過程の不透明さである。日本人英語学習者の多くは、話すべき内容を頭の中で日本語的に把握することはできるものの、それを即時に英語の情報構造へと再編成し、文として産出する段階で処理が停滞する傾向が見られる。この停滞は、語彙や文法知識の不足というよりも、複数の処理を同時に行う必要がある発話場面において、認知負荷の調整がうまく行えないことに起因していると考えられる。

また、日本の英語教育では、スピーキング能力がしばしば「流暢に話せるかどうか」という表層的な印象で評価されがちであり、どのような種類のタスク、どの程度の正確性と明確さで遂行できているのかという観点が十分に共有されてこなかった。このため、学習者自身も「話せない」という感覚を持ちながら、その内実が「説明ができないのか」、「情報を整理して提示できないのか」、「相手の発話を受けて応答できないのか」といった具体的な課題として認識できないまま

³ Naiton (2007) では、1) 聞く・読むといった意味重視インプット、2) 話す・書くといった意味重視アウトプット、3) 発音・語彙・文法などの言語形式 への意識的な学習を含む言語形式重視学習、4) 既知知っている言語要素を速さ・滑らかさの面で機能的に使う練習である流暢さ育成、これら4つの柱を均衡よくコースに組み込むことこそが、包括的でバランスの取れた言語習得に寄与すると主張する。

⁴ Levelt (1989) において、発話は 概念化 → 形式化 → 発話 という段階的処理であり、学習者の停滞はこのプロセスの負荷に由来すると理論づけられる。また、Segalowitz (2010) は、3層の流暢さ(認知・発話・知覚的流暢さ)の観点から説明し、流暢さは単なる速度ではなく情報処理の効率と述べている。

学習を継続することになる。

以上の点から、日本人英語学習者において指摘されるスピーキング能力の不足とは、単なる発話量や発音の問題ではなく、文脈に応じた情報選択・構造化・言語化を行うタスク遂行能力の不足として捉える必要がある。このような課題意識のもとで開発されたのが、発話生成プロセスを段階化し、学習者が特定の認知処理に焦点を当てて練習できる枠組みとしての『3×3 TLT』である。

2. 『3×3 TLT』の開発経緯

『3×3 TLT』のそもそもの着想と開発経緯については、内藤（2022）に詳述されている。この発端は、2015年のこと、ある4年制大学の学部横断の共通科目「オーラルコミュニケーションⅠ」において自由会話の時間にほとんど発話しない学生が21名のうち3名いたことにある。学生のニーズを捉えるために個人面談を行ったところ、「話すことがない」というのがこの3名の共通した回答であった。話すことがないのであれば、話すことを作ろう、というのがそもそもの着想である。

最初に作製した教材は、『OC（オーラルコミュニケーション）伝言ゲーム』と名付け、パワーポイントスライドに様々なイラストを配置して、それを見た学生が見ていない学生に内容を英語で伝えるという簡素なものであった。これによって、話さない3名の学生が英語を話すようになっただけでなく、その3名以外の学生も「案外難しいし、ゲーム性があって楽しい」、「話すことが決まっているから話しやすい」との感想を寄せてクラスルームの英語使用場面が活性化された。

その後、学生のニーズを見極めつつ、取り入れるイラスト、写真、図、文字などについて工夫を重ねるようになった。そして、現在アメリカの大リーグで大活躍する大谷翔平選手が、高校時代に目標と将来ビジョンを記した『曼荼羅チャート』が話題になっていたことをヒントに、1つの概念を分解していく『9マス英会話』を導入した。スライド全体で1つの概念を示すが、9マスには概念のパーツや概念から派生したものを配置するようになった。この教材の作り方の変化で、





スライド内のモノを英語で表現する単語を知らなくても、部分や概念全体を行き来することで伝えることができるようになった。また、英語で知らないことを伝達するクイズのような要素が入り、学生たちはより楽しみながら発話するようになった。

この時期、日本政府は、海外からの観光客を誘致するようになり、街中では急速に外国人を見かけるようになった。飲食店においてアルバイトをする『9マス英会話』の受講生たちが「外国人が店に来た時、メニューの説明ができた」などと、『9マス英会話』が実践的にも役立つことを報告するようになった。更に、2016年当時、海外展示商談会に企業の通訳手伝いとして大学生を派遣する事業に取り組んでいたが、その学生たちに『9マス英会話』を使用したところ、英語が使いやすくなったとの感想が寄せられるようになった。

