

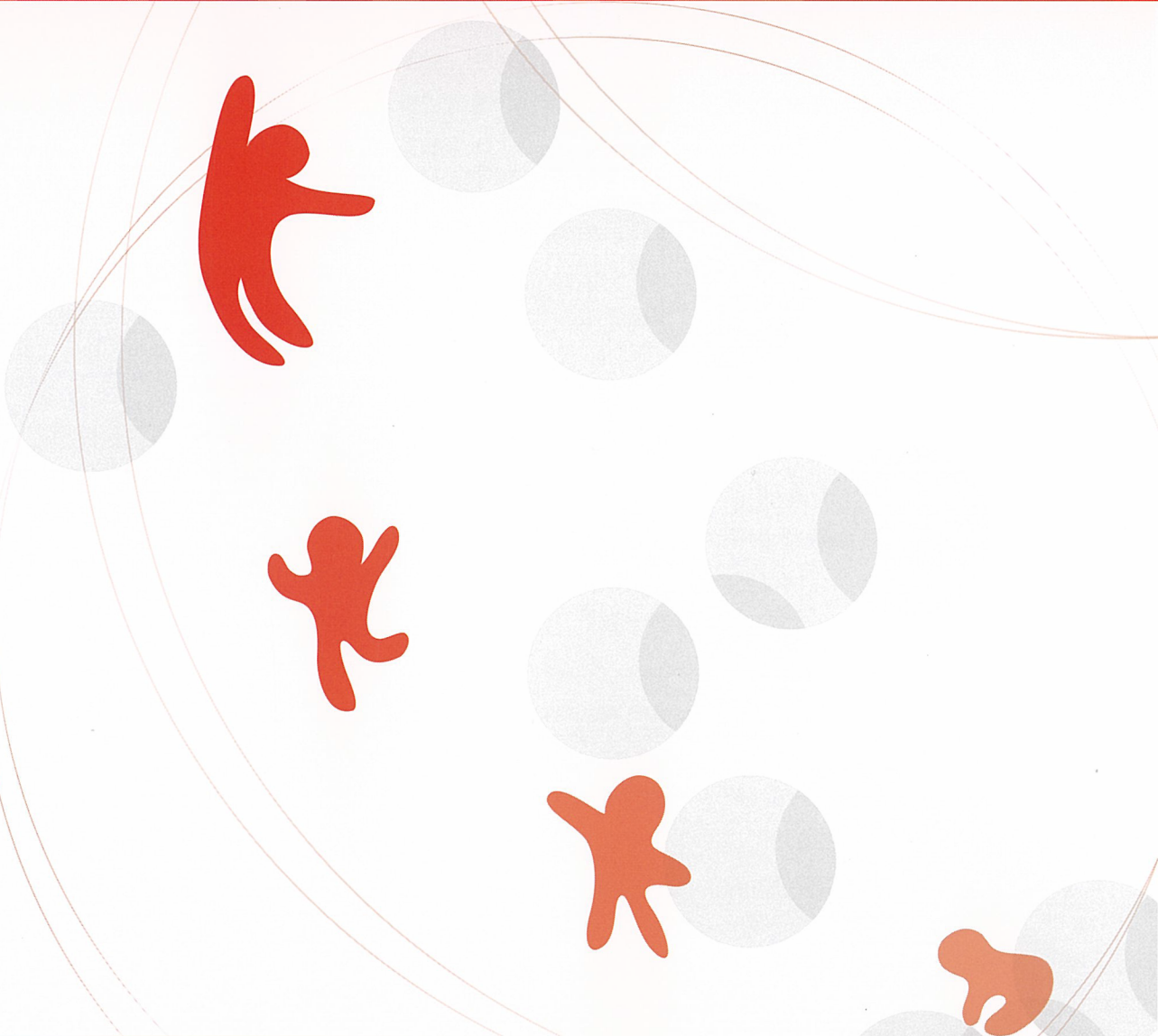
Volume 12  
MARCH 2016

ISSN:2186-8379

# 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究

Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education

第12号



母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会

Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education Research Association

## 巻頭言 第12号の発刊に寄せて

『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』第12号をお届けします。2015年度のMHB研究会は、研究会の5番目の柱である「複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）」をとりあげ、中でも各種言語教育におけるトランス・ランゲージングに焦点をおいて活動を行ってきました。

3月にはお茶の水女子大学で、オフィリア・ガルシア博士をお招きし、トランス・ランゲージングの概念を紹介していただきました。また、その後このテーマでの研究の中間報告会を行い、ガルシア博士のご助言とコメントをいただきました。8月の研究大会は立命館大学で開催し、例年通り、MHB研究会が研究分野とする広い分野での意見交流をおこないつつ、トランス・ランゲージングについては、パネルディスカッションと、バトラー後藤裕子博士による指定討論を受けて議論を深めました。今号の『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』は、こうした活動の成果を反映し、この大会テーマであった「すべての言語資源を活用したマルチリンガル教育をめざして」を特集しています。

本紀要には、まず、パネルディスカッションのスピーカーであった3組計3本の論文を招待論文として掲載しています。加納なおみ氏の「トランス・ランゲージングを考える—多言語使用の実態に根差した教授法の確立のために—」は、バイリンガル教育関連の海外の学会では昨今頻繁に語られているものの、まだ日本には紹介されることがなかったトランス・ランゲージングという概念を初めて日本語で紹介し、その課題や批判までまとめた貴重な論文です。ぜひ最初にお読みください。その次の清田淳子氏他による『立命館キャンパスアジア・プログラム』に参加した日中韓3カ国学生の3言語能力と使用状況」および、湯川笑子氏による *Use of the First Language in an Undergraduate English-Medium Seminar Class: An EMI Case in a Japanese Context* は、日本の大学教育において、アジアの3言語で学ぶケースと、英語を媒介として学ぶケースをそれぞれ対象とし、トランス・ランゲージングの視点から学びの言語状況をとらえた論文です。言語の組み合わせ、研究方法も異なる研究を通してトランス・ランゲージングがどのようにとらえられているかをぜひご覧ください。

一般投稿論文の中では、本号には、研究ノートが1件採用されました。加納なおみ氏の「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—」

です。これも特集テーマにそった研究で、日本語を学ぶ留学生のケース・スタディーとなっています。

巻末には、例年通り、活動報告、SIG（部会）情報、入会規定、紀要第13号への投稿規定などの情報も記載しております。MHB ウェブページ情報と合わせてご利用ください。紀要12号の発刊に際し、ご投稿くださった方、査読、編集に多大な労力をささげてくださった方、その他関係者の皆様に感謝いたします。

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会事務局長

真嶋 潤子

2016年3月

## 目 次

特集：すべての言語資源を活用したマルチリンガル教育をめざして

### 《招待論文》

トランス・ランゲージングを考える

—多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—

加納 なおみ ..... 1

「立命館キャンパスアジア・プログラム」に参加した

日中韓3カ国学生の3言語能力と使用状況

清田 淳子・湯川 笑子・庵途 由香 ..... 23

大学における英語開講ゼミクラスの第一言語使用

—日本のコンテキストにおけるEMIの一事例—

湯川 笑子 ..... 40

### 《研究ノート》

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—

加納 なおみ ..... 77

2015年度 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会活動 ..... 95



## CONTENTS

### **Featured Topic : Aiming for Multilingual Education Utilizing All the Language Resources**

#### **<Invited Papers>**

#### **Conceptualizing Translanguaging: To Consolidate Pedagogy Rooted in the Language Use of Multilinguals**

Naomi Kano ..... 1

#### **Japanese, Chinese, and Korean Students' Abilities in and Use of Three Languages in the Ritsumeikan Campus Asia Program**

Junko Kiyota, Emiko Yukawa, and Yuka Anzako  
..... 23

#### **Use of the First Language in an Undergraduate English-Medium Seminar Class: An EMI Case in a Japanese Context**

Emiko Yukawa ..... 40

#### **<Research Note>**

#### **Translanguaging and Conceptual Construction: The Relationship Between the Two and Their Respective Roles in a Learning Process**

Naomi Kano ..... 77

**MHB Activities in 2015/16** ..... 95

≪ 招待論文 ≫

トランス・ランゲージングを考える  
— 多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために —

加納 なおみ (お茶の水女子大学)

kano.naomi@ocha.ac.jp

**Conceptualizing Translanguaging**  
**To Consolidate Pedagogy Rooted in the Language Use of Multilinguals**

Naomi Kano

要 旨

多言語・多文化化が世界的に進行するなか、言語及び記号システムの混用に関する研究が増加している。本稿では、そのうちの代表的な概念である「トランス・ランゲージング」を理論、教授法、学習ストラテジーの観点から論じる。トランス・ランゲージングは、マルチリンガルの全ての言語資源を、言語の境界線を超越した一つのレパートリーとしてとらえる。そこで、本稿はまず、グローバル化とスーパー・ダイバーシティの進展を背景に、多言語話者の言語混用の実態をふまえた「動的バイリンガリズム」とトランス・ランゲージングの関係を論じ、今世紀におけるバイリンガル教育の変遷を概観する。次に、コミュニケーションのマルチリンガル化、マルチ・モーダル化を視野に入れ、トランス・ランゲージングを認知的、社会文化的な機能から考察する。さらに、コード・スイッチングやトランスレーションとの比較を通じてトランス・ランゲージングの特質を論じ、その課題や批判、今後の展望を検討する。

Abstract

As the world increasingly becomes multilingual as well as multicultural, the number of studies on the mixed use of semiotic systems, including language, proliferates. This paper discusses *translanguaging*, a representative concept that encompasses such mixed-language practices, focusing on its theoretical conceptualization, pedagogical techniques, and learning strategies. Translanguaging views multilinguals' whole linguistic resources as one single repertoire beyond linguistic boundaries. Given a highly globalized and super-diversified world's demography, the paper first examines the

relationship between translanguaging and dynamic bilingualism that considers multilinguals' fluid language practices, followed by a brief overview of the changes bilingual education has experienced since the past century. Then, taking into consideration the nature of communication that becomes increasingly multilingual and multimodal, it looks into translanguaging from cognitive as well as sociocultural perspectives. Furthermore, a comparison between translanguaging and other related concepts, such as code-switching and translation, is examined to highlight the intrinsic value of translanguaging. The paper concludes with a discussion on the challenges and critiques faced by the concept and future research agenda.

