

思考タスクにおける母語使用の影響

鈴木 夏代

1. はじめに

外国語（第二言語）習得においては、対象言語についての知識を得ることに加え、実際に言語を使用する機会が与えられ（language use）、単なる発話練習に止まらず、学習者が実際のコミュニケーションの中で、意味のあるやりとりをすることが求められる（e.g., Krashen, 1985, Mackey, 2020, Widdowson, 1973）。対象言語に豊富に触れる機会は、英語を第一言語として使用する英米圏での学習環境、すなわち Inner Circle と呼ばれる環境にいる場合、あるいはかつて植民地として英語を第二言語として使用する Outer Circle と言われる環境、さらに英語を外国語として学ぶ日本のような環境（Expanding Circle）とでは、対象言語に触れる頻度に大きな違いがある（Kachru, 1992）。英語を外国語として学習する日本の場合（English as a foreign language: EFL）、普段の生活で実際に英語を使う機会がないため、教科として学ぶ限られた授業時間に、いかに言語使用を体験させるかが課題になる。教科としての英語教育は、日本では 1857 年頃始まった（江利川, 2008, 豊田, 1995）が、その教授法は、時代の要請とともに振り子のような変遷を辿ってきた。英語で授業が行われていた（ダイレクト・メソッド）時代から、文法指導や機械的な暗記が英語学習の主流となり、その後は、英語話者の育成のため、コミュニケーション能力が重視されるようになった（勝俣, 1975）。国内外で言語習得研究が進んだ昨今では、学習者の言語習得は、ダイナミックなプロセスを経て変容すると考えられ（Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Larsen-Freeman, 1997）、学習者要因も含め（小柳 & 向山, 2017）言語習得を促すさまざまな

要因が作用する中で、学習者は複雑な発達経緯を辿ることがわかってきた。明示的な文法解説が主流であった一律的な教授法は、海外の文献を早く取り入れる受容的スキルとして役立った。一方で、英語を自分のことばとして使える、話すための生産的スキルをつけるためには、実際に他者とのコミュニケーションを通して、言語の input (入力)、intake (吸収)、internalize (内在化)、output (出力) といった第二言語習得理論のプロセスを体験することが求められる。その過程で、コミュニケーションの文脈で生じる「意味」(meaning) のやりとりに、話者が積極的に関わり、さらに「言語」(form) について、話し手と聞き手の気付きや意識が向かうとき、言語の習得が進むと考えられることから、そのプロセスを体験させるツールとして task という概念が提唱され、第二言語習得の領域で多くの実証研究が行われてきた。

1.1 言語習得における思考タスクの役割

第二言語習得理論の実証研究と並行して、実際のクラスルームで言語使用の体験を与える機動力となるタスクが、言語習得や学習プロセスに与える影響、効果、動機付けなど、さまざまな観点から研究が進んできた (e.g., Vanden Branden, 2007; Samuda & Bygate, 2008; Nunan, 2009, 1991, 1989)。言語習得には、インプットが必要であるが、このインプットは、明示的な文法解説 (explicit grammar instruction) を意味するのではなく、話者同士 (母語話者と非母語話者、あるいは非母語話者同士) が意味のあるコミュニケーション活動を行う中で得られる、言語や意味に関する情報のことである。そのような、ある文脈の中での会話のやりとりを通して行われる言語指導においては、学習者に対象言語の特徴 (音声や文法など) に気付きを与えるようなタスク (language-focused tasks) や、活動の後から教員が気になった言語の誤用法などをとりあげ、説明する方法 (form-focused instruction) など、教員のフィードバックによる文法指導と合わせた研究が行われている (e.g., Mackey, 2020; Nassaji & Fotos, 2007)。