こうした現場のニーズから開発され改訂を重ねた『9マス英会話』について、2018年からはアメリカのビジネスコミュニケーション学会 (Association of Business Communication) において実践報告をするようになった。Naito et al. (2018) では、「単純なものから複雑なものへ」というアプローチを打ち出し、位置、位置+数字、位置+数字+形・サイズ、位置+数字+形・サイズ+色、位置+数字+形・サイズ+色+方向性など、原始要素 (primitive elements) からスタートして、その組み合わせで複雑な製品を説明できてしまうことを示した。そして、どのように複雑な製品や商品であっても、シンプルな英単語で伝達可能であることを実践報告した。その報告において、「これは英語に限らず様々な言語にも対応可能であり、アジアの各国において使用可能ではないか」とのコメントをいただき、2023年からはタイにおいて『9マスにほんご』、2024年からは台湾において『9マス日本語』を展開するきっかけを得た。そして、『OC伝言ゲーム』、『9マス英会話』、『9マスにほんご』、『9マス日本語』と様々な名称で呼んでいた本教材を、『3×3 TLT (Table Language Training)』(通称、『9マス』)と名付け実証研究をスタートさせた。

本教材の具体的な利用方法は、ペア学習を基本とし、一方の学習者が下の図のように提示された9マスのスライドを見ながら英語で描写し、もう一方の学習者

がそれを聞いて空白の9マスに情報を書き取るというタスクで構成される。

		
	<p>10:11 - 12:33</p>	
		

学習者は、位置、数、形、大きさ、色といった原始要素を用いて情報を順序立てて伝え、聞き手は不明点を質問しながら確認を行う。両者のやり取りを通じて、最終的に完成した9マスの内容が元のスライドと同じ描写になっていればタスク達成とみなされる。文法的正確さよりも意味の伝達を重視し、確認や修正を繰り返しながら会話を進めることで、学習者は沈黙を避け、限られた時間内で英語を使い続ける経験を積むことができる。教材は単純な描写から複数要素を統合した説明へと段階的に構成されており、認知負荷を調整しながら即時応答能力を育成することを可能にしている。

また、『3×3 TLT』の特徴は、あらかじめ定められた唯一の「正解表現」が存在しない点にある。その一方で、学習者同士のやり取りの結果が適切であったかどうかは、完成した9マスを手スライドと見比べることで一目瞭然となる。タスク後には、どの情報が伝わり、どの点が伝わらなかったのかを振り返る時間を設け、何をどの順序で、どのように説明すれば相手に理解されやすかったのかを確認する。この過程を通じて、学習者は単なる表現の暗記ではなく、情報の取舍選択や確認、言い換えといったコミュニケーション方略を実践的に学ぶことができる。

『3×3 TLT』は、教授法の観点から見ると、学習者を中心に据えた learner-centered

なスピーキング教材である。本教材では、新しい語彙を教え込むことを目的とせず、学習者がすでに知っている語彙を最大限に活用することを重視する。未知の対象についても、新しい単語を覚えるのではなく、位置・数・形・大きさ・色といった『3×3 TLT』で扱う原始要素と既知語彙のみを用いて表現する。例えば「パンダ」を説明する際も、「panda」という語を学習するのではなく、「大きな動物」、「白と黒の二色」、「耳は黒」・・・といった特徴を組み合わせて描写する。このような設計により、学習者は語彙暗記型の学習に陥ることなく、限られた言語資源を使って意味を伝える経験を積むことができ、実際のコミュニケーション場面で求められる柔軟な言語運用能力の育成につながる。

3. 『3×3 TLT』の理論的基盤

『3×3 TLT』の理論的基盤については、教材開発の初期段階における問題設定と設計思想を中心に内藤(2022)で報告した。本稿は当該論文の内容を再掲せず、むしろ、内藤(2022)以降に蓄積された授業実践・国際展開・実証研究を含め、関連する理論(スピーキング能力論、会話ストラテジー研究、心理言語学的発話生成モデル、流暢さ研究)を横断的に接続することで、『3×3 TLT』の理論的位置づけを再構成する。すなわち、議論の焦点は理論間の対応関係の整理、ならびにタスク特化型英語運用能力という観点からの枠組み化に置く。

