

Pre-writing activities における使用言語の影響： L2 paragraph writings と学習者評価の分析を基に

The effects of language use during pre-writing activities on L2 paragraph writings and learner evaluation

松 本 祐 子

本研究は L2 Writing クラスを対象に使用言語の影響を調べたものである。Pre-writing activities を日本語 (L1) と英語 (L2) で行った場合の事例を比較した。比較の観点、L2 writings の採点結果および pre-writing activities に対する学習者評価である。L2 writings は「産出語数、文法的正確さ、Q&A 反映部分、内容的深まり」の 4 項目について採点した。また質問票調査を通じて、pre-writing activities に対する学習者評価（4 件法）とその理由（記述回答）を調べた。更に pre-writing activities 時の使用希望言語（3 択）とその理由（記述回答）についても調査した。結果は L2 writing に関して使用言語による有意差は 1 項目を除き見られなかった。Q&A 反映部分についてのみ、L2 で pre-writing activities を行った場合の方が有意に多かった。質問票調査の結果は、使用言語に関わらず、実験協力者の大多数が pre-writing activities を高く評価していたが、その理由は使用言語によって異なる特徴が見られた。L1 は「内容的深まり・気づき・伝わりやすさ」が、L2 は「英作文への利便性・英語力向上・英語使用の機会」という理由で、それぞれ評価されていることが明らかになった。

キーワード: pre-writing activities、使用言語、L2 paragraph writing、学習者評価

目 次

- I はじめに
- II 先行研究
- III 研究概要
 - 1 目的
 - 2 協力者
 - 3 タスク
 - 4 分析方法
- IV 結果
 - 1 Paragraph writings への影響

2 学習者評価への影響

(1) Pre-writing activities (PWAs)の評価とその理由

(2) Pre-writing activities (PWAs)時の使用希望言語とその理由

V 考察

VI 結論

I はじめに

第二言語 (L2) 指導及び学習において、どの言語をどのように使用するのが効果的だろうか？ ひとつの見解として、学習者の母語 (L1) はマイナス要因であり、学習対象である L2 のみを使用すべきという考え方がある。対象言語が英語である場合、これはオールイングリッシュアプローチ又は Teaching English through English (TETE) と呼ばれ、特に第二言語としての英語教育 (ESL 環境) で広く採用されてきた。この手法を採用する理由としては、同じ教室内でも学習者の母語に多様性があること、日常生活でも英語使用が必須であり教室外での帰納的学習が十分可能であること、などが考えられる。しかし近年では、英語を外国語として学習している日本 (EFL 環境) においても同じようなアプローチが奨励されはじめている。具体的には、高等学校で「英語は英語で教えることを主とする」方針が 2013 年度より既に導入されている。更に 2020 年には同方針が中学校にも適用され、高校では完全に「英語で教える」こととなる。教室外での英語使用が極めて限られる EFL 環境で、出来るだけ英語に触れる機会を増やそうという意図は理解できるが、このオールイングリッシュ的アプローチを画一的に導入することに対し懸念を示す研究者も多い (刈谷、2017; 鳥飼・大津・江利川・斎藤、2017)。また 2013 年の導入以降、実践に基づいたデータ分析や議論も十分とは言えない。学習者の母語使用の有効性を認知的あるいは心理的側面から支持する研究も多く見られることから (Butzkamm, 2003; G. Cook, 2010; V. Cook, 2008; Cummins, 2007)、学習対象である L2 と学習者の母語である L1 を二項対立させるのではなく、両方をうまく使い分けることが効果的なのではないかと筆者は考える。そこでこの研究テーマに着目し、約 5 年間に渡って Reading クラスにおける使用言語の影響を調査研究してきた。研究の結果、学習者のレベルやクラスの目的・場面によって適切に言語を使い分けることがより効果的であるということが、ある程度明らかになった (Matsumoto, 2017)。この研究を基に対象スキルを広げて、Writing クラスにおける使用言語の影響を調査したのが今回の研究である。本研究はサンプルサイズの小さいパイロットテストではあるが、最終的に Writing クラスでの適切な L1 と L2 のバランスを提案することを目的とした一連の研究の第一歩として位置づけられる。

II 先行研究

これまでのL2指導において学習者のL1はどのように位置づけられてきたのだろうか？以下Karim & Nassaji (2013)の解説による。行動主義心理学が大きな影響力を持った1940年代から1950年代にかけて（言語）学習は習慣形成と見なされ、学習者の母語はL2学習過程に負の影響を及ぼす要因だと考えられていた。L1とL2の類似点や相違点を比較分析し、それに基づいてL2学習項目の難易度を予測する対照分析仮説も、L1の影響をどちらかといえば否定的に捉え、それを極力排除しようとするものである。しかし1950年代後半になると、Chomskyにより生得的言語学習能力が提唱され（as cited in Karim & Nassaji, 2013）、言語学習の内発的要因が着目されたり、L2学習過程とL1習得過程における誤りの類似性が明らかにされたりするなど、L2学習におけるL1の否定的影響力は以前に比べて注目されなくなった。続く1970年代から1980年代にかけては、L2学習者の自律性が認知的アプローチの観点から指摘されはじめる。つまり学習者を、独自の仮説を立てそれを試行錯誤しながら、ある程度一貫性を持つ言語システム（Interlanguage）を構築していく主体的な存在として捉えるものである。その過程においてL1転用は、肯定的・否定的両側面を持ちつつも、主要な認知的処理だと考えられた（Selinker, 1983）。更に近年の研究では、L1転用をL2学習における重要な方略だと見なすものもある（V. Cook, 2008）。