一方、学習者が互いに意味を確認し合い、意見を交わすタスク (meaning-

focused tasks) においては、英語習熟度が低い学習者の場合、新情報の発見、推論、思考、分析、検討といった認知力を使った英語でのコミュニケーションで、いきおい学習者は母語 (L1) に頼る。互いの既知情報について、英語でやりとりするような会話は、英語の流暢さをあげるための発話練習にはなるが、学習者の認知レベルに見合った思考を「ことば」にすると、伝えたいことを言葉にできないもどかしさや、苦勞を学習者は経験する。英語を第一言語とする Inner Circle とされるコミュニティー環境に、外国語学習者が身を投じたとき体験する葛藤と同じく、このような擬似体験を教室にもたらず役割がタスクにもある (Prabu, 1987)。

とはいえ、意思疎通を目的としたコミュニケーションタスクの場合、習熟度の低い学習者は、実際のところ単語で応答することが多く、少ない発話量で意思疎通をはかろうとする。人は、現実のコミュニケーション活動を効率的に行うわけで、学習に大切なのは、意思疎通が断絶した場合、修復のための意味交渉、あるいは言語の使用法について確認し合うプロセスが生じることである。ここに学習者の発話を促すような、一定の成果やゴールを設定したタスクが、一役買うことになる。学習者が自ら疑問を発生、解決するような真の (authentic) コミュニケーションが行われることに、思考タスクの狙いがある。Task-Based Language Teaching は、このような第二言語習得理論を背景にした学習者主体のアプローチであり、流暢さ (fluency)、正確さ (accuracy)、複雑な文章を算出できるか (complexity)、といった観点から主にパフォーマンス測定が行われてきた (e.g., Housen, 2009; Skehan, 2014)。

1.2 母語使用と英語習得

タスクは、学習者が対象言語を使用することを最大限に引き出す一方で、学習者がどれだけ活動に積極的に関与 (engagement) できるか、が重要となる。学習者は、コミュニケーション活動の中で、どのような英語表現が適切に伝わるか、試行錯誤する機会があたえられる。しかし、英語習熟度レベ

ルが十分に達していない外国語学習者同士の会話では、コミュニケーションの効率化から、共通の母語（L1）で意思疎通を図ることが多い。第二言語（L2）使用を想定した言語活動において、L1の使用は、言語習得の妨げになるのだろうか。これまでの研究では、L1使用が、言語習得のための活動に与える影響について、たとえば、学習者同士がコミュニケーション活動を行うときに、互いに学習を助け合う（scaffolding）ことができ（Bao & Duo, 2015）、タスクには、あるゴールのために学習者同士が話しあうプロセス（task planning）と、タスクの成果を提示するプロセス（task outcome）があり、準備計画の局面でL1を使用することは、L2での成果のために議論を深めるスキルである（Kunitz, 2018）。また、学習者同士のとりとめもないL1使用の会話は、内容について学習することの妨げにはならないし、学習者がL2使用に割く時間を減らすものではない（Vazquez & Ordonez, 2019）ことが報告されている。さらに、Content and Language Integrated Learning（CLIL）は、内容と言語の統合、つまり内容（教科）を英語「で」学び、考えることが求められるが、L1使用は、言語的、認知的にCLILが求める学習を満たすための有益なツールである（Milan-Maillo & Pladevall-Ballester, 2019）ことが示されている。このように、L2でのコミュニケーションを促すTask-Based Language Teaching（TBLT）やCLILといった言語習得アプローチにおけるL1使用は、一定の役割があると考えられている。

そこで、実際に、日本人の学習者を対象に、英語習熟度が中級レベルの大学生を対象に、思考タスクを課し、母語（日本語，L1）使用を認めたクラスと、英語（L2）使用のみ許可された2つのクラスで、どのような違いが生じるかを調べた。測定対象は、1）英語の発話量、2）語彙のバリエーション、3）文（話）のわかりやすさ、4）メタ談話標識、の観点から言語上の発達が見られたかを調べた。さらに、学習者がスピーキング・タスクを経験した授業終了時に、毎回、学習者の振り返りシートの中で、タスクの種類に対する意識調査のためのアンケートを行った。

