

## タスクにおけるやり取り能力の測定： コミュニケーションストラテジー 「交渉の合図」「会話維持の反応」に焦点を当てて

研究者：茨城県／筑波大学大学院 在籍 小林 慎太郎

《研究助言者：和田 稔》

### 概要

本調査では、「コミュニケーション上の問題・困難を解決するために、学習者が話し相手と協力するだけでなく、相手の助けを借りずに自分で解決策を見つける」行為 (Færch & Kasper, 1983, 1984) とされるコミュニケーションストラテジー (CS) を効果的に引き出すことができるコミュニケーションタスクの種類を検証した。

分析1では、3種類のコミュニケーションタスクを行い、文字起こしデータから特定のCSの使用頻度を算出した。結果として、一部のCSではタスク間の差は見られなかったものの、ジグソータスクにおいて3つのCS (i.e., 確認チェック, 前向きな応答, シャドーイング) の使用頻度が最も高くなった。コミュニケーションを活性化させ、CSの使用を促すタスクとしてジグソータスクが有効であることが確認された。

分析2では、事後アンケートからタスク別にそれぞれのCSの使用意識を算出した。結果として、分析1と同様に2つのCSではタスク間の差は見られなかったものの、ジグソータスクでは2つのCS、インフォメーションギャップタスクでは1つのCSの使用意識が最も高くなった。学習者のCSの使用意識を高めるタスクとして、ジグソータスク、次いでインフォメーションギャップタスクが有効であることが確認された。

本調査全体では、CSの使用を促すタスクとしてジグソータスクの有効性が示されたものの、タスク自体の難易度に代表されるタスク特性要因や、協力者間の親近度に代表されるタスク実

施要因などの要素がコミュニケーションに与える影響の大きさが強調された。そのため、本調査では調整できなかったこれらの要素を調整することで、さらに活発なコミュニケーションや頻繁なCSの使用が予想され、より精緻な分析が可能になると考えられる。

### 1 はじめに

近年、日本人の英語学習者に求められる能力が変化しつつある。グローバル化の進展に伴い、外国語によるコミュニケーション能力はこれまで以上に重要視されている。昨今ではテストや評価についても改革がなされており、その最たる例が大学入学共通テストと民間の検定試験の採用である。大学入学共通テストは今までの大学入試センター試験に代わる形で2020年度から実施され、より実践的な出題に変更された。民間の検定試験 (e.g., 英検, TOEFL iBT, GTEC) の導入も検討され、結果として導入はされなかったものの、4技能の測定の重要性は確実に高まっている。さらに新学習指導要領では、コミュニケーション能力、やり取り、即興性などのキーワードが重要視され、以前に増して教育現場でのコミュニケーションの重要性は高まっている。

しかしながら、教育現場における英語のコミュニケーション能力の指導方法は多岐にわたり、教師自身もどのような指導法が適切であるか分

からない部分も多い。中学校の新学習指導要領には、コミュニケーション能力育成の課題について以下のように記述されている(文部科学省, 2017, p.6)。

授業では依然として、文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切に行われていないことや「やり取り」・「即興性」を意識した言語活動が十分ではないことが大きな課題として挙げられている。

中学校の学習指導要領と同様に、高等学校の学習指導要領においてもコミュニケーション能力の育成が不十分であると指摘されている。「依然として外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切に行われていないこと、「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分ではないこと」(文部科学省, 2018, p.6)などが課題として強調されている。つまり、教育現場においてコミュニケーション能力の育成が重要事項として認識されていながらも、その指導方法や評価方法などは十分に現場に浸透していないという現状がある。

新学習指導要領では「話すこと」の項目は論理的に分かりやすく伝えることができるというスピーチの力を意味する「発表」と、相手がいることを前提としているコミュニケーション能力を意味する「やり取り」に分割された。中でもやり取りは測定が困難であり、今までの大学入試センター試験や大学入学共通テスト、民間英語試験においても評価対象になりにくい。特にEFL(English as a foreign language)学習者である日本人英語学習者は言語運用能力の不足が生じやすく、英語でコミュニケーションを行うことは教室においてもしばしば困難となる。しかし、そのようなコミュニケーション上の困難に直面した時にCSを活用することでその困難を解消し、円滑なコミュニケーションを続けることが可能となる(Nakatani, 2010)。つまり、言語運用能力の不足が生じやすいEFL学習者にとって、CSの活用はコミュニケーションを円滑に進めるうえで重要な役割を果たすといえる(Nakatani,

2010)。しかしながら、今までCSを対象とした研究では複数のコミュニケーションタスクを使用したものは限られており、タスク間の比較・検証は十分になされていない。また、コミュニケーションを活性化させ、意味交渉を促すタスクの特徴は明らかにされているものの(Ellis, 2003), どのようなコミュニケーションタスクにおいてCSが発生しやすいかについては明らかになっていない。そのため、CS使用が促されるコミュニケーションタスクを明らかにすることで、日本人EFL学習者がコミュニケーション能力を養成できる効果的なタスク状況を示し、コミュニケーション能力の測定に示唆を与えることができる。したがって、本研究ではCSの中でも「交渉の合図」と「会話維持の反応」の2つのCSに着目し、学習者が用いる特定のCSを引き出すコミュニケーションタスクの種類を検証する。

## 2 先行研究

### 2.1 コミュニケーション能力について

#### 2.1.1 コミュニケーションとは

コミュニケーションとは、「2人以上の人間が何らかのメッセージを交換して、意思疎通すること」である(磐崎, 2018, p.110)。その種類は様々であるが、大きくメッセージの受信行動と発信行動に分けられる。なお、メッセージを受信・発信する媒体は音声や文字といった言語だけに限らず、抑揚、表情、手振りなどの非言語が含まれる。さらにメッセージの内容自体も非常に様々であり、あいさつなどを中心とする儀礼的コミュニケーション、情報伝達を目的とする情報提供コミュニケーション、説得を意図する説得コミュニケーションがある。外国語でのコミュニケーションに目を向けると、発信者と受信者が同一文化を共有する文化内コミュニケーションと異文化間コミュニケーションに二分することもできる。このようにコミュニケーションの形態は様々であり、英語によるコミュニケーション能力を高めることで、さらなる異文化交流が可能になるといえる。

### 2.1.2 コミュニケーション能力の概要

Canale and Swain(1980)はコミュニケーション能力の構成概念として以下の4つの下位能力を提唱している。

- ①文法能力 (grammatical competence) : 音声・語彙・統語・文法などの能力で言語をつかさどる基礎になる。
- ②談話能力 (discourse competence) : 文と文を繋ぐ能力で、一貫性や結末性なども含まれる。
- ③社会言語能力 (sociolinguistic competence) : 社会的に適切な言語を使用する能力で、相手によって言語使用域が異なる。例えば、親しい友人との会話と、重要な会議での発言とでは、使用する表現を変える必要がある。
- ④方略的能力 (strategic competence) : コミュニケーションにおいて問題が起こったときに処理する能力で、助けを求めたり言い換えたりすることが含まれる。

コミュニケーション能力は文法や語彙、文同士の結末性といった言語的な知識だけに限らず、コミュニケーションを取る相手やその文脈を考慮する社会的な言語能力、そしてコミュニケーションを円滑にする方略的能力から構成されている。つまり、コミュニケーション能力を身に付けるためには、ただ文法能力を身に付けるだけでは不十分であり、まとまった発話とコミュニケーション機能を円滑に組み合わせたり、会話の相手によって表現を変化させたり、あるいはコミュニケーション上の困難に直面した時に対処したりする必要がある。

### 2.1.3 コミュニケーションストラテジーについて

コミュニケーションにおいて問題が起こったときに、相手に助けを求めたり、自身のメッセージを言い換えたりするといった学習者自身が問題を処理する能力を方略的能力という (Canale & Swain, 1980)。この方略的能力を用いて、効果的にコミュニケーションを行うための手法はコミュニケーションストラテジー (CS) と呼ばれる。Færch and Kasper (1983, 1984) は、「コミュニケーション上の問題・困難を解決するために、学習者が話し相手と協力するだけでなく、相手の助けを借りずに自分で解決策を見つける」行為で

あると定義した。

EFL 学習者による外国語のコミュニケーションが成功するためには、語彙選択や統語処理などの言語運用能力だけでなく、その不足を補う CS が必要不可欠である (Van Batenburg et al., 2016)。この理由は EFL 学習者が CS の適切な使い方を学ぶことで、教育上のコミュニケーションの状況と日常現場のような状況とのギャップを埋めることができるためである」 (Færch & Kasper, 1983, p.56)。このことから、日本の教育現場でも日本人 EFL 学習者に対して CS 指導をすることで、より自然な英語でのコミュニケーションの習得に貢献する可能性がある。

コミュニケーション上の問題を修正し、コミュニケーションを維持するために使用される前向きなストラテジーに対して、コミュニケーション上の問題の解決を避ける消極的なストラテジーも存在する (Færch & Kasper, 1983, 1984)。消極的なストラテジーとはコミュニケーション上の困難や問題を避けるものである。Nakatani (2010) では以下の表1の通り、6種類の前向きなストラテジーと、表2のように3種類の消極的なストラテジーにそれぞれ下位分類を設けている。