まず、スピーキング能力をどのように捉えるかは、教材設計の方向性を大きく左右する。Bygate(1987)は、スピーキング能力を、発音・語彙・文法構造といった言語形式の運用に関わる側面と、会話の流れを維持し意味交渉を行うインタラクション能力という二側面から捉えている。この整理に従えば、従来の英語教育では前者に重点が置かれ、後者については「実践を通じて自然に身につくもの」として十分に指導されてこなかったと考えられる。『3×3 TLT』は、スピーキング能力全体の包括的向上を目指すのではなく、特定の場面・タスクにおいて即時に応答し、相手とやり取りを継続する能力、すなわちタスク特化型英語運用能力の育成を目的とする点に特徴がある。この立場は、汎用的な「話す力」を一括し

て高めるという発想から距離を取り、スピーキング能力を機能別・処理別に分解して捉えるアプローチである。

また、スピーキング教材において、学習者にどのような会話ストラテジーを経験させるかは重要な論点である。Tay (1988) は、シンガポールの研究を踏まえ、教材自体に会話の進め方ややり取りの型を組み込む必要性を指摘している。単に話題を与えて自由に話させるだけでは、学習者は効果的な伝達方略を獲得しにくい。『3×3 TLT』では、「モノ」を説明するという単純なタスクの中に、自然な会話ストラテジーが埋め込まれている。学習者は、説明対象のテーマを示し、構成要素を一つずつ提示しながら、相手に理解できているかを確認し、必要に応じて言い換えや修正を行う。このプロセスは、説明・確認・再説明という一連のやり取りを必然的に伴い、会話ストラテジーを意識的に教え込まなくとも、実践を通じて身につけさせる設計となっている。

Bao (2013) は、スピーキング教材開発の枠組みとして、①学習者ニーズの概念化、②ニーズの題材・対話状況への転化、③会話戦略の同定、④実際の会話ソースの利用、⑤技能習得を促すタスクデザイン、の五要素を挙げている。『3×3 TLT』は、この枠組みと高い親和性を有する。本教材で想定される学習者ニーズは、「想定外の内容に直面した際に英語で応答できない」という点に集約される。このニーズは「モノの説明」という具体的題材へと転化され、日常・業務の双方に接続可能な対話状況が設定されている。また、説明の進め方そのものが会話戦略として内包され、3×3のマトリクスという視覚的枠組みを用いたタスクデザインによって、技能習得を支援している。

発話生成の認知プロセスから見た場合、Levelt (1989) は、話者側における概念化、語彙選択と構造化、調音という段階的処理と、聞き手側における知覚・理解・スキーマ照合という処理が循環的に行われるモデルを提示している。このモデルに基づくと、英語学習者が沈黙に陥る要因は、必ずしも語彙や文法知識の不足ではなく、概念化や構造化の段階で処理が停滞することにあると考えられる。

『3×3 TLT』では、発話内容をあらかじめ視覚的に分割・構造化することで、概念化および構造化に伴う認知負荷を軽減している。学習者は「何を話すか」をゼ

口から考える必要がなく、与えられた枠組みに沿って情報を選択・配列すればよい
ため、想定外の内容に対しても英語で応答しやすくなる。

Segalowitz (2010) は、流暢さを 認知的流暢性、発話流暢性、知覚流暢性の三
側面から捉える必要性を提起している。『3×3 TLT』は、発話速度や量といった
表層的指標の向上を直接の目的とせず、認知的流暢性、すなわち発話処理の効率
化を重視する点に特徴がある。9マスの枠組みで同種のタスクを反復することで、
概念化・構造化・産出の処理が自動化され、その結果として発話の滑らかさや聞
き手からの理解しやすさが向上する。このように、『3×3 TLT』は、心理言語学
的流暢さ研究と整合的な形で設計されたタスク特化型スピーキング教材であると
位置づけられる。

4. 『3×3 TLT』のこれまでの研究

このように、クラスルームにおける発話を促す教材から出発して開発された
『3×3 TLT』は、スピーキングに関する心理言語学的理論および教材開発論を理
論的基盤とし、発話生成の認知プロセスのうち、とりわけ概念化および文形成に
関わる処理の円滑化と、それを支える相互作用的な即時レスポンス能力の育成に
特化した教材であることが示された。本章では、こうした理論的枠組みに基づい
て実施されてきた授業実践研究、発話データ分析、学習者アンケート、前後比較
による効果検証、ならびに海外における比較研究を整理し、『3×3 TLT』がどの
ような学習成果をもたらしてきたのかを総合的に検討する。