2. 調査方法

2.1 調査手順

調査対象者は、英語習熟度レベルが B1 から B2 (CEFR) (または、TOEIC の Listening & Reading 試験のスコアが 560–690 点の範囲) の大学 1 年から 4 年生 (平均年齢は 18–19 歳)。一般英語コースにおいて、前期と後期のそれぞれの期間、同一教員が、同一内容、同一指導方法で、習熟度レベルが同等の 2 クラスのうち、L1 使用が認められるクラス (以下、L1+L2 クラスと表記する) と L2 のみ使用するクラス (以下、L2 クラスと表記する) を分類した。前期コースの開始直後と終了時に、事前テストと事後テストを実施した。春学期では、L1+L2 クラス ($n=22$) と L2 クラス ($n=14$) を対象に行なった。前期終了後、夏休み期間 (約 2 ヶ月) の後、後期コースでは、L1+L2 クラス ($n=31$) と L2 クラス ($n=9$) を対象に行なった。本研究は、実験室で統制された環境ではなく、実際のクラスルームで行ったため、時間割の都合等で、登録受講者数が必ずしも均等ではない。また、どちらのクラスが L1+L2 クラス、あるいは L2 クラスかに分類されるかについては、受講者人数が少ないクラスの方を L2 クラスに指定した。これは、授業の運営上、L2 の使用を徹底させる狙いがあった。事前テストは各学期の初めに行い、学期が終わる第 15 週目に事後テストを実施した。学習者は、スピーキング・タスクを経験した毎授業の終了時に、タスクの種類ごとに、L2 使用の発話の難しさについて、その度合いをアンケートに記入した。また、アンケートでは、授業内での L1 の使用率について自己申告させ、両クラスの違いを担保する資料とした。

2.2 データ収集

コミュニケーションのためのタスクに基づく授業を通して、事前、事後テストで測定される能力は、通常口頭のパフォーマンスになるが、データ収集方法として、学習者から談話を文字化したテキストデータを収集した。つまり、ライティングのテストではないので、実際に自分が話す言葉と、また

想定される相手側の反応を、談話シナリオを書くイメージで、文字化し、書きおこす方法で収集した。本研究で行った思考タスクが求める成果は、合意形成や問題解決に向けて、他者とのようなやりとりを行うか、そこで話し手がどうわかりやすく、論理的に話を展開し、相手の意見に反応するか、を知るのが目的であり、口頭のデータを文字化するのと同じようにデータを得た。実験対象としたコースでは、社会問題、時事問題英語を扱い、学習者はインターネットを利用して情報を探り、自ら関心を寄せたトピックを選び、時事英語を読むことが求められた。授業では、自分が関心を持った話題をクラスメートに提供し、問題意識の共有をグループワークやペアワークで話し合った。毎回、Discussion Leader による記事の紹介、議題が提案され、グループごとの話し合いによる成果の提示が求められた。学習者は、情報ソースとして、積極的に海外のニュースサイトや英語版での日本のニュースにアクセスすることが求められた。そのような活動をもとに、事前と事後テストでは、トピックの興味に偏りがないう、ネット活用に関する質問に回答してもらった。前期は “Do you think that the internet has changed the way we find out about what is happening in the world? In what ways?” を尋ね、後期は “Do you always believe everything you see and hear on the news?” を尋ねた。

授業で扱ったタスクには、各自が調査した情報をペアで報告し合うコミュニケーション活動 (information gap)、ディスカッション・リーダーが用意した記事を各自が読み (reading task)、グループで情報確認を行い (feedback, discussion)、リーダーから提起される議題についてのタスク (e.g., problem-solving, opinion-exchange, argument, decision-making) が与えられた。その後、グループごとに成果を伝え合い、授業後の振り返りシートの中では、L2 クラスの学習者が、どの程度、徹底して L2 のみを使用したかの確認のため、毎回授業後にアンケート調査表を配布した。1) 「今日の授業で、L1 をどのくらいの頻度で使用しましたか？」 (Never: 0%, Rarely: 20-3%, Sometimes: 50%, Usually: 60-70%, Often 80%, Always: 100%) を尋ね、L2 クラス

(80%以上)とL1+L2クラスに属する学生のL2発話量に、明らかな違いがあることを確認した。質問2)では、「今日の授業で、L1の使用がないと最も難しいと思えた活動は、①ペアでの情報伝達、②クラス全体にむけた報告、③意見交換と討論、④質疑応答、の中のどれですか?」を尋ねた。

