

# 意思決定タスクにおける協働的対話の特徴

## —社会文化理論の視点から

酒井優子

### 要 旨

本稿は、小グループで協働学習に取り組むときの日本人英語学習者の協働的対話を観察し、タスクの遂行のためにどのような相互行為を構成しているかを調査する。学習者はどのように目標言語である英語と母語である日本語を用いてタスクに取り組むのか、学習者の日本語と英語のトランスランゲージングを観察し、日本語と英語が併用されるときはどのような場合で、相互行為の構築にどのように関わっているのかを考察する。協働的対話の言語機能の研究は、主にライティング活動における協働的対話の場面でなされてきたが、内容中心の意思決定タスクに取り組む場面での調査はなされていない。本研究では、悩み相談に関わる意思決定タスクに取り組むときの学習者の日本語と英語の言語使用と機能を分析した。学習者の発話データを質的・量的に分析した結果、学習者は発話の大部分を目標言語 (L2) で行っていたが、人間関係調整など、必ずしも言語能力不足が原因ではない L1 使用も見られた。

協働学習を授業に取り入れることで、二言語併用現象であるトランスランゲージングが生み出される。タスクの遂行という共通の目的の達成に向けて学習者は自発的にトランスランゲージング・スペースを作り出しており、そういった多層言語環境下で、学習者は非言語要素も含めた持ちうる言語資源を状況に応じて活用していた。その場その場で利用可能なリソースを駆使しながらコミュニケーションを円滑に進める彼らの柔軟な言語使用の観察をもとに、社会文化的アプローチによる第二言語学習者の捉え方について考察する。

キーワード: 協働学習, 社会文化理論, トランスランゲージング,

## 1. はじめに

日本の英語教育においては、近年、話すこと、特にやり取りのある言語活動が求められており、学習者が課題に対して主体的・協働的に学ぶ協働学習、具体的には、ディスカッション等、他者と対話が図られるような言語活動が推奨されている。協働学習を支える理論に社会文化理論があるが、これは学びの本質を他者との社会交流、つまり対話と捉え、協働学習等の促進により深い学びの実現を目指すものである(和泉, 2016)。和泉(2016)は、やり取りを伴う言語活動や協働学習は、「主体的・対話的で深い学び」を推し進める上で妥当性が高い取り組みであるとしている。

また、授業内の使用言語については、「英語の授業は英語で」(文部科学省, 2009)の方針が改訂後も踏襲され、「英語に触れる機会」の充実と授業を「実際のコミュニケーションの場面」とすること、つまり英語でのやり取りのある活動が推奨されている。しかし、協働学習を授業に取り入れた際、英語(L2)能力が不十分な学習者は、仲間とのやり取りに日本語を多用し、学習者の英語使用の機会を奪ってしまうことにならないか、という懸念がある(江利川, 2012)。

協働学習の推奨と英語の授業を英語で行うことが日本の英語教育の指針として示されたとき、学習者の母語の使用の扱いについては特にガイドラインは示されていない。中嶋(2017)は、内容と英語を絡めた指導のあり方として、「話す活動」では、生徒が最後は自分の意見や考えを表現できるように、「最初から英語で」と欲張らずに、徐々に英語を増やしていき、生徒が英語で言えない部分を補足しながら「内容を深める」のが大切だとしている。しかし、これは「話す活動」における教師と生徒のやり取りでの教師の発話に関する指導方針を述べたものであり、学習者同士のやり取りについては言及していない。

学習者間のやり取りにおいて、協働学習中の活動のどの場面で、どのような動機でL1またはL2をどの程度使用しているのか、L1使用はL2能力不足を補うためなのか、具体的にわかっていない。さらにグループ内で個々の学習者が共通のタスクの遂行に向けてどのような相互行為を構成して協働学習に取り組んでいるのかわかっ

ていない。本研究では、認知的発達とは他者と関わる社会的な相互行為の中で行われると捉える社会文化理論の視点から、英語学習者が意思決定タスクに取り組む際の言語使用と機能に着目し、タスク中の学習者の L1・L2 それぞれの発話頻度と社会文化理論に基づく機能について、量的・質的な分析を試みる。

## 2. 研究の背景と先行研究

第二言語や外国語としての英語使用者が多数を占める国際社会において、外国語としての英語学習における母語活用の意義について考察し、協働学習での学習者間の相互行為における母語使用の正当な評価に貢献するのが本研究の目的である。

日本の英語教育政策は、英語母語話者の言語運用能力を規範とするモノリンガル主義が色濃く存在し、認知的ツールとしての日本語の活用については特に示されてこなかった。「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編」(文部科学省, 2019)では、教師の日本語使用について「必要に応じて補助的に」(p. 127)と記述し、教師の「安易な日本語の使用」は「自律的な学習者としての成長を阻害する原因を作る可能性がある」(p. 127)と述べている。これは、学習効果を高めるために、母語を含めた自らの言語資源を主体的・創造的に活用する場を奨励するトランスランゲージングの教育的アプローチと大きく乖離している。対話的なやり取りを伴う言語活動やディスカッション、ディベートといった考えを整理したり、論理の構成や展開を工夫したりして伝える活動が奨励されている。その一方で、日本語使用はできるだけ避けるものという認識がなされており、言語活動に取り組む学習者の言語使用のあり方に焦点をあてたとき、現実的に実現可能な言語実践とはどのようなものなのか、考えていく必要がある。現在の日本の英語教育は第二言語話者としての英語運用の視点が欠落しているため、英語使用時の母語の利用を罪悪視する価値観には変更が必要である。本研究は、多言語環境が進みつつある日本において、トランスリンガルなコミュニケーションのあり方を探る姿勢に基づき、バイリンガル・アプローチを積極的に日本の英語教育に取り組んでいく試みとも言える。

協働的対話における学習者の言語使用の調査は、ライティング活動 (Antón & DiCamilla, 1999; de Guerrero & Villamil, 2000; DiCamilla & Antón, 2012), jigsaw 等のタスク活動 (Brooks, Donato & McGlone, 1997), dictogloss や jigsaw とライティング活動を組み合わせた活動 (Swain & Lapkin, 2000) を中心になされてきた。Swain (2006) は、学習者は協働学習に取り組むとき、他者との社会的発話を促したり、思考のプロセスを外化したり、自己に向けて発話したりする協働的対話を通して、知識を作り上げると述べる。協働的対話の研究の多くは、学習者の L1 は、L2 同様、社会的・知的ツールとして学習に有効な媒体であるとしている (Swain, 2006; Swain & Watanabe, 2013)。

協働学習中の相互行為と scaffolding に関わる研究では、学習者は、習熟度に関係なく互いがリソースとなって援助を与え合っており (Donato, 1994; Ohta, 2001), 目の前の課題解決に向けての視点の共有や意思や感情のコントロールなど情意面に関連した人間関係の構築など、協働的対話はコミュニケーションツールとしても機能することが示されている (Ko, Schallert, & Walters, 2003; Ohta, 2000; Swain, 2000)。また、Stone (1993) は、scaffolding の理解には、参加者の「今—ここ」(here-and-now) での交渉だけではなく、参加者間の力関係やスキルなど、過去の相互行為から生まれる象徴的意味にも注目すべきだとしている。さらに、peer interaction について、Watanabe (2008) は、学習者の感情など情緒面が言語学習に影響を与えると指摘している。また、Storch (2002) は、学習者同士が対面で対話する際、「学習者はトピックだけでなく、人間関係も交渉する」(p. 120) という事実を無視してはならないと述べ、従来の認知的な研究方法に焦点を当てた研究だけでは、peer interaction の複雑な性質を捉えることができないと主張している。

酒井・志村 (2021) は、高校生英語学習者が 4 人 1 組で意見交換タスクに取り組むときの協働的対話を分析した。この学習者は、全体の発話量の 8 割以上で L2 を使用しており、L2 使用は、「言語形式・意味内容」と「タスク管理」の場面で顕著であった。「人間関係調整」と「private speech」では L1・L2 が同程度使用されており、L1 が友好的な雰囲気づくりや、認知的サポートの役割を持つことが示唆された。ま

た、L2 習熟度の高い学習者ほど L2 使用が顕著であったが、「private speech」については習熟度の低い学習者の L1 使用が有意に高く、言語形式と機能を熟知した L1 が一つの心的媒介道具として使用されている可能性を示唆している。

酒井・志村 (2021) で観察された協働的対話を peer assistance に焦点を当てて分析した研究 (酒井, 2022) では、学習者は L1・L2 の両言語を用いて、「説明」「確認チェック」「明確化要求」「意見要約」「理解の確認」等の支援を行っていたが、「追加の情報要求」と「タスクの単純化」は全て上級者による L2 のみの発話だった。さらに、インタビューから明らかになった機能に「L2 の対話維持」があり、発話を意図的に L2 に戻すための上級者による L2 による発話や、L1 特有の特徴的な表現をそのまま使用する「L1 特有」の他、仲間の気持ちや能力に配慮した L2 から L1 への言語の切り替えである「相手に合わせる」など、仲間の性格や人間関係も配慮した言語選択が観察された。これら peer interaction を観察した研究は、協働学習中の相互行為が「参加者間で双方向に調整された相互行為」(永見, 2005, p. 91) であり、臨機応変に利用可能なリソースを駆使してコミュニケーションを達成する学習者の柔軟な言語行為を示している。しかし、異なるタスクや学習者のグループ構成が変われば、L1・L2 使用割合や使用される機能に変化が見られるかわかっていない。社会文化理論とトランスランゲージングは、ともに他者との対話を重んじ、トランスランゲージングの教育アプローチは、学習者が自らの言語資源を自由にコントロールできる主体的な行為者であることをその姿勢として求めている。どのような他者との関わりがどのような言語行為を生み出すのか、主体的な行為者とはどのような言語使用者を指すのか、異なるタスク等、条件を変えた場合の学習者間のやり取りの観察が必要である。そこで、意思決定タスクである悩み相談タスクを行った場合のやり取りを観察することを目的として、本稿では、タスクの検証のため予備調査として実施した研究の概要を報告する。

### 3. 研究: 意思決定タスクにおける協働的対話の特徴

#### 3. 1 研究課題

上記の先行研究をもとに、本稿は、社会文化理論の視点から意見交換タスク中の協働的対話の調査を行った酒井・志村 (2021) の意思決定タスクで観察された発話機能を用いて、協働型意思決定タスクにおける学習者の L1・L2 それぞれの発話量と機能を調べることを目的とし、以下の研究課題を設定した。

RQ. 意思決定タスクに取り組む学習者の言語使用量と機能にどのような傾向が見られるか。また、それぞれの使用言語別の場面で特徴的な相互行為が見られるか。

#### 3. 2 研究方法

##### 3. 2. 1 調査参加者

参加者は、道内の大学院所属学生 6 名 で、中学校教員が 2 名 (C1), 高校教員が 2 名 (C1), 学部直進者 2 名 (B2), (CEFR レベル参照) であり、英語力が高い集団である。グループ構成を表 1 に示す。参加者は互いの職業やおおよその英語力を把握している全員同一の研究室に所属する大学院生である。

表 1 調査参加者

Group	グループ構成
A	中学校教員 (A (C1), 男性), 学部直進者 (B (B2), 女性), 高校英語教員 (C (C1), 女性)
B	中学校教員 (D, (C1), 男性), 高校英語教員 (E (C1), 男性), 学部直進者 (F (B2), 男性)

##### 3. 2. 2 意思決定タスク

意思決定タスクは参加者が同じ情報について、協力して 1 つまたは複数の状況の解決によりタスクを完了する。各々全員が自分の意見を開示して自由にやり取りするが、グループ内で必ずしも同一の結果を求めない意見交換タスクとは異なり、意見の収束が求められる (加藤他, 2020)。タスク選定にあたり、インターネット上に掲載されていた悩み相談を参考に、以下に示す 3 つのトピックを共同研究者と共に選定し、使用語彙、語数、トピックへの馴染みやすさ (±familiarity) を確認した (志村・酒

井, 2021). 尚, トピックの馴染みやすさがやり取りの様相に与える影響については本調査の範囲外であるが, Topic 1 は, 過去 3 度結婚したが現在は一人で, 健康状態も悪く, 実りのない人生を振り返って孤独に悩む老人 (-familiarity:馴染にくい) の相談, Topic 2 は, イラストレーターになる夢があるが, 成果が出ず自信がなくなってきて悩む高校生の相談 (+familiarity:馴染み易い), Topic 3 は, 学校の宿題が多く, 成績不振に加え, 家事もあり, 親の期待に応えられず悩む中学生の相談 (+familiarity:馴染み易い) である.

### 3. 3 データ収集・分析の方法

データ収集は全てオンライン上で行った. Group A, B の参加者は, 悩み相談タスクの英語によるインストラクション動画 (著者作成) を視聴後, 提示された悩み相談の英文を各自で読み (4 分), その後, 3 名のグループで悩み相談への回答を話し合っ決めて (5 分), その回答をグループの代表者が全体で発表した. Group A は, Topic 1 と Topic 2 のタスクに取り組み, Group B は Topic 3 のタスクに取り組んだ. タスク中の使用言語については, タスク開始時に, タスク中は日本語を使用してもよいが, できるだけ英語で行うよう指示した. 合計3つのトピックに対する意思決定タスク中の相互行為中の発話データを得るため, 各グループがタスクを各自で読むところからグループの代表者が発表するまでを録画・録音し, 書き起こしたものを, AS-unit (Foster, Tonkyn & Wigglesworth, 2000) ごとにトランスクリプトを作成した. その後, 酒井・志村 (2021) で観察された発話機能に基づき, 共同研究者と 2 名でコーディングを行った. 学習者が意思決定タスク中に使用する言語使用量と機能にどのような傾向が見られるかを明らかにするために, 使用言語別 (L2・L1・L1/L2) の発話量とその割合を明らかにした. 意見交換タスク中のやり取りを観察した酒井・志村(2021)の発話機能をもとに, 同様の傾向が得られるか観察する. また, それぞれの使用言語別の場面での特徴的な相互行為を質的に分析し, 考察で論じる.

#### 4. 結果

意思決定タスク中の学習者の言語使用量 (unit) と使用機能にどのような傾向がみられるかを明らかにするために、使用言語別に発話量とその割合を表にまとめた (表 2).