キーワード：トランス・ランゲージング、動的バイリンガリズム、コード・スイッチング、マルチ・モダリティ、スーパー・ダイバーシティ

## 1. はじめに

グローバル化の進展とともに、「スーパー・ダイバーシティ」(Vertovec, 2007)という概念が注目を集めている。これは、移民政策の影響で急激に移民が増加したロンドンの現状をとらえるために生まれ、これまでの移民研究の枠組みを越えた、多くの要因を含む概念である。従来とは比較にならないほど多数の国々から集まる移民は、一国あたりの人数は少ないものの、総勢では膨大な数にのぼり、過去においてどの国も経験したことがないような移民の人口動態における変化が起きている。今や出身国、エスニシティ、宗教や言語だけで彼らの属性や特徴を分析することはできず、移住の動機、法的な地位とそれに伴う権利と資格、労働市場での多様な経験、年齢、性別、国境を越えた地域とのつながりや関わり、居住地の分布パターン、役所や地域住民との関係などの他、多くの要因を複合的に考察する必要がある、それらの相互作用から見えてくる多様性を総称して「スーパー・ダイバーシティ」と呼ぶ。この概念は、ロンドン以外のイギリスの都市、またヨーロッパやアジア太平洋地域の都市部にも適用され、政策立案及び調査研究に新たな課題を提起している (Ortiga, 2015; Spoonley & Butcher, 2009; Vertovec, 2007)。

スーパー・ダイバーシティは、前述のように多様な変数、要因を含む概念であるが、言語使用に関して共通して見られる重要な特徴は、“mixed language practices”、つまり「複数言語の混用」である (Blommaert & Rampton, 2011)。複数の言語レ

パトリリーを持つ話者同士の直接的接触、及びサイバースペースにおけるコミュニケーションの増大から、世界中で多くの事例が観察・報告されている (Cenoz & Gorter, 2015; Creese & Blackledge, 2010; Jørgensen, 2008, 2010; Otsuji & Pennycook, 2010; Rampton, 2006; Varis & Wang, 2011)。前者は移民などグローバル化による国境を越えた人々の移動の増加と、彼らの都市部への集中、後者は、テクノロジーの飛躍的な発展が直接的な要因である。グローバル化も、ウェブ上のコミュニケーションも「国境を越える」という面で共通し、両者が相互作用を与えながらそれぞれの発展に寄与していることは周知のとおりである。また、テクノロジーの進化により、コミュニケーションのマルチ・モーダル<sup>1)</sup>化が進み、「言語」は多くの「記号システム (semiotic systems)」のなかの一つに過ぎなくなっている (Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller, 2011; Thorne, 2013)。「国境」という制約に縛られないコミュニケーションの増加に伴い、コミュニケーションにおける言語及び記号システムの混用が世界的に増大し、「個別の言語」という伝統的な概念が疑問視されてきている (Blommaert & Rampton, 2011; Canagarajah, 2013; García & Wei, 2014; Jørgensen, et al, 2011; Otsuji & Pennycook, 2010; Thorne, 2013)。

このような流れのなかで、急速に注目を集めているのが、「トランス・ランゲージング (translanguaging)」である。トランス・ランゲージングとは、マルチリンガルがもつ全ての言語資源を、言語の境界線を超越してひとつのつながったレパトリリーとしてとらえた概念である。近年これに関する研究が、多言語話者の自然な言語使用に根ざした教授法と、学習ストラテジーの領域で増加している (Cenoz & Gorter, 2015; Flores & Schissel, 2014; García & Kano, 2014; Velasco & García, 2014)。しかし、日本ではまだなじみが薄く、十分な理解が得られているとは言い難い。そこで、本稿では、多言語・多文化化が世界的に進行する現代社会の状況を鑑み、言語及び記号システムの混用を理論と教育実践の両面からとらえた「トランス・ランゲージング」について、概念と教授法、及び学習ストラテジーという3つの観点から論じる。また、関連が深い他の概念と比較することによって「トランス・ランゲージング」の理念と特質を考察する。

## 2. トランス・ランゲージングとは

「トランス・ランゲージング」とは、元来 Williams (1994) がウェールズ語で提唱した “trawysieithu” を英訳した造語で、Baker (2006) 及び García (2009a) らに

よって広く知られるようになった。Williams (1994) は、衰退するウェールズ語の話者を増やすための、受容と発信に別々の言語を使用するバイリンガル教授法を「トランス・ランゲージング」と名付けた。これは、バイリンガルの読み書き能力（バイリテラシー）を伸ばす指導法で、内容理解を重視し、言語の四技能（読む・書く・話す・聞く）を統合しながら、二言語でのリテラシー能力を高めるものである。例えば、ウェールズ語でテキストを読み、内容理解のために討論をし、その後英語でライティング課題を完成する、あるいは反対に、読解と討論を英語で行い、ライティング課題をウェールズ語で書く、という方法である。しかし、近年、「トランス・ランゲージング」という語をバイリンガル教授法に限定せず、「言語 A によるインプットを言語 B でアウトプットする」という、多言語話者が生得的に日常実践している言語使用全般を指す概念として拡大、発展して使う研究（e.g. Blackledge & Creese, 2010; García, 2009a; Lewis, Jones & Baker, 2012a; Lewis, Jones & Baker, 2012b; García & Kano, 2014）が増加している。「トランス・ランゲージング」の中心的な概念は①言語を個々の枠に閉じ込めない多言語話者の自然なことばの使い方、②状況に応じた多言語話者の柔軟なことばの使い方、である。その機能としては、①理解促進のためのトランスレーション②相互行為としての意味生成③コミュニティへの参画（García, 2009b）、という認知・対人コミュニケーション・社会関係の構築、という3つの側面を重視している。本稿ではこれらの観点をふまえ、トランス・ランゲージングを理論、教授法、学習ストラテジーの領域において検討し、これら相互の関係性についても論じていく。

## 2.1 21世紀型バイリンガル教育と「動的バイリンガリズム」

トランス・ランゲージングを理解するためには、バイリンガルの「二言語間の相互作用」及び、それらと「社会文化的な諸要素との相互作用」の重要性を説明する「動的バイリンガリズム」（García, 2009a）についての理解が不可欠である。動的バイリンガリズムがそれ以前の概念と異なるのは、バイリンガルの言語力の総量を二つの個別の言語能力を足し合わせたものと見るのではなく、一言語ずつに分断せず、一つのつながったレパートリーとしてとらえる点である。20世紀のバイリンガル教育は、L2 習得のために L1 を犠牲にする「減算的バイリンガリズム」と、L1 を犠牲にすることなく、L1 と L2 両言語を読み書きも含んで積極的に伸ばす「加算的バイリンガリズム」の対比の構造のなかで語られてきたと言える。結果的に習得される二言語能力の違いと、アイデンティティ形成への影響から、「加算的バイリンガリズム」の方が望ましいと考えられてきたが、両者は学習プロセスにおいては「言語間の境界線を堅持する」という点で、実



は共通している。

しかし、グローバル化の進展のなかで、多言語話者の言語使用についての研究の蓄積が進み、「動的バイリンガリズム」(García, 2009a) という概念の登場と共に、多言語話者の言語使用の実態に即した言語教育の実践が重要性を増している。動的バイリンガリズムでは、バイリンガルの二言語は言語同士、また社会環境と常に強い相互作用を持ちながら発達し続ける点を重視する。また、多言語話者の意識のなかでは言語間の境界線が意味を持たないため、言語の枠を越えた全レパートリーのなかから、コミュニケーション場面において最適な要素を選択し、それらを組み合わせて、目的に応じて使う。つまり、動的バイリンガリズムのポイントは、①多言語話者にとって言語間には境界線はない、そのため、②モノリンガルとは異なる言語使用が生じる、しかし、③状況に合わせて必要な言語要素の選択ができるため、モノリンガルの言語使用が必要とされる場面ではそれが可能である、という点である。従来のバイリンガル教育では、産出行動として③が強調されるあまり、二言語間に境界線を保つことが当然視されてきたが、バイリンガルの言語使用の特徴として①②を無視することはむしろ非現実的であるため、動的バイリンガリズムではこの三点を等しく重要だととらえる。多言語話者の言語使用の実態に即したバイリンガル教育の実践のため、「動的バイリンガリズム」では、「21世紀のバイリンガル教育は、言語間の境界線を超越する」と提唱 (García, 2009a) している。