3. 分析

事前・事後テストでの文字化されたテキストデータは、テキスト分析のための専門Webツール、Text Inspector Instrumentを使用し、文脈中の個々の談話標識(Bax, Waller, & Nakatsuhara, 201; 松尾, 廣瀬, 西川, 2015)を調べ、対象の2クラスについて分散分析(ANOVA)を行った。メタ談話標識の分析は、談話能力と観察可能なテキスト言語の特徴との潜在的な関係を知る上で価値があり、メッセージや意図を整理する談話は、マイクロレベルで、より広いコミュニケーション能力を知る重要な機能を果たす可能性がある。また、書き手や話し手の話の一貫性、話し手の目的や意図を反映する対人関係上の運用に役立つ可能性があることが指摘されている(Bax, Waller, & Nakatsuhara, 2014)。Baxの最初の大規模プロジェクト研究では、習熟度の高いレベルの書き手は、低いレベルの書き手に比べて、メタ談話標識の使用が少ないが、非常に広い範囲の標識を使用していることが示された。学習者の発達支援に関心のある教師にとって、興味深い知見であることが示唆されている。

メタ談話標識は、論理展開を読み手にわかりやすく伝えるための鍵となる(Hyland, 2004)が、日本人の英語学習者は、母語話者に比べて、特定の表現(e.g., and, but)を過剰使用する傾向にある(小島, 2017)と言われる。多様な標識がある中で、テキスト構造を示すマーカー(interactive metadiscourse)と、読み手と書き手(話し手と聞き手)の関係構築のために用いられるマーカー(interactional metadiscourse)とがある。本研究では、譲歩(Hedges: 語調を和らげる)、強調(Emphatic: 書き手や話し手の確信を示す)、態度表明(Attitude: 話し手の評価、感情を示す)、関与(Engagement:

呼びかけや関与させる)、連結 (logical connective)、文構造 (Sequencing)、引用 (Evidential) などが抽出された。具体的な譲歩の例には、'perhaps', 'sort of 'may', 'could', 'would', 強調の例は、'definitely', 'in fact' 'obviously' がある。その他、態度標識 (e.g., surprisingly, unfortunately)、関与 (e.g., consider, you can see that, frankly)、連結 (e.g., and, similarly, but)、文構造 (e.g., firstly, next, then など)、引用 (e.g., such as, for example など) が挙げられる (Bax, 2019; Duruk, 2017)。談話の中で、話し手がどのような態度表明をとり、談話の方向性を探ろうとしたかを知ることは、タスクに与えられた言語活動を、より詳細に知る手がかりになる。本研究では、学習者がどのように思考タスクを L2 で行うかについて、聞き手を想定した言語使用に着目した談話標識に加えて、以下の 1) から 3) についても分析を行なった。1) 英語の発話量を語彙と分節の数、2) 語彙の豊富さを示す指標 (Type-token ratio)、3) 文 (話) のわかりやすさを示す指標 (Flesch Reading Ease: FRE)、4) メタ談話標識。1) は数値量、2) の語彙の豊富さを示す指標 (Type-token ratio) は、異なる語数を総語数で割った割合で、総テキストの分量に依存する値ではあるが、対象学習者同士の比較のために着目した。3) の文章また読みやすさは、FRE のスコアが高いほど読みやすく、理解しやすい英文であり、点数が低いほど読みにくい指標が示される¹。

4. 結果

1) 英語の発話量、2) 語彙のバリエーション、3) 文 (話) の複雑性、4) 談話標識を調べ、2つの対象クラスに差が認められるかについて分散分析 (ANOVA) を行なった。L1 使用が許されたクラスと、L2 使用のクラスとでは、3) 読みやすさの指標と 4) 談話標識の一部について有意差があった。それ以外の分析項目については、有意差が認められなかった。同じ時間内に産出した英文の数、文の長さ (語彙数) の平均、語彙の豊富さを示す指標、読みやすさの指標を図 1 と 2 に示す。図 1 の前期と図 2 の後期の変化のパ