実際に CS を対象とした先行研究では、指導効果や学習者要因 (e.g., 英語熟達度、英語学習へのモチベーション、性別差) との関連を検証した研究が多い。

大学生の EFL 学習者を対象として CS 指導の効果を検証した Benson et al. (2013) では、指導後のコミュニケーションタスクにおいて、特定の CS の使用頻度が向上した。CS 指導の効果については同様の結果が Naughton (2006) や Lam (2009) でも確認されており、短期的な CS 指導の有効性が示されている。

CS 使用と学習者要因との関連を検証した Huang (2010) では、自己認識している会話能力 (self-perceived oral proficiency) と英語を話す頻度、英語を話すモチベーションの3つが CS 使用の間に有意な相関が見られた。また、教室外で英語を話す頻度と英語を話すモチベーションの2要因が学習者の CS 使用を予測する要因であることも確認された。これは、自己認識している会話能力や英語を話すモチベーションなどの情意要因が CS 使用に影響を与えていることを示し

表1 前向きなストラテジーのリスト (Nakatani, 2010)

カテゴリー	下位分類	定義	発話例
Help-seeking strategies (援助要請)	appeal for help (助言要請)	知識不足による問題を解決するために、相手に助けを求めること	“I’m sorry. Speak slowly, please.”
	asking for repetition (繰り返し要求)	相手の言ったことを聞き取れない時や、理解できなかった時にもう一度発言するよう求めること	“Please say that again.”
Signals for negotiation (交渉の合図)	comprehension check (理解チェック)	会話の相手が前の発言を理解しているか確認すること	“You see what I said?”
	confirmation checks (確認チェック)	相手の発言に対する自分の理解が正しいか確認すること	“You mean there is no bargain tour?”
	clarification requests (明確化要求)	相手の発言の意味を尋ねて理解するための手助けを要求すること	“What does it mean?”
Modified output (修正されたアウトプット)		相手の交渉の合図に対して、以前の発言を修正して相手に分かりやすいように伝えること	客: “10 o’clock start?” 店員: “Sorry? What did you say?” 客: “ <i>I thought the tour started at 9 o’clock not 10 o’clock.</i> ”
Time-gaining strategies (つなぎ語)		“fillers” とも呼ばれ、コミュニケーション上の困難に直面した時、考える時間を増やすような発言をすること	店員: “How do you spell your name?” 客: “ <i>Let me see ... R ... umm ... I, S, A.</i> ”
Response for maintenance strategies (会話維持の反応)	providing active response (前向きな応答)	相手の発言に対して前向きなコメントをすること	“I see. It sounds good to me.”
	shadowing (シャドーイング)	自身の理解を示すために、相手の発言を部分的にあるいは全体を繰り返すこと	店員: “... and it arrives at Los Angeles at 10:00 o’clock.” 客: “ <i>Los Angeles</i> at 10:00. I’d like to join the tour Disneyland at 10:00.”
Self-repairing strategies (自己修正)	paraphrase (パラフレーズ)	ある用語を説明する際に例を用いて説明すること	“I want to use ... traveler’s <i>paper money</i> .” (“check” の代わりに “paper money” を使用)
	approximation (代替表現)	自分自身が意図した用語と同じ意味を持つ代替表現を使用すること	“What is time for <i>my start</i> ?” (“departure” の代わりに “my start” を使用)
	restructuring (再構築)	文を完成させるのが難しい時に、別の表現に切り替えること	“Do you any ... Do you have <i>any information</i> ?”

(注) 発話例のイタリック文字はストラテジー使用を意味する。

表2 消極的なストラテジーのリスト (Nakatani, 2010)

カテゴリー	定義	発話例
Message abandonment strategies (回避)	正しい表現や文が分からない時に、メッセージを途中で終える、あるいはしばらく発言をしなくなる	店員: “There is no bargain tour available.” 客: [long pause]
L1-based strategies (母語使用)	コミュニケーション上の困難を感じたときに、第一言語の語彙に頼ること	店員: “There is no bargain tour.” 客: “Bargain? Oh...分からない...”
IL-based reduction strategies (中間言語 <sup>1</sup> 使用)	コミュニケーション上の困難を感じたときに、特定の言語構造やトピックを避ける、あるいは中間言語に基づいて誤った表現を使うこと	“I’m sorry. Speak slowly, please.”

<sup>1</sup> 中間言語とは、母語と目標言語の間に位置する独自の完全な体系を持つ言語のことであり、EFL学習者はこの中間言語を徐々に目標言語の体系に近づけることにより言語習得を目指す(久保田, 2018)。

ている。

Nakatani (2010) では日本人 EFL 学習者を対象に学習者の熟達度(oral proficiency) と CS 使用の関係を調査し、上記の CS の分類の中でも特に signals for negotiation(交渉の合図) と response for maintenance(会話維持の反応) の使用が日本人 EFL 学習者の oral test score と高い相関があることを示した。つまり、交渉の合図や会話維持の反応といった特定の CS を頻繁に使用することによって、EFL 学習者が発話能力(oral proficiency) やコミュニケーション能力を上達させることに寄与することが考えられる。

このように CS 使用に関する先行研究では、CS 指導や学習者要因との関連について検証されているものの、複数のコミュニケーションタスクにおける CS 使用に関して検証した研究は少なく、タスクごとの CS 使用については明らかになっていない部分が多いのも事実である。

## 2.2 コミュニケーションタスクについて

コミュニケーション活動において、タスクは非常に重要な役割を果たす。高島(1995, p.11) は Krashen(1985) のインプット仮説と Long (1983) のインタラクション仮説、Swain(1985) のアウトプット仮説に基づいて、教室でのコミュニケーション活動への示唆として以下のように述べている。

言語習得は理解可能なインプット

(comprehensible input) により促進されるが、単に理解可能なインプットを学習者に与えるだけでは不十分であって、理解に到るまでの、聞き手と話し手による意味のやり取り(negotiation of meaning) が大切である。同時に、学習者自身が発話(output) することも重要であり、積極的に発話させる(pushed output) ような環境を作らなくてはならない。

上記の意味のやり取り(negotiation of meaning) は CS の一部であり、このようなやり取りを発生させるコミュニケーションタスクこそ CS 指導に有効であるといえる。

タスクは様々な形で定義されるが、Ellis and Shintani(2014) の定義は多くのタスク研究の定義として採用されている。Ellis and Shintani (2014) ではタスクとみなされる課題が満たすべき条件として、以下の4つを挙げている。

### 1. 意味のやり取り

モデルの模倣や指定された言語形式の操作・活用ではなく、目的に応じたメッセージ内容(意味)の伝達や理解が要求される。

### 2. ギャップ

課題達成のために埋めなければいけない何らかのギャップが存在する。この場合のギャップとは、情報の欠落や差異、意見の相違、解決すべき問題状況などを指す。

### 3. 現有リソースの自由な活用

用いたり注意を向けたりする形式を事前に指定されることなく、学習者はその時点で自ら



の持つ言語的・非言語的なりソースを自由に用いて活動に取り組む。

#### 4. 成果

言語形式の理解や表出が正しくできを示すのではない、課題の内容に関連した成果が設定されており、学習者はその達成を目指して活動する。

本研究において、タスクの定義は上記のEllis and Shintani(2014)の定義を採用し、上記の4つ

の条件を満たすタスクをコミュニケーションタスクとして選定する。

Pica et al.(1993)は、様々なコミュニケーションタスクの中でも5種類のコミュニケーションタスクを分類し、どのようなタスクを使用すれば効果的な言語習得ができるかをまとめている(表3)。この表では、上位のタスクの方が学習者間の情報格差が2方向になり、相互作用や特定の目標があることによって、コミュニケーションが活性化するとされている。

■表3 コミュニケーションタスク別の関係表(高島, 1995 より筆者作成)

task	情報格差	相互作用	特定の目標	活動結果の量
A)ジグソータスク	2方向	+	+	1
B)インフォメーションギャップタスク	1方向>2方向	+	+	1
C)課題解決タスク	2方向>1方向	-	+	1
D)意思決定タスク	2方向>1方向	-	-	1+
E)意見交換タスク	2方向>1方向	-	-	1+/-

以下は5種類のコミュニケーションタスクの定義であり、本調査では上記のEllis and Shintani(2014)のタスクの定義を満たすコミュニケーションタスクの中でも、以下の高島(1995)の定義をそれぞれのコミュニケーションタスクの定義として採用する。

#### A)ジグソータスク

2人以上の学習者がタスクの情報の一部を持ち、自身が所有していない情報をお互いに補い合うことで、全体を完成させるタスクである。具体的なタスクとしては、一部が抜けている絵を学習者同士が持ち合い、コミュニケーションによって全体を完成させるというものが挙げられる。

#### B)インフォメーションギャップタスク

学習者の1人がタスクの達成に必要な情報を全て持ち、もう一方の学習者はその情報をやり取りから聞き出し、情報のギャップを埋めていくタスクである。学習者がお互いに情報の一部を所有しているジグソータスクとは違い、インフォメーションギャップタスクでは一方の学習者が全ての情報を所有しているこ