バイリンガル教育では、長らく、「1人の人間のなかの、別々の言語を操る2人のモノリンガルの存在」が前提とされてきた (Grosjean, 1982)。これが、バイリンガル学習者を、モノリンガル規範にあてはめて比較、評価する根拠となってきたと言える。また、このような教育観におけるバイリンガル能力は、二つの言語の総和である「加算的バイリンガリズム」を意味し、二つの言語は別々の場面で使われ、習得されることを前提とする一方、言語間の相互作用には注目していない (García & Kano, 2014)。これに異議を唱えたのが、広く知られている Cummins (1980, 1981) の「二言語相互依存仮説」モデルである。ここでは表面上異なる体系を持った二つの言語が、共通の認知力をベースに相互作用を持つと説明された。「二言語相互依存説」はバイリンガル学習者の言語使用及び教科学習上のメカニズムや問題を理解するうえで、多大な貢献を果たした。また Cummins (2000) では、バイリンガルの二言語能力の発達や、複雑な言語使用メカニズムを説明するためには、認知能力と言語との関係だけでなく、社会文化的な要因が重要であることを強調している。

「動的バイリンガリズム」(García, 2009a) も、同様にバイリンガルの「二言語間の

相互作用」及び、それらと「社会文化的な諸要素との相互作用」の重要性を指摘している。そのうえで、各言語が個別に分離した状態で習得されることを前提とした、相互作用を重要視しないモノリンガリズムを明確に否定している。複数の言語レパートリーが相互に影響し合いながら共に成長していく、言語の枠にとらわれないバイリンガルの言語使用を規範としているのである。また、習得が進む際の複数言語間の相互作用だけでなく、実践の蓄積が起こる環境、社会的文脈との相互作用のなかで、言語レパートリーがダイナミックに発展していく点を重視している。つまり、動的バイリンガリズムは、家庭、学校、コミュニティ、サイバースペースなど、言語が実際に使われる環境や、それらを取り巻く文化的規範、言語間の力関係などを経験しながら、コミュニケーションの目的に最も適した言語レパートリーを充実させ、多言語話者としてのアイデンティティを成長させていくプロセスを総合的に捉えている。そして、動的バイリンガリズムは、トランス・ランゲージングの実践によって実現される (García & Kano, 2014; García & Wei, 2014) のである。

## 2.2 マルチ・モダリティとトランス・ランゲージング

トランス・ランゲージングは、現実のマルチリンガルの言語使用を包括的にとらえる (García & Wei, 2014) ため、言語間の境界線を超越するだけでなく、「ランゲージング<sup>2)</sup>」を超越する、つまり、言語だけでなく、音声や画像、絵文字などを含んだ「全ての記号システム」を境界線なく使う (García & Wei, 2014) 状態を規範とする概念である。ゆえに、マルチリンガルの言語の使い方をマルチ・モーダルな視点でとらえ、さらにそれをマルチリンガル教育の実践に生かそうとするものである。

前述のとおり、テクノロジーの進化により、コミュニケーションのマルチ・モーダル化が進み、「言語」は、ますます、多くの「記号システム」のなかの一つの存在に過ぎなくなっている (Blommaert & Rampton, 2011; Jørgensen, et al., 2011; Thorne, 2013)。また、テクノロジーの恩恵により、移住先でも多くの人々が母国とのつながりを絶やさずに暮らすことができるようになった一方で、国内に留まりながら国境を越えたコミュニケーションがインターネット上で容易に実現するようになり、トランス・ナショナルなコミュニケーションが日常的に行われている。このような、「国境」という制約に縛られないコミュニケーションの劇的な増加に伴い、コミュニケーションにおける言語及び記号システムの混用が世界的に増大するなかで、「国民国家」と密接に結びついた「個別の言語」や「国語」という伝統的な概念を疑問視する研究が増加している (Blommaert & Rampton, 2011; Canagarajah, 2011; García & Wei,

2014; Jørgensen, et al., 2011; Otsuji & Pennycook, 2010;)。

教育に目を移すと、マルチ・モーダルなコミュニケーションの増加に伴い、「リテラシー」の概念も、単なる「読み書き能力」だけではなく、マルチ・モダリティを重視する傾向が強まっている。また、リテラシーの定義は、その言語が背景とする社会文化的知識の習得及びそれを適切に使いこなせる実践力を含み、その習得には、社会、文化、政治、経済的な要因が影響する (Gee, 1989; Street, 2003) と考えられるようになっている。マルチ・モダリティを強調し、リテラシーの実践を複数言語間でとらえる「複リテラシー」 (“pluriliteracies” in Garcia, Bartlett & Kleifgen, 2007) は、「バイリテラシー連続帯」 (“The continua model of biliteracy” in Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003) 同様、複数言語での読み書き能力の伸展を、社会文化的な文脈の中で、常に動的に変化するものととらえている。すべてのリテラシーの実践、言語文化は等価であり、序列はないことを前提とし、テクノロジーも積極的に活用しながら、状況、場面に応じて各個人が持っているあらゆる言語レパートリー、リテラシーのスキルを相互補完的に利用し、現実のコミュニケーション場面に対処するためのリテラシー教育を、トランス・ランゲージングを通して実践する (Garcia, Bartlett & Kleifgen, 2007)。グローバル化のなかで、スーパー・ダイバーシティが加速し、コミュニケーションのマルチ・モーダル化、マルチリンガル化が表裏一体で進んでおり、教育にもそれが反映される必要性が高まっていると言える。

### 2.3 トランス・ランゲージングとコード・スイッチング

トランス・ランゲージングは、既に述べたとおり、コード (言語)、モード (話す・聞く・読む・書くという通常の言語の四モードに、「思考する」過程も加える) を横断的に対象とするだけでなく、言語を「記号システム」のうちの一つ (Blommaert & Rampton, 2011) としてとらえるため、言語混用についての既存の概念であるコード・スイッチングとは現象のとらえ方が異なる。

トランス・ランゲージングは、前述のとおり、多言語話者の言語レパートリーをひとつかたまりのものとし、言語の境界線のない状態でとらえるが、コード・スイッチングは、言語の境界線をはさんで、言語 A から言語 B に切り替えを行ったとみる。複数言語による発話を言語データとして提示された場合、それがコード・スイッチングか、トランス・ランゲージングかは、そのデータをどのような立場から見るかによって決まる。つまり、複数言語で発話された言語データを、どのような枠組みでとらえるか、そしてそれをどう教授法に生かしていくか、という姿勢が、トランス・ランゲージングとコード・

スイッチングを区別することになる。

従来の研究では、多くの場合「言語間の切り替え」を否定的に見てきた。教室での教師と生徒とのやりとりに注目した研究のなかでもこの傾向は明らかであり、結果的に、教室内でダイグロシア<sup>3)</sup>状態が強化され、学習者は自分の母語及び母文化への自信と誇りを失っていく (Lindholm-Leary, 2006; Lin, 1996; Shin, 2005)。一方、多言語話者の言語使用における創造性と批判性を尊重し、学習者個人が学習方略として自由にトランス・ランゲージングができる「トランス・ランゲージング・スペース」(Wei, 2015)では、学習場面において母語を実際に活用させ、学習者本人がその有用性を日々感じることができるため、自らの言語レパートリーのなかでは言語の序列化が起こりにくい (Baker, 2006)。また、教師による無秩序なコード・スイッチングとは異なり、トランス・ランゲージング教授法<sup>4)</sup>では、多言語話者の言語レパートリーを体系的かつ計画的に活用するため、これを学習方略としてのトランス・ランゲージング<sup>5)</sup>の指導につなげることができる。

トランス・ランゲージングを、多言語使用に関する既存の概念であるコード・スイッチングと対立させてとらえる一連の研究 (e.g. Blackledge & Creese, 2010; García & Wei, 2014; Lewis, Jones & Baker, 2012a; Lewis, Jones & Baker, 2012b) では、コード・スイッチングが意味する「言語間の切り替え」という観点を否定的に見るだけではなく、そもそも言語間の境界線を前提としている点で「コード・スイッチング」という概念そのものを排除しようとしている。「コード・スイッチング」を個別言語の存在を認め、母語話者規範を強化する概念と見るためである。

## 2.4 教授法としてのトランス・ランゲージング

教授法としてのトランス・ランゲージングの原型は、前述のとおり、言語Aによるインプットを、様々な学習プロセスを経て、言語Bで産出し、両言語のリテラシーを伸ばす方法である。両言語及びその発達を支える思考力を伸ばすためのトランス・ランゲージング教授法では、一連の学習プロセス全体をデザインする際、焦点を当てる技能や言語を意図的、計画的に変えることにより、教育効果を高めることができる。ここで重要なのは、いうまでもなく、指導者側が無秩序に言語の切り替えを行わないことである。つまり、学習者の思考を促し、理解を深め、産出の質を上げるために、効果的なトランス・ランゲージング活動を計画的に取り入れることが不可欠となる。Baker (2006) は、前述のような点をふまえ、教授法としてのトランス・ランゲージングの利点を次のようにまとめている。

- ①二言語間<sup>6)</sup>で理解と産出を繰り返すプロセスを通じ、理解可能なインプットが増える。
- ②第一言語<sup>7)</sup>によって討論し、思考を深め、第二言語<sup>8)</sup>でのライティングにつなげるため、両言語の力を統合的に伸ばすことができる。特に第二言語のリテラシー能力を伸ばす。そのため、高度なバイリンガル能力、バイリテラシーの獲得につながる可能性が高い。
- ③言語レベルが異なる学習者を一緒に教えることができる。また、学習者は、ピアとの関わりを通じ、教師以外からも理解可能なインプットを得ることができる。
- ④自らの言語資源の有用性を実感することができるため、学習者のなかで二言語間の序列が生じにくい。
- ⑤家庭語を含む二言語<sup>9)</sup>使用により、家庭と学校の関係を緊密化させる。