¹ <https://readable.com/readability/flesch-reading-ease-flesch-kincaid-grade-level/>

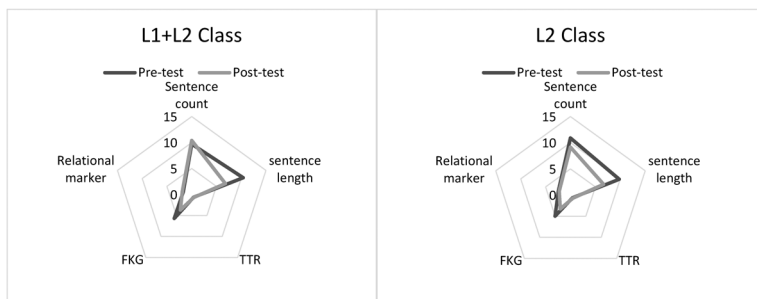


図 1. 前期の L1+L2 クラスと L2 における事前、事後テストにおける発話量、文の長さ、語彙の豊富さ、英語のわかりやすさの指標のちがいを

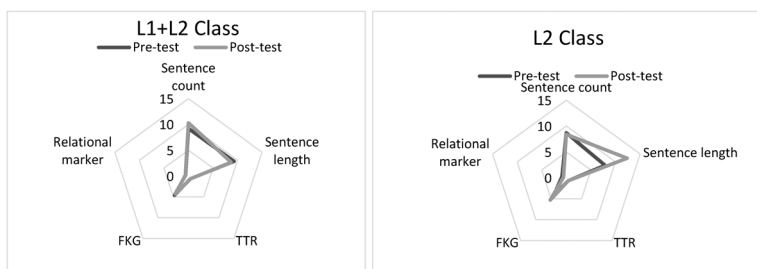


図 2. 後期の L1+L2 クラスと L2 における事前、事後テストにおける発話量、文の長さ、語彙の豊富さ、英語のわかりやすさの指標のちがいを

ターンはほぼ同一で、特に語彙の豊富さを表す指標は事前、事後では、ほとんど変化が見られなかった。前期の結果から、両クラスでの事後テストで、文の長さが短くなる傾向が見られた。

文(話)のわかりやすさの指標(FRE)について、Flesch Reading Easeは、文章中の平均単語数と単語中の音節数から、文章のおおよその読解レベルを評価し、読みやすさの公式として広く使われている。このスコアは、文章がどれだけ理解しやすいか、どの程度人々がメッセージを理解できるか、に直接影響する指標とされている。スコアが100から90は米国の平均的な小学校5年生が理解できる非常に読みやすく、わかりやすいレベルである。90から80点は同様に小学校6年生が理解できる「読みやすい」文を示す。米

国の大学生の文は 50 点から 30 点を示し、「難しい」とされる。また、専門用語がなく、読みやすく、理解しやすい英語のスタイルは Plain English と言われ、そのスコアは、70 から 60 点を示し、アメリカ合衆国の教育水準でいうところの、13 歳から 15 歳（日本の中学生）の学力レベルにあたりとされる²。因みに、アメリカ合衆国第 44 代大統領、オバマ氏の 2009 年の就任演説スピーチは、14 歳前後の者が理解できるレベルのわかりやすい英語が使われていた。本研究の実験参加者の指標の中には 42.6 から 95.9 と大きな幅があったが、前期の外国語学習者の平均レベルは 76.7 を示し、後期では 80.7 を示したことは、ほぼ Plain English より容易なレベルに該当する。外国語学習者の言語発信能力の一態様として、習得論とは別の議論が必要と思われる。