4.1 発話量の変化に着目した授業実践研究

『3×3 TLT』に関する初期の体系的な実証研究として、山田・石川・坂部・内
藤 (2021) は、複数の大学において実施された授業実践を対象に、トレーニング
前後におけるスピーキング能力の変化を検証している。本研究は、2019 年度に実
施された『3×3 TLT』学習を対象とし、事前準備を伴わない即時応答型のインタ
ラクシオン・タスクが学習者のスピーキング能力に与える影響を、発話語数の変

化という観点から分析したものである。調査対象は、北海道札幌市内の4つの私立大学に在籍する大学1年生268名のうち、トレーニング前後の両方のスピーキングテストに参加した210名である。対象者の英語レベルはCEFR A1~A2程度で、英語、看護学、社会学、経営学など、文系・理系を含む複数の専攻に属していた。

研究では、『3×3 TLT』は授業内で計10回実施されたが、そのトレーニング実施前(2019年4月)と実施後(同年7月)に、1分間スピーキングテストを実施し、発話された英語の語数を測定した。分析の結果、全体として発話語数は有意に増加しており、『3×3 TLT』が学習者の発話量向上に寄与することが示された。専攻別に見ると、看護学専攻では平均16.77語から28.96語へ(+12.18語)、社会学専攻では13.73語から27.21語へ(+13.48語)、経営学専攻では20.47語から46.65語へ(+26.18語)と、それぞれ顕著な増加が確認された。これらの結果から、山田他(2021)は、事前準備なしで即時に課題へ対応するという『3×3 TLT』の特性が、学習者に英語を使い続ける経験を与え、発話量の増加という形でスピーキング能力の向上をもたらしたと結論づけている。

4.2 学習者の情意面に与える影響に関する研究

『3×3 TLT』が学習者の情意面に与える影響を検討した研究として、Ishikawa, Yamada, Sakabe, and Naito (2021)がある。本研究は、札幌市内の4大学に在籍する大学1年生242名を対象に、『3×3 TLT』を10回実施し、その前後で質問紙調査を行うことで、英語学習に対する態度や動機づけの変化を分析したものである。質問紙は6件法リッカート尺度を用い、英語学習への好意度、スピーキングに対する自信、誤りへの不安、即時的発話への抵抗感など、学習者の心理的側面を多面的に捉える設計となっている。分析の結果、「英語学習が楽しい」と感じる学習者の割合は事後に大きく増加し、英語使用に対する肯定的態度が形成されたことが示された。また、誤りを気にせず発話しようとする姿勢や、英語で話すことへの心理的抵抗感の低下も確認されている。

特に注目されるのは、事前準備なしで英語を話すことに対する抵抗感の変化で

ある。「準備なしで英語を話すことにためらいを感じる」という項目では、平均値が大きく低下しており、即時応答型タスクを反復する『3×3 TLT』の特性が、即興的スピーキングに対する不安を軽減した可能性が示唆される。また、説明の順序や伝え方を意識する態度に関する項目でも肯定的な変化が見られ、学習者が単語や文を場当たりに産出するのではなく、情報構造を考えながら発話する姿勢を獲得しつつあることが示された。本研究は、スピーキング能力そのものを直接測定するものではないが、『3×3 TLT』が学習者の情意的障壁を下げ、発話生成プロセスに参入しやすい心理的基盤を形成する教材であることを示す重要なエビデンスとして位置づけられる。

4.3 4 技能テスト結果からみる『3×3 TLT』の効果とその解釈

これまでの研究では『3×3 TLT』が発話語数を伸ばし、心理的にも英語使用に対する抵抗感を軽減するのに役立つ教材であることが示されたが、『3×3 TLT』は一体どのようなスピーキング能力を伸ばすための教材であるのかが不明であった。石川・山田・坂部・内藤(2021)では、『3×3 TLT』トレーニング前後に英語の4技能の熟達度を確かめる英語試験(GTEC Academic)を実施し、その変化を分析している。本研究は、これまで主として発話量や学習者認知に焦点が当てられてきた『3×3 TLT』の効果、受容技能(リスニング・リーディング)と産出技能(スピーキング・ライティング)の双方から検証した点に特徴がある。調査対象は、3大学に在籍する学生のうち50名であり、トレーニング前(2021年4月)と後(同年7月)に、GTEC Academicが実施された。