これらの利点は、前述のように、周到に準備された指導計画によって実現されるものであり、無秩序に言語が混用される学習環境とは一線を画す。また、このようなトランス・ランゲージング教授法の特長は、学習者の母語活用がリテラシー能力の伸長に不可欠な思考力に積極的に働きかける (e.g. Cummins, 1986; Fu, 2003)、という先行研究の主張とも共通するものである。

教授法としてのトランス・ランゲージングを最初に提唱した Williams (1994, 1996) では、前述のとおり、インプットとアウトプットを別々の言語で行うことを前提としていたが、近年では、インプット段階からの二言語併用の重要性が注目されている (Celic & Seltzer, 2013; García & Kano, 2014; Kano, 2012)。この方法により、学習者、指導者双方の選択肢を増やし、多様なレベル、言語的背景を持つ学習者への柔軟な対応の可能性を広げることができる。つまり、学習者は、理解、産出など目的に合わせて、また課題完成のための作業の効率化を図るため、その時の自分に最も有用なテキストを選択し、自由に使うことで自律的な学習を進める (Kano, 2012)。また、優勢言語への依存傾向が強い学習者でも、産出に必要な言語で書かれたテキストが手元にあれば、それを参照しながら課題を完成させるため、トランス・ランゲージングすることが増え、弱い方の言語を伸ばす機会が増える (Kano, 2012)。

Celic and Seltzer (2013) は、バイリンガル学習者の認知能力及び言語能力を高めるためにトランス・ランゲージングを活用しており、その際、教室内での学習者の協働に加え、教師間・学校関係者の協働の実現をも重視している。ここには、トランス・ランゲージングを取り入れた授業を定着させるための協働の蓄積を通じた、学校コミュニティそのものの変容を目指す姿勢が強く反映されている。二言語を個別に扱う伝統的



な言語教育観・バイリンガル教育観を打破し、トランス・ランゲージングを活用した授業が着実に成果をあげられるよう、コミュニティを巻き込んだ環境作りが不可欠であることを明確にしていると言える。また、学内での継続的な活動は、上下関係に支配されない「協働」を志向し、日頃、周辺化されがちな多言語学習者の保護者らの声を反映させようとしている点で、トランス・ランゲージングが内包する、「バイリンガリズムを基準・規範」とする価値観と一致している。このような面からも、トランス・ランゲージングの教授法は、広い意味でもその理念に深く根を下ろしたものである。

教授法としてのトランス・ランゲージングにおいても一つ重要な側面は、前述のように、マルチリンガルの言語の使い方をマルチ・モーダルな視点でとらえている点である。ゆえに、トランス・ランゲージング学習活動は「プロセス」であり、そこでは学習者が創造的かつ柔軟に自らの言語資源を活用する。たとえば、プロセス・ライティング<sup>10)</sup>のなかで、言語の四技能(聞く・話す・読む・書く)を統合した授業を行えば、多くのトランス・ランゲージングが発生する。このとき、調べる・読む、のリサーチ段階は二つの言語の自由な使用を奨励し、教室内での討論を学習者の強い方の言語で行う。学習者がプレ・ライティング活動のなかでメモやノートをとる際には、いずれの言語を使っても、または二言語を併用しても構わないとする。個人で思考し、それを学習者間でも共有、発表後フィードバックを受けるというプロセスを繰り返すなかで、発表言語はその時にターゲットとしている言語にすれば、学習者が好む言語に一方的に依存してしまう、という問題を回避し、すでに獲得した言語の力をもう一方の言語を伸ばすための足がかりとして使うことができる。プロダクトの質を、言語面・内容面で強化するためには、最終課題の産出までの段階で使える言語の選択肢を広げ、強いほうの言語で深めた思考を、もう一方の言語でも口頭で表現させたり、文章化する過程を繰り返すことが鍵となる。トランス・ランゲージングでは強いほうの言語を使って弱いほうの言語を伸ばす、と言われるのは、まさにこのような方法によるのである。

以上述べたように、「トランス・ランゲージング・スペース」(Wei, 2015)では、学習者の言語レパートリーを総動員して課題に取り組むため、思考と理解を深めることができ、結果的に産出物の質を上げることができる。そのプロセスでの討論や、文章化を通じ、両方の言語で発信し、フィードバックを受ける機会が増えるため、両言語の力を統合的に伸ばすことが可能となる。また、教科学習、協働学習との親和性が高く(Celic & Seltzer, 2013)、言語背景やレベルが異なる学習者が共に学ぶことができる(Baker, 2006; García, 2013; Kano, 2012)ため、結果として、学習者の意識における言語間の序列や母語話者規範に影響を与えられられている。

しかしながら、トランス・ランゲージングを教授法に取り入れる際に、問題が生じる場合もある。たとえば、共通の母語を持った学習者たちと、持たない学習者が共存する際、共通の母語を持った学習者たちにトランス・ランゲージングを許容した場合、教室内での不平等につながらないか、という懸念がある。確かにこのような状況では、学習者へさらなる配慮が必要となる。このような場合、トランス・ランゲージングできるパートナーが教室内にいない学生には、優勢言語を用いたリサーチや、家族やコミュニティ内での会話など、別の場面でトランス・ランゲージングを行うことにより、異なる方法で自らの言語資源を積極的に活用させるよう、指導することが大切である。もちろん、自らの思考を深めるために強い方の言語を積極的に使わせることも重要である。また、教師が学生の母語を解さない場合も少なくない。そのような時でも、Celic and Seltzer (2013) は、プロセスにおけるトランス・ランゲージング、つまりブレーン・ストーミングやアウトライン、あるいは作文の下書きなどの各段階で母語を活用させたうえで、最終的な産出は必ず目標言語で行う、という方法を推奨している。つまり、目標言語で産出させることはもちろんのこと、母語で思考を深めることを習慣づけさせる、という点が重要だと言える。また同書では、グーグル翻訳などテクノロジーの活用や、学習者のコミュニティから、教材の作成やインタビューなどに協力してくれる人材を確保することも提言されている。

## 2.5 学習方略としてのトランス・ランゲージング

トランス・ランゲージングは多言語話者が自らの言語資源を状況に応じて活用する柔軟な言語使用のため、バイリンガル学習者は、生得的になんらかの形で自然にトランス・ランゲージングを行っている (e.g., Bhatia & Ritchie, 2004) という指摘がある。しかし、これは、学習方略としてのトランス・ランゲージングを教える必要がないという意味ではない (Canagarajah, 2011; 加納, 2015)。なぜならば、多くの教育現場における「規範」は、前述のとおりモノリンガル学習者であり、バイリンガリズムを規範とした「トランス・ランゲージング」と現実の教授法は乖離した状況に置かれたままであるため、多言語話者に自らの自然な言語使用を肯定的に活用するよう明示的に指導すべきだからである。多言語話者にとって、日常的な言語の使い方と、教室での学習方法が矛盾なくつながり、相乗効果を上げる<sup>11)</sup> ためには、まずは、「自発的トランス・ランゲージング」を積極的に肯定し、個々の学習者が効果的な学習方略として使いこなせるよう、指導する必要がある。

そのためには教授法にトランス・ランゲージングを取り入れることができれば理想的

だが、それが困難な環境では、まず「トランス・ランゲージング・スペース」(Wei, 2015)の実現を通じて、学習者個人が学習方略としてのトランス・ランゲージングを自由に使う場を確保するよう奨励すべきである。教室外で学習者がトランス・ランゲージングを学習方略として活用することによって、トランス・ランゲージング・スペースを創出することは難しいことではない。教室外での学習はもちろんのこと、トランス・ランゲージング・スペースは、教室内でも、思考を深め、まとめる過程でトランス・ランゲージングを活用させることにより、容易に実現する。そこでは、学習者自身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という姿勢を身につけさせると同時に、実際に言語資源を使いこなせるトランス・ランゲージングのスキルを磨いていくことが重要である。モノリンガルを規範とした指導法は、バイリンガル学習者が学習効果を上げるための自由で創造的な言語資源の活用に枷をはめ、心理的にもこれを抑制・否定する傾向が強いため、明示的な指導を通じて、バイリンガル学習者が感じる心理的抑圧を解消し、自らの言語資源の豊かさと、それを活用することで広がる可能性に気づかせることが不可欠である。さらに、コミュニケーション上の目的を達成させるために、自らがもつ言語資源のどの要素をいつ、どのように活用すれば良いか、選択権は学習者本人にあることを自覚させ、メタ言語意識を高める必要がある。

メタ言語・メタ認知能力はバイリンガル学習者としての成長に重要な意味を持つ。メタ言語・メタ認知能力に長じているほど、学習者が操ることができる方略は豊富で強力となり、言語使用に対する自己調整能力が発達する(García & Kano, 2014)からである。ゆえに、言語教育は「規範」を教えるより、自己の持つ言語資源でどう問題解決していくか、どうコミュニケーションを円滑に進めるか、を学習者自身に考えさせる場を与えるべきだという指摘(Canagarajah, 2006)もある。バイリンガルが生得的に行っているトランス・ランゲージングを学習方略として最大限活用させるための教育はその意味でも重要だと言える。

学習方略としてのトランス・ランゲージングの役割と機能を、ニューヨーク近郊の日本人中学・高校生を対象にトランス・ランゲージング教授法のもとで調査したKano(2012)では、日英バイリンガルの日本人生徒たちが、学習方略として多様なトランス・ランゲージングを自発的に実践していることが明らかにされた。さらに、動的バイリンガリズム(García, 2009a)が示唆したように、バイリンガル連続帯における位置に応じて、学習者のトランス・ランゲージングのパターンや機能が変化していることも明らかになった。熟達したバイリンガル学習者は「双方向自律型トランス・ランゲージング」(加納, 2012)により、二言語間を継ぎ目なく自由に行き来し、言語使用を自らコント