以上のように第二言語習得研究の歴史的な流れをみると、L2学習におけるL1の位置づけが変化していることが分かる。それでは次に、学習者のL1がL2 writingの場面でどのように使われているのかいくつかの先行研究を基に、L1使用の「目的・場面・影響要因・効果」の順にまとめてみる。まずL1使用の目的だが、Kim & Yoon (2014)は実験データを分析し“ideational purpose”と“compensatory purpose”に分類している（p.33）。前者はアイデアを生み出したり説明したりするための、いわばL2 writingの内容を深めることを目的とした使用、後者はL2能力の不足を補うための、どちらかといえばwritingプロセス中の方略的な使用と捉えられている。その他の先行研究においても、類似の分類がみられた。つまりL1使用の目的は、L2 writingの内容（質）を深めるためとL2 writingタスクを遂行するための2つに大きくまとめられる。次にL1使用の場面だが、L2 writingプロセスに従ってwritingの前・最中・後と3つの場面に分けると、それぞれの場面でL1が活用されていることが明らかになっている。一般的な活用例としては、writing前にアイデアを出したり、トピックに関する背景知識を学習したり、writingの計画を立てたりすることが出来る。更にL2 writingの前段階としてL1で作文をする事例も効果的なアプローチとして報告されている（Kobayashi & Rinnert, 1992; Jin, 2017）。Writingの最中ではwritingプロセスをモニターしたり必要な語彙表現を探したりするためにL1が使用される（Wolfersberger, 2003）。Writing後にはテキストを修正したり、学習者間でフィードバックをやり取りしたりする場面でのL1使用が考えられる。続いてL1使用に影響を与える主な要因としては、L2能力とwritingタスクの難易度が挙げられている（Hui, 2008）。概してL2能力が高くなれば相対的にL1使用量が減ると考えられているが、

比較的高い L2 能力を有している学習者も高次の思考においては、L1 使用が継続的に観察されるといふリサーチもある (Wang & Wang, 2004)。またタスクの難易度が上がれば、L2 レベルに関わらず、必然的に L1 使用が増加すると考えられる。最後に L1 使用の効果であるが、特に L2 能力がそれほど高くない学習者にとって pre-writing activities や計画の段階で L1 を使用することは有益であると指摘されている (Kobayashi & Rinnert, 1992)。このように L1 使用の「目的・場面・影響要因・効果」をまとめてみると、L2 writing においても L1 活用の可能性を探ってみる余地は十分にあると思われる。本研究では L2 writing の中でも特に pre-writing activities に焦点をあて、使用言語の影響を調査することにした。以下に研究の概要を述べる。

III 研究の概要

1 目的

本研究の目的は、pre-writing activities(PWAs) 時の使用言語が、paragraph writings の成果や PWAs に対する学習者の評価にどのような影響を与えるかを探ることである。使用言語は日本語 (L1) と英語 (L2) である。上記先行研究の中でも述べたように、L2 writing 指導における L1 の位置づけは比較的肯定的なものへと変化しており、また PWAs における L1 活用の事例が多く挙げられていることもあり、この実験は効果的な L2 writing 指導を考えるうえで意味があると言える。もし使用言語を変えることで paragraph writings の採点結果や学習者の PWAs 評価が変化するならば、その原因を考察し、適切な言語を選んだ上で使用することが可能になる。従って、本研究はサンプル数や対象者レベルが限定的なパイロットテスト的試行であるものの、第二言語学習及び指導における適切な使用言語を検証するという大きな研究目的の基礎となると考える。

具体的には以下 3 つのリサーチクエスチョンを検証する：

- (1) PWAs 時の使用言語は L2 paragraph writings の結果に影響を与えるか？
- (2) PWAs 時の使用言語は PWAs に対する学習者評価に影響を与えるか？
- (3) PWAs 時に使用を希望する言語の割合に違いはあるか？

2 協力者

今回の実験協力者は日本人大学 1 年生 24 名 (男子 7 名、女子 17 名) で、英語のレベルは中級程度 (TOEIC IP 平均 655) であった。中級レベルとは言え、習熟度別 8 クラスの最上位に位置づけられる協力者であり、英語学習に対する意欲は概ね高い。実験は 1 年次後期の Writing クラス 4 回を使って行われた。前期に引き続き 4 つの英語クラス (Writing, Reading, Listening, 検定英語) を履修中であった。実験に先立ち Writing クラスでは paragraph writing の構造を学び、異なるトピックで数回 paragraph writings の練習を行った。従って実験を行った時、協力者は L2 paragraph

writing に比較的慣れている状態であった。協力者の合計は 24 名だが、欠席などの関係で有効データ数は paragraph writings (22)、質問調査票 (24) であった。

3 タスク

実験のタスクは以下のような手順で行われた。まず「問題解決」と「手順説明」の paragraph writings に関して、類似した 2 つのトピックをそれぞれ用意した。例を挙げると「手順説明」の paragraph writing 課題では「友人のために秘密の誕生会を企画する手順（トピック 1）」と「高校の同窓会を企画する手順（トピック 2）」が与えられた。トピック 1 では日本語で、トピック 2 では英語で pre-writing activities (PWAs) を行うことで、使用言語の影響を測ろうとするものである。練習効果の影響を避けるために「問題解決」の paragraph writing ではトピック 1 を英語で、トピック 2 を日本語で行い、使用言語の順番を逆にした。それぞれ 1 回分のレッスン（90 分）を使用し、計 4 回の PWAs と paragraph writings を行った。