表 2 機能別発話量の記述統計

機能	L2		L1		L1/L2		TOFL			
言語形式・意味内容	71.	12%	165	6.	90%	16	3.	02%	7	188
タスク管理	6.	03%	14	4.	31%	10	0.	86%	2	26
人間関係調整	0.	43%	1	5.	56%	13	1.	29%	3	17
private speech	0.	00%	0	0.	43%	1	0.	00%	0	1
小計	77.	59%	180	17.	24%	40	5.	17%	12	232

結果は、L2 が 77. 59% で最も多く、L1 は 17. 24%、L1/L2 は 5. 17% であった。発話された機能については、L2 による「言語形式・意味内容」が 71. 12% と最も使用割合が高く、次に多いこの機能の L1 による 6. 90% を大きく引き離している。次に、各機能内の言語使用量の割合について、L2 使用の割合が顕著だった「言語形式・意味内容」と異なり、「タスク管理」では、L2 使用の割合が L1 を上回ってはいないが、L1 使用もやや多く見られた (4. 31%)。「人間関係調整」については、L1 使用が 5. 56% で、L2 によるこの機能の 0. 43% と比較し、L1 使用が多い傾向を示した。「Private speech」については、L1 による発話が一度のみであった。

最も使用量が多い機能である「言語形式・意味内容」のサブカテゴリー機能について、どのような機能が見られるかを明らかにするために、使用言語別に発話量とその割合を表にまとめた (表 3).

表 3 言語形式・意味内容のサブカテゴリーにおける発話量の記述統計

サブカテゴリー	L2		L1		L1/L2		TOFL			
情報の要求	6.	38%	12	0.	53%	1	0.	00%	0	13
情報の提供	9.	57%	18	0.	53%	1	1.	06%	2	21
意見に同意・反論	14.	36%	27	3.	19%	6	0.	00%	0	33
発話の開始	1.	60%	3	0.	00%	0	0.	00%	0	3
理解の表示	0.	00%	0	0.	00%	0	0.	00%	0	0
仲間の発話に反応	14.	36%	27	3.	72%	7	1.	06%	2	36
仲間の理解の確認	0.	00%	0	0.	00%	0	0.	00%	0	0
意見や考えの表明	39.	89%	75	0.	53%	1	1.	60%	3	79
言語形式・表現の評価	1.	60%	3	0.	00%	0	0.	00%	0	3
小計	87.	77%	165	8.	51%	16	3.	72%	7	188



結果は L2 による「意見や考えの表明」が 39.89%と最も使用割合が多く、次が、L2 による「意見に同意・反論」と「仲間の発話に反応」が 14.36%で比較的多い傾向があった。L1 については、「仲間の発話に反応」が 3.72%で最も多く、次に「意見に同意・反論」が 3.19%で多かった。L2 で最も多かった「意見や考えの表明」の L1 使用は少なかった。L1/L2 については、「意見や考えの表明」が 1.60%で、次に多いのが「情報の提供」と「仲間の発話に反応」の 1.06%であった。

## 5. 考察

L2 学習者の言語使用量と機能に関する問いについて、酒井・志村 (2021) と同様に学習者は L1 を使用しながらも、大部分は L2 を用いて意思決定タスクに取り組んでいた。本稿の参加者は、大学院所属学生で、そのうち3名は、現職の英語の教職員で L2 習熟度が高かったため、概ね L2 でタスクを遂行できた可能性がある。

各機能内の言語使用の割合の比較では、DiCamilla and Antón (2012) の L2 習熟度の高い学習者や酒井・志村 (2021) の学習者同様、「言語形式・意味内容」の機能のやり取りにおいて 7 割以上の L2 使用が認められた。参加者は悩み相談の回答を仲間と話し合っただけで決めるやり取りにおいて、L1 を織り交ぜながらも概ね L2 を用いて互いの意見を整理し、意味を伝え合うタスクを実現できていたと考えられる。

「タスク管理」では、L1 使用が 0.19%と少なかった意見交換タスクの酒井・志村 (2021) と比べて、本タスクでは L1 使用が 4.31%とやや多い傾向があった。一連のトピックについて意見を自由に述べ合う意見交換タスクと異なり、意思決定タスクは互いの意見交換の後、グループ内での意見収束を求めている。そして、その意見をグループの代表者が全体に発表するタスクであるため、時間の全てを意見交換に費やせる意見交換タスクより複雑である。抜粋1は、発表者を決めるタスク管理の場面で L1 が使用されている例である。直前までグループは L2 で意見を述べていたが、残り時間が少なくなったところで、処理しやすい L1 が使用されたと考えられる。

抜粋1 (Group A)(Topic 1)

- 1 B: あっ, でも誰が発表するの?
- 2 C: あっ.
- 3 A: たとえば, one two three. ((じゃんけんをするジェスチャーをして))

同様の例が抜粋2である。Bの発表の申し出の発言後(3行目), それまでL2で意見を述べていたAはL1に切り替えてお願いをし(4行目), 続いてCもL1で礼を述べている(5行目)。また, オンライン上ではあるが, AとCは発表を申し出たBにそれぞれおじぎをしながら, L1でお願いをし, 感謝を述べている。

### 抜粋2 (Group A)(Topic 2)

- 1 A: This process can change his thoughts and the person will think the grass is always greener on the other side.
- 2 C: ああー. ((うなずいて))
- 3 B: すみません, 今度私が発表しますか.
- 4 A: お願いします. ((おじぎして))
- 5 C: ありがとうございます. ((おじぎして))

「人間関係調整」の機能については, L1L2使用が同程度であった酒井・志村(2021)と比較して, L1使用が5.56%(L2は0.43%)と顕著であった。抜粋3は, これからタスクに取り組むというタイミングで, まず先のタスクで発表者だったメンバーにお礼を言うことで, 友好的な雰囲気づくりのため, 日常的な言語であるL1が使用されたのかもしれない。1行目から7行目まではL1使用が続いているが, 8行目でAがL2に切り替え, タスク管理のやり取りへとスムーズに移行している。

### 抜粋3 (Group A)(Topic 2)

- 1 A: ((breakout roomの画面になって)) よろしくお祈いします.
- 2 C: よろしくお祈いします. 先ほどはありがとうございました.
- 3 A: ありがとうございます.
- 4 C: 言っていたいで.
- 5 A: いえいえ, なんかごめんなさいね.
- 6 C: 助かりました. ((頭を下げて))
- 7 B: 助かります.
- 8 A: えー, Okay, let's talk about the next topic. あーああ, 内容の理解も含めて英語ですね, きっと.
- 9 C: はい. ((うなずいて))
- 10 A: The man or the person?
- 11 C: はい. ((うなずいて))
- 12 A: The person wants to be an illustrator or an animator or an artist for a big stu or studio.
- 13 C: Yes. ((うなずいて))
- 14 A: But now he or she can't ah: make good work, right? ((C うなずく)) And he or she needs

some advice, right?  
15 B: Yes. Yes (...) I think that's the idea. I think that's the idea.

一方、「Private speech」の機能については、L1/L2 使用が同程度であった酒井・志村 (2021) と比較して、L1 使用の 1 例 0.43% (L2 はなし) のみであった。参加者の英語力が高く、思考を統制する自己内発話をそれ程必要としなかった可能性もあるが、オンライン上でのやり取りであったため、private speech はノイズとして認識される可能性がある。考えが整理されていない段階での発言を無意識に避けていた可能性もある。観察された 1 例を抜粋 4 に示す。C は、イラストレーターになりたいが、結果が出ず悩んでいる高校生に思いをはせて、自信を持つことが大事だと述べている (1 行目)。C は引き続き意見を述べたいが、考えがまとまらない。そこで身体を後ろにそらしながら、「えーっ、待って」と囁き、考えを整理しようとする (private speech)。悩む高校生に感情移入しながら、自身も人には見せないが、時々漫画を描くと述べた (3 行目)。これに呼応し、B も画家になりたかったと話している (4 行目)。

#### 抜粋 4 (Group A)(Topic 2)

- 1 C: Confidence is important, I think.
- 2 B: Uhm. ((うなずいて))
- 3 C: ((身体を後ろにそらして)) °°えーっ、待って°° ((A も身体を後ろにそらして)) The first step is the most difficult step to start. I understand his feeling. I sometimes draw manga about my cats, but I never show anyone. ((笑って))
- 4 B: When I was high school, I also wanted to be an artist.

「言語形式・意味内容」のサブカテゴリーについては、L2 使用の「意見や考えの表明」が一番多く、L1/L2 使用でもこの機能が一番多かった。また次に多かった L2 による「仲間の発話に反応」「意見に同意・反論」についても、L1 使用の中ではこれらの機能が一番多く、参加者は意思決定タスクに L2 を概ね使用しながらも、L1/L2 の両方を用いて意見を述べ合い、出された意見に反応し、同意・反論していた。以下抜粋 5 のやり取りでは、イラストレーターになりたい高校生の悩みについて、A の「ソーシャルメディアを使用して作品を見せるべきだ」とする L2 での意見 (1 行目) に対して、C は「それが最初の一步だ」と L2 で応答している (2 行目)。一方、B は

L1 で応答し (5 行目), そのまま L1 で仲間の意見の内容を確認していた (7 行目). その後のやり取りでもグループ内で L1L2 の両方が用いられていた.

#### 抜粋 5 (Group A) (Topic 2)

- 1 A: So, some, showing her or his artworks on social media is a good idea.
- 2 C: Uhm ((うなずいて)) That's the first stop, I think, for him.
- 3 A: Yeah, the first stop, yes. Thinking better is the first step for him or her.
- 4 C: Yes, uhm. ((うなずいて))
- 5 B: あー, ここ日本語言ってしまいました. ((頭をかいて, 笑いながら))
- 6 A: ああー ((皆笑って))
- 7 B: あの一, 他の人から評価をもらって自信をつけるという意見ですよ.
- 8 A: そうですね ((微笑んで))
- 9 C: ね. うん, そうですね ((うなずきながら))
- 10 B: 友達にも, social uhm, SNS にも, そういうものを使って
- 11 C: うん, confidence is important, I think.

L1 は, 諺の引用に用いられていた (抜粋 6). A は L2 で諺を用いて意見を述べるが C はその諺を L1 の認知的な基盤を足掛かりに瞬時に理解する (2 行目). A はこの後, この諺をイラストレーターになりたい高校生の悩みに当てはめ, 他の人の作品の方がよく見えるが, 視点を変えれば, 自身が思うほどそれほど悪くないはずだと 5 行目で説明している. 尚, 諺ではないが, それぞれの言語文化に特徴的な表現をあえて訳さず, そのまま使用するといった例は, 酒井 (2022) でも観察されている.

#### 抜粋 6 (Group A) (Topic 2)

- 1 A: The grass is always greener on the other side.
- 2 C: greener on the other side. あー. 隣の芝生は[
- 3 A: [Yes, the grass is always greener on the other side.
- 4 C: うん.
- 5 A: So, maybe I think his or her artwork is not bad. But, ah: the person thinks they are not good. So, it's just changing the point of view. Ah: his or her works ah: will look better than he or she thought.

さらに, 本調査の参加者は 5 人中 3 人が現職の教員であったが, 参加者の職業等, 個々の背景を考慮したやり取りも観察された. 抜粋 7 では, Topic 3 の勉強と家事で多忙であり, 成績が低迷し, 親を失望させ, わがまま (selfish) だと自分を責めている中学生の悩みに対して, E は自分の教員としての経験に言及し (5 行目), D にも同様の経験を確認している (7 行目). 一連の個のやり取りは L2 で行われているが, 同じ

認識基盤に立って視点を共有し、考えを深めることは円滑なタスクに遂行に重要であると考えられ、協働的対話の特徴とされている (Stone, 1993).

#### 抜粋 7 (Group B) (Topic 3)

- 1 E: ((breakout room に切り替わって)) お願いします.
- 2 D: The thing I want to say to her first is you are not selfish.
- 3 E: Yes.
- 4 F: Yes, yes, yes, yes.
- 5 E: Actually, it happens a lot in my school.
- 6 D: Ah: ah: ((手を頭の後ろにおいて))
- 7 E: Actually, and you too, right?
- 8 D: Yeah.

先行研究で述べたが、相互行為の理解には、参加者間の「今—ここ」での交渉だけでは不十分である (Stone, 1993). 過去の相互行為から生まれる象徴的意味、ここでは、同じ研究室所属で同業者あることを知っている参加者同士が、おそらく同様の悩みをもつ生徒の事例をもとに互いに状況が理解できる、といった共通の背景知識に基づく象徴的意味を参加者が共有し、やり取りしていることを示唆する。悩み相談への助言を考えるタスクにおいて、互いの過去の経験を頼りに共通の認識基盤を土台に意見の構築を図っている。多様な生徒と日常的に接する教員同士が、互いの背景を頼りに、共通の認識や理解を築きつつ、タスクに取り組んでいる例と言える。

さらに、オンライン上ではあるが、相手の表情や態度に配慮した言語使用も見られた。Auer (2000) は、会話分析から、学習者が仲間の能力や気持ちに配慮した *participant-related code-switching* を行うと主張するが、酒井 (2022) の意見交換タスクでも、聞き手の能力や気持ちに配慮し、「相手に合わせる」ための L1 への言語の切り替えが観察されている。以下、抜粋 8 は、L2 使用を継続しているが、相手の気持ちに寄り添った言語使用例である。勉強と家事の両立で悩む中学生について、まず学校の先生に相談すべきだといった F に対して (1, 3 行目), E は、先生に相談するの (2, 4 行目) と確認し、さらに「なぜ両親ではないのか」とやや強い口調で反論している (6 行目)。F は、7 行目で先生に相談する理由を説明しようとするが、L1 で「あー、そうか」と言葉につまり、困惑した表情を見せる。その様子を見て、E は、慌て

て身を乗り出し、手を前に差し出して、“It’s okay. It’s okay. You’re okay.”と声掛けをする(8行目)。こうしてEに励まされ、Fは、「悩む中学生はおそらく過去に親に相談したが、状況は良くならなかった。だから、親の考えを変えるのは難しい」と自分の意見をしっかりとすることができている(9, 11行目)。

#### 抜粋 8 (Group B) (Topic 3)

- 1 F: Ah:: ((考えるように顔を上に向けて)) School teachers should discuss about this problem with the girls’ parents.
- 2 E: Teachers? You mean teachers?
- 3 F: Yeah, yeah. Ah: telling what she is thinking, her thoughts and teachers should discuss about it with the parents.
- 4 E: It means firstly, she should tell the truth to her teacher?
- 5 F: Yeah.
- 6 E: Yeah. Why not parents, do you think? ((やや強い口調で))
- 7 F: Because in the past, maybe, あー (...) そうか ((困った顔をしている))
- 8 E: Yeah, yeah, no, no. It’s okay. It’s okay. You’re okay. ((手を前に差し出して))
- 9 F: There’s another way, but in the past, maybe in the past, ah: such experience, she experienced this kind of incident. And her parents didn’t conduct to improve this problem [
- 10 E: [Uhm, uhm ((うなずいて))
- 11 F: So, I think changing the parents’ thinking is difficult, I think.
- 12 E: Oh, yeah. ((大きくうなずいて))

協働学習でのピア・インタラクションについて、Watanabe (2008) は、学習者の感情など情緒面が言語学習に与える影響を指摘しているが、抜粋8の参加者は、口調も含めて、互いの顔の表情やしぐさなどがやり取りに影響を与えていた。タスク中、参加者のその時々々の口調や表情により、意見を言うのをためらったり、あるいは積極的に同意したり、反論したりする場合もあるかもしれない。また、学習者はトピックだけでなく人間関係も交渉する、という報告があるが (Storch, 2002), 本調査でも、オンライン上のやり取りにおいて、学習者は、発表を引き受けたメンバーにおじぎをしながら礼を言ったり、大きくうなずいて同意を表したり、反論して困惑させたと感じた時は手を前に差し出してなだめたりといったしぐさ等の非言語要素も、状況に応じて柔軟かつ効果的に利用して意味を伝えていた。バトラー後藤 (2021) は、人間の言語習得・言語使用の本質には、身体性、社会性、感情・情緒の伝達がある、と述べる。特に、身体性について、視線やジェスチャー、相づち、うなずきといっ

た非言語的要素とことばを使った言語行為は身体化の過程の中で思考と切り離すことはできないと主張している (バトラー後藤, 2021). また, Vygotsky (1962) によれば, 第二言語学習者は, 母語で思考し, 母語で培った知識を土台に言語を習得する. タスク中その場その場の状況に応じて, L1 でも L2 でも, 様々な非言語要素とともに思考し, 意味を伝達し合う姿が本調査の学習者にもみられた. 以下, 本予備調査で明らかになったことをまとめる.