ロールしながらタスクを達成すると共に、自己の言語的体験をより豊かなものにしていった。一方、「双方向依存型トランス・ランゲージング」（加納, 2012）実践者は、両言語を積極的に使いつつも、より優勢な言語である日本語を方略として、あるいは無意識的に課題遂行のためのツールとして活用していた。つまり、双方向依存型トランス・ランゲージング実践者は、劣勢言語でのタスク処理が自己の言語能力を超える場合には、バイリンガリズムにおける複雑な言語使用を調整しながら、自らの言語資源を最大限活用してそのタスクを達成していた。このような、トランス・ランゲージングのスキヤフオールディング機能は、ESL 在籍者など萌芽段階にあるバイリンガル学習者にとって不可欠である（García, 2013）。その一方で、「一方向トランス・ランゲージング」（加納, 2012）実践者は、意図的に自己の優勢言語に依存しており、それにより劣勢言語の学習機会を自らすすんで減少させていた。調査結果は、優勢言語への過剰な依存傾向の矯正にバイリンガルテキストを用いたトランス・ランゲージング教授法の有効性を示唆している。

以上述べたとおり、トランス・ランゲージング・スペースでは言語間の境界線を超越した言語使用を所与のものとしているが、自発的トランス・ランゲージングを学習方略として発展させ、さらに教授法を確立していくことが重要である。つまり、学習者による「言語レパートリーの自由な使用」という状態を単に受け入れるだけではなく、トランス・ランゲージング・スペースでは、それを「学習方略」に深化させ、さらに「教授法」にも反映させるため、教師は意図的・戦略的にトランス・ランゲージングを行い、また学習者のトランス・ランゲージングを促し、思考を深め、言語能力を高めながら、複雑な教科学習をサポートしていく役割を担うと言えよう。

## 2.6 トランス・ランゲージングにおけるトランスレーション

トランス・ランゲージングと混同されやすい概念として、2.3でコード・スイッチングとの比較を行ったが、本節では、トランスレーションを取り上げる。従来の言語教育の場で課されるトランスレーションは、第三者が書いたテキストを他の言語に訳す活動が中心である。ここには、学習者本人の声を反映する機会は実質ほとんどない。

トランス・ランゲージングを用いた授業では、このようなトランスレーションを全く行わないわけではないが、学習者自らの考えを言語化して表明し、他の学習者と意見交換するためのトランスレーションがより重要な役割を果たす。いわゆる「目標言語」では複雑な思考を思ったように言語化できない学習者にとって、思考を深めるためには、全ての言語レパートリーを使い、何度も言語間の行き来を伴いながら、徐々に思考を言

語化するプロセスを進むことが不可欠である。モノリンガル規範のもとでは自らの発信力を発揮しきれなかった学習者が、このようなプロセスを通して、自らの「声」を取り戻し、フィードバックを得ることでさらに思考と理解を深め、また言語力を磨く機会を得ることができるのである。また、このようなトランスレーションは、学習者が自らの言語レパートリーを方略的に選択、使用して、教室における学習言語で産出された成果物の質を上げるために、自らスキャフォールディングしながら授業参加と課題の完成を促進していると言える。

### 3. トランス・ランゲージングの課題

本稿では、トランス・ランゲージングの由来と変遷には、多言語化が急速に進むヨーロッパや北米の、マイノリティ言語を背景に持つ学習者たちへのバイリンガル教育における必然性と共に、言語の境界線を越えたコミュニケーションの世界的な増加が関わることを挙げた。日本国内でも多様な言語文化を背景とした年少学習者人口の増大が指摘され続けており（宮崎, 2014）、トランス・ランゲージングを教授法や学習方略の指導に取り入れる余地は少なくないと考えられる。一方、社会的な文脈が異なる大学生への英語指導などにどこまでトランス・ランゲージングが関与できるか、という点においては、議論が分かれる。文科省では英語のみを教授言語とする科目の増加を方針としているが、内容が専門化するに従い、思考や理解に母語である日本語を活用することの重要性は日本人研究者及び英語を母語とする研究者からも指摘されており（McKinley, 2015; Murata & Iino, 2015）、トランス・ランゲージングの認知面における有用性は日本人大学生を対象とした英語教育でも十分な意味を持つと考えられる。また、モノリンガル規範の強い日本の言語教育の影響で、日本人の大学生は自己の言語資源を柔軟に使用する経験が不足しており、本紀要の Yukawa (2016) 及び清田・湯川・庵途 (2016) による調査結果などは、実際の多言語コミュニケーション場面に対処する力を伸ばすための示唆に富んでいると言えよう。英語がグローバルなコミュニケーションを担う言語として圧倒的な地位を築くなかで、非母語話者同士の英語による接触場面が世界的に増加した結果、英語の母語話者規範も、その位置付けも変化してきた（Kachru, 1992）ことも見逃せない背景である。

しかしながら、もちろん、トランス・ランゲージングの活用がより適した環境と、そうでない環境は存在する。教授法としてのトランス・ランゲージングが効果を上げにくい例として、Baker (2011) は、L2 初学者のクラスを挙げている。Williams (1994)



が、初級レベルではなく、ある程度言語学習が進んだ段階でバイリテラシーを伸ばす教授法としてトランス・ランゲージングを提唱し始めたことを考えると、これは妥当な指摘である。一方、Celic and Seltzer (2013) は、小学校の低学年を想定したトランス・ランゲージングの授業計画も提案しているが、そこでは単語レベルのトランス・ランゲージングなど、初級者向けの活動が中心となっている。これは、複雑な概念や専門用語などがあまり必要ではない領域でなら初級レベルからもトランス・ランゲージングを使うことはできる、という Baker (2011) の指摘と呼応している。その他、トランス・ランゲージングが適さない環境として、Baker (2011) は、学習者が優勢言語や多数派言語を強く好む場合を挙げている。いくらバイリンガル話者が自然にトランス・ランゲージングを行っているとは言っても、このような場合にトランス・ランゲージングを教授法として積極的に使い続けるのは、学習者の自発的な言語選択を尊重するトランス・ランゲージングの理念に反することにもなる。

「トランス・ランゲージング」という概念の広まりの背景には、前述のとおり、世界中で増加する言語の混用に関する研究が、「言語の境界線を越えた柔軟な言語使用」と「個別言語」を対立させてとらえる図式がある。ここからいくつかの問題が生じるが、以下では特に重要だと考えられる、自然会話と教育現場におけるトランス・ランゲージングの位置づけと、理論面における課題について論じる。

まず、明確にしなければならないのは、トランス・ランゲージングが無秩序な言語混用を単純に容認しているわけではないという点である。本紀要の Yukawa (2016) 及び清田・湯川・庵途 (2016) にも示されたように、トランス・ランゲージングにはコミュニケーション上の方略が託されており、場面や状況に即した理由と目的がある。また、教授法は、前述のとおり、思考や理解の促進、マルチリンガルとしての肯定的なアイデンティティの涵養、複数言語レパトリーの発達、コミュニティの構築など、動的バイリンガリズムを具現化する方法として、単に言語混用を容認するだけのものでないことは明らかである。教師による無計画で無秩序なコード・スイッチングは、結局教室内でダイグロシアを強化し、少数派言語が多数派言語に取って代わられる結果になることは、すでに先行研究によって指摘されている (García, 2009a)。このような事態は、トランス・ランゲージング教授法が目指す方向とは正反対である。学習者の自然な言語使用に根ざすことは不可欠だが、それを教授法に活かす際、教師には計画性と適切な判断力が求められる。つまり、学習者による「言語レパトリーの自由な使用」という状態を単に容認するだけではなく、トランス・ランゲージング・スペースにおいて、それを「学習方略」に深化、発展させ、さらに「教授法」にも反映させるため、教師は意

図的・方略的なトランス・ランゲージングを行う必要がある。そして、学習者に効果的なトランス・ランゲージングを促し、思考力と言語能力を高め、それらを複雑・高度化する教科学習に活かすようサポートしていくことが望まれる。

「言語の境界線を越えた柔軟な言語使用」と「個別言語」を対立の図式のなかでとらえる立場では、「個別言語」の存在を社会的・政治的な産物であるとみなし (Blommaert & Rampton, 2011; Canagarajah, 2006; García & Wei, 2014; Makoni & Pennycook, 2007)、個人の言語資源は、規範としての「XX 語 (例: 日本語、英語、中国語、スペイン語、韓国語…)」ではなく、抽象的に存在する各言語からある要素を抽出し、個人のなかで統合された「言語レパートリー」である、と説明している。これが、「言語の境界線に阻まれない言語使用」によって、「個別言語」の存在を問い直す理論的根拠であり、実際にマルチリンガルの柔軟な言語使用には、言語間の境界線に制約を受けない面が多分にあることは周知のとおりである。しかしながら、この議論の最大の問題点、矛盾点とも言える点は、そもそも個別言語の存在である、「XX 語」という語を使わずに論自体を説明することが不可能である点、またトランス・ランゲージングの教授法や、学習方略を含んだコミュニケーション方略の分析においても、この語を使用せずに論じることが不可能である、という点にある。「個別言語」は意味をなさない、と指摘しながら、それ抜きに理論化しきれない点に、現時点でのトランス・ランゲージングの概念上の限界がある。<sup>12)</sup> したがって、「個別言語」に対するスタンスが、トランス・ランゲージングを含めた「言語混用」についての概念の基本姿勢である点から、トランス・ランゲージングとコード・スイッチングの関係はさらに検討される必要がある。García (2009b), Baker (2006) らも初期にはコード・スイッチングをトランス・ランゲージングの下位概念ととらえたり、あるいは、単に両者は異なる、とする立場を取っていたが、トランス・ランゲージングが理論的に精緻化される過程で、次第にイデオロギー的に対立する概念だとしてとらえる立場 (García & Wei, 2014; Lewis, Jones & Baker, 2012a; Lewis, Jones & Baker, 2012b) に変わってきており、この点は今後さらなる議論が必要だと考えられる。