分析の結果、リスニングおよびリーディングといった受容技能では平均スコアの上昇が確認された一方、スピーキングとライティングでは平均スコアが横ばい、もしくは低下する傾向が示された。また、発話語数の伸びと4技能テスト各スコアの伸びとの相関分析では、発話語数の増加と4技能スコアの変化との間に有意な相関は認められず、『3×3 TLT』による発話行動の変化が、標準化テストの測定指標とは必ずしも一致しないことが示唆された。

この結果について著者らは、『3×3 TLT』が、語彙や文法の多様性といった評

価項目よりも、即時応答性や流暢さ、平易な語彙による意味伝達を優先させる産出行動を促した可能性を指摘している。すなわち、学習者はトレーニングを通じて、複雑な語彙や構文を用いるよりも、理解可能な範囲の語彙・構造で即時に応答する戦略を選択するようになり、その結果として、標準化テストにおける産出技能スコアが低下する、いわゆるトレード・オフ効果が生じたと解釈している。この点は、『3×3 TLT』が測定可能なテストスコアの向上を直接の目的とする教材ではなく、実際のコミュニケーション場面における即時的・相互作用的な言語運用を重視する教材であることを裏づける結果と位置づけることができる。

4.4 BPCS に基づく自己評価からみる『3×3 TLT』のコミュニケーション技能への影響

4.3節で見たように、『3×3 TLT』は従来の英語試験で測定できるような英語力を伸ばしているとは言えない。その一方で、発話量が増え、英語を話すことの心理的障壁が軽減されていることから何らかの能力を育成していることになる。Supornvate et al. (2025) では、Coffelt, Cosgrove, and Vance (2022) が開発した Business and Professional Communication Skills (BPCS) 尺度を用い、『3×3 TLT』実施後の学習者が、どのようなコミュニケーション能力の向上を自覚しているのかを検討している。BPCS は、ビジネスおよび専門的場面で求められるコミュニケーション技能を体系化した尺度であり、本研究ではその中からオーラルコミュニケーションに関連性の高い39項目を抽出し、7件法リックカート尺度による自己評価が行われた。

分析の結果、『3×3 TLT』を通じて高く評価された能力は、「情報を分かりやすく整理して伝える」、「要点を簡潔に説明する」、「相手の反応を確認しながら話す」、「即興的に発話を開始する」といった、構造化された情報提示と相互作用を伴う発話能力に集中していた。これらの項目はいずれも、語彙や文法の高度化を前提とするものではなく、限られた言語資源を用いて意味を成立させる能力に関わる点で共通している。すなわち、BPCS による自己評価結果は、『3×3 TLT』が発話生成のうち、内容の概念化、情報の選択と配列、相手理解の確認といったプロ

セスを反復的に訓練する教材であることを、学習者の主観的認識の側面から裏づけるものと解釈できる。さらに、BPCS 項目の内容を精査すると、評価が高かった能力の多くは、流暢さや表現の洗練度そのものではなく、「伝達が成立したかどうか」、「相手に理解されたかどうか」に基づく機能的判断を含んでいる。この点は、『3×3 TLT』がスピーキング能力全体の包括的向上を目指す教材ではなく、タスク遂行に必要なコミュニケーション技能を部分的・集中的に育成する教材であるという理論的立場と整合的である。BPCS を用いた本研究は、「実務的コミュニケーション能力のどの側面が育成されたのか」を具体的に示した点において、『3×3 TLT』研究を次の段階へ進める重要な知見を提供している。

4.5 日タイ比較からみる『3×3 TLT』の言語横断的發展可能性と異文化的示唆

これまでに紹介してきた研究成果は、日本の英語学習者を主な対象として『3×3 TLT』の効果を検証してきたものであるが、近年では同一の枠組みを日本語教育へと応用し、タイの学習者を対象とした実践・調査も行われている。Supornvate et al. (2025) では、『3×3 TLT』が特定の言語技能や教育制度に依存した教材ではなく、発話生成の認知プロセスそのものを訓練対象とする汎用的枠組みである可能性を示している点で重要である。すなわち、英語学習者が英語で「モノを説明する」際に経験する概念化・構造化・即時産出の負荷は、日本語学習者が日本語で同様のタスクを遂行する場合にも共通しており、3×3 TLT の基本設計は言語を超えて機能しうると考えられる。