毎回 paragraph writing を行う前に、PWAs（30 分）を実施した。内容は 2 つの活動から成る。ひとつはブレインストーミング、もうひとつは Q&A である。例えば「手順説明」の課題では、6 つの必要な手順をリストアップし（ブレインストーミング）、それについてパートナーから 3 つの質問をもらいそれに回答する（Q&A）というものだ。これらの活動を、トピック 1 と 2 で異なる言語を使用して行った。その後、個別に paragraph writing を行い（60 分）書き終わらない場合は次回クラスで提出という形式を取った。レッスンごとに PWAs のワークシートと paragraph writing を回収し（終わっていないものは翌週回収）、筆者が採点および分析を行った。

4 回目のレッスン終了後、質問票調査を実施した。質問は 6 項目で、ブレインストーミングの有効性（4 件法）とその理由（記述回答）、Q&A の有効性（4 件法）とその理由（記述回答）、そして PWAs をするときの使用希望言語（3 択：英語、日本語、どちらでも）とその理由であった。これらの質問項目は、客観的な paragraph writings の評価に加え、学習者自身がどのように感じているのかを探ることを目的としている。

タスクの手順をまとめると、PWAs（ブレインストーミング+Q&A）と個別の paragraph writing を各 4 回繰り返し（「問題解決：トピック 1=英語、トピック 2=日本語」、「手順説明：トピック 1=日本語、トピック 2=英語」）、最終レッスン終了後に質問票調査の実施、という流れになる。当初 4 回分のデータを比較分析する予定であったが、前半の課題（「問題解決」）では慣れていないせいか PWAs が思ったほどスムーズに行われなかったため、本研究では後半の課題（「手順説明」）に絞って paragraph writings の分析を行った。

4 分析方法

後半の課題（「手順説明」）で、トピック 1 とトピック 2 に関する paragraph writings は以下 4 つの観点から採点された。それは「産出文字数・文法的正確さ・Q&A 反映部分・内容的深まり」である。

文法的正確さについては「時制・主語と動詞の一致・その他」に関する文法的誤りをそれぞれカウントした。Q&A 反映部分とは、PWAs でパートナーと行った Q&A の内容を writing の中に反映させているかどうかという評価項目である。Q&A の数が3つと指定されていたので、最高で3ポイントとなる。内容的深まりとは、必要最小限の情報の羅列ではなく、事例・説明・理由等を加えて内容を深めている部分をカウントした。それぞれの観点(項目)を数値化し、L1(日本語)とL2(英語)でPWAsを行った場合の影響を比較するため、t検定を用いて分析した。採点結果の公正を期すため、それぞれの paragraph writing から30%を無作為抽出し、英語教育を専門とする研究者に採点を依頼した。それを基に採点者間の信頼性を測ったところ8割程度の一致をみた。従って採点結果は分析対象としうると判断した。

質問票調査を通じて収集したデータに関しては以下のような分析方法を採用した。まずPWAs(ブレインストーミングとQ&A)の学習者評価(4件法)をそれぞれ数値化し、L1使用の場合とL2使用の場合をt検定で比較した。またPWAsで行うペアワークでの使用希望言語を「日本語・英語・どちらでも良い(3択)」の中から選んでもらい、その割合を比較するためにカイ二乗検定を行った。理由の記述回答に関しては、計量テキスト分析を行うためのフリーソフト、KH Corder(樋口、2013)を用いた。質問ごとに全ての回答をテキスト化し、同ソフトを用いて共起性ネットワークを作成した。どのような単語や表現が一緒に使われているのか(共起しているのか)明らかにすることで、記述回答の中のいくつかのまとまり(グループ)と、そのまとまりの中に分類される項目を可視化することが出来る。これら共起性ネットワーク図は、ブレインストーミングの評価理由(L1-PWAsとL2-PWAsの場合)、Q&Aの評価理由(L1-PWAsとL2-PWAsの場合)を記述回答したもの、そしてPWAsでペアワークを行う際の使用希望言語を選んだ理由(L1希望とL2希望の場合)を記述回答したもの、計6種類作成された(Appendices A-F)。なお使用希望言語で「どちらでも良い」を選択した理由に関しては、使用言語による比較という観点に該当しないため、共起性ネットワークによる分析には含めなかった。これらの共起ネットワーク図を参考に、記述回答を3つのグループと12項目(使用希望言語の理由のみ8項目)に分類し、それぞれの割合をパーセンテージで示した。

IV 結果

1 Paragraph writingへの影響

PWAs時の使用言語は paragraph writing の採点結果にどのような影響を与えたのだろうか。まず paragraph writing の産出文字数についてだが、L1-PWAs時が平均199ワード、L2-PWAsでは平均201ワードと、2つのトピック間に有意差はなかった [$t(21) = -.13, p = .89, \text{Cohen's } d = .03$]。つまり paragraph writing の産出量に影響を与えるほどの難易度差がトピック間になかったと考えられる。従ってこれら2つの paragraph writings を比較することは可能だと言える。

次に文法的な観点だが、主語と動詞の一致に関する間違い [$t(21) = -.64, p = .52, \text{Cohen}'s d = .17$] とその他の文法的間違い [$t(21) = -1.02, p = .31, \text{Cohen}'s d = .29$] に関して有意差は見られなかった。しかし、有意差レベルではなかったものの（中程度の効果量）、時制の間違いに関しては、L2-PWAsを行った時の方がやや少ないという結果が出た [$t(21) = 1.70, p = .10, \text{Cohen}'s d = .58$]。