#### 4. 結びにかえて

本稿では、近年急速に注目を集めている「トランス・ランゲージング」について、グローバル化とスーパー・ダイバーシティの進展を背景に、多言語話者の言語混用の実態をふまえた「動的バイリンガリズム」との関係において論じ、バイリンガル教育の理

念と方法論の変遷を概観した。また、コミュニケーションのマルチリンガル化、マルチ・モーダル化を視野に入れ、トランス・ランゲージングを概念、教授法、学習方略の観点から検討し、その認知的な機能だけでなく、社会文化的な機能についても考察した。また、コード・スイッチングやトランスレーションなどとの関連をふまえて、トランス・ランゲージングの特質について述べた。

世界には多言語話者のほうが多く存在していながら、多くの言語教育の現場における規範は未だに単一言語話者、モノリンガルのものである (Flores & Schissel, 2014)。しかし、本稿で述べたとおり、グローバル化の進展により、複数の言語資源を介した人々の接触の増加に伴い、言語及び記号システム間の境界線を越えた、自由で柔軟なコミュニケーションは、現代に生きる多くの人々の生活の一部となっている。「トランス・ランゲージング」は、多言語話者の現実であるだけでなく、モノリンガルだと信じている人々も、実は異なる複数の記号システムを使いこなすマルチリンガルであり、何らかのトランス・ランゲージングを行っている (Canagarajah, 2013) ののである。

従来の言語学習の場、特に教師主導のモノリンガル規範の教室は、人工的な環境である。そこでは、教師のコントロールと、学習者自身の自己抑制により、学習者が持つすべての言語資源が十分活用されているとは言い難い。しかし、現実社会においては、コミュニケーション場面の参加者達は、目的を達成するため、持てる力を全て出してコミュニケーションを図ろうとする。コミュニケーションが不成功であれば、目的は十分に達成できないため、全てのリソースを総動員して、持てる力を出し切った者が有利になるのは当然である。グローバル化が進むなかで、異なる言語資源を背景とした話者同士のコミュニケーションが増大する現実に対し、言語教育は「規範」を教えるのではなく、学習者自身の言語レパートリーを使いこなすための「柔軟なコミュニケーション方略」を教えるべきである (Canagarajah, 2006)。トランス・ランゲージングはまさにそのようなコミュニケーション方略として機能する。

トランス・ランゲージングは、すでに世界中で多くの人々が実際に行っているが、今後は、教育実践や調査研究のさらなる充実が急務である。トランス・ランゲージングの実践の場を増やし、学習者の多様な言語背景に配慮した指導や研究が行われる必要がある。また、教授法については、長期間に渡ってその効果を測定する必要がある。教材の整備や教師のトレーニングも重要な課題である。マルチリンガル化の進むグローバル社会においては、2言語間だけではなく、3言語間のトランス・ランゲージング<sup>13)</sup>についても、さらなる教育実践や調査が行われることが望まれる。

## 注

- 1) 視覚・聴覚を含めた複数のモード、方式を通じたコミュニケーションをさす。たとえば、ウェブ上の動画視聴や、SNS (ソーシャル・ネットワーキング・サービス) 上のインタラクションなど。
- 2) Wei (2015) は、「ランゲージング」を、知識を獲得し、意味生成し、思考を明確に表現し、形を与える行為として、認知的な観点を中心に論じている。García and Wei (2014) は「ランゲージ (言語)」を、単なる構造や規則の体系としてではなく、人間がインタラクションを通じて自己形成する過程と不可分である点を重視し、これを「ランゲージング」と動名詞化して使うことによって、より社会实践としての面に重きを置いている。新たな「ランゲージング」の方法を学ぶことは、新たな「言語」の学習を意味するだけではなく、新たなインタラクションと文化的実践の歴史に足を踏み入れることであり、新たな存在のしかたを学ぶことである、という Becker (1995) の言を引いている。
- 3) 元来は社会における2言語使用を意味する。通常、言語共同体は、2つの言語を異なる目的に用いることが多く、その区別は差別的なものになるため、2言語間に序列が生じやすい。
- 4) 本稿2.4を参照されたい。
- 5) 本稿2.5を参照されたい。
- 6) トランス・ランゲージング理論における「個別言語」と「境界線のない言語使用」との関係およびその問題点については、本稿 p.16 を参照されたい。
- 7) 同上。
- 8) 同上。
- 9) 同上。
- 10) 産出された文章のみに注目するのではなく、産出に向かう過程において思考を深め、推敲を重ねながら段階的に指導するライティング教授法。一般に、調べる・読む→アイディアを練る→文章の構成を考える→下書きをする→読み手からフィードバックを受ける→書き直す、という流れのなかを、書き手は何度も往復しながら作文やレポートを完成させる。本稿では学習者の言語資源を統合的に使用する機会を増大させるため、これらライティングのプロセスにグループやクラスでの討論、口頭発表なども積極的に組み込んだ活動を想定している。
- 11) Jacobson (Jacobson & Faltis, 1990) の“New Concurrent Approach”は、コード・スイッチングを取り入れた教授法だったが、同一センテンス内での切り替えを禁じ、多言語話者の言語混用の実態から乖離した方法だったため、根付くことができなかった。
- 12) Canagarajah (2013) は、従来の用語で新たなパラダイムを論じるのは不適切だが、それ以外に方法が無い場合が少なくないと述べ、「個別言語」の存在を否定しながらも「個別言語」を表す語 (例：日本語、英語、中国語・・・) を使用するのはその一例だが、話者達にとって「個別言語」の存在は、「社会的な現実」であり、アイデンティティでもあるため、この用語の使用にも意義があることを認めている。
- 13) 3言語によるトランス・ランゲージング発話に注目した研究として、本紀要の清田・湯川・庵途 (2016) を参照されたい。また、作文における3言語間の相互の影響を研究したものに、スペイン・バスク地方の中学生を対象に、バスク語・スペイン語・英語による作文について調査した Cenoz & Gorter (2011) がある。

## 引用文献

- 加納なおみ (2012) 「トランスランゲージング：バイリンガル日本人学習者のライティングプロセスにおける二言語使用」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2012年度研究大会予稿集』, 2-4.
- 加納なおみ (2015) 「大学院授業でのトランス・ランゲージングの明示的学習と大学院生のトランス・ランゲージング方略を巡る一考察」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2015年度研究大会予稿集』, 9-15
- 清田淳子・湯川笑子・庵途由香 (2016) 「『立命館キャンパスアジア・プログラム』に参加した日中韓3ヶ国語学生の3言語能力と使用状況」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 23-39
- 宮崎幸江 (2014) 『日本に住む多文化の子どもと教育-ことばと文化のはざまで生きる』上智大学出版
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4<sup>th</sup> ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5<sup>th</sup> ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Becker, A. L. (1995). *Beyond translation: Essays toward a modern philosophy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. (2004). Bilingualism in South Asia. In T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism*. pp.780-807. Oxford, England: Blackwell.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-21. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214772e.pdf> #214780
- Canagarajah, S. (2006). After disinvention: Possibilities for communication, community and competence. In S. Makoni (Ed.), *Disinvention and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A



- pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103-115.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1980*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 31-45.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Flores, N., & Schissel, J.L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly*, 48 (3), 454-479.
- Fu, D. (2003) *An island of English*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21<sup>st</sup> century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Philipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- García, O. (2013). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic, & K. Seltzer (Eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY- NYSIEB. Retrieved from <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (pp. 207-228). Walter de Gruyter.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh, & G. Meier, (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. (pp. 258-277). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Gee, J. P. (1989). What is literacy? *Journal of Education*, 171(1), 18-25.
- Hornberger, N., & Skilton-Sylvester, E. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jacobson, R., & Faltis, C. (Eds.). (1990). Language distribution issues in bilingual schooling. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual language around and among children and



- adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5, 161-176.
- Jørgensen, J. N. (2010). *Language: Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students*. Copenhagen: Copenhagen Studies in Bilingualism.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13 (2), 23-37.
- Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25, 1-14. Cambridge University Press.
- Kano, N. (2012). *Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in an English writing course in New York*. Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.
- Lin, A. M. Y. (1996). Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong schools. *Linguistics and Education*, 8, 49-84.
- Lindholm-Leary, K. (2006). What are the most effective kinds of programs for English language learners? In E. Hamayan & R. Freeman (Eds.), *English language learners at school* (pp. 64-85). Philadelphia: Caslon.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (Eds.). (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- McKinley, J. (2015). *English medium instruction in a Japanese "Global 30" University*. Paper presented at Language, Education & Diversity Conference 2015, Auckland, New Zealand.
- Murata, K., & Iino, M. (2015). *Language policies, practice & diversity: Voices of students*. Paper presented at Language, Education & Diversity Conference 2015, Auckland, New Zealand.
- Ortiga, Y. Y. (2015). Multiculturalism on its head: Unexpected boundaries and new migration in Singapore. *Journal of International Migration and Integration*, 16 (4), 947-963.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240-254.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, S. J. (2005). *Developing in two languages: Korean children in America*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Spoonley, P., & Butcher, A. (2009). Reporting superdiversity: The mass media and immigration in New Zealand. *Journal of Intercultural Studies*, 30 (4), 355-372.
- Street, B. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy

- in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), 77-91.
- Thorne, S. L. (2013). Language learning, ecological validity, and innovation under conditions of superdiversity. *Baltes Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6 (2), 1-27.
- Varis, P., & Wang, X. (2011). Superdiversity on the internet: A case from China. *Language and Superdiversities*, 13 (2), 71-83. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/212772e.pdf>
- Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37 (1), 6-23.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.
- Wei, L. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 177-198). Cambridge University Press.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. PhD thesis, University of Wales, Bangor.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock*. Llangefni (Wales): CAI.
- Yukawa, E. (2016). Use of the first language in an undergraduate English-medium seminar class: An EMI case in a Japanese context. 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 12, 40-76.