わかりやすさの指標においては、FRE のスコアと同時に、内容を理解するのに必要な英語レベルを示す指標（Flesch-Kincaid Grade: FKG）もある。事前事後テストにおける両クラスの比較においては、FKG をもとに分析を行った。この指標は、米国の教育学年を 0 から 18 までの数値で示され、数値が低いほど学年が低くなる。両クラスを合わせた実験参加者の前期平均値は 4.9、後期は 4.1 だったが、両クラスを比べた分析（ANOVA）によると、後期の L2 クラスにおいて、事前、事後テスト間で有意な差が示された（ $F(1, 38) = 6.44, p = .015^*$ ）。つまり、L2 クラスでは、内容を理解するのに必要な英語レベル（FGE）が 4.2 から 5.3 にレベルが上がったのに対して、L1 の使用を許されたクラスでは、4.6 から 4.3 へとやや数値が下がっていた。一方、前期においては、L1+L2 クラスでは 5.7 から 3.6 へ、L2 クラスでも 5.0 から 3.3 へと下降を示したものの、両者間の有意差はなかった。しかし、前期においては、両クラスとも、事後テストで、理解に必要な英語レベルの範囲を広げた「わかりやすい」レベルの英語を用いており、クラス間の違いは生じなかった。

談話標識について両クラスから得たデータを分析した結果、関係構築を表

² <https://www.a-people.com/readability/barometer/>

す指標 (Relational Markers) について、前期の L2 クラスにおいて事前テストと事後テストでは数値に上昇が見られ、有意差があった ($F(1, 3) = 16.0, P = .028^*$)。その他の譲歩 (Hedges: 語調を和らげる)、強調 (Emphatic: 書き手や話し手の確信を示す)、態度表明 (Attitude: 話し手の評価、感情を示す)、関与 (Engagement: 呼びかけや関与させる)、連結 (logical connective)、文構造 (Sequencing)、引用 (Evidential) などの変化に有意差がなかった。また日本人学習者は、母語話者に比べ、特定の表現 (e.g., and, but) を過剰使用する傾向にある (小島、2017) こと指摘されていたが、本研究において、logical connective における 'so' に続き 'and' が多用されていた。また、分析した談話標識の中で、連結に関する語が最も多く出現していた。両クラスにおいて有意な差異がなかったが、前期において産出された総語彙数のうちの割合から、L2 使用のクラスでは、事後テストにおいて 6% から 10% に増えていたが、後期では 9% から 5% に減少していた。一方、L1+L2 クラスでは、事前と事後テストで変化が見られなかったが、詳細は別途調査が必要である。

最後に、毎授業後に回収したアンケート結果から、L1 の使用がないと最も難しいと思えたタスクについて、①ペアでの情報伝達、②クラス全体にむけた報告、③意見交換と討論、④質疑応答、のうち、高次の思考を必要とする Opinion-exchange, Argument タスクが、他のスピーキングタスクの中では、学習者にとって最も難しいと感じられていたことが明らかになった。

5. 考察

5.1 思考タスクにおける母語使用は英語習得の発達を妨げるか

第二言語 (英語) 習得の発達を調べるためには、先に述べたように英語を正しく使えるか (accuracy)、流暢に話せるか (fluency)、より複雑な文や語を産出できるか (complexity) の 3 つの観点から、タスクを用いたパフォーマンス研究が多く行われているが、本研究では、使用言語による違いから、産出される文や語彙数、語彙のバリエーション、文 (話) のわかりやすさ、

メタ談話標識について調べた。その結果、L1+L2 クラスと L2 クラスの違いは特に見られず、L2 クラスの後期における、わかりやすさの指標の変化と、メタ談話標識のうち、聞き手（読み手）との関係構築を表す指標において、違いが明らかになった。