続いてQ&Aの反映では有意差が見られ、L2-PWAsを行った時の方がparagraph writingの中でより多くQ&A部分に言及していることが分かった [$t(21) = -2.61, p = .01, \text{Cohen}'s d = .55$]。

最後に内容的深まりに関しては、有意差が見られなかった [$t(21) = -.58, p = .56, \text{Cohen}'s d = .17$]。これらの結果について、推測しうる原因は考察の部分で後述する。

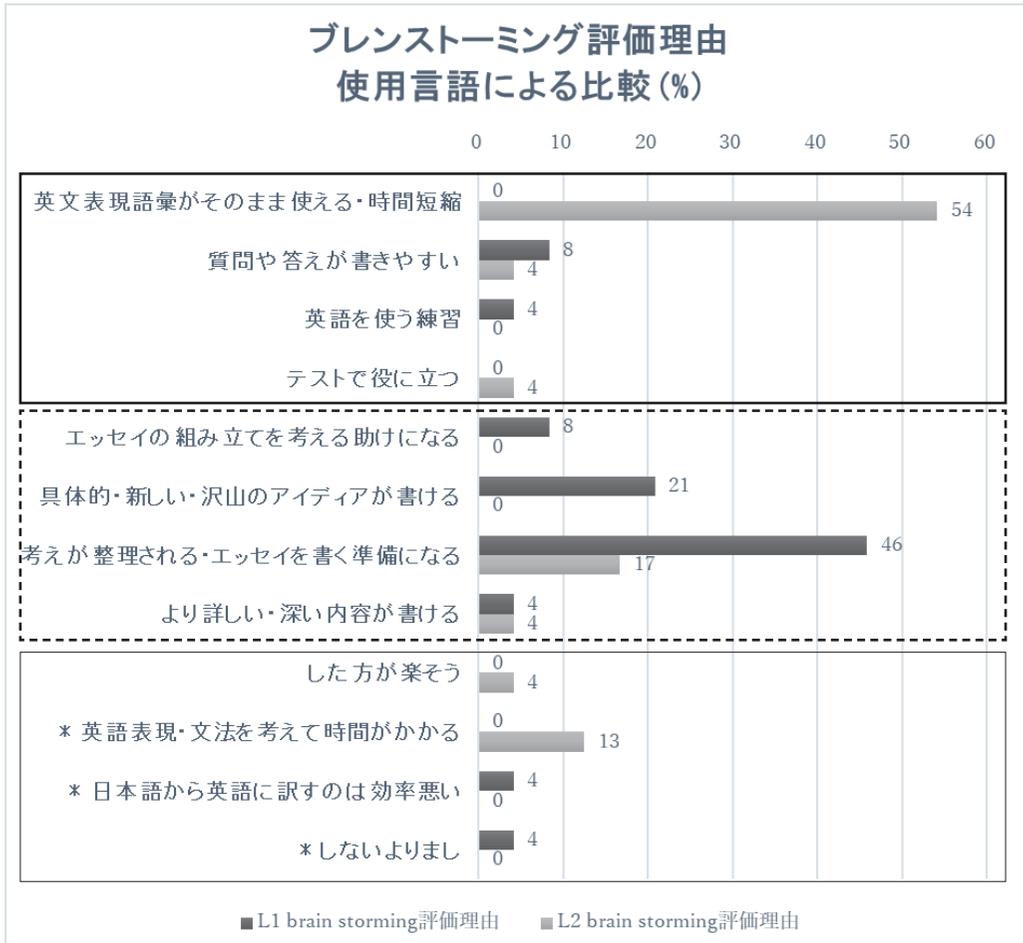
2 学習者評価への影響

(1) Pre-writing activities (PWAs) に対する評価とその理由

PWAsに対する学習者の評価は、使用言語によって影響を受けただろうか？質問票調査を通じて得られたデータを以下にまとめる。まずPWAsの2つの活動（ブレインストーミングとQ&A）をそれぞれ4件法（役に立った・どちらかといえば役に立った・どちらかといえば役に立たなかった・役に立たなかった）で評価してもらった結果だが、ブレインストーミング [$t(23) = -.59, p = .56, \text{Cohen}'s d = .17$]、Q&A [$t(23) = .00, p = 1.00, \text{Cohen}'s d = 0$]、どちらの場合にも使用言語による学習者評価の有意差は見られなかった。4件法評価のうち最初2つの選択肢を合わせた「肯定的評価」の割合は、どちらの言語の場合も、ブレインストーミングが7割以上、Q&Aが9割以上であった。つまりPWAsの使用言語に関わらず、2つのPWAsはparagraph writingsにとって有益であると評価されていたと言える。

次に上記評価の理由をそれぞれ記述回答のデータを基にまとめる。まずブレインストーミングの評価理由をL1-PWAsとL2-PWAsの場合に分けて集計したものが、表1である。黒い棒グラフがL1-PWAs、灰色の棒グラフがL2-PWAsの場合の回答（%）を示している。記述回答は、12項目に分類され、最後の3項目のみ（*つきの項目）が「否定的評価」の理由である。