付記 本稿は、『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2015年度研究大会予稿集』に掲載された論文を加筆修正したものである。

≪ 招待論文 ≫

「立命館キャンパスアジア・プログラム」に参加した  
日中韓3カ国学生の3言語能力と使用状況

清田 淳子 (立命館大学)

jkiyota@fc.ritsumei.ac.jp

湯川 笑子 (立命館大学)

eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp

庵逄 由香 (立命館大学)

anzako@fc.ritsumei.ac.jp

Japanese, Chinese, and Korean Students' Abilities in and Use of  
Three Languages in the Ritsumeikan Campus Asia Program

Junko Kiyota, Emiko Yukawa, Yuka Anzako

要 旨

「立命館キャンパスアジア・プログラム」に参加した日中韓の学生の言語能力と言語使用状況を分析した結果、日本人学生の中国語・韓国語能力の自己評価は総じて低かった。また、参加学生は日本に滞在中、アカデミックな場面では日本語を多用しつつも日本語のみを使用するわけではなく、日常生活場面では中国語と韓国語の使用割合が増えていた。言語選択の際には、相手の理解しやすい言語を選ぶ、自分が話したいかもしくは練習したい言語を使う、特定の言語を使用してほしいという相手のリクエストに応じる、自分の不十分な外国語を相手が受け入れるかどうかで決める等の基準が認められた。さらに、仲間の力を借りて講義内容を聞き取ることや、L2を経由してL3を理解する学習方略が確認された。このことから、参加学生はすべての言語資源を柔軟に使ってアカデミックな課題に取り組んだり、三つの言語資源からその場のコミュニケーションに最適な言語要素を選び取ることで、高いトランス・ランゲージング力をもっていることが明らかになった。

Abstract

Language skills and language use of Japanese, Chinese, and Korean students who participated in the Ritsumeikan Campus Asia Program were analyzed, and the results showed that the Japanese students' evaluation of their Chinese and Korean language

skills was generally low. Although these students frequently used Japanese in academic contexts while they were in Japan, it was not the only language they used in every situation; in fact, the ratio of the use of Chinese and Korean languages increased in non-academic daily life contexts. The findings suggest the students' use of some principles for language selection, such as choosing a language that is easy for the interlocutor(s) to understand; using the language that one wants to speak or practice; responding to the interlocutors' request to use a certain language; and deciding whether the interlocutor will accept one's insufficient foreign language skills. Furthermore, it was confirmed that the students exercised learning strategies such as getting help from their friends to understand lectures and using an L2 to understand an L3. From the above, it became clear that these students have developed high-level translanguaging abilities to work on academic tasks using all the resources of the three languages and to use the optimum language elements from such resources depending on the context of a given communication event.

キーワード：トランス・ランゲージング、キャンパスアジア・プログラム、言語能力、言語使用

## 1. はじめに

世界規模の人の移動や情報の国際化が進む中、ヨーロッパや北米に続いて日本の高等教育機関においても国際化が進められている。文部科学省は、2011年に「大学の世界展開力強化事業」(文部科学省)<sup>1)</sup>を立ち上げ、タイプA『『キャンパス・アジア』中核拠点形成支援』と、タイプB「米国大学等との協働教育の創成支援」の二つを募集した。その結果、タイプA「キャンパス・アジア」プロジェクトの中でも、「日中韓の三カ国における大学間で1つのコンソーシアムを形成し、単位の相互認定や成績管理、学位授与等を統一的に行う交流プログラムを実施する事業」(文部科学省)<sup>1)</sup>には合計10件が採択された。立命館大学文学部における「キャンパスアジア・プログラム」<sup>2)</sup>もその一つである。

大学教育の英語による開講(English-medium instruction)は世界的にも広がりを見せているが(本紀要のYukawa, 2016を参照されたい)、3言語の、しかも、英語を含まない組み合わせによる高等教育の試みは筆者らの知る限り、日本では稀有な取り

組みである。前例がないだけに、言語習得や言語使用に限ってもさまざまな疑問が湧いてくる。「大学から初習の外国語として中国語や韓国語を学ぶ日本人学生が、大学の授業についていけるような語学力を本当に獲得できるのだろうか」、「母語が異なる3カ国の学生が共に学ぶ授業では、授業の中身について議論する時にどんな言語が飛び交っているのだろうか」、「授業中と休憩時間では、言語の使い方は変わるのだろうか」、「意思疎通がうまくいかない場合は、誰がどのように解決するのだろうか」などは誰もが抱く疑問であろう。

本研究ではこれらの疑問のうち、このプログラムに参加した学生の日本語・中国語・韓国語能力と言語使用の状況を、学生による自己評価及びインタビューをもとに探る。そして、アジアの3言語を共通言語とする教育実践において、プログラムに参加する学生は場面や相手に応じてどのような言語実践を行っているか、言語面の状況をトランス・ランゲージング (translanguaging) の観点から把握していく。

## 2. トランス・ランゲージング (translanguaging)

これまでの外国語教育やバイリンガル教育<sup>3)</sup>では、目標言語のみを用いた指導や二つの言語を切り離して扱う教育が行われてきた。目標言語のみを使うイマージョン教育、時間や教科によって明確に使用言語を分けるパーシャル・イマージョンや双方向イマージョンなどはその例である。しかし、García and Wei (2014) は学習者が自分の持つ言語レパートリーを総動員して学ぶ「トランス・ランゲージング」の重要性を指摘している。トランス・ランゲージングはバイリンガルが通常実践している言語使用であり、すべての言語資源を柔軟に使うコミュニケーションをとる状態を表す (Celic & Seltzer, 2013)。そこではバイリンガルが自分の言語レパートリー全体を一つの集合体と見て、その集合体の中からその場のコミュニケーションに最適な言語要素を方略的に選んで使用しているととらえる (García, 2015; García & Kano, 2014)。

トランス・ランゲージングの意義として、加納 (2015) は理解の深まりと効率化を挙げている。トランス・ランゲージングの理論や方法を学んだ大学院留学生は、不十分な言語だけでは遂行困難な課題に直面したとき、トランス・ランゲージングを方略的に用いることで、課題に対する理解や思考が深まったり、効率的に課題に対処できるようになったとしている。また、学齢期の児童生徒を対象とした研究では、トランス・ランゲージングによって子どもたちが教科書や科目内容を深く理解し、アカデミックなタスクに取り組めるようになることが指摘されている (García, 2015; García & Wei, 2014;

Lewis, Jones, & Baker, 2012)。この他、弱い方の言語の発達を助け、学校と家庭のつながりを促し、流暢に話せる上級話者と初級学習者を統合することや (Lewis, Jones, & Baker, 2012)、リテラシーの発達や多文化アイデンティティの肯定 (García & Wei, 2014)、メタ言語・メタ認知に関わる気づき (García & Kano, 2014) などが挙げられている。

### 3. 立命館大学「キャンパスアジア・プログラム」

#### 3.1 プログラムの概要

「キャンパスアジア・プログラム」は、立命館大学（日本）、広東外語外貿大学（中国）、東西大学（韓国）の三大学が共同運営するプログラムで、2012年に始まった。プログラムの目標は、東アジアの次世代の人材育成にある。すなわち、日中韓の3言語に通じ、各国の歴史・文化・社会について専門知識を深め、参加学生同士はもちろん現地の人々との交流を通して、衝突や葛藤を乗り越えて緊密な関係を築く力や高度なコミュニケーション能力の育成をめざす。

参加学生は、1年目は所属する大学で学び、その後、1学期は中国、2学期は日本、3

時期	学ぶ場所		
1年目	所属する大学		
2年目	移動 キャン パス	[1学期] 広東外大	[2学期] [3学期] → 立命館大 → 東西大
3年目		[1学期] 広東外大	[2学期] [3学期] → 立命館大 → 東西大
4年目	所属する大学		

図1 「移動キャンパス」の実際

学期は韓国の大学で、それぞれ語学科目と専門科目<sup>4)</sup>を学ぶ。このような「移動キャンパス」を2年間実施した後、4年目は再び所属大学で学ぶ(図1)。また、「移動キャンパス」の2年間は全員が寮(シェアハウス)で共同生活を送る。

#### 3.2 参加学生の所属学科

参加学生が所属する学科は、広東外語外貿大学（中国）の場合、日本語学科の学生8名、朝鮮語学科の学生2名である。また、東西大学（韓国）は、日本語学科の学生5名、中国語学科5名である。これら2大学はいずれも「外国語学部」の学生が参加している。一方、立命館大学の場合は、東アジアの文学・歴史・言語を専攻する学生が5名、日本文学やコミュニケーションなどを学ぶ学生が5名である。