一方で、日タイ比較からは、同一のトレーニングを行った場合であっても、学習者が強く伸びを自覚するコミュニケーション能力の側面には違いが見られることも明らかになっている。タイの学習者は、相手との関係構築、フィードバックの活用、非言語的手がかりといった対人的・相互作用の側面の能力向上を強く認識する傾向があるのに対し、日本の学習者は、情報を整理して伝える、即時に発話を開始する、説明を簡潔にまとめるといった構造的・処理的側面の能力向上をより強く認識する傾向が示唆されている。この差異は、言語そのものの違いというよりも、教育文化やコミュニケーション規範の相違を反映したものと推測され、

今後の研究の進展が望まれる点である。

本節では、『3×3 TLT』に関する実証研究を、発話行動、情意面、4技能英語試験、実務的コミュニケーション技能、国際比較の観点から整理した。発話量研究からは、即時応答型タスクの反復により発話継続が促され、心理的抵抗感も低下することが示された。一方、4技能英語試験では産出技能の明確な向上は確認されず、本教材の効果が従来型指標では捉えにくいことが示唆された。これに対し、BPCSによる自己評価では、情報構造化や即興的応答など実務的技能の育成が可視化され、日タイ比較からは文化的背景に応じた能力の前景化の違いも示された。以上を総合すると、『3×3 TLT』はスピーキング能力全体の包括的向上を目指す教材ではなく、発話生成プロセスのうち、概念化・情報構造化・即時的相互作用といったタスク遂行に不可欠な部分を集中的に伸ばす教材であると位置づけられる。すなわち、「高度で洗練された英語」を育成するものではなく、「限られた言語資源を用いて意味を成立させ、やり取りを継続する力」を育成する点に、『3×3 TLT』の教育的意義があると言える。

5. 直近の展開と今後の展望

5.1 『3×3 TLT』の展開範囲の拡張と学習環境の変化

『3×3 TLT』は、日本の大学英語教育における授業実践から出発し、その後タイにおける日本語教育、さらに近年では台湾における日本語教育へと展開してきた。この過程で、『3×3 TLT』が特定の言語や教育制度に依存せず、発話生成の認知プロセスに基づく汎用的なトレーニングであることが改めて確認されつつある。特に台湾における実践では、初級学習者だけでなく、一定程度日本語能力を有する学習者に対しても有効である可能性が議論され、日本語教育全体のカリキュラムにどのように位置づけるかが検討課題として浮上している。

また、学習環境の面では、従来の教室内投影型スライドから、Webアプリ化によってスマートフォン上で個別に課題を閲覧できる形へと移行が進んでいる。これにより、隣接するペアの発話が聞こえても課題内容が異なるため、学習者が自

分自身のタスクに集中しやすくなり、相互干渉を最小限に抑えたインタラクションが可能となった。このような環境整備は、『3×3 TLT』の本質である即時応答型・相互作用型タスクを安定的に成立させる上で重要な意味を持つ。

5.2 教授法原則の明確化と指導者向け教材の必要性

『3×3 TLT』は、原始要素（位置・数・形・大きさ・色など）の組み合わせによって概念を構築し、それを相手に伝達することでインタラクション方略を学ぶ教材である。しかし実践の中では、教師が効率性や便宜性を理由に、学習者に対して専門的語彙や上位概念語（例：「長方形」「垂直線」など）を先に教えてしまうことも確認している。学習者自身が必要に応じて語彙を獲得すること自体は問題ではないが、指導側が「早い」、「便利」、「語彙を増やしたい」といった理由で語彙学習を前面に出すと、『3×3 TLT』本来のトレーニング目的から逸脱する危険性がある。このため、今後は指導者向けに教授法の原則を明示したテキストの開発が不可欠である。具体的には、①「100点（描写は正確であること）で初めて合格であること」、②「正解表現は一つではないこと」、③「大きな要素から小さな要素へと説明する順序を守ること」といった基本原則を共有し、評価や指導が過度に正確性や模範解答志向に傾かないようにする必要がある。これらの原則は、『3×3 TLT』を単なる描写練習ではなく、相互作用のコミュニケーション訓練として成立させるための中核である。