表1 ブレインストーミングの評価理由



上記「分析方法」で説明したように共起性ネットワーク図 (Appendix A & B) を参考にしながら、表1の理由を大きく3つのグループに分けた。最初の4項目 (太線囲み) は言語使用や言語学習に関するもの、次の4項目 (点線囲み) は writing の構成や内容に関するもの、最後の4項目 (実線囲み) はパートナーとのやりとりに関するもの、に分類される。第一のグループ (言語や言語学習に関する項目) では「英文表現・語彙がそのまま使える、時間短縮になる (54%)」という評価理由が L2 使用の場合に突出しているのが分かる。第二のグループ (writing の構成・内容に関する項目) では「考えが整理される、書く準備になる (46%)」や「具体的・新しい・沢山のアイデアが書ける (21%)」など、writing の構成や内容の質を高めるという点が L1 使用の場合に評価されている。第三のグループ (パートナーとのやりとりに関する項目) では、否定的評価理由も含め、L2 使用を非効率的と捉

える回答(13%)と効率的と捉える回答(4%)に分かれている。

続いて Q&A の評価理由をまとめたものが表2である。形式は表1と同様に、黒い棒グラフが L1-PWAs、灰色の棒グラフが L2-PWAs の場合の回答(%)を示している。記述回答は 12 項目に分類され、最後の 2 項目のみ（* つきの項目）が「否定的評価」の理由である。

表2 Q&A の評価理由

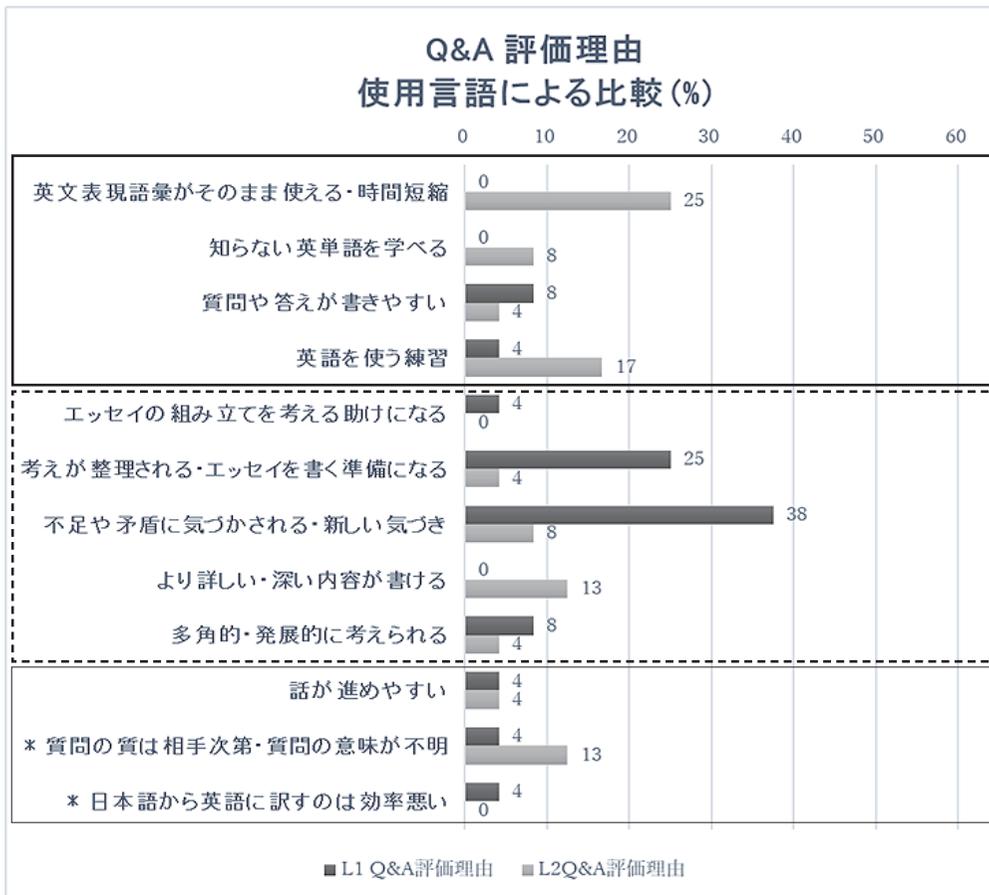


表2の理由も表1の場合と同様、共起性ネットワーク図 (Appendix C & D) を参考に、理由を3つのグループに分類した。最初の4項目(太線囲み:第一グループ)は言語使用や言語学習に関するもの、次の5項目(点線囲み:第二グループ)は writing の構成・内容に関するもの、最後の3項目(実線囲み:第三グループ)はパートナーとのやりとりに関するもの、である。第一のグループでは「英文

表現・語彙がそのまま使える、時間短縮になる(25%)」と共に「英語を使う練習(17%)」や「知らない英単語を学べる(8%)」等、L2-PWAsを英語学習の機会として評価していることが分かる。一方第二グループでは「不足・矛盾に対する気づきや新しい気づきになる(38%)」や「考えが整理される、書く準備になる(38%)」など、先の表1と同じように、writingの構成や内容の質を高めるという点でL1-PWAsが評価されている。第三グループでは「質問の質は相手次第・質問の意味が不明(13%)」という否定的評価理由が見られた。これはQ&Aというパートナーありきの活動という性質上、ある程度やむを得ない評価と思われる。

(2)Pre-writing activities (PWAs)時の使用希望言語とその理由

更に質問票調査を通じて、PWAsでペアワークを行う際、使用を希望する言語についてデータ収集を行った。「L1(日本語)希望・L2(英語)希望・どちらでも良い」という三択からひとつを選択してもらい、その割合を比較するためにカイ二乗検定を行った。結果は、日本語希望4名、英語希望15名、どちらでも良い5名で、使用希望言語の割合が有意に異なった [$\chi^2(2) = 9.25, p = .01$]。つまりPWAsのペアワークで英語使用を希望する割合が有意に多かったということになる。