とになる。具体的なタスクとしては、ある人物の年齢や出身地などが載っているものを一方の学習者が持ち、コミュニケーションの中でもう一方の学習者がその情報を聞き出すというものが挙げられる。

#### C)課題解決タスク

学習者が提示された問題を解決するために、話し合いながら学習者同士で1つの正解を導くタスクである。決められた1つの正解を導くという点が、正解が限られていないD)意思決定タスクと異なる点である。具体的なタスクとしては、5つの英単語から構成される単語群の中から、意味や文法、発音などの観点から異なる1単語を話し合って当てるというものが挙げられる。

#### D)意思決定タスク

学習者同士がコミュニケーションを通じて情報を交換して、何かしらの結論を導くタスクである。具体的なタスクとしては、コミュニケーションの手段としてメール・手紙・電話のどれがいいかを学習者同士で話し合うというものが挙げられる。

### E) 意見交換タスク

学習者がお互いにある程度の情報を持ち、ある課題について情報や意見を交換するタスクである。具体的なタスクとしては、悩みを抱える人物に適切なアドバイスを与えるといったディスカッションが必要なものから、好きなものや休日の過ごし方について意見を交換するような単純なものまでが挙げられる。

本研究では、学習者同士の相互作用が強くコミュニケーションが活性化するとされている(高島, 1995)上位3タスク(ジグソータスク, インフォメーションギャップタスク, 課題解決タスク)をコミュニケーションタスクとして採用する。

コミュニケーションが活発化しやすいタスクの条件として、Ellis(2003)は次の2つを挙げている:(a)タスク自体の特徴に関するタスク特性要因(b)タスクをどのように実施するかというタスク実施要因(表4)。例えば、タスク特性要因の「情報格差」とは、学習者の2人ともが情報を持っていて双方向的にコミュニケーションが行われるものか、片方の学習者のみが情報を持っていて相手に情報を伝えるものなのかを示している。また、タスク実施要因の「対話者の親近度」とは学習者同士の関係性を表し、お互いに身近な人物であるほどコミュニケーションが活発化するとされている。

■表4 コミュニケーションが活発化しやすいタスク特性要因と実施要因(泉・門田, 2016をもとに筆者作成)

条件	観点	活性化しやすい要素	活性化しにくい要素
タスク特性要因	情報交換	必須	選択的
	情報格差	2方向	1方向
	成果	1つの答え	複数の答え
	話題	馴染みのある話題	馴染みのない話題
	談話モード	学習者自身の経験を話す	物事の描写や説明をする
	認知的複雑さ	詳細な情報	大まかな情報
タスク実施要因	参加者の役割	能動的な役割	受け身的な役割
	タスクの繰り返し	繰り返し実施	一度のみ実施
	対話者の親近度	高い親近度	低い親近度

### 2.3 本研究の目的と構成

日本人をはじめとしたEFL学習者が英語を用いた円滑なコミュニケーションを実現するためには、CSの活用が有効である。なぜなら、EFL学習者がCSを使用することで語彙選択や統語処理などの言語運用能力の不足を補い、より自然なコミュニケーションが可能になるとされているためである(Van Batenburg et al., 2016)。今までのCSを対象とした先行研究では、CS使用の指導効果や学習者要因との関連を検証した研究が多い。しかしながら、異なるコミュニケーションタスクを使用した研究は限られておりタスク間の比較・検証は十分になされていない。ま

た、コミュニケーションが活性化しやすいタスクの種類については検証されているものの(Pica et al., 1993; Ellis, 2003)、どのようなコミュニケーションタスクにおいて特定のCSが発生しやすいかについては明らかになっていない。したがって本研究では、学習者によるCS使用が促されるコミュニケーションタスクに焦点を当てる。具体的には、タスクパフォーマンスの分析(分析1)とアンケートによる意識の調査(分析2)を行い、日本人EFL学習者のCS使用とタスクの関係性について明らかにする。分析1では3種類のコミュニケーションタスクを実施し、日本人EFL学習者の発話能力との相関が認められている「交渉の合図」と「会話維持の反応」の2つのCSの使用

頻度を算出し、CSの発生が期待できるタスクを明らかにする。分析2では、3種類のコミュニケーションタスク実施後に、CS使用意識に関するアンケートである Oral Communication Strategy Inventory (OCSI; Nakatani, 2006) を使用し、「交渉の合図」と「会話維持の反応」の2つのCS使用意識を調査する。そして、CS使用意識向上が認められるコミュニケーションタスクを明らかにする。

Research Questions (RQs) は以下の2点である。

**RQ1** 日本人英語学習者がコミュニケーションタスク中に使用する特定のCS (i.e., 交渉の合図, 会話維持の反応) の使用頻度は、タスクの種類によってどのように変化するか。

**RQ2** 日本人英語学習者がコミュニケーションタスク中に使用する特定のCS (i.e., 交渉の合図, 会話維持の反応) の使用意識は、タスクの種類によってどのように変化するか。

## 3 本調査:CSの使用頻度と使用意識の分析

### 3.1 調査の目的

本調査の目的は2つである。1つは、CS「交渉の合図」と「会話維持の反応」が使用されやすいタスクを明らかにすることである。2つ目は、CS「交渉の合図」と「会話維持の反応」の使用意識を向上させるタスクを明らかにすることである。これらの目的を達成するため、分析1では、3種類のコミュニケーションタスクを実施し、CS「交渉の合図」と「会話維持の反応」の使用頻度を文字起こしデータから算出することで、CSの使用が期待できるタスクを明らかにすることを目指す。分析2では、3種類のコミュニケーションタスク実施後に、CS使用意識に関するアンケートである OCSI (Nakatani, 2006) を使用し、CS「交渉の合図」と「会話維持の反応」の使用意識を

調査する。そして、CS使用意識向上が認められるコミュニケーションタスクを明らかにすることを目指す。

## 3.2 方法

### 3.2.1 協力者

協力者は国立大学に通う日本語を母語とする大学生・大学院生36名(男性15名, 女性21名)であった。協力者の専攻は国際学, 人文学, 生物学, 心理学, 教育学など多岐にわたった。また, 事後アンケートの結果, 協力者の英語熟達度はCEFRレベルでB1からC1レベルであると推定された。

分析1では、コミュニケーションタスクに2人1組のペアで取り組むため協力者は18組とし、分析2ではアンケートに回答するため協力者は36名とする。

### 3.2.2 マテリアル

使用するコミュニケーションタスクの種類については、高島(1995)で特にコミュニケーションが活性化するとされている上位3つ(ジグソータスク, インフォメーションギャップタスク, 課題解決タスク)のタスクタイプを使用する。実際に使用するマテリアルについては、加藤他(2020)の中でも、同程度の難易度(CEFRレベルでA1~A2レベル相当)のコミュニケーションタスク3種類を採用する。

本調査で使用する3種類のコミュニケーションタスクの詳細は表5の通りである。ただしジグソータスクでは、それぞれの協力者に絵の片方のファイルを渡し、パソコン上に表示してもらった。また、インフォメーションギャップタスクでは、単語の選定については新JACET8000リスト(Committee of Revising the JACET Basic Words, 2016)をもとに協力者間で難易度が同程度になるように調整した。低頻度語である5000語レベル以上の単語は選定せずに、高頻度語に限定した。最後に、課題解決タスクでは、制限時間内にペアで正解を導き出し議論をする必要がなくなった場合は、残り時間で別の課題に取り組む。それぞれのタスクのPower Point上のスライド画面は資料1~3に示す。



表5 実験で使用するコミュニケーションタスクの詳細

	ジグソータスク	インフォメーション ギャップタスク	課題解決タスク
課題の名前	Spot the difference (2つの絵の違いを話し合って 発見する)	What's the word? (相手の説明を聞いて単語を 推測する)	Recognizing the process (文章が何を説明したものなのか を見抜く)
手順	①ペアのそれぞれに用意した 絵の一方を提示する。 ②お互いに話し合い、 時間内にできる限り多くの 相違点を見つける。	①任意の英単語をリストにする。 ②説明者は英単語リストの 説明できそうな単語から 説明していく。 ③回答者は質問をしながら、 時間内にできるだけ多くの 単語を当てる。	①両者に何かの手順が 書かれた英文を提示する。 ②ペアで話し合い、時間内に 何についての文章なのかを 考える。

また、実験後に各コミュニケーションタスクにおける学習者のCS使用意識を調査するために、CSの使用意識に関するアンケートであるOCSI (Nakatani, 2006)を使用する。ただしアンケートの対象は、本研究で焦点を当てるCS「交渉の合図」と「会話維持の反応」の2種類に限定し、アンケート項目も全て日本語に翻訳したものを使用する。

アンケート項目は5段階のリッカート尺度に基づいており、協力者には5つの質問に実験後に回答してもらう。Q1~3はCS「交渉の合図」の理解チェック、確認チェック、明確化要求の使用意識を、Q4,5はCS「会話維持の反応」の前向きな応答、シャドーイングの使用意識をそれぞれ意味している(資料4)。