まず、わかりやすさの指標について、両クラスが示した平均スコアは Plainness of English の中でも、わかりやすい英語スタイルであったことがわかった。FRE の公式からは、音節数が多い専門的な用語や文の数の指標をもとに、わかりやすさが示される（浅井, 2020）。一般的なビジネス文書の FRE スコアが 60 から 70 であることを考えると、実験対象の大学生の平均が 76 から 80 という範囲は、ビジネスで使用される英語より平易な英文であった。今後の目標とする英文作成レベルを考える上で、参考になるかもしれない。一方、内容を理解するのに必要な英語レベルを示す指標（Flesch-Kincaid Grade: FKG）について、後期に実施した L2 クラスにおいて、事前、事後テストを通して L1+L2 クラスとは異なる指標の伸びが示された。L2 クラスの指標は、米国の学校教育における 4 年生レベルから 5 年生レベルに上がったと見られるが、L1+L2 クラスでは、指標がやや横ばいであった。L2 使用の環境では、この結果に何かしら影響があるのだろうか。直接の影響が本研究で調査されたわけではないので、英語を第一言語とする Inner Circle と言われるコミュニティー環境に、外国語学習者が置かれた時に体験する、自分の考えを伝える難しさを、タスクによって学習者が体験できているのではないだろうか。思うように言葉がでないとしても、英語を使用する負荷をかけることは、限られた授業時間数でも、擬似体験をもたらすタスクの役割（Prabu, 1987）があると思われる。本研究の結果から、L1 を使用して取り組む思考タスクにおいて、L1 使用が妨げになるとは結論づけられないが、L2 使用のみの環境下では、言語習得の発達において、何かしら変化があるかもしれないことが示唆された。

5.2 タスクとの関わりと L2 学習

本研究の事前・事後テストでは、授業内で行った problem-solving, opinion-exchange, argument, decision-making などのタスク活動の中で、自分が話すことや相手とのコミュニケーションのやりとりを文字化してもらい、データを抽出した。前期において、L1+L2 クラスと L2 クラスとでは、関係性を構築する談話標識の数が、L2 クラスの数が増えた点に違いが見られた。その推測として、L2 使用の環境下では、学習者は、L2 使用のコミュニティの中での「会話」を体験することができたのではないかと、また多少なりともそこでのインプットが影響しているのではないかと考えられる。一方の L1+L2 クラスでは、英語はどこか借り物、ツールとして使うが、伝えたいと思う会話 (authenticity) に至っていないのかもしれない。L1 の使用が、言語習得の発達への妨げになる、とまでは言えないが、L2 クラスでは、関係構築の談話標識に変化がみられたことから、思考タスクに L2 使用を求めることの意義、説明が可能かもしれないことを、この予備的実験から得られた。

言語発達面における教育的観点から、発話量や語彙のバリエーションについては、両クラスの差はなかった。特に豊富な語彙習得に関しては、コミュニケーションによるインプットに基づく習得には、より長期調査が必要と思われる。言語に注意が向くタスク (language-focused task) を意識的に取り入れ、学習者の正確さと流暢さに気付きを促せるタスクも活用しながら、task-based instruction のプランを試す必要がある。アンケート結果から、英語を使用した思考タスクのうち、議論するタスクが一番難しいと答えた学習者の回答が多かった。しかし、自分が伝えたいことがうまく伝わらない難しさを覚える、ということは、実は学習者が言語活動に積極的に関与している (engagement) 証とも考えられる。観察された談話標識の種類、英語のわかりやすさの指標の結果をもとに、タスクがどのような言語発達に影響を与えるのか、さらに調査が必要と思われる。

本研究の限界として、実験室で行うような参加者履修の統制ができず、均衡なクラスサイズや、事前事後テストのタイミングなど、他の要因からの影

響を受けていることは否めない。しかし、実際のクラスルームで生じる、観察された「ある傾向」という点において、今後の言語教育上の示唆が得られたように思われる。

6. おわりに

本予備的研究では、英語を外国語として学ぶ日本人学習者が、L2 学習目的的環境の中で、思考タスクを行い、日本語を使用する場合と、そうでない場合とで、英語習得の発達に違いが見られるかを調べた。言語活動中に、母語の使用が許された L1+L2 クラスと、英語の使用のみが許された L2 クラスの履修者を対象に、思考タスク（問題解決、意見交換、議論、意思決定）について、他の情報交換タスク、発表タスクなども取り組ませ、それらの活動を通して、事前、事後テストで 1) 文や語彙数、2) 語彙のバリエーション、3) 文（話）のわかりやすさ、4) メタ談話標識について分析を行なった。その結果、L1+L2 クラスと L2 クラスの違いは見られず、L2 クラスの後期における、わかりやすさの指標の変化と、メタ談話標識のうち、聞き手（読み手）との関係構築を表す指標において、有意差があった。これらの活動の中で、母語（L1）を使用することが言語習得の発達への妨げになるとの結論に至らなかったが、少なくとも、L2 クラスでは、英語を使用するコミュニティの中で、英語で伝えるべきことを伝える難しさを感じたということは、学習者の学習への関与（engagement）がうかがえるわけで、仮にそうであるならば、限られた授業時間にも学習者が L2 による思考タスクを行うのことの意義、説明が考えられることから、さらなる詳細な調査が待たれる。