- 1) 協働型意思決定タスクにおいて, 参加者は「言語形式・意味内容」の大部分で L2 を使用し, L2 によるタスクを成立させていたが, 「仲間の意見に反応」したり, 「意見に同意・反論」したりする機能では L1L2 両方が用いられていた. L2 習熟度の高い学習者も同様の機能で L1 を使用していた. これらの機能は, このタスクの遂行には比較的重要度の高い機能だった可能性がある.
- 2) 「タスク管理」では L1 使用が多かった. 意思決定タスクがやや複雑であったため, 手順の確認に処理しやすい L1 が使用されていた.
- 3) 「人間関係調整」では, L1 使用が多かった. お礼を言ったり, お願いをしたりする場面で, 感情移入しやすい L1 を用いて友好的な雰囲気を作り出していた.
- 4) 諺を L1 で理解していた. 母語で培った知識が発話の理解に役立っていた.
- 5) 職業等, 個々の背景を考慮したやり取りも見られた. 学習者は過去の経験によって得た知識や意味も拠り所にして共通の認識基盤を作り上げて, タスクを進行していた可能性がある.
- 6) 相手の表情や態度に配慮した言語使用が見られた. 意思決定タスクにおいて, 反論しながらも, 敏感に相手の気持ちに配慮しており, 人間関係も交渉していた.
- 7) うなずき, おじぎ, 手の動き, ことばを絞り出すときに顔を上げる等, 非言語要素が多く用いられていた. オンライン上のやり取りであったが, 互いの表情・しぐさは画面上で見えている. 他者と意味交渉を行うときの言語使用における身体の果たす役割の大きさを示唆している.

## 結論

本稿は、第二言語学習者が意思決定タスクに取り組むとき、どのような相互行為を作り上げているのかを調査するため、酒井・志村(2021)で観察された機能をもとに、言語使用と機能にどのような傾向が見られるか、また、それぞれの使用言語別の場面で特徴的な相互行為が見られるか、を調査した。参加者は、5人ともCEFR B2以上のL2習熟度の高い英語学習者であり、タスクの8割近くをL2で行っていたが、タスク管理に関わる対話やお願いやお礼を伝える人間関係調整の場面、諺などの定型表現など、必ずしも言語能力不足によらないL1使用が見られた。さらに、職業など個々の経験や相手の気持ちに配慮したやり取りも見られ、タスク遂行時の学習者の言語使用の動機の複雑性を示している。また、オンライン上のやり取りではあったが、非言語要素も含んだ包括的なコミュニケーションを成立させていた。社会文化理論では、言語活動の根本は他者との関係性にあるとし、社会的な対話の中でやり取りされる意味は、個人の意図を超えた社会的交渉的なインタラクションの結果として作り出されたものであるとする(田中, 2008)。本調査でも参加者は、トピックに登場する悩みを抱える人々に寄り添いながら、互いに意見を出し合うことで新しい視点を得て、同意したり反論したりして、グループとしてのまとまった助言をつくりあげていた。非母語話者同士のやり取りではあるが、伝えたい感情や考えがあり、非言語要素も活用しながら、その時々で使用可能なリソースを活用して、主体的に創造的な言語活動を行っていた。彼らのL1使用を単にL2言語能力不足の表出とみなすことは短絡的である。相互行為の進行に伴って、彼らの言語使用がどのような意味を持つのか、言語使用の状況性や協働性を重視する社会的視点が相互行為の言語実践の観察には重要である。内容中心の発信力を高める言語活動や協働学習が奨励されているが、英語母語者を唯一の理想的なモデルとみなす姿勢では、第二言語使用者である英語学習者同士のやり取りで見られる発話の複雑性や創造性を正しく捉えることはできない。複数言語を知る英語学習者が、自由に感情や考えを表現することを後押しする表現活動と学習言語による表現のレパートリーを増やして



いく活動を，学習のどの発達段階でどう組み込んでいくのか，学習者の視点に立ったトランスランゲージングの実践の検証が必要である。

尚，本調査は，意思決定タスクの試行を目的とした予備調査であったため，L2 習熟度やトピックの馴染みやすさが言語使用に与える影響については調査していない。L2 習熟度や動機など個の背景の違いやタスクタイプの違いなど，異なる状況下での協働的対話の観察を継続するとともに，学習方略としてのトランスランゲージングのスキルが，日本の英語教育のどの場面で具体的に有効なのか，その可能性を探る必要があると考える。

### 引用文献

- Antón, M., & DiCamilla, F. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 83(2), 233-247.
- Auer, P. (2000). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In L. Wei (Ed.), *The Bilingualism reader* (pp. 261-279). Routledge.
- Brooks, F. B., Donato, R., & McGlone, J. V. (1997). When are they going to say “it” right? Understanding learner talk during pair-work activity. *Foreign Language Annals*, 30(4), 524-541.
- de Guerrero, M. C., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
- DiCamilla, F., & Antón, M. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 160-188.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Ablex Publishing Company.
- Foster, P., Tonkin, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354-375.

- Ko, J., Schallert, D. L., & Walters, K. (2003). Rethinking scaffolding: Examining negotiation of meaning in an ESL storytelling task. *TESOL Quarterly*, 37(2), 303-324.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. *Sociocultural theory and second language learning*, 4, 51-78.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge.
- Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts of learning: Sociocultural dynamics of children's development* (pp.169-183). Oxford University Press.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 3218-3225.
- Watanabe, Y. (2008). Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections. *The Canadian Modern Language Review*, 64(4), 605-635.
- 和泉伸一 (2016). 『第2言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える』アルク.

- 江利川春雄 (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』 大修館書店.
- 加藤由崇, 松村昌紀, 横山友里, 田村祐, & 小林真実 (2020). 『コミュニケーション・タスクのアイデアとマテリアル 教室と世界をつなぐ英語授業のために』 三修社.
- 酒井優子. (2022). 協働的対話における学習者の母語使用とその役割: 社会文化理論とバイリンガル・アプローチの視点から (Doctoral dissertation, 北海道大学).
- 酒井優子・志村昭暢 (2021). 「協働学習型意見交換タスクにおける学習者の使用言語と機能の量的研究」 『Research Bulletin of English Teaching』, 17, 1-25.
- 志村昭暢・酒井優子 (2021). 「悩み相談を用いた意思決定タスクの開発とその評価」 大学英語教育学会 (JACET) 北海道支部 2021 年度支部大会, 2021 年 7 月 15 日
- 田中彰一 (2008). 「言語理論と英語教育 (14) -第二言語習得研究の見直し-」 『佐賀大学文化教育学部研究論文集』 13(1), 175-184.
- 中嶋洋一 (2017). 「「発話力」を鍛えるための視点とスキル・トレーニングの必要性」. 英語教育 English classwork, Vol. 69-1. 開隆堂出版.
- 永見昌紀 (2005). 西口光一 (編著). 『文化と歴史の中の学習と学習者: 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 (p. 80 - 101). 凡人社.
- バトラー後藤裕子 (2021). 『デジタルで変わる子どもたち - 学習・言語能力の現在と未来』 ちくま新書.
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』 文部科学省.  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf)
- 文部科学省 (2019). 『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.



# 高度バイリンガルのトランスランゲージングと 日本人英語学習者の反応

河合靖・山田智久・小林由子

## 要 旨

本稿は、日本の多層言語環境化を象徴する高度な日英バイリンガルどうしによる二言語併用状況の分析と、それに基づいて作成された二言語併用場面の刺激ビデオに対する日本人英語学習者の反応を考察した研究の報告である。交通手段の発達や情報技術の伸展に伴い、人と情報が拡散・接触する多層言語環境社会の到来が指摘されてきている。従来 of 外国語教育では、目標言語の母語話者が到達目標モデルとなり、目標言語社会における言語運用に適応する第二言語話者の育成が求められてきたが、多様な言語集団が混在する多層言語環境社会の拡充によって、新たな第二言語話者像が求められている。多様な言語使用を肯定的に捉えるヨーロッパの複言語主義はそうした考え方の一つである。第二言語話者は、意思伝達のためのリソースの一つとして目標言語を使っているとみなされ、必要に応じて複数の言語を併用しながらコミュニケーションを行う行為（トランスランゲージング）を肯定的に捉えている。本研究では、両言語とも母語なみの高度な日英バイリンガルどうしの二言語併用の分類を行い、それに基づいて分類別のトランスランゲージング場面を示す刺激ビデオを作成し、それに対する日本人英語学習者の態度を、理解・違和感・反感に分けて5段階で回答を得て調査した。調査の結果から、日本人英語学習者は、語句単位での言語混用には比較的寛容であるが、文単位で使用言語を往来することには抵抗を持つ傾向が見られた。

**キーワード:** 多層言語環境, トランスランゲージング, 第二言語話者モデル

## はじめに

### 研究の背景

本研究の目的は、日本人英語学習者の二言語併用場面に対する態度を明らかにすることである。これにより、日本の現時点で、日本語モノリンガルである日本人が、多層言語環境化に対してどの程度受容準備が整っているか推定する材料となると考える。日本においても、観光客に代表される短期の訪問者や、留学生および外国人労働者に代表される長期滞在者が増加している (和泉, 2019; 日本政府観光局, n.d.; 文部科学省, 2023)。2023年5月時点において、日本の在留外国人は322万人を超えてこれまでの最高を更新した (出入国管理庁, 2023)。

世界のグローバル化、流動性の増加に伴い、社会言語学では、移民の大量移動などにより社会の多様性が爆発的に進む *Super-diversity* と呼ばれる状況の中で、研究課題の複雑性に対応する新たな研究動向が生まれているという (三宅, 2016)。多様な言語集団が混在し、言語話者が集団間で往来しながら言語コミュニケーションを行う社会を、本研究では多層言語環境社会と呼ぶことにする。日本では、海外とのコミュニケーションの必要性が増した状況を、「国際化」あるいは「グローバル化」と呼んで、英語教育の強化が求められてきている (文部科学省, 2014)。この一方で、グローバル化はアメリカ中心の一極集中主義に通じるとの批判もある (津田, 2001)。

英語教育においては、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリアなどのモノリンガルの英語圏において、英語で意思伝達できる力をつけることが目的として認識され、英語母語話者の姿を達成目標としてきているが、このモノリンガル信仰に対する批判が高まっている (田中, 2010)。日本での英語によるコミュニケーションの実情や、世界における英語を第二言語として話す人々の状況を考えると、モノリンガルの英語母語話者を最終目標とする必然性は低い (河合・河合, 2018)。日本においては、英語で話をする相手は英語の非母語話者である可能性の方が高いし (吉富, 2015)、第二言語として支障なく英語をコミュニケーションの道具とするのであれば、英語母語話者の英語である必要はない (Kato, 2016)。

## 問題の所在

多様な言語使用を日常的に経験してきて、複言語主義という先進的な言語政策的思想を推進するヨーロッパでは、第二言語話者に母語話者の言語運用能力を求めるのではなく、持てる言語能力を意思伝達のためのリソースとして活用する能力の育成を強調する第二言語話者像が生まれてきており、実際に複数言語を使って生活する話者にもそうした様子が見られる（小泉, 2012）。

先に述べたように、日本では「国際化」・「グローバル化」に対応した人材育成のために、英語教育改革が進められてきた（文部科学省, 2014）。中学・高校での英語による英語授業が話題となっているが、実は、高等学校学習指導要領では 2009 告示 2013 年度実施分から、英語の授業は基本的に英語によることが規定されている（文部科学省, 2009）。日本語による説明を全面的に認めないというわけではないとしているが、どのような場面で、どのような日本語の使い方を、どれくらい使うことが許容されるのかについては、明らかな説明はない（酒井, 2022）。

本研究では、高度なバイリンガルが実際にどのように二言語を併用しているのか考察し、それに対する日本人英語学習者の態度を調査することで、第二言語話者としての英語話者が意思伝達のリソースとして英語（と日本語）を使う話者を育成するための教育的示唆を得ることができると考える。また、日本語母語話者が英語を学ぶ際に、これまでのモノリンガル英語母語話者を目指すべき自己像としていたところから、二言語併用を含んだ実際のバイリンガルの言語使用をどう評価するか確かめることで、日本の多層言語環境化に向けた変容の状況を示唆したい。

## トランスランゲージング

トランスランゲージングとは、話者が自分の言語リソースを駆使して異なる言語背景の相手と意思疎通することを指す（García & Li Wei, 2014）。その能力が高い者をトランスリンガル話者と定義する（佐野, 2023）。トランスランゲージングという用語が登場したときは、既存の他の用語、たとえばコード・スイッチングとの違いが疑問視され、批判的な反応が多くあったにも関わらず、その後爆発的な研究の広がりを見せ