### 3.3 手順

本調査は、新型コロナウイルス感染防止の観点から、全てzoomを活用したオンライン上で実施した。協力者が2人1組となってzoomのルームに入室し、お互いの顔が見える状態でコミュニケーションを取り合った。協力者の72.2%が「対面の英語のコミュニケーションに比べたzoomを用いた英語のコミュニケーションの取りやすさ」について、とても取りやすかった、少し取りやすかった、どちらともいえないと回答した(資料5)。このことから、協力者はzoomを使用した本調査

の方法に対して不満を持っていないことが示唆された。調査全体の所要時間は90~120分であった。

手順については、以下の表6に示すとおりである。はじめに、本調査の概要と手順について説明し、その後、オンライン上のコミュニケーションに慣れるために3分間の英語での会話練習を実施した(①)。協力者にはsmall talkを通してオンライン上のコミュニケーションに慣れる時間を与えた。次に、3種類のコミュニケーションタスクを実施した。コミュニケーションタスクでは、最初にタスク内容の説明をし、その後1問練習タスクに取り組んだ後で、3分間の本タスク2問(3分×2問)に取り組んだ(②, ③, ④)。この手順を3タスク分行った。ただし、カウンターバランスをとるために、3種類のタスクの順番は協力者のペアごとに表6のA~Cの3通りで実施した。また、各コミュニケーションタスクの合間には5分間の休憩を挟んだ。最後に、CS使用意識についての事後アンケート(OCSI)を実施した(⑤)。

表6 本調査の手順

	①	②	③	④	⑤
A	会話練習	ジグソー	情報	課題	アンケート
B		課題	ジグソー	情報	
C		情報	課題	ジグソー	

(注)ジグソー=ジグソータスク; 情報=インフォメーションギャップタスク; 課題=課題解決タスク

### 3.4 分析

#### 3.4.1 分析1

実験の音声データに対して、CS「交渉の合図」の理解チェック、確認チェック、明確化要求の3種類、CS「会話維持の反応」の前向きな応答、シャドーイングの2種類、合計5種類のCSの分類をタスクごとに行った。CS分類の基準はNakatani (2010)のCSの定義に基づいた(表7)。CSの分類について、英語教育学を専攻する大学

院生2名で分析を行った。はじめに30%のデータを2名で分析し、一致率を算出した。2名の間の一致率はカッパ係数  $k = 0.806$  となり、分類が「ほとんど完全な一致」になったため評価者間信頼性が確保された。不一致項目に対しては不一致協議を行った後に、それぞれが分担して残りの70%の評定を行った。その後、5種類のCSのタスクごとの使用頻度について、統計ソフトRを用いて一元配置分散分析を行い、5種類のCSがどの程度タスクごとに使用されたかを比較した。

表7 分析対象とするCSの定義 (Nakatani, 2010)

Signals for negotiation (交渉の合図)	comprehension checks (理解チェック)	会話の相手が前の発言を理解しているか確認すること	“You see what I said?”
	confirmation checks (確認チェック)	相手の発言に対する自分の理解が正しいか確認すること	“You mean there is no bargain tour?”
	clarification requests (明確化要求)	相手の発言の意味を尋ねて理解するための手助けを要求すること	“What does it mean?”
Response for maintenance strategies (会話維持の反応)	providing active response (前向きな応答)	相手の発言に対して前向きなコメントをすること	“I see. It sounds good to me.”
	shadowing (シャドーイング)	自身の理解を示すために、相手の発言を部分的にあるいは全体を繰り返すこと	店員: “... and it arrives at Los Angeles at 10:00 o'clock.” 客: “Los Angeles at 10:00. I'd like to join the tour Disneyland at 10:00.”

#### 3.4.2 分析2

CS使用意識に関する5段階のリッカート尺度に基づく事後アンケート(資料5)の結果から、一元配置分散分析を行い、5種類のCSの使用意識

がどの程度タスクごとに变化するかを比較した。分析1と同様、分散分析における統計処理は全て統計ソフトRを用いて実施した。

## 4 結果と考察

### 4.1 CSの使用頻度について(分析1)

#### 4.1.1 CS「交渉の合図」の使用頻度

表8は、3種類のコミュニケーションタスクにおけるCS「交渉の合図」の使用頻度についての記述統計である。CS「交渉の合図」は、①理解チェック、②確認チェック、③明確化要求の3種類であり、コミュニケーションタスクごとの1組当たりの使用頻度を示している。

■表8 CS「交渉の合図」3種類の使用頻度

	①理解チェック		②確認チェック		③明確化要求	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A)ジグソータスク	0.56	1.20	2.67	2.09	0.56	0.86
B)インフォメーションギャップタスク	0.28	0.57	1.39	1.65	0.83	0.92
C)課題解決タスク	0.44	0.98	0.17	0.38	0.39	0.61

■表9 ①理解チェックの一元配置分散分析

Source	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
タスク	0.70	2	0.35	0.50	.611	.015
誤差(個人差)	22.54	17	1.33			
誤差(タスク)	23.96	34	0.70			
全体	47.20	53				

表9は①理解チェックの対応ありの一元配置分散分析表である。3種類のコミュニケーションタスクにおける①理解チェックの使用頻度の算出結果を対応ありの一元配置分散分析で比較した。結果は、 $F(2, 34) = 0.50$ ,  $p = .611$ ,  $\eta^2 = .015$ とな

り、有意差は得られなかった。つまり、“Do you understand?”や“Do you know what I mean?”といった相手が自分の発言を理解しているか確認するような①理解チェックは、いずれのタスクでも同じような頻度で使われることが分かった。

■表10 ②確認チェックの一元配置分散分析

Source	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
タスク	56.26	2	28.13	11.99	.0001	.314
誤差(個人差)	43.04	17	2.53			
誤差(タスク)	79.74	34	2.35			
全体	179.04	53				

表10は②確認チェックの対応ありの一元配置分散分析表である。3種類のコミュニケーションタスクにおける②確認チェックの使用頻度の算出結果を対応ありの一元配置分散分析で比較し

た。結果は、 $F(2, 34) = 11.99$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .314$ となり、0.1%水準で有意であった。そこで、Shaffer法を用いて多重比較を行ったところ、ジグソータスクと課題解決タスク( $p < .001$ )、イン

フォメーションギャップタスクと課題解決タスク( $p < .008$ ), そしてジグソータスクとインフォメーションギャップタスク( $p < .048$ )の間に有意な差が確認された。ジグソータスクと課題解決タスクの効果量は $d = 1.70$ (大きな効果量), インフォメーションギャップタスクと課題解決タスクの効果量は $d = 1.05$ (大きな効果量), ジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの効果量は $d = 0.68$ (中程度の効果量)であった。効果量の目安は平井(2018)を参照した。そのため, ジグソータスクと課題解決タスクの違いは②確認チェックの使用頻度に非常に大きい影響を与え, インフォメーションギャップタスクと課題解決タスクの違いは大きい影響を与え,

そしてジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの違いは中程度の影響を与えることが分かった。

課題解決タスク<インフォメーションギャップタスク<ジグソータスクの順番で, “You mean…”や“Is that…?”といった相手の発言に対する自分の理解が正しいか確認するような②確認チェックが有意に多く使用された。特にジグソータスクでは課題解決タスクよりも, 6分間で1組当たり2.5回も多く②確認チェックが使用されていた。つまり, 3つのタスクの中ではジグソータスクにおいて最も多く②確認チェックが使用され, タスクによって②確認チェックの使用頻度は統計的に大きく異なることが分かった。

■表11 ③明確化要求の一元配置分散分析

Source	SS	df	MS	F	p	$\eta G^2$
タスク	1.81	2	0.91	2.08	.141	.052
誤差(個人差)	18.37	17	1.08			
誤差(タスク)	14.85	34	0.44			
全体	35.04	53				

表11は③明確化要求の対応ありの一元配置分散分析表である。3種類のコミュニケーションタスクにおける③明確化要求の使用頻度の算出結果を対応ありの一元配置分散分析で比較した。結果は,  $F(2, 34) = 2.08$ ,  $p = .141$ ,  $\eta G^2 = .052$ となり, 有意差は得られなかった。つまり, “What do you mean?” や “Could you explain that again?” といった相手の発言の意味を尋ねるような③明確化要求は, いずれのタスクでも同じような頻度で使われることが分かった。

#### 4.1.2 CS「会話維持の反応」の使用頻度

表12は, 3種類のコミュニケーションタスクにおけるCS「会話維持の反応」の使用頻度についての記述統計である。CS「会話維持の反応」は, ④前向きな応答と⑤シャドーイングの2種類であり, 表13は3種類のコミュニケーションタスクごとの使用頻度を示している。表8のCS「交渉の合図」と比べると, 使用頻度が大きく異なり, どのコミュニケーションタスクにおいてもCS「交渉の合図」よりもCS「会話維持の反応」の方が使用頻度が高くなっている。

■表12 CS「会話維持の反応」2種類の使用頻度

	④前向きな応答		⑤シャドーイング	
	M	SD	M	SD
A)ジグソータスク	7.22	4.25	14.39	6.93
B)インフォメーションギャップタスク	0.94	2.41	8.50	6.13
C)課題解決タスク	9.33	4.33	4.28	3.89