それぞれの言語を希望する理由を記述回答してもらい、以下表3にまとめた。上から3項目は英語使用を希望する理由(縦じま棒グラフ)、次の3項目は日本語使用を希望する理由(横縞棒グラフ)、最後の2項目はどちらでも良いという回答の理由(斜線棒グラフ)である。数字は有効データ数(24)に対する割合を示している。

表3 PWAsで使用を希望する言語の選択理由

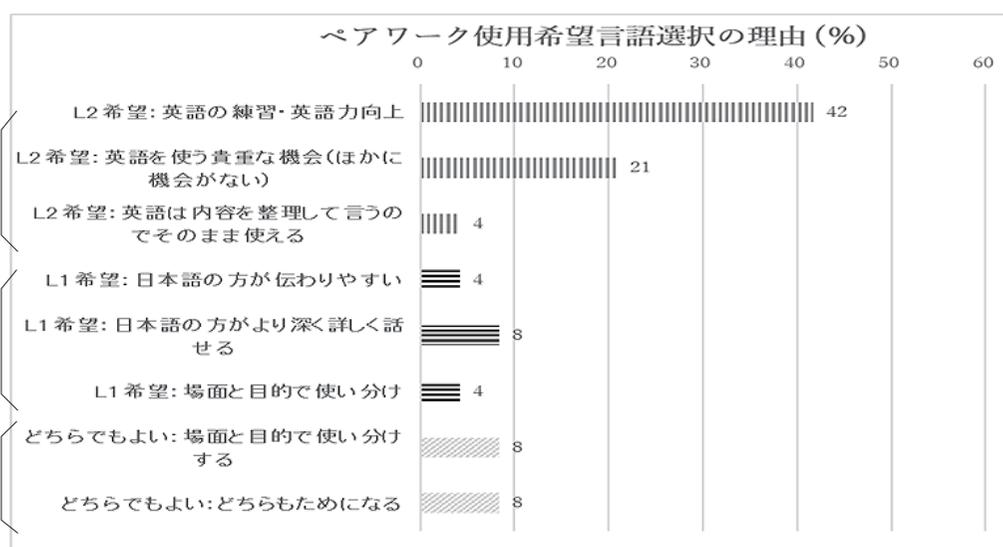


表3が示すようにL2使用を希望する理由としては、英語学習（英語力向上）のための貴重な練習機会である点、そしてL2 writingへの利便性がある点が挙げられている。一方L1使用を希望する回答は、伝わりやすさや内容の深まりに着目していることが分かる。どちらでも良いという回答は、両言語の使い分けや両方使用する利点を理由としている。これらの理由も、先述の表1及び表2で示した3つのグループ分けに概ね該当していると言える(Appendix E & F)。

これらの結果を総合的に分析すると、学習者がそれぞれL1-PWAsとL2-PWAsをどのような理由で評価し、また特定の言語をどのような目的で使用したいと考えているのか、ある一定の傾向が見えてくるように思われる。次のセクションでこの点について議論する。

V 考察

上記の結果をそれぞれの項目ごとに以下考察する。PWAs時の使用言語(L1またはL2)の影響を、まずparagraph writingの結果から考えると、産出文字数、文法的間違い、内容的深まりに関して有意差は見られなかった。これはPWAsの回数と時間が限られており、writingの長さもone paragraphと短かったので、どちらかといえばL2 writing能力そのものにより大きく影響を受け、PWAsの使用言語の差異はあまり見られなかったためではないかと推測される。ただし文法項目の中で、時制に関する間違いでは(有意差レベルではなかったが)、L2-PWAsを行った場合の方がやや少ない(中程度の効果量)という結果が出た。更にQ&A反映部分に関しては、L2-PWAsを行った場合の方が有意に多いということが分かった。これら2つの結果を合わせて考えると、PWAsの段階で一旦英文を書くことにより、時制に対する意識が高まったのではないかと、さらに、Q&Aで使用した表現(パートナーから受信したものと自分自身で発信したものの両方を含む)がwritingの中でも再利用できたのではないかと、等の要因が推測できる。英語表現や語彙がparagraph writingにそのまま使えることの利便性がL2-PWAsの評価理由として多く挙げられていたことを考慮すると、この結果は理にかなっている。つまり、少なくとも中級レベル以上のL2学習者で、ある程度のL2作文能力を有していれば、PWAsを英語で行うことにより、文法に対する意識(この場合は時制への意識)を高めたり、語彙表現をL2 writingの中で再利用したりできると考えられる。ただし初級レベルのL2学習者に関しては、英語で書いたりやりとりをしたりすること自体が大きな認知的負荷になることも予測されるため、PWAsの前段階として日本語を適宜取り入れたり、また必要な語彙表現や文法指導に関してはあらかじめ確認しておく等の配慮も必要だと思われる。

次に質問票調査の結果から、非常に高い割合でプレストーリーミング(70%以上)やQ&A(90%)が肯定的評価を受けていたことが分かった。この結果はPWAsでの使用言語に関わらず同じであった。つまり本研究の協力者は、どちらの言語で行った場合でも、PWAsがparagraph writingsに役立ったと捉えていたと言える。これはやはり、協力者のレベルが中級以上であった

ため、L2-PWAsで行う基本的な英語のやりとりに問題がなかったこと、PWAsでカバーした内容をL2 writingに反映させられるだけの基礎力を備えていたこと、等が原因として考えられる。