た (Baynham & Lee, 2019; CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals, 2021; Garcia & Kleyn, 2016; Paulsrud, Tian & Toth, 2021; Sherris & Adami, 2019; Tian, Aghai, Sayer & Schissel, 2020, 他多数)。

ここで、García and Kleyn (2016)に基づいて、トランスランゲージングと他の用語との違いを説明する。伝統的バイリンガリズムでは、話者の言語を L1, L2 と分けて考える。学習者にとっては第 1 言語に第 2 言語が付加されることになる。ジム・カミンズの二言語相互依存仮説では、話者が話す二つの言語に共有する基底があると想定している。片方の言語の堅固な存在がもう一方の言語の発達を促進するコード・スイッチングでは、二つの言語の間を話者が自律的に行き来する。その「言語」は外部で規定されたものであって、話者自身の認識は語られない。そこで語られる「言語」は、英語、日本語、スペイン語と言った名づけられた言語、一般的に認識された既存言語種である。しかし、トランスランゲージングの主張者は、こうした言語種は社会的に作られたものとして実態を疑問視し、その存在を拒否する。また、話者にとってそうした言語レパートリーは、伝えたい内容を表現する際の資源に過ぎないと彼らは主張する。言語種の区別が社会的・政治的な産物であれば、その使用を通じて話者がランク付けされ差別が起こる。トランスランゲージング研究の背後には、マイノリティの話者や学習者に対する差別や偏見への異議申し立てがある。García and Kleyn は、以上のようにトランスランゲージングとコード・スイッチングの違いを説明する。

トランスランゲージングの主張者は既存の言語種を外部から名づけられた実体のないものとして否定するが、加納 (2016)は、そう主張するトランスランゲージングの主張者も言語使用の実際を説明するときには「英語」や「日本語」などの用語を用いずに説明することができないと指摘する。彼女は、現在のところその矛盾は、トランスランゲージングの理論的限界であると認めている。本論文では、トランスランゲージングとコード・スイッチングは現象面では差がないと考える。カッコ付きの「英語」や「日本語」が混在することは、トランスランゲージング的な言語使用状況を説明するときには不可避である。トランスランゲージングの言語の混用と、



コード・スイッチングのそれを分けて明示することは生産的な議論とは思われない。同じ言語の混用をトランスランゲージングと捉えるか，コード・スイッチングと捉えるかは，見る側のまなざしの問題なのであって，言語使用の状況の側に違いがあるわけではないと考える。

## 研究課題

本研究の研究課題は，以下の二つである。

1. 高度な日英バイリンガル（トランスリンガル話者）どうしが会話をするとき，どのような二言語併用が見られるか。
2. 二言語併用の会話に対して，日本人英語学習者はどのような態度を示すか。

1が研究1の研究課題であり，2が研究2の研究課題である。それぞれの研究課題について，リサーチ・クエスチョン (RQ)をさらに設定するが，これについては各研究の報告で説明する。

### 研究1．バイリンガル話者のトランスランゲージング場面の分析と

#### 授業方略への示唆

#### リサーチ・クエスチョン

研究1の研究課題「高度な日英バイリンガル（トランスリンガル話者）どうしが会話をするとき，どのような二言語併用が見られるか」に対して，次のリサーチ・クエスチョンを設定した。

RQ1：ベース言語における言語種別の比率はどれくらいか。

RQ2：ベース言語の変更あるいは言語の混用はどれくらいあるか。

RQ3：話者の組み合わせの違いによる差はみられるか。

RQ4：文末表現，相づち，意味交渉における二言語併用はどれくらいあるか。

RQ5：二言語併用には，RQ4の他にどのような分類が見られるか。

ベース言語とは、会話の流れの基礎となっている言語を指す。多くの場合、会話の中で使用されている言語の多い方がそれにあたる。発話が短い場合や、発話のなかに埋め込み文が別言語である場合に、判断が難しいときがある。その場合は、文脈で判断したが、判断できないときは「どちらとも言えない」に分類した。

ベース言語の変更はいわゆるコード・スイッチング、言語の混用はコード・ミキシングにあたる。一つの発話のなかで両方起こることもある。

分析した会話の二言語併用例を見ながら分類を試みるのが、研究1の主要な目的である。どのような分類があるかは、実際の発話例を見ながら行う予定であったが、いくつかについては予想して発話を見て行った。文末表現、相づち、意味交渉の3項目はそれに該当する。これらは、経験的に言語が混用したり、あるいはコード・スイッチングのきっかけとなったりすることがあると思われた。たとえば、外国人教師の日本在住が長くなると、「This sounds very interesting, でしょ?」や「明日はきっといい天気, right?」のような言語の混用を多用するのを耳にする。また、留学生で日本語に堪能になってくると、英語で会話していても、「そう、そう、そう」などのような相づちが日本語で入ったりする。最後の意味交渉は、コード・スイッチングの研究では研究対象となることが多く、二言語併用は目標言語の言語知識の不足によるという前提で、相手の言っていることが理解できない、あるいはいいたいことが目標言語で言えないときに、第二言語話者の母語への変更が起こったり、言語の混用が生じたりすると考えられてきた。以上の理由から、文末表現、相づち、意味交渉は、今回の分析対象とした会話でも出現すると思われた。

## 研究方法

### 対象

分析の対象として、YouTube 動画を使用した。米国で日本人とアメリカ人の両親に生まれ、現在日本在住の男性のバイリンガル話者のマイケル(仮名)が、日本生まれの外国人でバイリンガル話者2名にインタビューを行った動画をそれぞれ1本ずつ分析した。1本は、イギリス人の両親に生まれて北陸で育った白人女性のジェーン

(仮名), もう 1 本は, 米国人の両親に生まれて関東で育った黒人女性のティナ(仮名)であった。長さは, 前者が 36 分 37 秒, 後者が 39 分 51 秒であった。子供時代から成人するまでの生い立ちや, 日本や母国での経験について対話形式で話をした。

## 方法

分析対象とした2本の動画を書き起こし, 発話ごとにエクセルに記録した。書き起こしは3名(第一筆者と研究分担者の酒井優子、研究協力者の萬美保)で行い, 記録したものを筆者が再度確認した。その後, 第一筆者が分析手順として習熟度が高い(石塚他, 2005; 河合他, 2007)授業における対話の分析ツールである COLT (Communicative orientation of language teaching observation scheme) Part A (Spada & Fröhlich, 1995) の体裁を参考に, 発話ごとに, ベース言語, ベース言語の変更あるいは言語の混用, 文末表現, 相づち, 意味交渉の欄を設けてチェックした。その後, それぞれの動画ごとに, その項目への該当箇所が含まれる発話数を数えた。また動画間の違いを検討した。

次に, ベース言語の変更や言語の混用が起こっている発話を見ながら, 相似点の感じられるものを集めて, 分類名を命名した。あわせて, 考えられる他の例を作例して記録した。

## 結果

マイケルが対談したそれぞれの女性の名前を動画の識別名とし, 項目別に該当する発話数を以下に示す。

表 1 動画内の発話における二言語併用状況

対談者 (総発話数)	ベース言語			二言語併用			事前の予想項目		
	英語	日本語	どちらとも言えない	言語の切替・混用	言語の切替	言語の混用	文末	相づち	意味交渉
ジェーン (294)	175	100	19	77	43	35	1	8	0
ティナ (259)	184	56	19	62	41	21	0	7	1

注 二言語併用は切替・混用の混在する発話があるため合計が一致していない。

それぞれの動画での発話におけるベース言語の状況は、ジェーンが対談した動画では、全発話数 294 のうち英語ベースの発話数が 175 (59.5%)、日本語ベースの発話数が 100 (34.0%)、どちらも言えないが 19 (6.5%) であった。ティナが対談した動画では、全発話数 259 のうち英語ベースの発話数が 184 (71.0%)、日本語ベースの発話数が 56 (21.6%)、どちらも言えないが 19 (7.3%) であった。エクセルを用いて  $\chi^2$  乗検定を実施した。結果は、 $\chi^2(2) = 10.46, p = 0.005$  となり、二つの動画のベース言語の発話数に有意な差があることが示された。さらに、残差分析を行い、英語ベースの発話は  $p = 0.007$  でティナの動画が多く、日本語ベースの発話は  $p = 0.002$  でジェーンの動画が多かった。どちらも言えないについては、有意な差はなかった。

二言語併用の状況については、ジェーンが対談した動画では、言語の切替と混用があった発話数 77 のうち、言語の切替が 43 (55.8%)、言語の混用が 35 (45.5%) であった。なお、一つの発話に言語の切替と言語の混用が含まれる場合があったために、合計が一致していない。ティナが対談した動画では、言語の切替と混用があった発話数 62 のうち、言語の切替が 41 (66.1%)、言語の混用が 21 (33.9%) であった。 $\chi^2$  乗検定を実施したが有意な差は見られなかった。

事前に二言語併用を予想した文末、相づち、意味交渉では、予想に反してほとんど当てはまる例が見られなかった。文末の二言語併用はジェーンが対談した動画の一例のみ、意味交渉の二言語併用はティナが対談した動画の一例のみであった。このなかでは相づちの二言語併用がもっとも多く、ジェーンの動画で 8、ティナの動画で 7 であった。実数が少なく、差も小さかったので、これ以上の統計分析は実施しなかった。

次に、予想した文末、相づち、意味交渉の他に、二言語併用の分類となる用例にどのようなものがあるか考察した。その結果、明示的言語移行、接続詞・接続表現、翻訳・説明、道具の使用、完全な同意語が思いつかない場合の原語使用、思考中を表す表現、多重切替の 7 種類が見られた。順に説明する。

第一の明示的言語移行は、言葉で言語を切り替えることを明示する表現があり、それを機会に言語の切替が起こる例である。ジェーンの動画で、それまで英語で会話が進んでいるところで、マイケルが「What is it? 日本語でなんつった？覚えてない？」と日本語での説明を求めたのを機会に、ジェーンが「あんまりよく覚えてないんだけど、・・・」と日本語に移行した。

第二の接続詞・接続表現は、**but** や **because** などの接続詞や、それに類する接続表現を堺目として、言語の切替が起こる例である。ティナの動画では、彼女の発話内で、英語で話が進んでいる途中で **because** を境界に日本語に切り替わる、次のような例が見られた。「... although there are Japanese people, I don't go out and tell them because 見た目じゃ日本語わかる、あの、知ってるってことわかんないじゃん。」接続詞・接続表現は、先行する言語である場合もあるし、後続の言語である場合もあった。

第三の翻訳・説明は、先行する言語で発話した内容をもう一方の言語で言い直す例である。ジェーンの動画内でマイケルは、「あー、逆に言うとアメリカとかで、アジア人、It was like a Chinese-American in English class, as a comparison...」日本語で進んでいた会話で、アメリカでのアジア人を引き合いに出して会話を続けようとするが、それを **Chinese-American** と言い直して、それを堺目に英語に言語を切り替えている。

第四の道具の使用は、周辺にある物理的に存在するある物を使って会話の進行を促進する際に、あわせて言語の切替や混用が起こる例である。ジェーンの動画では、マイケルとジェーンが写真を見ながら会話をしている。写真はジェーンが所属した水泳部の集合写真で、ジェーンの背が高いため一人だけ階段の下の段に立っていることを指摘するタイミングで、マイケルは次のように英語から日本語に言語が切り替えている。「Okay, and you're standing on the first stair.この足を、ちゃんと見たら、なんか、こっちに立ってるよねって。」

第五の完全な同意語を思いつかない例は、文化的な違いから辞書的な翻訳は可能であるにも関わらず、敢えて当該の言語のままで使用したために言語の切替・混用

が起こったと思われる例である。たとえば、ジェーンの日本の高校時代の出来事について英語で会話しているときに、マイケルは「How did, how did your 同級生, ど, どんな反応をしたの?」と、同級生を日本語のまま使用し、そのあとそのまま日本語に移行している。辞書的には、classmates や school friends で表現が可能と思われるが、日本とアメリカの学校制度の違いで、同級生と classmate を同一に扱うことに抵抗があったのではないかと思われる。また、ティナは自分の生まれた地域の説明を英語でしている途中で、次のように日本語に言語を切り替えている。「... it's about like two-hour drive from Tokyo and すごい農業的などころなんだけど。」農業的などころは、agricultural region あるいは farmland などの英語表現が考えられるが、ティナにとって自分が生まれ育った日本の田舎の農業地帯に、英語のこれらの表現がそぐわなかったと思われる。

第六の思考中を表す表現は、ええと、あのう、Let me see, What shall I say など、考えをまとめている、あるいは適切な表現を探しているなど言いよんでいることを示す場面で、ベース言語とは異なる言語を使っている例である。たとえば、ティナの動画で彼女は、「もしやるならちゃんと知ってほしい。何ていうか、the history, why we would be so mad at you for doing」と言っている。何ていうかという思考中を表す表現のあとで言語の切り替えが起こっている。

第七の多重切替は、一つの発話の中で何度も言語が行ったり来たりしている場合である。ティナの動画で彼女は、「…経験しないじゃん、あっちが。もしうちが日本人でアメリカに行ったら、I will have a different experience than I do now. 黒人だからアメリカに行って、I had that experience so it's like it's important like globally to understand. …」のように、一つの発話の中で、文や節の単位で英語と日本語の間を行き来している。

以上、二言語ともに母語話者なみの高度な運用能力を持つバイリンガルどうしの対話を取り上げ、二言語併用の状況について分析した結果をまとめた。次節では、その結果についてさらに考察を加える。

## 考察

本節では、研究1のリサーチ・クエスチョンに沿って、前節のデータ分析の結果を考察する。RQ1「ベース言語における言語種別の比率はどれくらいか」については、ジェーンの動画では英語ベースが59.5%、日本語ベースが34.0%であった。また、ティナの動画では英語ベースが71.0%、日本語ベースが21.6%であった。どちらも日本語よりも英語の発話の比率が高かった。動画サイトは、日本の言語文化的多様性を日本に在住する非日本語モノリンガルの立場から伝えることを目的としているので、日本語よりも英語が多い方が言語的多様性を強調できるという側面があるのかもしれない。なお、英語には日本語の、日本語には英語のサブタイトルが付くので、日本語あるいは英語のモノリンガルの視聴者も動画を理解することができる。