■表13 ④前向きな応答の一元配置分散分析

Source	SS	df	MS	F	p	$\eta G^2$
タスク	685.44	2	342.72	26.25	.001	.486
誤差(個人差)	280.17	17	16.48			
誤差(タスク)	443.89	34	13.06			
全体	1409.50	53				

表13は④前向きな応答の対応ありの一元配置分散分析表である。3種類のコミュニケーションタスクにおける④前向きな応答の使用頻度の算出結果を対応ありの一元配置分散分析で比較した。結果は、 $F(2, 34) = 26.25$ ,  $p < .001$ ,  $\eta G^2 = .486$ となり、0.1%水準で有意であった。そこで、Shaffer法を用いて多重比較を行ったところ、インフォメーションギャップタスクと課題解決タスク( $p < .001$ )、そしてジグソータスクと課題解決タスク( $p < .001$ )の間に有意な差が確認された。インフォメーションギャップタスクと課題解決タスクの効果量は $d = 2.40$ (大きな効果量)、ジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの効果量は $d = 1.80$ (大きな効果量)であったため、インフォメーションギャップタスクと課題解決タスクの違いと、ジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの違いはどちら

も④前向きな応答の使用頻度に大きな影響を与えたことが分かった。

インフォメーションギャップタスクに比べて、課題解決タスクとジグソータスクでは、“Right.”や“I see.”といった相手の発言に対して前向きなコメントをする④前向きな応答が有意に多く使用された。特に課題解決タスクはインフォメーションギャップタスクよりも、6分間で8.38回も多く④前向きな応答が使用されており、効果量も非常に大きかった。3つのタスクの中では、課題解決タスクにおいて最も多く④前向きな応答が使用され、次いでジグソータスクにおいて多く使用された。つまり、この2つのタスクをインフォメーションギャップタスクと比べた際に、④前向きな応答の使用頻度は統計的に大きく異なることが分かった。

■表14 ⑤シャドーイングの一元配置分散分析

Source	SS	df	MS	F	p	$\eta G^2$
タスク	928.44	1.56	596.14	22.67	.001	.351
誤差(個人差)	1016.17	17	59.77			
誤差(タスク)	696.22	26.48	26.30			
全体	2624.83	53				

表14は⑤シャドーイングの対応ありの一元配置分散分析表である。3種類のコミュニケーションタスクにおける⑤シャドーイングの使用頻度の算出結果を対応ありの一元配置分散分析で比較した。結果は、 $F(1.56, 26.48) = 22.67$ ,  $p < .001$ ,  $\eta G^2 = .351$ となり、0.1%水準で有意であった。そこで、Shaffer法を用いて多重比較を行ったところ、ジグソータスクと課題解決タスク( $p < .001$ )、インフォメーションギャップタスクと

課題解決タスク( $p = .006$ )、そしてジグソータスクとインフォメーションギャップタスク( $p = .006$ )の間に有意な差が確認された。ジグソータスクと課題解決タスクの効果量は $d = 1.60$ (大きな効果量)、インフォメーションギャップタスクと課題解決タスクの効果量は $d = 0.79$ (中程度の効果量)、ジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの効果量は $d = 0.90$ (大きな効果量)であったため、ジグソータスクと課題解決



タスクの違いと、ジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの違いはどちらも⑤シャドーイングの使用頻度に大きな影響を与え、インフォメーションギャップタスクと課題解決タスクの違いは中程度の影響を与えたことが分かった。

課題解決タスク < インフォメーションギャップタスク < ジグソータスクの順番で、自身の理解を示すために相手の発言を部分的にあるいは全体を繰り返す⑤シャドーイングが有意に多く使用された。特にジグソータスクでは課題解決タスクよりも、6分間で10.11回も多く⑤シャドーイングが使用されていた。つまり、3つのタスクの中ではジグソータスクにおいて最も多く⑤シャ

ドーイングが使用され、タスクによって⑤シャドーイングの使用頻度は統計的に大きく異なることが分かった。

## 4.2 CSの使用意識について(分析2)

### 4.2.1 CS「交渉の合図」の使用意識

表15は、3種類のコミュニケーションタスクにおけるCS「交渉の合図」の使用意識に関するアンケート結果の記述統計である。CS「交渉の合図」は、①理解チェック、②確認チェック、③明確化要求の3種類であり、3種類のコミュニケーションタスクごとの学習者のCS使用意識を示している。

■表15 CS「交渉の合図」3種類の使用意識に関するアンケート結果

	①理解チェック		②確認チェック		③明確化要求	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A)ジグソータスク	3.47	1.18	3.89	1.01	3.53	1.21
B)インフォメーションギャップタスク	3.39	1.13	3.53	1.21	3.53	1.23
C)課題解決タスク	3.28	1.23	3.58	1.11	3.67	1.22

■表16 ①理解チェックの一元配置分散分析

Source	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
タスク	0.69	2	0.34	4.01	.023	.005
誤差(個人差)	140.77	35	4.02			
誤差(タスク)	5.98	70	0.09			
全体	147.44	107				

表16は①理解チェックの対応ありの一元配置分散分析表である。3種類のコミュニケーションタスクにおける①理解チェックの使用意識のアンケート結果を対応ありの一元配置分散分析で比較した。結果は、 $F(2, 70) = 4.01$ ,  $p = .023$ ,  $\eta^2 = .005$ となり、5%水準で有意であった。そこで、Shaffer法を用いて多重比較を行ったが、3種類のタスクの間には有意差は認められなかった。つまり、異なるタスクに取り組んでも、“Do you understand?”や“Do you know what I mean?”といった相手が自分の発言を理解しているか確

認するような①理解チェックを使おうとする意識は変わらないことが分かった。

表17は②確認チェックの対応ありの一元配置分散分析表である。3種類のコミュニケーションタスクにおける②確認チェックの使用意識のアンケート結果を対応ありの一元配置分散分析で比較した。結果は、 $F(2, 70) = 10.27$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .021$ となり、0.1%水準で有意であった。そこで、Shaffer法を用いて多重比較を行ったところ、ジグソータスクとインフォメーションギャップタスク( $p < .001$ )、そしてジグソータスクと課

題解決タスク ( $p < .001$ ) の間に有意な差が確認された。ジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの効果量は  $d = .31$  (小程度の効果量), ジグソータスクと課題解決タスクの効果量は  $d = .28$  (小程度の効果量) であったため, ジグソータスクに取り組むときの②確認チェックの使用意識は, 課題解決タスクの時に比べて有意に高い。しかし, その影響は小程度である。

インフォメーションギャップタスクと課題解

決タスクに比べて, ジグソータスクでは “You mean…” や “Is that… ?” といった相手の発言に対する自分の理解が正しいか確認するような②確認チェックの使用意識が有意に向上した。しかし, それぞれのタスク間の効果量の比較から, ジグソータスクと他の2つのタスクを比べた際に, タスクの違いによる②確認チェックの使用意識におけるタスクの違いの影響はあまり大きくないことが分かった。

■表17 ②確認チェックの一元配置分散分析

Source	SS	df	MS	F	p	$\eta G^2$
タスク	2.72	2	1.36	10.27	.001	.021
誤差(個人差)	120.00	35	3.43			
誤差(タスク)	9.28	70	0.13			
全体	132.00	107				

■表18 ③明確化要求の一元配置分散分析

Source	SS	df	MS	F	p	$\eta G^2$
タスク	0.46	1.48	0.31	3.33	.057	.003
誤差(個人差)	151.07	35	4.32			
誤差(タスク)	4.87	51.95	0.09			
全体	156.41	107				

表18は③明確化要求の対応ありの一元配置分散分析表である。3種類のコミュニケーションタスクにおける③明確化要求の使用意識のアンケート結果を対応ありの一元配置分散分析と比較した。結果は,  $F(1.48, 51.95) = 3.33, p = .057, \eta G^2 = .003$  となり, 有意差は得られなかった。つまり “What do you mean?” や “Could you explain that again?” といった相手の発言の意味を尋ねるような③明確化要求は, いずれのタスクでも同程度の意識の下で使用されることが分かった。

#### 4.2.2 CS「会話維持の反応」の使用意識

表19は, 3種類のコミュニケーションタスクにおけるCS「会話維持の反応」の使用意識に関するアンケート結果の記述統計である。CS「会話維持の反応」は, ④前向きな応答と⑤シャドーイ

ングの2種類であり, 3種類のコミュニケーションタスクごとの学習者のCS使用意識を示している。

表20は④前向きな応答の対応ありの一元配置分散分析表である。3種類のコミュニケーションタスクにおける④前向きな応答の使用意識のアンケート結果を対応ありの一元配置分散分析と比較した。結果は,  $F(1.73, 60.51) = 8.12, p = .001, \eta G^2 = .015$  となり, 1%水準で有意であった。そこで, Shaffer法を用いて多重比較を行ったところ, ジグソータスクとインフォメーションギャップタスク ( $p = .005$ ), ジグソータスクと課題解決タスク ( $p = .023$ ), インフォメーションギャップタスクと課題解決タスク ( $p = .044$ ) の間にそれぞれ有意な差が確認された。ジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの効果量は  $d = .27$  (小程度の効果量), ジグソータスクと課