最後に、PWAsでのペアワークで英語使用を希望する割合が有意に高いという結果を受け、その理由を見ると、「英語学習や練習の貴重な機会」として捉え評価している回答が合わせて過半数であった。今回の協力者は最初にも述べたように、英語学習に対する意欲が比較的高い中級レベルであったため、限られた英語使用の機会をとらえて、英語力向上につなげたいという動機が、今回の回答結果につながったと思われる。このように、学習者自身がどのような理由から、どの言語使用を希望しているかということを的確にとらえ、それを出来るだけ反映させるような授業デザインを工夫する必要がある。その一方で、もっと内容理解や議論を深めさせたい場面で、学習者のL2レベルが十分でない場合には、目的をきちんと説明したうえでL1を使うことも有効なオプションだと思われる。事実今回の調査でも日本語使用を希望する理由としては「伝わりやすさ・内容の深まり」等が挙げられたので、学習者自身もこの点におけるL1の有効性は認識していると考えられる。

VI 結論

本研究では pre-writing activities (PWAs) を L1 (日本語) で行った場合と L2 (英語) で行った場合、L2 paragraph writings の結果や PWAs に対する学習者評価にどのような影響を及ぼすか、そして PWAs 時に使用を希望する言語の割合に違いはあるか、という3つのリサーチクエスチョンを検証した。またそれぞれに該当する理由を記述回答で集計した。分析の結果、使用言語の影響は paragraph writings の結果に対してそれほど強く見られなかった。ただし Q&A を writing に反映させるという点に関しては L2-PWAs が有意に効果的であった。また使用言語に関わりなく、PWAs は肯定的に評価されているという結果が明らかになった。PWAs 時の使用希望言語は英語の割合が有意に多いという結果となった。これらの結果は、本研究の協力者が、ある程度 L2 能力を有する中級レベルであり、また比較的学習意欲が高かった、ということにひとつ起因するのではないかと考えられる。

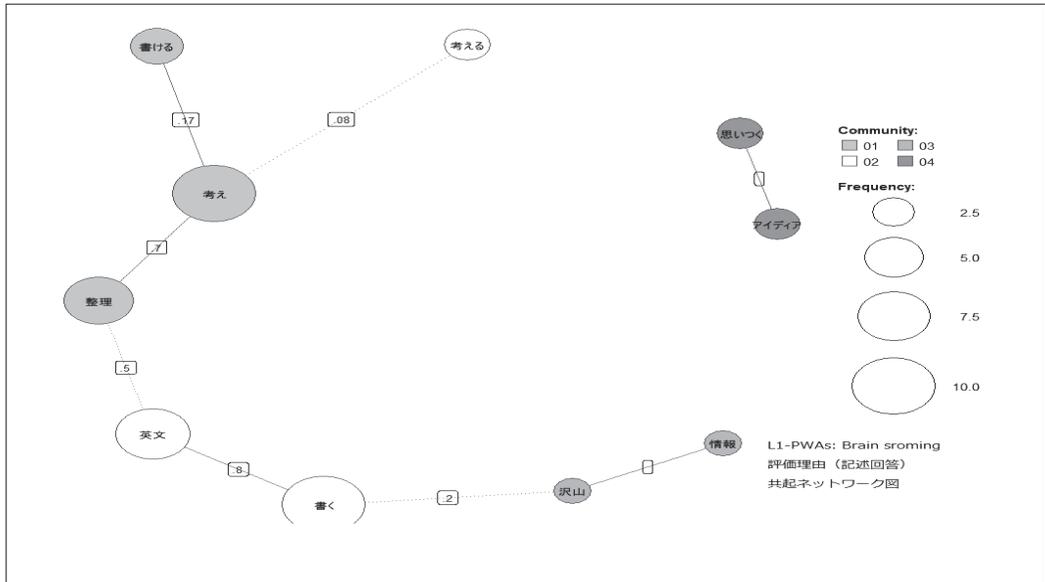
今回は L2 writing の中でも特に pre-writing activities を取り上げたが、今後はそれ以外の様々な場面でも調査を進め、使用言語の影響を検証する必要がある。更に pre-writing activities も今回のように形式に沿ったものではなく、背景知識の学習やディスカッションなど、柔軟性の高い活動を長時間行った場合、使用言語がどう影響してくるのかは非常に興味深い今後のリサーチとなりうる。今回は限定されたデータ数の中級レベルを対象としたが、初級や上級レベルのデータも総合的な議論を行うには不可欠である。このような観点から今後も継続的にリサーチを行い、第二言語指導における効果的な使用言語のバランスを探っていきたいと考える。