次に、RQ2「ベース言語の変更あるいは言語の混用はどれくらいあるか」について見ていく。言語の切替（つまり、ベース言語の変更）あるいは言語の混用（コード・ミキシングに相当）があった発話は、ジェーンとティナそれぞれの動画で順に77と62であった。総発話数は、ジェーンの動画で294、ティナの動画で259であった。したがって、比率でいうとジェーンの動画の言語切替・混用を合わせた二言語併用の全体の中での割合は26.2%、ティアの動画のそれが23.9%になる。このうち、二言語併用の中での、言語の切替と混用に分けたそれぞれの実数と割合は、ジェーンの動画で切替が43(55.8%)、混用が35(45.5%)、ティナの動画で切替が41(66.1%)、混用が21(33.9%)であった。以上のように、総発話数の2割強から4割弱に二言語併用があった。また、言語の切替と混用では前者の方が後者より多くなっている。

RQ3「話者の組み合わせの違いによる差はみられるか」について、結果をまとめる。動画2本とも英語ベースの発話の方が多かったことは先に見た。マイケルとジェーンが対話している動画のベース言語と、マイケルがティナと対話している動画のそれを比較したところ、 $\chi^2$ 乗検定で優位な差があることがわかった。さらに、残差分析をした結果、英語ベースの発話ではティナの動画の方が、日本語ベースの発話ではジェーンの動画の方が優位に多かった。ジェーンは家庭では英語、学校では日

本語で過ごしてきたが、イギリスで生活した経験はない。これに対してティナは中学から高校に相当する時期にアメリカで生活している。また、ジェーンは日本の大学で、ティナはアメリカの大学の日本の分校で高等教育を受けている。両者とも日本語、英語ともに母語話者なみの運用能力と言えるが、両者を比較すると、ティナの方が英語に、ジェーンの方が日本語に寄っていると思われ、それがこうした結果に反映したと推測する。言語の切替と混用についても、動画間で $\chi^2$ 乗検定を行ったが、優位な差は認められなかった。また、文末表現、相づち、意味交渉における二言語併用については、出現した実数も少なく、差も小さかったので、統計的な検証は行わなかった。

次に、RQ4「文末表現、相づち、意味交渉における二言語併用はどれくらいあるか」については、前期のとおり、文末表現と意味交渉が1例ずつでほとんど見られなかった。また、相づちはジェーンの動画で8例、ティナの動画で7例見られたが、多いと言える数字ではなかった。

第二言語による文末表現や相づち使用は、母語が異なる話者どうしで、相手の母語を織り交ぜて親近感を高める意図があるように感じられる。今回は、マイケル、ジェーン、ティナの3人とも、英語と日本語は母語なみに堪能であり、アイデンティの上でも同じような中間的な状況にいるためすでに親近感を共有しており、相手の母語を交えて親近感を高める必要がなかったと推測する。さらに、意味交渉の二言語併用が少なかったのは、高度なバイリンガルのため意思伝達上の問題を修復する必要があまりなかったためと思われる。ただし、後で触れるが、両言語で辞書的な言い換えが可能な場合でも、本人が感じる伝えたい内容に沿った適切さという点で、敢えて一方の言語の表現にこだわって話をしていると思われる場合が見受けられた。

最後のリサーチ・クエスチョンである、RQ5「二言語併用には、RQ4の他にどのような分類が見られるか」を見ていく。RQ4で取り上げた文末表現、相づち、意味交渉の他に、明示的言語以降、接続詞・接続表現、翻訳・説明、道具の使用、完全な同意語が思いつかない場合、思考中を表す表現、多重切替の7種類が観察された。



このうち、明示的言語以降や翻訳・説明、あるいは完全な同意語が思いつかない場合は、伝えたい内容をよりよく伝えたいという欲求が反映して起こってきていると推測する。その意味で、意味交渉と同じ仲間に属しているように感じる。また、思考中を表す表現（あのう、ええとや、let me see など）は、会話を円滑に進めるうえで用いられる方略的な色彩があると感じるので、文末表現や相づちと似た要素を含んでいると思われる。

今回の分析で事前に予想していなかった二言語併用の現象として、接続詞や接続表現を境界とした言語種の移行があった。また、ベース言語に語句レベルで別言語が多数埋め込まれる（言語の混用：コード・ミキシング）ばかりではなく、文や節の長さでの2言語間での往来が一つの発話中に起こることがあった。これまでの第二言語習得研究の分野でのコード・スイッチングの研究では、多く、第二言語学習者の目標言語での発話が分析対象で、二言語併用は目標言語の運用能力不足が前提であった。教室外のコード・スイッチングやトランスランゲージングの研究でも、多数派の言語を第二言語とする少数派話者が含まれた対話を対象とすることが多かった。多数派集団への少数派の同化を目指すコード・スイッチングの研究の場合でも、少数派の差別や偏見に対する異議申し立てが背景のトランスランゲージングの研究でも、言語的な弱者の存在や非対称な言語運用能力関係が前提で研究が成り立っていたと感じる。しかし、今回は、言語的には3人の参加者とも日英両言語が母語話者なみに堪能であり、共通して日本と英語圏の文化圏のはざ間にアイデンティティを求める状況にいて、共感する関係にあると思われる。管見の限り、このようなバイリンガル話者の対話を対象にした二言語併用の分析は、これまで限定的であった。

### 日本における英語の授業方略での活用

研究1の知見を英語の授業方略として活用する方法としては、次のようなことが考えられる。英語の授業は基本的に英語で行うことが学習指導要領に明文化されたため、授業は英語で進められる前提にある。教師としては日本語に切り替えることに

罪の意識を感じるし、英語を日本語に切り替えるタイミングや方法も試行錯誤している最中である。

必要に応じて英語から日本語に切り替える一番容易な方法として、**I will explain this part in Japanese. / Let me go back to English.**などと明示的な言語移行を宣言してから行う方法が考えられる(明示的言語移行)。明示的な宣言を伴わない場合で、比較的自然と思われる言語移行の方法として、英語で理解が難しそうな部分について、再度日本語で訳語や説明を加えて言語移行を進める方法が考えられる(翻訳・説明)。以上は、現在でも比較的多く用いられている手法であろう。

今回の二言語併用の分析で、さらに次のような手法が示唆される。まず、接続詞・接続表現を境界線として、言語の往来を行う方法が考えられる。**because/なぜなら, therefore/だから, then/そのとき**などの接続詞を言語を切り替えるタイミングとして使う方法である(接続詞・接続表現)。また、一つの発話の中で文や節の単位で言語が数回行き来する例が今回観察できたが、英語の流れに日本語の流れを短く混ぜて、行きつ戻りつしながら日本語に移行する方法も考えられる(多重切替)。明示的な宣言、翻訳・説明、接続詞・接続表現などの標識がない状態で言語の切替を行うと、そこは話し手も聞き手も英語ベースなのか日本語ベースなのか混乱する可能性がある。そこで、言語を何度か行ったり来たりすることで、少しずつベース言語をずらしていくのである。

これらの他に、今回は発現数が少なかったが、これまでよく見られたと思われる、理解できないことを意思表示することで言語が切り替わる意味交渉や、文末や相づちでの言語の混用は、授業内で続けて用いられていくと予想する(意味交渉・文末表現・相づち)。また、今回、訳語がないわけではないが、敢えて元の言語の表現を用いる例が見られた。伝えたい内容によっては、無理に英語に訳すことの方が違和感が強い場合もあるだろう。発話者が完全な同意語と感じられない場合は、日本語のまま英語に埋め込むことも悪いことではないと考える(完全な同意語を思いつかない場合の原語使用)。

以上、研究1について、リサーチ・クエスチョン、研究方法、結果、考察、授業方略への示唆をまとめてきた。得られた知見に基づいて、トランスランゲージングの分類別会話を作例し、音声とイラストレーションによる刺激ビデオを作成して、それに対する日本人英語学習者の態度を質問紙調査にて実施した。次の章では、その報告を行う。

## 研究2. トランスランゲージング志向の授業方略の示唆と学習者の反応

### 研究課題

研究2の研究課題「二言語併用の会話に対して、日本人英語学習者はどのような態度を示すか」に対して、次のリサーチ・クエスチョンを設定した。

**RQ1**：日本人英語学習者は、二言語併用会話への理解、違和感、反感についてどのように感じているか。

**RQ2**：外国人との接触機会や英語使用への自信は、二言語併用会話への理解、違和感、反感に影響を与えるか。

**RQ3**：英語使用に対するビリーフは、二言語併用会話への理解、違和感、反感に影響を与えるか。

二言語併用会話への理解、違和感、反感は、5件法で回答者の認識を聞いた。会話について聴解テストを実施したわけではない。

外国人との接触機会は日本語による接触、英語による接触を別々に尋ねた。この他に、英語使用への自信を訊いた。この3項目について5件法で回答を得た。したがって、これについても、得られたデータは客観的な英語力ではなく回答者本人の認識である。その合計を英語使用自己肯定感と命名し、それと二言語併用会話への理解、違和感、反感それぞれとの関係を検討した。

英語使用に対するビリーフは、言語混合抵抗感、教師の役割期待、母語話者志向の3項目について5件法で回答を得た。その合計を伝統型英語使用観と命名して、それと二言語併用会話への理解、違和感、反感それぞれとの関係を検討した。

## 研究方法

研究2では、研究1で高度なバイリンガルどうしの二言語併用の状況を考察した結果得られた知見を参考に、分類別に会話を作例し、それをイラストレーションに合わせて録音した刺激ビデオを日本人英語学習者に見せて、それに対する反応を理解、違和感、反感の3項目について5件法で尋ねて探った。

### 参加者

回答は71名から得られたが、居住地が北海道以外になっていた者(理由は分からないが、学期中で北海道以外は考えられないので分析から外した)、属性の学年の欄に職業名が記入されていた者(社会人学生であった可能性もあるが、分析から外した)、回答がすべて同じ選択肢であった者を、あわせて4名除外したので、参加者は67名となった。参加者の属性の詳細を、表2にまとめた。

表2 研究参加者の属性

性別		現在の居住地		出身地		学年	
男性	48	北海道	67	北海道	15	大学1年生	65
女性	19	東北	0	東北	1	大学2~4年生	0
計	67	関東	0	関東	26	大学院生	1
		関西	0	関西	19	無回答	1
		中国・四国	0	中国・四国	2	計	67
		九州	0	九州	0		
		沖縄	0	沖縄	2		
		無回答	0	無回答	2		
		計	67	計	67		

分析に用いた参加者は、4年生大学の日本人学生67人である。うち男性が48人、女性が19人である。この大学の入学者の男女比はおよそ7:3なので、全体の傾向を反映していると言える。英語授業の履修者で当該の大学では1年次にTOEFL ITPを受験しており、その平均点は500点前後となっている。調査を実施した授業は中級だったので、彼らのスコアは430点~500点であると推測される。(振り分けは自主判断なので、500点以上の者が履修している可能性は否定できない)現在の居住地は、全員大学の所在地である北海道であるが、出身地は北海道が15人、東北が1人、関東

が 26 人，関西が 19 人，中国・四国が 2 人，九州が 0 人，沖縄が 2 人，無回答が 2 人であった。この大学のウェブサイトで公表されている入学者の出身別内訳を見ると，北海道 31%，東北 4%，関東 30%，北陸・中部 15%，近畿 13%，中国・四国 4%，九州・沖縄 2%，海外 1% (いずれも 2023 年度の資料をもとにした概数) である。地域の分け方は異なるが，本研究参加者の出身地は，全体的な傾向を概ね反映していると思われる。1 年生の必修授業と学部生・大学院生の受講も可能な語学演習が含まれていたが，大多数は 1 年生 (65 人) で，大学院生が 1 人，無回答が 1 人であった。

### 会話の作例

研究 1 では，事前に予想した文末表現，相づち，意味交渉の他に，明示的言語移行，接続詞・接続表現，翻訳・説明，道具の使用，完全な同意語が思いつかない場合の原語使用，思考中を表す表現，多重切替の 7 種類が見られ，あわせて 10 種類に分類ができた。この中から，道具の使用と思考中を表す表現を除き，接続詞・接続表現については多重切替のなかで反映させて，計 7 種類の会話を作例した。本研究は，英語授業時における二言語併用に対する示唆を目的としているので，教室場面での会話とした。作成した会話例を以下に示す。

#### 1 明示的言語移行

ALT: Today, we will read a story about Harriet Tubman. She was an African American who lived in the nineteenth and twentieth centuries. She was enslaved, but escaped slavery. After that, she rescued about 70 other people using the Underground Railroad. 日本語でいうと，地下鉄道。

JET: なんか，トンネルの中を蒸気機関車が走って行くようなイメージがありますが，そうではなくて，南部の奴隷の人たちが逃げていくときに，それを助けてくれる人たちのネットワークのことを比喩的にそう呼んでいたんですよ。

#### 2 相づち

JET: このレッスンでは，アブラハム・リンカーンのお話を読みます。「人民の，人民による，人民のための政治」という言葉を知っていると思いますが，彼がゲ

ティスバーグの演説のなかで言った言葉です。では、この演説は、どの戦争のときに行われましたか。田中君。

Student: 湾岸戦争？

JET: Oh my God! The answer is the Civil War, 南北戦争. You must never forget this from now.

### 3 文末表現

ALT: Ten minutes are left in this class period, but we have studied very hard and we are tired now. This is a good place to end today's lesson. Besides, this is the last class before lunch; thus, we are hungry, でしょ？

Student: 異議ありません。

### 4 意味交渉

JET: Ms. Jones, how did you travel around Taipei while sightseeing? It must be difficult for international visitors to travel where they wish.

ALT: It wasn't difficult at all. That was the third time our family visited Taipei, and I can read Kanji in Taiwan. We used the gōnggòng qìchē<sup>1</sup> to visit most places.

JET: Gonggong chiiecha?

ALT: Gōnggòng qìchē, the local bus service.

JET: あー，路線バス。

ALT: そう，路線バス。

### 5 翻訳・説明

JET: What did you like best in Taipei?

---

<sup>1</sup> Gonggong chiiecha (公共汽車)は、辞書に載っているが実際には使われていないという中国語教師および台湾からの留学生の指摘があった。設定が、台湾旅行をした英語母語話者のALTの発話としており、また、日本人英語学習者にそのレベルの中国語の知識は想定されず、これが原因で理解や違和感、反感に影響が出るとは思えないので、今回はこのままで実施した。再調査する機会があれば別の例を探したい。

ALT: I enjoyed the National Palace Museum. They showed many pieces of artwork that used to be in the Forbidden City in Beijing<sup>2</sup>.