参考文献

- Bao, R. & Du, X. (2015). Learners' L1 Use in a Task-based Classroom: Learning Chinese as a Foreign Language from a Sociocultural Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 6, 12–20.
- Bax, S., Nakatsuhara, F., & D.Waller (2019) Researching L2 writers' use of metadiscourse markers at intermediate and advanced levels. *System*, 83, 79–95.

- Duruk, E. (2017). Analysis of metadiscourse markers in academic written discourse produced by Turkish researchers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 1–9.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics*, 25, 156–177.
- Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, Issues and Resources. *Language Teaching*, 25, 1–14
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kunitz, S. (2018) L1/L2 alternation practices in students' task planning *In Conversation Analysis and Language Alternation: Capturing transitions in the classroom/[ed]* Anna Filipi, Numa Markee, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2018, 107–128.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Larsen-Freeman, D., & L. Cameron (2008). *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Freeman, D. (2008). Language moves: The place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education*, (32), 147–186.
- Mackey, A. (2020). *Interaction, feedback and task research in Second Language Learning*. UK: Cambridge University Press
- Milan-Maillo & Pladevall-Ballester (2019). Explicit Plurilingualism in Co-taught CLIL Instruction: Rethinking L1 Use. In *Cross-Linguistic Influence: From Empirical Evidence to classroom practice*. In Mangado, M.J., Martinez-Adrian, M., & F. Gallardo (Eds.) *Cross-Linguistic Influence: From Empirical Evidence to Classroom Practice*, pp.191–213
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2007). Issues in form-focused instruction and teacher education. In S. Fotos, & H. Nassaji. (Eds.), *Form-focused instruction and teacher education studies in honour of rod Ellis* (pp. 7–15). Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge England: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). Methods in second language classroom-oriented research: A critical review. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 249–274.
- Nunan, D. & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Skehan, P. (2014). Limited attentional capacity, second language performance, and task-based pedagogy. In P. Skehan (Ed.), *Processing perspectives on task performance* (pp. 211–260). Amsterdam: John Benjamins.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford Uni-

versity Press.

- Van den Branden, K. Van Gorp, K, Verhelst, M. (2007). Introduction. In K. Van den Branden, K. Van Gorp, M. Verhelst (Eds.), *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*, (pp.1-7). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Vazquez & Ordonez (2018) Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22-1, 35-48.
- 浅井 満知子 (2020) 「伝わる短い英語: アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア 政府公認新しい世界基準 Plain English」東京: 東洋経済新報社
- 江利川春雄 (1975) 「英語研究の70年~もう一つの日本英学史 1908~1975」東京: 研究社
- 勝俣銓吉郎 (1975) 「英語—今と昔」『英語研究の70年~もう一つの日本英学史 1908~1975』 pp.237-238. 東京: 研究社
- 小島ますみ (2017) 「ディベートやアカデミック・ライティング指導をとおしたメタディスコース指導効果の検証」中部地区英語教育学会紀要 46 巻 pp. 293-303.
- 小柳かおる, 向山陽子 (2017) 「第二言語習得の普遍性と個別性」東京: くろしお出版
- 白畑知彦, 富田祐一, 村野井仁, 若林茂則 (1999) 「英語教育用語辞典」東京: 大修館書店
- 松尾文子, 廣瀬浩三, 西川真由美 (2015) 『英語談話標識用法辞典』東京: 研究社
- 豊田實 (1995). 『日本英学史の研究』東京: 岩波書店

キーワード

第二言語習得、思考タスク、母語 (L1) 使用