5.3 AI活用による自律学習支援と新たな練習形態

今後の展望として注目されるのが、AI技術を活用した『3×3 TLT』の自律学習化である。具体的には、学習者の発話をもとにAIが画像を生成し、その生成画像が元となるスライド内容と一致しているかを確認することで、伝達の成否を客観的に振り返る学習アプリの開発が構想されている。このような仕組みは、教師や学習パートナーが不在であっても、学習者自身が「どこが伝わらなかったのか」、「どの情報が不足していたのか」を自ら検証することを可能にする。また、AIを用いたログ解析により、説明の順序、確認質問の頻度、言い換えの使用な

どを可視化すれば、従来は捉えにくかったインタラクション過程の分析も可能となる。これにより、『3×3 TLT』は教室内活動にとどまらず、個別最適化された学習へと拡張していく可能性を持つ。

5.4 評価指標の再構築と学習者差の精緻化

教育現場で『3×3 TLT』を本格的に位置づける上で最大の課題は評価である。現状では、授業のアイスブレイクや20分程度の小教材としての利用にとどまり、成績評価との接続が困難であるとの指摘が多い。今後は、発話量、インタラクション行動、自己評価（BPCS）などを組み合わせた多角的評価表の作成が求められる。特に、発話語数が伸びた学習者群と伸びなかった群を比較する分析は重要である。台湾の小規模研究では、語数が伸びた学習者はBPCSを「相手とのやり取りを調整する力」として捉え、質問・言い換え・フィードバックを循環させる能力を高く評価していた。一方、語数が伸びなかった学習者は、発声やイントネーション、話し方のテンポといったパフォーマンス的側面を重視し、自由度の高いタスクをストレスとして感じる傾向が示唆されている。この差異は、『3×3 TLT』がすべての学習者に同一の成長経路を提供するわけではないことを示しており、今後の指導設計において重要な示唆を与える。

5.5 異文化的視点からみた学習成果の違い

最後に、国際展開に関連して、学習成果の捉え方における文化的差異にも触れておく必要がある。日本の学習者は、自身の表現がどれほど上達したかという自己内評価を重視する傾向が強いのに対し、タイや台湾の学習者は、相手にどれだけ伝わったか、相互作用が成立したかといった他者志向的評価を上位に挙げる傾向が確認されている。この違いは、『3×3 TLT』が育成する能力そのものというよりも、学習者がそれをどのように意味づけるかの文化差を反映していると考えられる。以上の点から、『3×3 TLT』は、言語横断的に適用可能な枠組みであると同時に、各教育文化に応じた調整と再設計を通じて発展していく教材であると位置づけられる。

6. 結論 — 総括と理論的貢献

本稿は、タスク特化型英語運用能力の育成を目的として開発された『3×3 TLT (Table Language Training)』について、その開発に至った着想や経緯、スピーキングの認知面まで踏み込んだ理論的基盤、ならびにこれまでに蓄積されてきた実証研究を総合的に整理してきた。日本の英語教育において長年指摘されてきた「話す機会はあるが、話し方が分からない」という課題に対し、『3×3 TLT』は発話生成プロセスを可視化・段階化することで、学習者が特定の認知処理に焦点を当てて練習できる枠組みを提示してきた。

第4章で整理した実証研究からは、『3×3 TLT』がスピーキング能力全体を包括的に向上させる教材ではなく、概念化・情報構造化・即時的相互作用といったタスク遂行に不可欠な側面を集中的に育成する教材であることが示された。発話量の増加や心理的障壁の低下、BPCS によって可視化された実務的コミュニケーション技能の向上は、『3×3 TLT』が「限られた言語資源を用いて意味を成立させ、やり取りを継続する力」を育成する教材であることを裏づけている。一方で、4 技能英語試験では明確な向上が確認されなかった点は、本教材の効果が従来型評価指標では十分に捉えられないことを示しており、評価の在り方そのものを再考する必要性を示唆している。