■表19 CS「会話維持の反応」2種類の使用意識に関するアンケート結果

	④前向きな応答		⑤シャドーイング	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A)ジグソータスク	4.17	0.94	4.03	0.84
B)インフォメーション ギャップタスク	4.42	0.81	3.78	0.90
C)課題解決タスク	4.31	0.79	3.94	0.92

■表20 ④前向きな応答の一元配置分散分析

Source	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta G^2$
タスク	1.13	1.73	0.65	8.12	.001	.015
誤差(個人差)	70.52	35	2.01			
誤差(タスク)	4.87	60.51	0.08			
全体	76.52	107				

課題解決タスクの効果量は $d = .15$ (僅かな効果量)、インフォメーションギャップタスクと課題解決タスクの効果量は $d = .14$ (僅かな効果量)であった。そのため、ジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの違いは④前向きな応答の使用意識に小程度の影響を与え、ジグソータスクと課題解決タスクの違い、インフォメーションギャップタスクと課題解決タスクの違いはそれぞれほとんど影響を与えないことが分かった。

つまり、ジグソータスク<課題解決タスク<

インフォメーションギャップタスクの順番で“Right.”や“I see.”といった相手の発言に対して前向きなコメントをする④前向きな応答の使用意識が有意に向上した。しかし、それぞれのタスク間の効果量の比較から、④前向きな応答の使用意識におけるタスクの違いの影響はあまり大きくないことが分かった。

■表21 ⑤シャドーイングの一元配置分散分析

Source	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta G^2$
タスク	1.17	1.6	0.73	7.42	.003	.014
誤差(個人差)	77.58	35	2.22			
誤差(タスク)	5.50	55.97	0.10			
全体	84.25	107				

表21は⑤シャドーイングの対応ありの一元配置分散分析表である。3種類のコミュニケーションタスクにおける⑤シャドーイングの使用意識のアンケート結果を対応ありの一元配置分散分析で比較した。結果は、 $F(1.6, 55.97) = 7.42$ ,  $p = .003$ ,  $\eta G^2 = .014$ となり、1%水準で有意であっ

た。そこで、Shaffer法を用いて多重比較を行ったところ、ジグソータスクとインフォメーションギャップタスク( $p = .005$ )、インフォメーションギャップタスクと課題解決タスク( $p = .032$ )の間にそれぞれ有意な差が確認された。ジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの

効果量は $d = .28$ (小程度の効果量), インフォメーションギャップタスクと課題解決タスクの効果量は $d = .18$ (僅かな効果量)であった。そのため、ジグソータスクとインフォメーションギャップタスクの違いは⑤シャドーイングの使用意識に小程度の影響を与え、インフォメーションギャップタスクと課題解決タスクの違いはほとんど影響を与えないことが分かった。

つまり、インフォメーションギャップタスク<課題解決タスク<ジグソータスクの順番で自身の理解を示すために相手の発言を部分的にあるいは全体を繰り返す⑤シャドーイングの使用

意識が有意に向上した。しかし、それぞれのタスク間の効果量の比較から、⑤シャドーイングの使用意識におけるタスクの違いの影響はあまり大きくないことが分かった。

### 4.3 考察

表22は、本調査のCS使用頻度と使用意識について、それぞれのCSに関するタスク間の比較をまとめたものである。以下では、CS使用頻度と使用意識のそれぞれの結果について考察する。

■表22 3つのタスクにおけるCS使用頻度・使用意識のまとめ

	① 理解チェック	② 確認チェック	③ 明確化要求	④ 前向きな応答	⑤ シャドーイング
使用頻度	-	pro < inf < jig	-	inf < pro = jig	pro < inf < jig
使用意識	-	pro < inf < jig	-	jig < pro < inf	inf < pro < jig

注) (< は有意差が確認されたこと, = は有意差が確認されず同程度であったこと, - は3タスク全てにおいて有意差が確認されなかったことを表す)

#### 4.3.1 CS「交渉の合図」について

##### ②確認チェック

②確認チェックの使用頻度と使用意識のどちらもジグソータスクにおいて最も高く、課題解決タスクにおいて最も低いという結果となった。これは、ジグソータスクの持つ「情報格差」という特徴が②確認チェックの使用頻度と使用意識の向上に貢献したためであると考えられる。ジグソータスクは他の2つのタスクに比べて情報格差が1方向ではなく、2方向である。情報格差が2方向の方がコミュニケーションの中で意味交渉が活発化しやすいとされている。つまりジグソータスクにおいては、協力者の一方のみが情報をもって相手に伝えるのではなく、協力者の2人ともが情報を持っていて双方向的に情報を伝え合う形式のタスクであったため、②確認チェックの使用頻度と使用意識を向上させる結果につながったと考えられる。

さらに、インフォメーションギャップタスクにおいて課題解決タスクよりも使用頻度と使用意識が向上した理由として考えられることは、インフォメーションギャップタスクの持つ「情報交換」という特徴が②確認チェックの使用頻度

と使用意識の向上に貢献したということである。この特徴はジグソータスクにも共通するものだが、学習者同士の情報交換が必須だとコミュニケーションが活発化しやすくなる。課題解決タスクでは、片方の学習者が一人で答えに到達することもあり、必ずしも情報交換が必須とはいえない。このような特徴が②確認チェックの使用頻度と使用意識の向上に貢献した可能性が高い。

##### ①理解チェックと③明確化要求

①理解チェックと③明確化要求の両方において、CS使用頻度と使用意識にタスク間で差がなかった要因としては、タスク特性要因の「談話モード」と実施要因の「対話者の親近度」、そして reduction strategiesの3つの観点から考察することができる。1つ目の観点は、タスク特性要因の中の「談話モード」であり、協力者が自分自身の経験を話すタスクなのか、あるいは提示された情報について描写や説明をするタスクなのかという観点である。協力者自身の経験を話すタスクであれば意味交渉がより高頻度で発生したかもしれないが、本調査の3種類のタスクは全て協力者自身の経験を話すものではなく、提示さ

れた絵や英文に対してお互いに話し合うという形式であった。そのため、①理解チェックと③明確化要求の使用頻度と使用意識に差が現れなかった可能性が考えられる。

また2つ目の観点として、タスクをどのように実施するかというタスク実施要因も影響を与えているといえる。特に「対話者の親近度」が本調査では大きく影響したと考えられる。対話者の親近度とは、対話の相手との関係性についての要因である。対話の相手が身近な人物であるほど、そうでない相手の場合よりも意味交渉が盛んに行われるといわれる。本調査は実験協力者の中から日程の合う人同士をペアにしてコミュニケーションを実施したため、初対面の人と英語でコミュニケーションを行うという場合がほとんどであった。お互いに知り合い同士でコミュニケーションタスクを実施した場合はさらに意味交渉が活発化し、より多くCSが発生する可能性がある。教育現場へのコミュニケーションタスクの導入を想定するならば、いつも授業において英語で話し合っているクラスメイトとタスクに取り組むことで、よりCSが発生しやすくなると考えられる。

最後に、3つ目の観点のreduction strategiesについてだが、reduction strategiesの中でも特にmessage abandonment strategiesが影響していると考えられる。このreduction strategiesとはコミュニケーションを阻害するような消極的なCSであり、中でもmessage abandonment strategiesとはコミュニケーションをとることを避け、相手の発言を解釈しない行動である。実際の音声データにおいても、片方の協力者が“but it is not exciting and they will be used again, so not food.”と発言したものの、もう一方は沈黙を続け、コミュニケーションが止まっていた。この沈黙こそがmessage abandonment strategiesであり、沈黙した協力者は理解していない部分があった可能性が高い。このような場面で理解できない部分について“What do you mean?”と問いかける(③明確化要求)、あるいは“Do you know what I mean?”と問いかける(①理解チェック)ことでお互いにコミュニケーション上の理解が深まることになるだろう。しかしながら本調査では、消極的なCSであるreduction

strategiesのみが発生した可能性が高い。

#### 4.3.2 CS「会話維持の反応」について

##### ④前向きな応答

④前向きな応答の使用頻度について、インフォメーションギャップタスクよりもジグソータスクと課題解決タスクにおいてCSが有意に多く使用された要因としては、タスクの特性が影響している可能性がある。2つのタスクはインフォメーションギャップタスクに比べて、協力者同士がお互いに自分のマテリアルの情報を共有する、あるいはお互いの意見を照らし合わせる必要がある。このような場面で、相手の発言内容に反応し肯定するような“That’s right.”や“I see.”といった発言が頻出したと考えられる。一方で、インフォメーションギャップタスクでは片方の協力者が情報を100%所有している。そのため片方の協力者が情報を発信し続け、もう片方の協力者はただ相手の発言内容を聞き取るといった状況になった可能性がある。このような状況はお互いにコミュニケーションを取り合っているとは言い難いため、タスクの難易度を上げて質問をする必要性を上げる、あるいは対話者の親近度を上げて質問しやすい環境に変えることで、より自然なコミュニケーションが行われるといえる。