JET: The Forbidden City in Beijing, 北京の紫禁城。映画のラスト・エンペラーに出てくる、清朝の皇帝が住んでいた場所ですよ。

ALT: That is correct. During World War II, artwork from the palace was evacuated to protect it from the enemy's attack, and part of the collection was taken to Taipei after the war.

#### 6 完全な同意語が思いつかない場合の原語使用

JET: Next Friday, we will walk to Maruyama-koen for ensoku. We'll need to take an o-bento or onigiri for lunch. Ms. Jones, what do you plan to have for lunch?

ALT: I plan to have karaage chicken and white rice onigiri.

JET: Just white rice? No umeboshi or salmon inside?

ALT: No, plain rice is the best. Other than the o-bento or onigiri, what else is allowed? Is oyatsu allowed?

JET: Yes, oyatsu is allowed, but it must not exceed 300-yen worth.

#### 7 多重切替 (接続詞・接続表現を含む)

JET: This lesson is entitled, "Miracle Worker."だから、日本語でいうと「奇跡の人」ですが、Who do you think is the miracle worker?

ALT: The story is about Helen Keller. She had a triple handicap: 目が見えない、耳が聞こえない、話せない。

JET: でも、大学に行き、教養を身に着けて、障がい者の教育や福祉の発展に貢献しました。Therefore, many people think that Helen Keller is the miracle worker.

---

<sup>2</sup>台北にある National Palace Museum (国立故宮博物館)の展示品を、紫禁城にあった所蔵品と紹介している。北京の紫禁城(故宮)にあった歴代王朝の収集物が、日中戦争の混乱期に戦災から逃れるために中国国内を移動し、中華民国政府が台北に移る際にその一部が台湾に持ち込まれて国立故宮博物館の展示品となっているので、史実として完全に誤りとは言えないが、台湾からの留学生に確認したところ、台湾ではその認識は希薄のようであった。台湾と中国の政治的な微妙な関係から、表立って触れられたくない事情があるかもしれない。しかし、これが原因で日本人英語学習者の会話の理解や違和感、反感に影響が出るとは思えないので、今回はこのままで実施した。再調査する機会があれば別の例を探したい。

ALT: When you read the story in this lesson, it's not about Helen though. It's about her teacher.

サリバン先生。サリバン先生は、どんな奇跡を起こしたのでしょうか。Let's read the story and discover who is right.

### 刺激ビデオの作成

前節で記述した授業時の二言語併用7例について、刺激ビデオを作成した。それぞれの会話にイラストレーションを1枚描き、パワーポイントにそれを貼り付け、音声を加えて動画ファイルとした。

図1は7の会話例につけたイラストレーションである。日本人教師役と生徒役は日本語母語話者、ALT役は英語母語話者が担当した。



図1. 7「多重切替」の会話例のイラストレーション（第一筆者の作成による）

### 質問紙

前節で説明した刺激ビデオを見て、その会話への理解・違和感・反感を尋ねる質問項目を作成した。質問文は、それぞれ、「録音されたやりとりの内容は理解しやすかった」、「録音されたやりとりの言語使用に違和感があった」、「録音されたやりとりの言語使用に反感を感じた」とした。回答は、5「そう思う」、4「どちらかと言うとそう思う」、3「どちらとも言えない」、2「どちらかと言うとそう思わない」、1「そう思わない」の5件法であった。

さらに、英語使用に対する自己肯定感に関する質問を3つ用意した。一つ目は「外国人と日本語で話す機会がありますか」、二つ目は「外国人と英語で話す機会がありますか」であった。この二つの質問には、5「多い（毎日のように話している）」、4「比較的多い（一週間に一回など定期的に話している）」、3「ときどきある（不定期だがそのような機会はある）」、2「ほとんどない（年に1～2回あるかないか）」、1「まったくない（そのような機会はないか、機会があっても話さない）」



の 5 件法で回答するようにした。三つ目の項目は、「自分は英語を使うことに・・・」という書きかけの文に続く形で、次の五つの選択肢から選ぶようにした。5 「けっこう自信がある方だ」、4 「自信はないがそこそこできると思う」、3 「どちらとも言えない」、2 「あまり自信はないし必要に迫られない限り避けたい」、1 「まったく自信はないし絶対やりたくない」である。

最後に、英語使用に対するビリーフ (伝統型英語使用観) を、言語混合抵抗感、教師の役割期待、母語話者志向の 3 項目に分けて尋ねた。質問は、順に、「英語と日本語を混ぜて使うべきではない」、「外国人教師は英語で、日本人教師は日本語で話すべきだ」、「アメリカ人やイギリス人が話しているような本物の英語を使うようにするべきだ」とした。回答は、会話への理解・違和感・反感の時と同じ 5 件法 (5: そう思う, 1 「そう思わない」) とした。

この他に、調査参加の承認や、先に記述した属性に関する質問項目を加えて、グーグルフォームに回答サイトを作成し、オンラインで回答できるようにした。

### データの収集と分析

質問紙はグーグルフォームを使用してオンラインで収集された。動画ファイルは YouTube にアップロードして、グーグルフォームの質問紙内で視聴できるようにした。筆者及びその同僚の英語授業履修者に調査の協力を呼びかけ、授業外で回答するように依頼した。グーグルフォームの質問紙内に、成績とは無関係であり、調査参加は自由意志であること、調査結果の公表時には回答者のプライバシーを順守することを説明し、参加の承諾欄に「はい」、「いいえ」で意思表示できるようにした。2023 年 7 月 13 日から 8 月 1 日までデータの収集は行われた。71 名から回答を得たが、前述の 4 名を除外して、67 名分のデータを分析に用いた。

調査結果はグーグルフォームからスプレッドシートでダウンロードし、エクセルで読み込んで、各項目について回答別の頻度を集計した。その後、英語使用自己肯定感および伝統型英語使用観と二言語併用会話に対する理解、違和感、反感の関係を、 $\chi^2$  乗検定により検討した。

## 結果

研究2の分析の結果を、リサーチ・クエスチョンの順に説明する。

まず、RQ1「日本人英語学習者は、二言語併用会話への理解、違和感、反感についてどのように感じているか」について、7つの動画それぞれの理解、違和感、反感に対する5件法の回答は以下のとおり記述する。各回答は、5「そう思う」、4「どちらかと言うとそう思う」、3「どちらとも言えない」、2「どちらかと言うとそう思わない」、1「そう思わない」を意味する。

表3は、二言語併用会話への理解に関する回答である。7つの動画を二言語併用会話の分類で示した。具体的な会話は、前述の「会話の作例」を参照されたい。

表3 録音されたやりとりの内容は理解しやすかった。

	明示的 言語移行	相づち	文末表現	意味交渉	翻訳・説明	原語使用	多重切替	計
5	30	48	32	27	29	40	38	244
4	28	15	20	23	24	18	23	151
3	3	3	9	11	8	9	5	48
2	4	1	6	5	4	0	1	21
1	2	0	0	1	2	0	0	5
計	67	67	67	67	67	67	67	469

二言語併用会話に対する違和感の調査結果を、表4にまとめた。

表4 録音されたやりとりの言語使用に違和感があった。

	明示的 言語移行	相づち	文末表現	意味交渉	翻訳・説明	原語使用	多重切替	計
5	11	10	13	4	5	6	10	59
4	14	15	17	13	11	10	22	102
3	8	8	14	12	13	12	11	78
2	19	17	11	21	12	18	9	107
1	15	17	12	17	26	21	15	123
計	67	67	67	67	67	67	67	469

二言語併用会話に対する反感の調査結果を、表5にまとめた。

表5 録音されたやりとりの言語使用に反感を感じた。

	明示的 言語移行	相づち	文末表現	意味交渉	翻訳・説明	原語使用	多重切替	計
5	1	4	4	2	2	2	1	16
4	7	10	11	8	10	6	9	61
3	10	8	8	11	12	9	13	71
2	13	14	12	16	12	14	9	90
1	36	31	32	30	31	36	35	231
計	67	67	67	67	67	67	67	469

RQ2「外国人との接触機会や英語への自信は、二言語併用会話への理解、違和感、反感に影響を与えるか」についての結果を以下に記述する。まず、外国人との接触機会や英語への自信についての調査結果を、表6にまとめる。日本語・英語での外国人との接触に関する回答は、5「多い（毎日のように話している）」、4「比較的多い（一週間に一回など定期的に話している）」、3「ときどきある（不定期だがそのような機会はある）」、2「ほとんどない（年に1～2回あるかないか）」、1「まったくない（そのような機会はないか、機会があっても話さない）」を意味している。英語使用への自信に対する回答は、「自分は英語を使うことに…」に続く回答として、5「けっこう自信がある方だ」、4「自信はないがそこそこできると思う」、3「どちらとも言えない」、2「あまり自信はないし必要に迫られない限り避けたい」、1「まったく自信はないし絶対やりたくない」を意味している。

表6 外国人との接触及び英語使用への自信に対する回答

	外国人と日本語で話す機会がありますか	外国人と英語で話す機会がありますか	自分は英語を使うことに…
5	0	0	3
4	8	5	15
3	20	15	18
2	22	31	30
1	17	16	1
計	67	67	67

これら3項目に対する回答を合計して、英語使用自己肯定感を示す15点満点のスコアとした。サンプルサイズが67と比較的小さいので、参考としてあげるに留める

が、日本語での接触と英語での接触の相関は  $r=0.47$  ( $p=0.00$ )、日本語での接触と英語使用の自信の相関は  $r=0.21$  ( $p=0.08$ )、英語での接触と英語使用の自信の相関は  $r=0.47$  ( $p=0.00$ )であった。合計の平均が 7.25 であったので、合計が 8 以上を英語使用自己肯定感が高いグループ、7 以下を低いグループとした。グループ別の二言語併用会話への態度を比較するため、理解、違和感、反感の回答について、7 つの動画への調査すべてから、4 と 5 を合わせた頻度、3 の頻度、1 と 2 を合わせた頻度を算出し、 $\chi^2$  乗検定を行った。有意な差があると判定された場合、さらに残差分析を実施した。

ここでは、まず、二言語併用会話の理解に対する回答について、クロス集計表と  $\chi^2$  乗検定の結果を表 7 に示す。

表 7 英語使用自己肯定感と二言語併用会話の理解

	理解高 4 か 5	3	理解低 1 か 2	計
英語使用自己肯定感高(8 以上:27 名)	169	14	6	189
英語使用自己肯定感低(7 以下:40 名)	226	34	20	280
計	395	48	26	469

$\chi^2$  乗値 : 6.692      自由度 : 2       $\chi^2$  乗検定  $p$  値 : 0.035

$p$  値が 0.05 以下であったので、残差分析を実施した。調整済み標準化残差とそれぞれの回答においてグループ間の有意差を確認する  $p$  値を表 8 に示す。

表 8 英語使用自己肯定感と二言語併用会話の理解の調整済み残差と  $p$  値

	理解高 4 か 5	3	理解低 1 か 2
英語使用自己肯定感高(8 以上:27 名)	2.54	-1.66	-1.84
英語使用自己肯定感低(7 以下:40 名)	-2.54	1.66	1.84
それぞれの組み合わせでの $p$ 値	0.011	0.097	0.065

次に、二言語併用会話への違和感に対する回答について、クロス集計表と  $\chi^2$  乗検定の結果を表 9 に示す。

表9 英語使用自己肯定感と二言語併用会話への違和感

	違和感高 4か5	3	違和感低 1か2	計
英語使用自己肯定感高(8以上:27名)	72	18	99	189
英語使用自己肯定感低(7以下:40名)	89	60	131	280
計	161	78	230	469

$\chi^2$ 乗値: 11.64 自由度: 2  $\chi^2$ 乗検定  $p$ 値: 0.003

$p$ 値が0.01以下であったので、どの二言語併用会話に対する違和感に対する回答において英語使用自己肯定感のグループ間に差があるかをさらに調べるため、残差分析を実施した。調整済み標準化残差と、それぞれの回答においてグループ間の有意差を確認する  $p$ 値を表10に示す。

表10 英語使用自己肯定感と二言語併用会話への違和感の調整済み残差と  $p$ 値

	違和感高 4か5	3	違和感低 1か2
英語使用自己肯定感高(8以上:27名)	1.41	-3.40	1.19
英語使用自己肯定感低(7以下:40名)	-1.41	3.40	-1.19
それぞれの組み合わせでの $p$ 値	0.158	0.000	0.234

次に、二言語併用会話への反感に対する回答について、クロス集計表と  $\chi^2$ 乗検定の結果を表11に示す。

表11 英語使用自己肯定感と二言語併用会話への反感

	反感高 4か5	3	反感低 1か2	計
英語使用自己肯定感高(8以上:27名)	26	30	133	189
英語使用自己肯定感低(7以下:40名)	51	41	188	280
計	77	71	321	469

$\chi^2$ 乗値: 1.65 自由度: 2  $\chi^2$ 乗検定  $p$ 値: 0.438

有意な差が含まれると認められなかったため、残差分析は行わなかった。

続いて、RQ3「英語使用に対するビリーフは、二言語併用会話への理解、違和感、反感に影響を与えるか」についての調査結果を、以下に記述する。まず、英語使用

に対するビリーフ，すなわち，言語の混合使用への抵抗感，教師の母語による役割期待，母語話者的な言語使用への志向性についての調査結果を，表 12 にまとめる。いずれの回答も 5 件法で，回答は，5 「そう思う」，4 「どちらかと言うとそう思う」，3 「どちらとも言えない」，2 「どちらかと言うとそう思わない」，1 「そう思わない」を意味している。

これら 3 項目に対する回答を合計して，伝統型英語使用観を示す 15 点満点のスコアとした。サンプルサイズが 67 と比較的小さいので，参考としてあげるに留めるが，言語混合抵抗感と教師の役割期待の相関は  $r=0.23$  ( $p=0.07$ )，言語混合抵抗感と母語話者志向の相関は  $r=0.18$  ( $p=0.14$ )，教師の役割期待と母語話者志向の相関は  $r=0.06$  ( $p=0.61$ )であった。

表 12 言語混合抵抗感，教師役割期待，母語話者志向に対する回答

	英語と日本語を混ぜて使うべきではない	外国人教師は英語で，日本人教師は日本語で話すべきだ	アメリカ人やイギリス人が話しているような本物の英語を使うようにすべきだ
5	6	6	14
4	11	8	21
3	11	8	13
2	15	10	9
1	24	35	10
計	67	67	67