参考文献

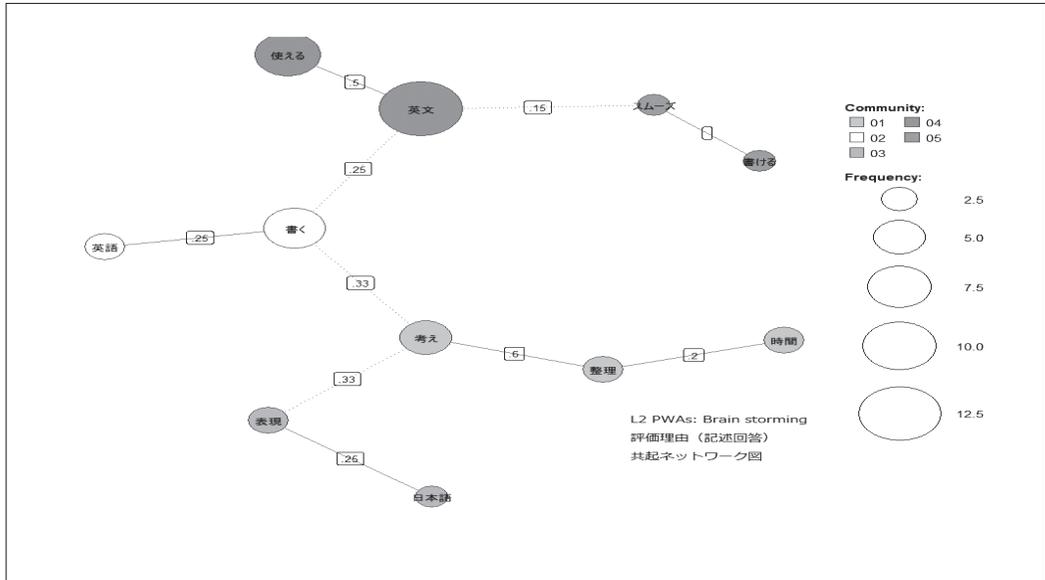
- 刈谷剛彦. (2017). 『オックスフォードからの警鐘—グローバル化時代の大学論』. 東京:中央公論新社.
- 鳥飼久美子・大津由紀夫・江利川春雄・斎藤兆史. (2017). 『英語だけの外国語教育は失敗する—
複言語主義のすすめ』. 東京:ひつじ書房.
- 樋口紘一. (2013). 「質問紙調査における自由回答の分析—KH Corderによる計量テキスト分析の手
順と実際」. 『社会と調査』 8巻92—96頁.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL
classrooms: Death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28, 29-39.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4th ed.). New York: Routledge.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual
classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-240.
- Hui, L. (2008). The role of L1 use in L2 writing processes by Chinese EFL students: Six cases
of non-English majors. *Journal of Cambridge Studies*, 3(2), 25-28.
- Jin, Y-E. (2017). Bridging theory and practice for L1 influence in L2 writing development in
the expanding circle. *Asian Englishes*, 19(3), 273-282.
- Karin, K., & Nassaji, H. (2013). First language transfer in second language writing: An examination
of current research. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1, 117-134.
- Kim, Y., & Yoon, H. (2014). The use of L1 as a writing strategy in L2 writing tasks. *GEMA
Online Journal of Language Studies*, 14(3), 33-50. Retrieved from [http://dx.doi.
org/10.17576/GEMA-2014-1403-03](http://dx.doi.org/10.17576/GEMA-2014-1403-03)
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). *Language Learning*, 42(2), 183-215.
- Lally, C. G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of
pre-writing. *Foreign Language Annals*, 33(4), 428-432.
- Matsumoto, Y. (2017). *The effects of L1 and L2 use in the L2 classroom*. Okayama: University
Education Press.
- Selinker, L. (1983). Language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in
language learning* (pp. 33-68). Rowley, MA: Newbury House.
- Wang, W., & Wang, L. (2004). L2 writing research in China: an overview. *Foreign Language
World*, 3, 51-58.
- Woltersberger, M. (2003). L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower
proficiency writers. *TESL-EJ*, 7(2). Retrieved from [http://www.tesl-ej.org/wordpress/
issues/volume7/ej26/ej26a6/](http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a6/)

Appendices

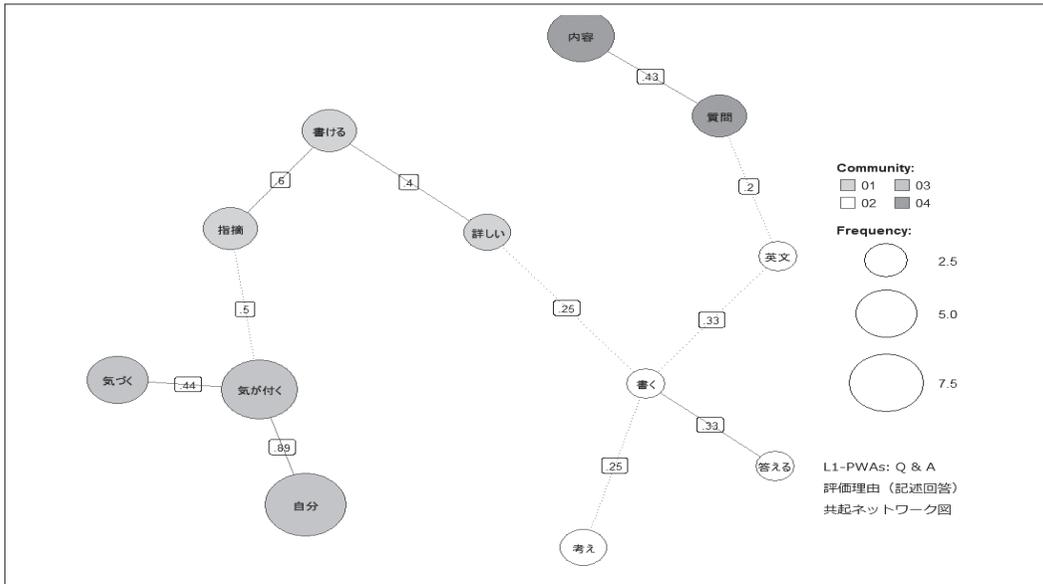
Appendix A
L1 pre-writing activity: Brain storming の評価理由 (記述回答) 共起ネットワーク図



Appendix B
L2 pre-writing activity: Brain storming の評価理由 (記述回答) 共起ネットワーク図



Appendix C
L1 pre-writing activity: Q&A の評価理由（記述回答）共起ネットワーク図



Appendix D
L2 pre-writing activity: Q&A の評価理由（記述回答）共起ネットワーク図