次に④前向きな応答の使用意識について、使用頻度とは大きく異なる結果となり、インフォメーションギャップタスクで最も高い使用意識の向上が見られた。これは、インフォメーションギャップタスクでは、片方の協力者が情報を発信し続け、もう片方の協力者は相手の発言内容を聞き取り反応するという状況が生まれやすく、“I see.”や“Oh ok.”などのように相手の説明に前向きな反応をする意識が高まった可能性が考えられる。

##### ⑤シャドーイング

まず⑤シャドーイングの使用頻度がジグソータスクで最も高く、課題解決タスクで最も低かった理由として、タスクの特性が影響している可能性がある。最も頻度の低かった課題解決タスクと他の2つのタスクの違いとして、以下の2点が挙げられる。1点目は、課題解決タスクでは



アの1人が正解を発見してしまえば、それをもう1人の協力者に英語で説明するだけでタスクが完了してしまう点である。つまり、そのような場面では片方の協力者が説明をして、もう片方の協力者はその説明を聞くだけになってしまう。これは、課題解決タスクにおける情報のギャップが学習者間ではなく、設定された問題とその答えの間に存在しているためである。このように課題解決タスクでは、相手の説明を聞いて肯定するような④前向きな応答は頻出したものの、相手がすでに正解を発見したため相手の発言を自分の言葉で繰り返して理解を深める⑤シャドーイングの頻度が有意に低くなったと考えられる。一方で、インフォメーションギャップタスクとジグソータスクでは、相手の説明を⑤シャドーイングして繰り返して、自分自身の理解を深めることで、できる限り多くの正解を出すため、使用頻度が有意に多く使用されたといえる。特に最も使用頻度の高かったジグソータスクでは、相手の説明を聞き取り、その情報を自身の絵の情報と照らし合わせる必要があるため、⑤シャドーイングによって相手の説明の理解を深めようとしていたと考えられる。2点目の違いとしては、他の2つのタスクでは3分間にできる限り多くの正解を出すことが求められるが、課題解決タスクでは制限時間に話し合って協力者の2人で1つの回答を導き出すことが求められる。そのため、協力者の2人とも答えが全く分からない場合は、議論が進まずにコミュニケーションが活発に行われぬ。⑤シャドーイングは相手の発言を繰り返すことで使用されるCSであるため、議論が進まない場面では⑤シャドーイングはあまり発生しなくなってしまう。

⑤シャドーイングの使用意識についても、タスクの特性の影響が考えられる。最も使用意識の高かったジグソータスクでは、相手の説明を聞き取り、その情報を自身の絵の情報と照らし合わせる必要があり、他のタスクに比べて認知負荷が非常に高くなる。そのため、⑤シャドーイングを行うことで、相手の発言をできる限り理解しようという意識が強くなったと考えられる。

## 5 結論・教育的示唆・今後の課題

### 5.1 結論

RQ1では、日本人英語学習者がコミュニケーションタスク中に使用する特定のCS (i.e., 交渉の合図、会話維持の反応) の使用頻度がタスクの種類によってどのように変化するかを検証した。結果として、ジグソータスクにおいて①理解チェックと③明確化要求以外の3つのCSが最も使用頻度が高かった。ただし、④前向きな応答については課題解決タスクにおいてもジグソータスクと同程度の使用頻度が確認された。

RQ2では、日本人英語学習者がコミュニケーションタスク中に使用する特定のCS (i.e., 交渉の合図、会話維持の反応) の使用意識がタスクの種類によってどのように変化するかを検証した。結果は、RQ1と同様に①理解チェックと③明確化要求についてはタスク間のCS使用意識の差が確認されなかった。②確認チェックと⑤シャドーイングについてはRQ1と同様にジグソータスクにおける使用意識が最も高かったが、④前向きな応答だけはインフォメーションギャップタスクにおいて最も高い使用意識が確認された。CS使用頻度と使用意識について、本調査ではPica et al. (1993) の示したコミュニケーションが活性化されるタスクの順番と概ね一致する結果となった。3つのコミュニケーションタスクの中ではジグソータスクにおいてCSが発生しやすく、CSの使用意識も向上することが明らかになった。

ジグソータスクが他の2つのタスクに比べてCS使用頻度と使用意識の両方において高い効果を得られたことについては、2点のジグソータスク特有の特性が影響している可能性が高い。1点目は、タスク特性要因 (Ellis, 2003) の中の「情報格差」がコミュニケーションに対して重要な役割を果たしていることを意味している。ジグソータスクは他の2つのタスクに比べて情報格差が1方向ではなく、2方向である。情報格差が2方向の方がコミュニケーションの中で意味交渉が活発化しやすいとされているため、ジグソータスク

においては、協力者がお互いに50%ずつの情報を持ち、双方向的に情報を伝えあう状況が生まれる。その中で、コミュニケーションが活発化したことでCSが頻出し、CS使用意識も高まったと考えられる。2点目は、課題解決タスクとの違いとして、タスク中に解決すべき問題の数が挙げられる。課題解決タスクは1つの大きな問題を2人で話し合って正解を導くタスクであるが、一方でジグソータスクは低難易度の問題を時間内にできる限り多く正解することを目指す。課題解決タスクではペアの1人が正解を導いてしまえば、もう1人の協力者は相手の説明を聞くだけでタスクが完了するという状況が生まれることがある。そのような状況では相手の発言について質問する必要はなくなるが、ジグソータスクでは時間内にコミュニケーションが活発化し続けるため、自ずとCS使用頻度と使用意識が高くなる。時間内にできる限り多くの正解を導く形式の方が、コミュニケーションが活発化しCSも発生しやすいといえる。

一方で、CSの中でも①理解チェックと③明確化要求の使用頻度と使用意識について、有意な差が確認されなかったことは留意すべきである。これは、Ellis(2003)の示したタスクの実施要因が影響している可能性が高い。特に「タスクの難易度」「協力者の親近度」などが①理解チェックと③明確化要求の使用頻度と使用意識に影響を及ぼしている可能性が十分にある。1点目の「タスクの難易度」について、本調査で使用したタスクの難易度はCEFRのA1～A2レベルで統一している。より難易度の高いタスクに取り組むことで、コミュニケーション上で困難が生じ、コミュニケーションが活発化しやすくなる。特に①理解チェックと③明確化要求はお互いに分からない部分があるときに発生しやすいCSであるため、タスクの難易度を上昇させることで、①理解チェックと③明確化要求の使用頻度と使用意識が上昇する可能性が考えられる。

2点目の「協力者の親近度」については、クラスメイトのようなある程度関係性が構築されている協力者同士でコミュニケーションを行うと、困難が生じた際にCSが発生しやすくなるかもしれない。本調査では、協力者の中から日程が合う人同士をペアにしてコミュニケーションをし

てもらったため、発言が消極的になってしまった可能性がある。

## 5.2 教育的示唆

本調査から得られた教育的示唆について、教育現場でのCS指導とテスト開発の2つの観点から述べる。

1点目の教育現場でのCS指導について、コミュニケーション能力を育成するために具体的なタスクを実施する際は、ジグソータスクを採用することで生徒たちのCS使用頻度と使用意識がともに向上しやすくなり、効果的なCS指導が期待できる。ただし、コミュニケーションが活発化しやすい状況を作り出すためには、上記で述べたタスク特性要因とタスク実施要因について十分に調整する必要がある。

2点目のテスト開発について、英語のスピーキング能力の中でも、特にコミュニケーション能力について測定する際に、タスクの達成度や流暢性、複雑性、正確性などの評価観点に加えて、CSが発生しやすいタスクを採用したうえでCSをどの程度使いこなしているか、コミュニケーション上の困難に直面した時にどのように対処するか測定することで、学習者のコミュニケーション能力をより精緻に評価することができる。

## 5.3 課題・今後の方向性

本調査の限界点と今後の課題について、タスク特性要因とタスク実施要因(Ellis, 2003)、CS指導という3つの観点から述べる。

1点目のタスク特性要因について、本調査で実施したタスクは3種類全てにおいて、タスク特性要因の「話題」、「談話モード」、「認知的複雑さ」の3つの要素において、コミュニケーションが活発化しにくい状況で実施された。協力者にとって馴染みのないタスクではなく馴染みのあるタスクを採用する、物事の描写や説明をするタスクではなく協力者自身の経験について説明するタスクを採用する、比較的平易なタスクに取り組むのではなく詳細な情報を処理する複雑なタスクに取り組むといった調整をすることにより、CS使用頻度と使用意識の両方の向上が期待でき

るだろう。

2点目のタスク実施要因について、「対話者の親近度」を調整するべきである。対話者が身近な人物であるほどコミュニケーションは活発化するため、本調査のような初対面の人同士のコミュニケーションではなく、身近な人同士のコミュニケーションにおけるCSの使用頻度と使用意識についても検証する必要があるといえる。