合計の平均が 7.81 であったので，合計が 8 以上を伝統型英語使用観が高いグループ，7 以下を低いグループとした。グループ別の二言語併用会話への態度を比較するため，理解，違和感，反感の回答について，7 つの動画への調査すべてから，4 と 5 を合わせた頻度，3 の頻度，1 と 2 を合わせた頻度を算出し， $\chi^2$  乗検定を行った。有意な差があると判定された場合，さらに残差分析を実施した。

伝統型英語使用観の違いによるグループ別の二言語併用会話の理解に対する回答について，クロス集計表と  $\chi^2$  乗検定の結果を表 13 に示す。

表 13 伝統型英語使用観と二言語併用会話の理解

	理解高 4 か 5	3	理解低 1 か 2	計
伝統型英語使用観高 8 以上:34 名	193	29	16	238
伝統型英語使用観低 7 以下:33 名	202	19	10	231
計	395	48	26	469

$\chi^2$  乗値 : 3.569      自由度 : 2       $\chi^2$  乗検定  $p$  値 : 0.168

有意な差が認められなかったため、残差分析は実施しなかった。

次に、伝統型英語使用観で高低2つに分けたグループ別の、二言語併用会話への違和感に対する回答について見て行くことにする。クロス集計表と  $\chi^2$  乗検定の結果を表 14 に示す。

表 14 伝統型英語使用観と二言語併用会話への違和感

	違和感高 4 か 5	3	違和感低 1 か 2	計
伝統型英語使用観高 8 以上:34 名	107	42	89	238
伝統型英語使用観低 7 以下:33 名	54	36	141	231
計	161	78	230	469

$\chi^2$  乗値 : 29.57      自由度 : 2       $\chi^2$  乗検定  $p$  値 : 0.000

$p$  値が 0.01 以下であったため、残差分析を実施した。調整済み標準化残差とそれぞれの回答においてグループ間の有意差を確認する  $p$  値を表 15 に示す。

表 15 伝統型英語使用観と二言語併用会話への違和感の調整済み残差と  $p$  値

	違和感高 4 か 5	3	違和感低 1 か 2
伝統型英語使用観高 8 以上:34 名	4.92	0.6	-5.12
伝統型英語使用観低 7 以下:33 名	-4.92	-0.6	5.12
それぞれの組み合わせでの $p$ 値	0.000	0.549	0.000

最後に、伝統型英語使用観の別による二言語併用会話への反感に対する回答について、クロス集計表と  $\chi^2$  乗検定の結果を表 16 に示す。

表 16 伝統型英語使用観と二言語併用会話への反感

	反感高 4 か 5	3	反感低 1 か 2	計
伝統型英語使用観高 8 以上:34 名	61	49	128	238
伝統型英語使用観低 7 以下:33 名	16	22	193	231
計	77	71	321	469

$\chi^2$  乗値 : 49.63      自由度 : 2       $\chi^2$  乗検定  $p$  値 : 0.000

$p$  値が 0.01 以下で有意な差が含まれることが明らかになったので、どの項目群でグループ間の回答に差があるか、さらに調べるために残差分析を実施した。調整済み標準化残差と、それぞれの回答においてグループ間の有意差を確認する  $p$  値を表 17 に示す。

表 17 伝統型英語使用観と二言語併用会話への反感の調整済み残差と  $p$  値

	反感高 4 か 5	3	反感低 1 か 2
伝統型英語使用観高 8 以上:34 名	5.47	3.34	-6.94
伝統型英語使用観低 7 以下:33 名	-5.47	-3.34	6.94
それぞれの組み合わせでの $p$ 値	0.000	0.001	0.000

研究2では二言語併用会話に対する日本人英語学習者の態度を調べるために、刺激ビデオを作成し、日本人英語学習者がそれに対してどのように感じるか、理解、違和感、反感に分けて質問紙調査を行った。また、英語使用に対する自己肯定感やビリーフがどのように影響を与える可能性があるか検討した。本節では、調査結果を順に提示した。次節では、その結果をさらに検討して考察を深める。

### 考察

調査結果に基づいて、リサーチ・クエスチョンに対してさらに考察を行う。

RQ1「日本人英語学習者は、二言語併用会話への理解、違和感、反感についてどのように感じているか」については、大多数の参加者が二言語併用を含む動画の理解に問題はないと感じているようであった。回答総数 469 のうち、5 が 244、4 が 151 で、あわせて 395 と全体の 84.2% を占めていた。



これに対して、違和感を持ったかという質問では、そうであることを意味する5と4を合わせて162、そうではないことを意味する1と2を合わせて230と、二言語併用に対して否定的な回答が増えている。分類ごとに見ると、多重切替に対して5が10、4が22、合わせると32で、67名のうち47.8%が違和感を訴えている。単語レベルで英語に日本語を混ぜ込む原語使用では5が6、4が10で合計16と、違和感を持つ者は多重切替の半分になっているので、文や節のレベルで言語を渡り歩くことを奇異に感じていることが見て取れる。

しかし、反感を持ったかどうかの質問では、全体で469の回答のうち、そうではないことを意味する1が231、2が90、合計すると321と、68.4%、つまり半数以上が否定している。多重切替についても、1という答えが67名中35(53.2%)となっている。

全体として見ると、理解する上では二言語併用は問題なく、違和感を持つところはあるが、それほど抵抗が強いわけではないとまとめることができるだろう。

次に、RQ2「外国人との接触機会や英語への自信は、二言語併用会話への理解、違和感、反感に影響を与えるか」について見て行く。まず、外国人との接触や英語使用への自信に対する回答を確認する。毎日のように外国人と日本語や英語で話をする機会を持っている参加者は1人もいなかった。しかし、英語使用に対する自信はそれほど低いわけでもないようで、5「けっこう自信がある方だ」が3、4「自信はないがそこそこできると思う」が10となっている。逆に、1「まったく自信はないし絶対やりたくない」は1となっており、英語による言語活動を完全拒否する姿勢の者はほぼいなくなっているようだ。このことは、授業中に英語を使う活動をする、30年前は座ったままで貝のように黙り込む学習者がいたが、最近はそこまでの者はあまり経験しなくなっている現場の直観と符合する。そうは言うものの、2「あまり自信はないし必要に迫られない限り避けたい」が30で、67名中の44.8%を占めていることは、全体としての傾向を表すものとして忘れるべきではない。

続いて、外国人との日本語による接触、英語による接触、英語使用に対する自信の3項目への回答が合計した英語使用自己肯定感と、二言語併用会話の理解、違和感、反感との関係について見て行く。二言語併用会話の理解及び違和感については、英語使用自己肯定感の高い、低いによって回答の傾向が有意に異なることが、 $\chi^2$ 乗検定で示された。残差分析の結果、英語使用自己肯定感が高いグループの方が有意( $p<0.05$ )に4あるいは5を選択している、つまり理解していると自分で認識していることが示された。英語使用に自信を持っていれば、実際の英語力も高い傾向があると思われるので、予想通りと言える。しかし、違和感に対しても英語使用自己肯定感の高低により有意( $p<0.01$ )に異なる傾向が見られたことは、面白い結果だと思われる。残差分析の結果、差があるのは3の回答に対してであることが明らかになった( $p<0.01$ )。つまり、英語使用に対して自己肯定感が低いと、二言語併用に対して違和感を持っているのかどうか自分で判断できないと感じる者が多いと解釈できる。二言語併用に対する反感については、英語使用自己肯定感の違いによる有意な差は認められなかった。

RQ3「英語使用に対するビリーフは、二言語併用会話への理解、違和感、反感に影響を与えるか」について、調査結果をさらに考察する。まず、言語混合に対する抵抗感、外国人・日本人による教師の役割への期待、母語話者が使う英語への志向について、どのように回答しているか確認する。外国人教師は英語で、日本人教師は日本語でという役割分担を求める回答は5が6、4が8と比較的少なく、逆に1「そう思わない」が35と最も多かった。日本人教師にも外国人教師にも、バイリンガルの資質を求めていると言えるだろう。言語の混合使用に対しても、教師役割分担よりは数が減るが、全体的には、1が24、2が15で、合わせて39と67名中の58.2%と半数以上が肯定的な態度を示している。使用する英語については、アメリカ人やイギリス人が話す英語を志向する母語話者志向が強くなる。5が14、4が21、合計して35と、67名中の52.2%がアメリカ人・イギリス人の「本物の」英語を使うべきだと答えている。

続いて、言語混合抵抗感、母語による教師の役割分担、母語話者志向の傾向が強い伝統型英語使用観が相対的に高いグループと低いグループで、二言語併用会話への理解・違和感・反感についての回答の傾向が異なるかどうかを見て行く。二言語併用の理解については、英語使用観による有意な差は認められなかった。これに対して、違和感と反感については、どちらも伝統型英語使用観によるグループ分けの結果、回答に有意な差（どちらも  $p < 0.01$ ）が見られた。残差分析を実施して、さらにどのような傾向の違いが見られるかを確かめた。伝統型英語使用観の高いグループの方が、違和感についても反感についても、5と4を多く選択しており、低いグループの方が1と2を多く選択していた。どちらも  $p < 0.01$  で有意であった。つまり、英語で話すときは英語だけで、日本語で話すときは日本語だけで話すべきだと考え、外国人教師は英語のモデルを提供し、日本人教師は日本語で解説を加えるべきだと感じ、アメリカ人やイギリス人の話す英語を身に着けるべきだと信じる傾向が強い人は、二言語併用に対して違和感や反感を持っている可能性が高いと解釈できる。これはある程度予想される結果ではあるが、英語使用への慣れや自信よりも、英語使用に対するビリーフの方が、二言語併用に向けての態度の違いに大きな影響を与えるらしいということを実証した点では、意義があったと考える。

### 総合考察

本章では、研究1と研究2の結果と考察に基づき、本研究の総合的な考察を試みる。本研究は、人や情報の移動・拡散・接触に伴い、言語コミュニティが重層的に形作られる中で、そのようなコミュニティ間を行き来しながら、各個人が複数言語を使ってコミュニケーションを行う多層言語環境社会が世界規模で拡充し、日本もそうしたシステムに組み込まれるだろうと言う予想の下に進展してきた。従来の外国語教育、日本の中では（是非は別として）とくに英語教育が中心となる傾向にあるが、そこでは、モノリンガルの英語話者、すなわちアメリカ人やイギリス人の他の言語は話さない英語母語話者の言語運用をモデルとして、彼らの言語・文化コミ

ユニティに入って行って問題なく機能する能力を身に着けることが到達目標と考えられていた。しかし、ヨーロッパを中心に複言語主義が影響力を持つようになって、すでに今存在する身近な異なる言語・文化共同体と、今自分が持っている言語リソースを使って、共生的なコミュニケーションを行うことを目標とするように変化してきた。

従来の外国語教育におけるモノリンガル・モデルでは、モノリンガルの母語話者が規範となる「正しい」言語運用が想定されており、第二言語話者の学習者も教師も、母語話者との近似性によって等級を格付けされてきた。しかし、ヨーロッパの言語多様性を背景とした複言語主義の登場を皮切りに、実際の多言語社会で実際に生きるバイリンガル、マルチリンガルのコミュニケーションは、モノリンガル話者を理想像とするものとは異なり、彼らのようなコミュニケーションを達成する上では、モノリンガル母語話者はモデルとして不適切ではないかと認識され始めた。

複言語主義的な話し手は、何か特定の言語で話すことが優先事項なわけではなく、伝えたい内容や伝える相手、コミュニケーションの場所や場面で、言語を含む様々なものを使って意思を伝えあう。トランスランゲージングという概念は、そうした背景の中で登場している。彼らにとって複数言語の併用は、たまたま生じた結果であるのかもしれないが、そのような言語運用をすれば、これまでの言語の使い方とは異なると見なされ、言語を変容させたと認識される。場合によっては、それが批判的な評価となったり、迫害や差別の理由となって居場所を失う可能性もある。人が移動すると言語も一緒に移動するので言語接触が起こる。言語接触が起これば言語の変容は不可避で、どの言語の話し手も、変化のなかで新しい居場所を求めることになる。

本研究は、トランスランゲージングという概念を核として進められてきているが、研究成果の主な還元先は学校教育及びその延長線上の教室外学習を想定している。複言語主義やトランスランゲージングなどの抽象的な概念を現実の場面に具象化するとき、実は学校教育がもっともわかりやすい受け皿の一つであるし、学校教育

は社会の鏡でそこには社会還元するときに必要な要素がそろっていることが多い。また、社会変化のもっとも大きな影響を受けるのは、これから世に出る子供や若い人たちであり、社会が変わってしまってから変容を求められて困るのは、学校であり、教師たちである。外国語教育の難しいところは、その変化をあまりに早く先取りしてもその重要性をなかなか認めてくれないし、かといってそれまでの権威や伝統に安住しているばかりでは、変化が急展開したときに対応できなくて、取り残されてしまう。

この研究は、多層言語環境、複言語主義、トランスランゲージングなどの定義づけが困難な抽象的概念から始まって進展してきているが、じっさいに研究の恩恵を受けるべきは、「学習指導要領に英語の授業は英語で行うことを基本とする」と書き込まれてしまった英語教師や学習者たちであり、日本語を話さない状態で日本に住むことになってしまった海外にルーツを持つ子供たちであり、労働力不足を海外からの労働力で補う政策で彼らの日本語をどうにかするように求められてしまった日本語教師であり、国際化、国際化と旗を振られて数値目標を押し付けられて留学生指導に翻弄される大学関係者である。

そうした視点で研究1と研究2の結果を見ると、何が見えて来るであろうか。研究1では、高度なバイリンガルどうしの会話における二言語併用を考察した。動画に登場するのは、日本で白人のイギリス人夫婦の間に生まれて育ち、一度もイギリスの土を踏んでいないバイリンガルと、同じく日本でアフリカ系アメリカ人夫婦の間に生まれて小学校までを過ごし、アメリカで中学・高校時代を過ごした後、日本に戻ってアメリカ式の高等教育を受けたバイリンガルである。高度に日本語と英語の両方を話す、とくに日本語を母語として話す日本人以外の日本居住者である。彼女たちの存在そのものが、多層言語環境的な状況を映し出している。

動画の中で、自由に英語と日本語を行き来する彼女たちのやりとりは、モノリンガルの英語話者をモデルとしていた英語教育では考えられない。英語を話すときは英語で話す、日本語で話すときは日本語で話すものだと思われてきた人々からすると、