本稿の理論的貢献は、第一に、『3×3 TLT』を個別の教材や実践事例としてではなく、発話生成の認知プロセスに基づくタスク特化型コミュニケーション教育モデルとして位置づけ直した点にある。Levelt (1989) の発話生成モデルや Segalowitz (2010) の流暢さ三分法といった心理言語学的理論を踏まえつつ、概念化・文形成・産出という処理を三段階・九タスクとして構造化した点は、スピーキング指導を「量」や「流暢さ」の印象論から切り離し、訓練可能な認知活動として捉え直す視座を提供している。第二に、本稿は、『3×3 TLT』が言語横断的に機能しうる枠組みであることを、日本、タイ、台湾の実証実験研究を通じて示した。英語教育に限らず、日本語教育を含む他言語教育においても、発話生成に伴う認知負荷や相互作用の課題には共通性があり、『3×3 TLT』はそうした共通

基盤に働きかける教材として再設計可能であることが示唆された。同時に、学習成果の捉え方や強調される能力には文化的差異が存在することも明らかとなり、タスク型コミュニケーション教育における異文化的視点の重要性を浮き彫りにしている。

今後は、第5章で述べたように、AI技術の活用による学習環境の拡張、BPCS等を活用した多元的評価指標の構築、国際共同研究による文化差の精緻化が重要な課題となるだろう。これらの取り組みを通じて、『3×3 TLT』は一つの教材を超え、タスク特化型言語運用能力を育成するための理論的・実践的枠組みとして、さらなる発展が期待される。

参考文献

- 石川希美・山田政樹・坂部俊行・内藤永. (2021). 技能テスト結果からみる「9マス英会話」のトレーニング効果. *JAAL in JACET Proceedings*, 4, 94-99.
- 泉恵美子・門田修平 (編). (2016). *英語スピーキング指導ハンドブック*. 大修館書店.
- 内藤永. (2022). 即時レスポンス能力を向上させるスピーキング教材「9マス英会話」の開発. 泉啓文・他 (編), *ことばの様相—現在と未来をつなぐ* (pp. 336-346). 開拓社.
- 内藤永・寺内一. (2024). *ビジネスコミュニケーションのための英語力—英語の壁を打ち破ったビジネスパーソンの成長要因*. 朝日出版社.
- 文部科学省. (2003). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画. 文部科学省. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf
- 山田政樹・石川希美・坂部俊行・内藤永. (2021). 実践的インタラクシオンタスクトレーニングがスピーキング能力へ与える影響—発話量の変化から見る9マス英会話トレーニングの有用性—. *ESP Hokkaido Journal*, 4, 22-36.
- Bao, D. (2013). Developing materials for speaking skills. In B. Tomlinson (Ed.),

- Developing materials for language teaching* (pp. 407–428). Bloomsbury.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Coffelt, T., Cosgrove, S., & Vance, B. (2022). Measuring business and professional communication skills. *Journal of Business Communication*, 83(2), 169–191.
- Graves, K. (2019). Recent books on language materials development and analysis. *ELT Journal*, 73(3), 337–354.
- Ishikawa, N., Yamada, M., Sakabe, T., & Naito, H. (2021). The effect of practical interaction task training on learners' motivation and attitudes: Usefulness of 3×3 table English training. *ESP Hokkaido Journal*, 4, 1–21.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1995). The ability to speak: From intentions to spoken words. *European Review*, 3(1), 13–23.
- Naito, H., Sakabe, T., Yamada, M., Shibata, A., & Ishikawa, N. (2018). *3×3 table English training method for improving a quick response at business scenes* [Poster presentation]. Association of Business Communication Annual Conference, Miami, FL, United States.
- Nation, I. S. P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2–13.
- Neeley, T. (2011). *Language and globalization: "Englishnization" at Rakuten (A)* (Harvard Business School Case No. 412-002). Harvard Business School Publishing.
<https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=40849>
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Supornvate, P., Hansuk, W., Yamada, M., Shinohara, N., Ishikawa, N., Sakabe, T., & Naito, H. (2025). Exploring the initial impact of 3×3 Table Language Training (3×3 TLT): A preliminary study in Japanese and Thai universities. In *Thailand TESOL Conference Proceedings 2025* (pp. 57–66).
- Tay, M. W. J. (1988). Teaching spoken English in the non-native context:

Considerations for the material writer. In B. K. Das (Ed.), *Materials for language learning and teaching* (Anthology Series No. 22, pp. 30-40). SEAMEO Regional Language Centre.

Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.