3点目のCS指導について、本調査では実験前にCSの表現や使い方について指導を行わなかった。CSを学習者に指導した後、コミュニケーションタスクを実施することでよりコミュニケーションが活性化し、有効な指導となる可能性もある。例えば、CSの指導の効果を検証したIzumi(2008)では、タスク前のCSの明示的指導によって学習者がCSを効果的に使用するようになったことが明らかになっている。本研究において、使用頻度と使用意識のともに有意な結果が得られなかった①理解チェックと③明確化要求の明示的指導をしたうえでコミュニケーションタスクに取り組むことで、タスク間のより正確な比較が可能になるかもしれない。

今後の研究としては、ますますコミュニケーション能力の重要性が増す中で、オンライン上のコミュニケーションやインターネット上での文面でのコミュニケーションなどについても検証が求められ、それと同時にコミュニケーションの形態も多様化するだろう。コミュニケーション自体も時代に即して変化するため、その時代に求められるコミュニケーション能力の指導方法に関する研究は今後も行われていくだろう。

## 謝辞

本研究を実施する貴重な機会を与えてくださいました公益財団法人 日本英語検定協会の皆様、ならびに選考委員の先生方にこの場をお借りして厚く御礼申し上げます。中でも、研究助言者の和田稔先生には貴重なご助言と的確な指導をいただき、感謝申し上げます。また、筑波大学大学院の卯城祐司先生には、研究実施から執筆に至るまで、多くのご指導やお言葉をいただきました。深く感謝申し上げます。また、同博士課程の小木曾智子さん、佐々木大和さん、小室竜也さんをはじめ、同期や後輩の皆様にも多くのアドバイスやサポートをしていただきました。深く感謝申し上げます。最後になりますが、実験協力者の方々をはじめとして本調査の実施にご協力いただいた全ての皆様に心よりお礼申し上げます。ありがとうございました。

## 参考文献(\*は引用文献)

- \* Benson, S., Fischer, D., Geluso, J., & Von Joo, L. (2013). Effects of communication strategy training on EFL students' performance in small-group discussions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(2), 245-259. <https://doi.org/10.14746/sslit.2013.3.2.5>
- \* Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- \* Committee of Revising the JACET Basic Words. (Ed.). (2016). *The new JACET list of 8,000 basic words*. Kirihara Shoten.
- \* Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford university press.
- \* Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- \* Færch, C., & Kasper, G. (1983). On identifying communication strategies in interlanguage production. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 210-238. Longman.
- \* Færch, C., & Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language learning*, 34(1), 45-63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00995.x>
- \* Huang, C. P. (2010). Exploring factors affecting the use of oral communication strategies. *LongHua Technology University Journal*, 30(1), 85-104. Retrieved from: <https://www.lhu.edu.tw/m/Admission/publish/30.htm>
- \* Izumi, E. (2008). The Effectiveness of Teaching Communication Strategies Through Explicit Task-based Instruction. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 19, 171-180. [https://doi.org/10.20581/arele.19.0\\_171](https://doi.org/10.20581/arele.19.0_171)
- \* Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Limited.
- \* Lam, W. Y. (2009). Examining the effects of metacognitive strategy instruction on ESL group discussions: A synthesis of approaches. *Language Teaching Research*, 13(2), 129-150. <https://doi.org/10.1177/1362168809103445>
- \* Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input 1. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- \* Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94(1), 116-136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00987.x>
- \* Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The modern language journal*, 90(2), 151-168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x>
- \* Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: Enhancing small group communication in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 90(2), 169-184. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00391.x>
- \* Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. *Multilingual Matters*, 9-9. <https://doi.org/10.1075/tblt.1.11cho>
- \* Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, 15, 165-179.
- \* Van Batenburg, E. S., Oostdam, R. J., Van Gelderen, A. J., & De Jong, N. H. (2016). Measuring L2 speakers' interactional ability using interactive speech tasks. *Language Testing*, 35(1), 75-100. <https://doi.org/10.1177/0265532216679452>
- \* 泉恵美子・門田修平. (2016). 『英語スピーキング指導ハンドブック』. 大修館書店.
- \* 磐崎弘貞. (2018). 「コミュニケーション能力の育成」. 久保田章, 磐崎弘貞, & 卯城祐司. (2018). 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』. 大修館書店.
- \* 加藤由崇・松村昌紀・Paul Wicking 編著. (2020) 『コミュニケーション・タスクのアイデアとマテリアル』. 三修社.
- \* 久保田章. (2018). 「第二言語習得と英語教育」. 久保田章, 磐崎弘貞, & 卯城祐司. (2018). 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』. 大修館書店.
- \* 高島英幸. (1995). 『コミュニケーションにつながる文法指導』. 大修館書店.
- \* 平井明代. (2018). 『教育・心理・言語系研究のためのデータ分析: 研究の幅を広げる統計手法』. 東京図書.
- \* 文部科学省. (2018). 「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編 英語編」. 開隆堂出版.
- \* 文部科学省. (2017). 「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編」. 開隆堂出版.

## ① Spot the difference 間違い探しゲーム

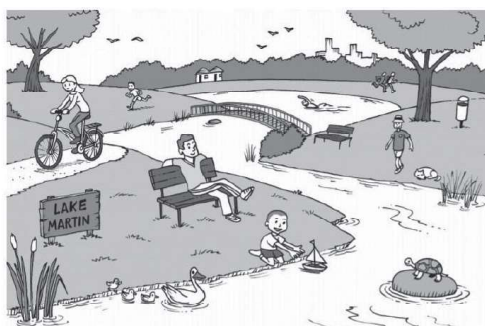
- 似ているが同じではない2枚の絵の一方をペアになった学習者それぞれが持つ
- 絵を見せ合うことなく言葉でやり取りをして、時間内にできる限り多くの相違点を見つける
- 間違いの数はあらかじめ提示される
- 制限時間 3分

Park:12個

Ver. A



Ver. B





資料2: インフォメーションギャップタスク(What's the word?)のPowerPointスライド画面 .....

## ②What's the word? 単語当てゲーム

- 説明する側:  
10個の英単語リストから説明できそうな単語を相手に説明する  
ただし、説明する際は該当する英単語以外を使用して説明すること  
また、相手が正解したら正解であると伝えること
- 解答する側:  
必要に応じて説明する側に質問をしながらできるだけ多くの  
英単語を当てる  
ただし、当て推量で何単語も答え続けるのは避ける
- 制限時間 合計3分(1分半で説明の役割は交替)

### ver. 1-A

1. piano
2. dictionary
3. cafeteria
4. chopsticks
5. typhoon
6. banana
7. weekend
8. France
9. sea
10. giraffe

### ③ Recognizing the process

## 文章が何を説明したものか見抜く

- 物事の手順などが書かれた英文を読み、ペアで話し合っ何についての文章かを推測する
- 時間内にペアで話し合っ正解を導く
- テキストを全て読んでから話し合うのではなく、テキストを2人で読み進めながらどんなプロセスを示しているか話し合ってください
- 制限時間 3分

#### Process C

First, take a shower and brush your teeth, Arrange your hair just the way you like it, but don't use too much gel or hairspray.

Then, put on a little perfume or deodorant = not too much. If you're a girl, you should probably put on some makeup.

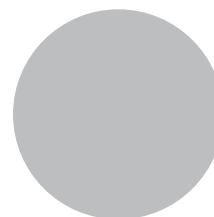
Make sure you wear some clothes that are fashionable and that make you feel confident.

Don't forget to put some breath mints and a small mirror in your bag.

Before you leave the house, confirm the time and place, so that you don't go to the wrong place by mistake. Try and arrive about 5 minutes early.

If you start to feel nervous, take a deep breath and think, "I'm going to have a great time"

When you see your partner, smile and wave, Above all, act happy.



終了

## 資料4: CS使用意識に関するアンケート項目

コミュニケーションタスクを行った際に、どのようにコミュニケーションを行ったかについて、以下の5つの質問に教えてください。

自分に最も当てはまるものを5つの選択肢の中からお選びください。

- とても当てはまる
- やや当てはまる
- どちらともいえない
- あまり当てはまらない
- 全く当てはまらない

Q1. 相手が自分の言いたいことを理解しているかどうか、確認するようにした。  
発話例: Do you understand? / Do you know what I mean? / Is it OK?

Q2. 相手の言っていることが分からなかった時に、自分の理解について質問した。  
発話例: You mean ~? / Is that ~? / Is it like ~?

Q3. 相手の言っていることが分からなかった時に、相手の発言内容について質問した。  
あるいは、繰り返すよう伝えた。  
発話例: What did you say? / What do you mean? / What does it mean? /  
Could you explain that again?

Q4. 相手の発言を促すように、積極的に前向きな相槌をした。  
発話例: Right. / I see. / Is that right? / Oh yeah? / Oh really? / That's great. / That's good.

Q5. 相手が言った表現・単語を繰り返し言うことで、自分の理解を深めようとした。  
あるいは、自分が理解しているということを伝えようとした。  
発話例: 相手 It arrives at Los Angeles at 10:00 o'clock.  
自分 Los Angeles at 10:00."

資料5: 事後アンケートの結果

事後アンケートの結果

Q1. 対面の英語のコミュニケーションと比べて、zoomを用いた英語のコミュニケーションの取りやすさについて、以下の5つから最も当てはまるものを1つ選んでください。