作法から外れた許されざる行為と映るかもしれない。しかし、もしかするとそれは偏見だったのかもしれないし、そうした色眼鏡を外せば、私たちが育成しなければならないのは、英語話者ではなくて、複数の言語を使ってコミュニケーションを行うバイリンガル、マルチリンガルなのだということに気づく。

また、バイリンガルがモノリンガルと話をするときには、モノリンガルが分かるような話し方をするので、バイリンガルどうしの実際のコミュニケーションは、モノリンガルには見えないということにも気づかされる。話し相手が同じバイリンガルなら、バイリンガルどうしでは言語の縛りはなくなる。伝えたい内容に一番マッチした言語がリソースとして選択されて発せられるだけだ。トランスランゲージングについてインクで説明されていた内容が、実態を伴って迫ってくる。

研究2では、こうした高度なバイリンガルたちの言語運用を、教室場面に生かす方法が試行される。英語モノリンガルを育成するのではなくて、複数言語でコミュニケーションを行う能力を持った人材を育成するのだとすれば、研究1で得られた知見を基に複数言語の言語運用を模索することに意味があるはずだ。しかし、問題は、学習者も教師も高度なバイリンガルではないので、そうした二言語併用自体を目標とすると無理が生じる。

学習指導要領に英語の授業は英語で行うことを基本とすると書きこまれたのち、応用言語学者からは学習者の母語使用の重要性を指摘する声が上がっている。文科省も、日本語の使用を禁止したわけではないとしている。しかし、授業をする際に、どのように英語と日本語の間を行き来すれば、不自然ではないのかという現場教師の疑問に答えてくれる指針や方略は、学問の側からも、教育行政の側からも、示されていない。

研究2の日本人英語学習者たちは、二言語併用に対して思ったより寛容なようである。高度なバイリンガルが見せたような、文や節レベルでの度重なる言語の切替には、もっと拒絶反応が出ると予想していたのだが、実際にはそれほどでもなかった。慣れていないので面食らったが、そんなに嫌いなわけではないという反応である。

しかし、二言語併用への拒絶反応が皆無と言うわけでもない。とくに、言語を混ぜこぜにして使うことに対する抵抗感や、モノリンガルの母語話者の言語運用を理想とするような、従来型の英語話者像を持つと考えられる人には、まだまだ受け入れは難しい可能性があるように見える。

以上、研究1と研究2の結果を踏まえて総合考察を行った。次節では、現在の日本人英語学習者が求める第二言語話者像を推察するとともに、本研究の教育的示唆と限界を考える。

## おわりに

### 日本人英語学習者の第二言語話者像

研究2の調査結果から見ると、母語話者信仰はまだ根強く残っているようである。二言語併用に対しては比較的寛容で、外国人教師と日本人教師の役割分担よりも、両方の言語を話す教師を望んでいるように見える。しかし、それに比して、アメリカ人やイギリス人のように話したいという欲求を持つ学習者は、67名中35名（4と5の回答の総計）と半数を超える。

今回、刺激ビデオの会話例は、両言語が母語話者並みの高度なバイリンガルによって録音されたわけではなかった。両言語とも母語話者と感じられるバイリンガルが録音した場合と評価に差が出るかどうか、あるいは、アメリカやイギリスの標準英語ではない英語の話し手が録音した場合だとどのような反応になるか、さらに調査が必要であろう。モノリンガル・モデルからバイリンガル・モデルに移行したとしても、話す英語や日本語に高度バイリンガルと同じ発音や運用能力を学習者や教師が求めるのであれば、さらにハードルは上がり、現実のバイリンガル話者との乖離は広がると思われる。

### 本研究の教育的示唆

本研究の知見を基に、高等教育の第二言語教育にどのような示唆が得られるであろうか。二言語併用を第二言語教育に取り込む可能性とその利点を、以下に検討し

たい。

まず、英語による討論の技能を高める授業で、二言語併用スピーチを取り入れることが考えられる。モノリンガル・モデルであれば、がむしゃらに英語だけでスピーチや質疑応答を進める方法が取られるが、学習者は委縮して英語を発話する時間より無言の時間が多くなりがちである。2分あるいは3分の制限時間のうち、1分とか1分半を日本語で話していいことにする。あるいは、研究1で見たような言語の切替の方略を少しずつ指導して、2つの言語の間を渡りながら制限時間を終えられるようにする。英語討論の授業ばかりではなくて、通常の授業でも、英語による発表活動がある場合に、最初から全部英語で行うことを求めるのではなくて、日本語を混ぜながら発表することを認めることで、段階的な第二言語としての英語運用能力の育成が考えられる。現実には、学習者の都合でそのようになってしまっているという教室もたくさんあると思われるが、その場合に教師も学習者も罪悪感が否めない。最初から第二言語と母語の両方を使うことが目的であると目標設定すれば、そうした罪悪感はなくなるであろうし、多層言語環境の複言語主義的言語運用からすると、そのやり方の方が実態に近いはずである。

第二に、英語学習における情意要因の軽減の可能性として、心理面からの影響を考えてみたい。前述した調査結果から、日本人英語学習者は、語句単位での言語混用には比較的寛容であることが明らかになり、その一方で、文単位で使用言語を往来することには抵抗を持つ傾向が見られた。特に、研究2の設問「録音されたやりとりの内容は理解しやすかった」に対して84%の学生がおおむね同意するという結果が得られた。このことは、表出した言語そのものへの理解度だけではなく、日本語及び日本文化へ英語話者が歩み寄っていることへから得られる心理的な安心感とも考えることができよう。共同筆者が勤務する大学においても毎年アメリカからの交換留学生が渡日してくるが、日本人学生と交流が深まる留学生は何らかの形で日本にルーツを持つ学生であったり、日本語を勉強してきている学生であったりすることが多い。彼・彼女らが英語で会話する際に日本語を挟みながら会話をするこ



は、日本人学生にとっては相手が母語ではない言語を使用することで相手が歩み寄ってくれていると感じることができると予想できる。この心理的な安心感が英語での会話において不安要因を減らす働きがあるのではないかと筆者らは考える。したがって、母語を異とする者同士の会話においてトランスランゲージングを許容または促すことは、日本人学生の英語使用における「不安」を減らし結果的にアウトプットを増やすことへとつながる可能性が考えられる。

小林（2015）では、授業がすべて英語で行われている「国際交流科目」を受講した日本語母語話者学生・留学生に対するアンケート結果の分析を行っている。その結果、使用言語が英語のみのクラスに参加した日本語を母語とする学生の「授業を受けることで留学に対する自信が増した」に対する評点は総じて低下していた。また、「英語による活動と日本語による活動を組み合わせた授業があれば履修してみたい」という問いについては、5段階評価で日本人母語話者の平均が4.0、留学生の平均が4.24と高かった。授業におけるトランスランゲージングは、英語を学ぶ日本語を母語とする学生にとって、自信をもって英語を使用するための足場かけとなると考えられる。

さらに、上記の調査において、「日本語母語話者・留学生ともに「大学内で留学生と日本人学生が交流する機会を増やしてほしい」という質問項目が、日本語母語話者・留学生ともに調査項目中で最も評点が高かった。北海道大学高等教育推進機構では、学部学生と留学生がさまざまなトピックについて日本語で学ぶ「多文化交流科目」を開講している（詳細は青木・鄭（2023）を参照）。小林（2023）では、具体的なトピックについてグループディスカッションを通じて批判的な思考を学ぶ実践を紹介しているが、実際の活動においては日本語だけではなく、英語など媒介語の使用、漢字での筆談、Google 翻訳の使用など複言語の使用が見られる。トランスランゲージングにより、日本語が中級レベルの留学生にとって日本語のみでは困難な抽象的な議論が実現しているのである。

留学生は日本語を外国語として学んでいるため、無意識に日本語を使っている学部学生が留学生とのやりとりによって自らの日本語を意識化し、さらに、留学生の日本語使用を外国語学習のロールモデルとする場面が少なくない。トランスランゲージングは、外国語のみならず、母語の学習にも寄与するといえる。

### 本研究の限界

本研究の限界として、次のことが考えられる。第一に、インタビュー動画を使ったので、第三者に見られることを前提として録画された会話を対象としていることである。サブタイトルがつくので、会話中の言語使用は視聴者の理解度をそれほど気にしなくてもよいように思われるが、完全に密室状態で二人だけで話していれば、また違った二言語併用状況が生まれていた可能性はある。

第二に、刺激ビデオの会話は作例であり、録音した話者も高度なバイリンガルではない。回答からは理解を妨げる要因になっていないようであったが、それぞれの第二言語の話しぶりが、違和感や反感の要因になっている可能性はある。この点は、もっと検討が必要で、刺激ビデオ作成時には、実際の教室で教員が高度なバイリンガルであることは、まれとは言わないにしても頻度は少ない。また、学習者も達成可能な目標としては、両言語を母語話者のように話せるバイリンガルではなくて、自分の母語を反映しながら、それがその人の個性となるバイリンガルである。しかし、高度なバイリンガルの言語運用を分析した知見を基に会話を作例しているという時点で、モノリンガルの目標言語話者がモデルだったのが、両言語とも母語話者なみの高度なバイリンガルをモデルにするように変わっただけとなっている。学習者が受け入れやすいバイリンガル・モデルは何か、検討が必要である。

第三の限界として、サンプルサイズが小さかったために、英語使用自己肯定感や伝統型英語使用観を構成する質問項目をそれぞれ3つずつ用意したが、相関関係を示しただけで、確認的因子分析で妥当性を検証していない。本研究では、各3項目がそれぞれ2つの要因を構成していることが前提としてある。英語使用自己肯定感は、相関関係が確認された項目を含んでいたため、妥当性が検証される可能性も比較的高

いと思われるが、伝統型英語使用観の方は項目の変更の必要が生じる可能性が高いと思われる。

本稿では、日英両言語を母語話者並みに話す高度なバイリンガルどうしの会話では、二言語併用がどのように行われているか、そして、その知見を基に教室場面での二言語併用をいくつかの分類に分けて会話例を作成し、刺激ビデオとして聴取させたあとに、その二言語併用会話に対して理解・違和感・反感をどの程度感じるか、また、英語使用に対する自己肯定感やビリーフとどのような関係が見られるかを報告した。

### 引用文献

- 青木麻衣子・鄭惠先（編著）（2023）国際共修授業 多様性を育む大学教育のプラン，明石書店。
- Baynham, M., & Lee, T. K. (2019) *Translation and translanguaging*. Routledge.
- CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals (Ed.) (2021) *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: Lessons from the CUNY-NYSIEB project*. Routledge.
- García, O., & Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave MacMillan.
- García, O., & Kleyn, T. (2016) *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- 加納なおみ (2016) トランス・ランゲージングと概念構築：その関係と役割を考える，母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 (12), 77-94.
- Kato, C. T. (2016) Promoting English as a Lingua Franca: ELF Awareness in a University World Englishes Course, *The Center for ELF Journal*, 2 (2), 15-23.

- 河合靖・河合剛 (2018) 香港と日本の大学生によるオンライン言語交換学習, 東アジア圏の複言語主義共同体の構築—多言語社会香港からの示唆—, 科学研究費補助金基盤研究 (B) (一般) 研究成果報告書, 141-171.
- 河合靖, 酒井優子, 横山吉樹, 石塚博規, 青木千加子 (2007) COLT Part B による観察方法とその問題点, メディア・コミュニケーション研究 (53), 99-113.
- 小林由子 (2015) 第4章: クラス毎の比較, 西川克之・河合靖 (編) 「国際協学科目」の充実に向けた調査研究—「国際交流科目」受講者アンケート調査結果報告— (pp.39-55), 北海道大学.
- 小林由子 (2023) 多様性を資源とする批判的思考の育成, 青木麻衣子・鄭惠先 (編著) 国際共修授業 多様性を育む大学教育のプラン (pp.83-109), 明石書店.
- 小泉聡子 (2012) 複言語話者にとってのことばの意味—複言語主義的観点から, 言語教育研究 (2), 桜美林大学大学院言語教育研究科, 31-41.
- 石塚博規, 横山吉樹, 平田洋子, 青木千加子, 伊東優子, 河合靖, 高井收, 新井良夫 (2005) COLT Part A によるコミュニケーションを指向した英語プログラムの授業分析, JACET 北海道支部紀要 (2), 41-63.
- 三宅 和子 (2016) 社会言語学の新潮流— ‘Superdiversity’ が意味するもの—, 早稲田日本語教育学 (20), 99-104.
- 文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領解説外国語編英語編 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000\\_9.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf) (2024年2月29日閲覧).
- 文部科学省 (2014) 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ~グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言~(英語教育の在り方に関する有識者会議), [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm) (2024年2月19日閲覧).

- 文部科学省 (2023) 「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/1412692\\_00003.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692_00003.htm) (2024年2月29日閲覧).
- 日本政府観光局 (n.d.) 日本の観光統計データ, <https://statistics.jnto.go.jp/> (2024年2月29日閲覧).
- Paulsrud, B., Tian, Z., & Toth, J. (Eds.) (2021) *English-medium instruction and translanguaging*. Multilingual Matters.
- 酒井優子 (2022) 協働的対話における学習者の母語使用とその役割: 社会文化理論とバイリンガル・アプローチの視点から, 博士論文, 北海道大学.
- 佐野愛子 (2023) 「『トランスリンガルな文学』と教育におけるその可能性」立命館文学 (683), 183-196.
- Sherris, A., & Adami, E. (Eds) (2019) *Making signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces*. Multilingual Matters.
- 出入国管理庁 (2023) 令和5年6月末現在における在留外国人数について, [https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00036.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html) (2024/2/19 閲覧)
- Spada N., & Fröhlich, M. (1995). *COLT: Communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and applications*. National Centre for English Language Teaching and Research.
- 田中真紀子 (2010) 小学校英語教育における「英語支配」と「英語母語話者信仰」, 神田外語大学紀要 (22), 1-29.
- Tian, Z. Aghai, L., Sayer, P. & Schissel, J. L. (Eds.). (2020) *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: global perspectives*. Springer, 2020.
- 津田幸雄 (2001) グローバル化と英語支配, 国際開発研究フォーラム = Forum of international development studies / 名古屋大学大学院国際開発研究科 編 (通号 18), 125-137.

和泉徹彦 (2019) 日本における外国人労働者に関する研究の動向と展開, 嘉悦大学研究論集 62 (1), 23-37.

吉富朝子 (2015) 世界の英語変種と第二言語語用論に対する意識を高めるための統合型言語学習のすすめ-国際英語のコミュニケーション能力を養うために-, コンピュータ&エデュケーション (39), 26-31.