#### 4. 研究の目的

アジアの3言語を共通言語とする教育実践や、「移動キャンパス」を伴う教育形態そのものが稀有である中、本研究では「キャンパスアジア・プログラム」の参加学生の言語面の状況を、研究課題 (1)～(3) の追究を通してトランス・ランゲージングの観点からとらえていく。

- (1) 「キャンパスアジア・プログラム」の参加学生は、3言語能力（日本語・中国語・韓国語）をどのように自己評価しているか。
- (2) 参加学生は、滞在国（日本）で3言語をどのような場面で使用しているか。
- (3) 参加学生は、3言語使用についてどのような意識を持っているか。

#### 5. 研究の方法

言語能力の自己評価は質問紙調査によって行った（2014年7月実施）。調査用紙は、欧州言語共通参照枠（Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. 以後 CEFR と呼ぶ）、およびそれを日本に文脈化した CEFR-J（投野, 2012）を参考に作成した。その際、参加学生が身を置くアカデミックな環境に合致し、回答に過度に負担感のない項目内容と数を設定した。その後、日本語・英語の組み合わせのバイリンガル学生20名にパイロット調査を行い項目の調整を行った。したがって本研究で用いた質問紙の6つのレベルは、CEFR の A1 から C2 のレベルと緩やかな関連はあるものの、独自の大がかりな信頼性検証は経ていない試験的なツールである。

以下に、例として「聞くこと」に関わる Can-do 記述文を示す。

表 1 言語能力記述文（聞くこと）の Can-do 記述文

レベル	言語能力記述文（聞くこと）	日本語	中国語	韓国語
レベル1	自分のまわりで交わされるゆっくりと明瞭な会話のトピックをおおよそ理解できる			
レベル2	視覚的情報が音声情報の理解を助けるといった状況でなら、出来事や事故などのテレビニュースの要点を理解できる			
レベル3	トピックがなじみのあるもので、発表が直截で明瞭に組み立てられていれば、自分のフィールド内の講義やスピーチを理解できる			
レベル4	具体的なトピックであれ抽象的なトピックであれ、標準語で話されたものであれば、自分の分野の技術的な議論を含んでも複雑なスピーチの要点を理解できる			

レベル	言語能力記述文 (聞くこと)	日本語	中国語	韓国語
レベル5	広い範囲のイディオムや口語体表現を認識できて、スタイルの変化も理解できる			
レベル6	高度に口語体表現が混じっていたり、地域独特の用法やなじみのない語彙が含まれている、専門的な講義や発表が理解できる			

(注) ・「レベル」は、1から6へ数字が大きくなるにつれて難易度が上がる。  
 ・学生は、各レベルについて3言語の状況を5段階で評価する。たとえば「レベル1」の事柄について日本語で十分達成できていれば、「日本語」の欄に「5」を記入する。

次に、言語使用に関しては、「大学の授業」「大学の休憩時間」など8つの場面を想定し、それぞれの状況で何語をどれだけの頻度で使うか質問紙調査を行った（2014年7月実施）。

表2 言語使用の調査項目

レベル	言語能力記述文(聞くこと)	A 滞在国の 言語	B 自分の 母語	C それ以外の 言語
1	大学の演習で3カ国1人ずつから成るグループで討論する時			
2	大学で、休憩時間に友達と話す時			
3	自分と母語を共通にする教職員と話す時			
4	自分と母語を共通にしない教職員と話す時			
5	寮で、発表の準備のために議論する時			
6	寮で、寮の決まりなど深刻な話題で議論をする時			
7	寮で、食事、パーティー、雑談などをしている時			
8	キャンパスでも寮でもない、滞在国のどこかで話す時			

(注) ・「滞在国」は、本調査を行った日本を表す。したがって、「滞在国の言語」は日本語であり、日本人学生にとって項目AとBの言語はいずれも日本語が相当することとなる。  
 ・記入に際しては、0%、25%のように25単位で、また、項目ABCの合計が100%になるように記入してもらった。

さらに、3言語の使い分けや切り替え、学習方略などについて、出身国別にそれぞれの母語を用いて80分程度の半構造化インタビューを行った（2014年7月、2015年7月実施）。インタビュー協力者は中国人学生4名（全員女子）、韓国人学生2名（全員女子）、日本人学生5名（男子3名、女子2名）である。

質問紙調査もインタビューも学生それぞれの母語で行い、インタビュー結果については、録音した結果を日中、日韓のバイリンガルに、それぞれ聞きとりと日本語への文字

化を依頼した。

インタビュー項目を表3に示す。

表3 参加学生へのインタビュー項目

1. こうした意見はあなたの見方と一致していますか。 ①「キャンパスアジア・プログラム」の授業には、「シェルター授業」的 <sup>5)</sup> 要素はない。 ②コード・スイッチング <sup>6)</sup> で挿入する言語は、固有名詞が多い。 ③コード・スイッチングするのは、言いたいことが言えない時である。 ④「CAP語」 <sup>7)</sup> はテンションが上がっている時によく使う。
2. 3カ国の人が一緒にいる時、ルールがない時には何語で話しますか。
3. 言語学習に対する社会の姿勢、個人の考え方、学習方法、ゴールは、各国で異なりますか。
4. 韓国人や日本人にとっては、言語体系が異なる中国語はハードルが高いですか。
5. L3を学ぶ時に、L2を通して勉強することがありますか。
6. 専門の授業を外国語で習う時に、母語で情報を得ることがありますか。
7. 三つの言語の中では、日本語が共通語として最もよく使われる言語ですか。
8. 二つの外国語のうちでは得意な方をよく使い、三つ目の言語の産出は少ないという傾向がありますか。
9. 先生方は、学生の行うコード・スイッチングについて、どう思っていると思いますか。
10. 学習の際の聞き取りや資料を読むことについて困難を感じるがありますか。その場合はどのように切り抜けますか。

## 6. 分析の結果

### 6.1 三つの言語の能力の自己評価の結果

日本・中国・韓国の学生の、言語能力についての自己評価は以下のとおりである(表4～6)。

表4 日本人学生の母語以外の言語能力

	聞く	話す	読む	書く
中国語能力	レベル3	レベル2	レベル2	レベル3
韓国語能力	レベル3	レベル3	レベル2	レベル3

表5 中国人学生の母語以外の言語能力

	聞く	話す	読む	書く
日本語能力	レベル5	レベル5	レベル5	レベル6
韓国語能力	レベル3	レベル2	レベル3	レベル6

表6 韓国人学生の母語以外の言語能力

	聞く	話す	読む	書く
日本語能力	レベル4	レベル4	レベル4	レベル6
中国語能力	レベル3	レベル4	レベル3	レベル4

これらの結果から、全体的な傾向として次の2点が読み取れる。

- ・日本人学生の中国語能力と韓国語能力の自己評価は、4技能ともレベル2～3にとどまっており、総じて低い傾向にある。ただし、自己評価と語学科目の成績を対照したところ、中国や韓国の学生と同程度の成績をとっていても、「中国語の聞く・話す・読む」と「韓国語の読む」について、日本人学生は低めの自己評価を行っており、その点に留意する必要がある。
- ・中国人学生と韓国人学生の外国語能力の自己評価は総じて高い傾向にある。特に日本語能力の評価は高く、4技能ともレベル4～6に達している。ただし、これについても、スケールの文言の意図が学生に十分に伝わっていなかった可能性の他、これら2カ国の学生は一般の日本人学生と同様のレポートを課される経験がなかったため、日本語科目（作文）の中でのパフォーマンスをもとに自己評価を行った可能性も否定できない。

以上、学生の自己評価が実際の言語能力と合致していない部分も推測できるものの、少なくとも、アカデミックな話題や高い言語能力が必要なことを話す際には、三者ともに高い能力を持つ日本語を用いているのではないかと予想される。

## 6.2 三つの言語の使用状況

### 6.2.1 アカデミックな話題について話し合う際に使用する言語

本節では、アカデミックな場面を対象に、参加学生がどの言語を用いているのか、言語使用の状況を検討する。

表7 「大学の演習で3カ国1人ずつから成るグループで討論する時」に使用する言語

	滞在国の言語 (=日本語)	母語	それ以外
日本人学生	71%	(71%)	29%
韓国人学生	69%	9%	22%
中国人学生	63%	31%	7%

表8 「寮で、発表の準備のために議論する時」に使用する言語

	滞在国の言語 (=日本語)	母語	それ以外
日本人学生	66%	(66%)	34%
韓国人学生	68%	16%	16%
中国人学生	61%	28%	12%

大学の演習においてグループ討論する場面や寮でアカデミックな議論を行う際には、3カ国いずれの学生も「日本語を使用する」という回答が最も多かった（61%～71%）。

日本語が多く用いられる理由として、まず、「キャンパスアジア・プログラム」には「自由時間以外は滞在国の言語を使う」というルールがあることが指摘できる。次に、中国と韓国の学生は日本語学科の学生が多いことから（中国人学生10名中8名、韓国人学生10名中5名は日本語学科に所属）、参加学生の中では日本語が強い言語であるといえる。そして、中国の大学は9月入学であるため、日本語を専攻する中国の学生（8名）は、他の国の学生に比べて半年分多く対象言語を学んできているという利点がある。さらに、日本語と韓国語の言語的な近さから、日本語専攻ではない中国・韓国人学生にとって、つまり、韓国語を一つ目の外国語として既に時間をかけて学んできている中国人学生や、日本語を二つ目の外国語として学ぶ中国語専攻の韓国人学生にとって、日本語は比較的学びやすい言語であることが挙げられよう。

## 6.2.2 アカデミックな場面の言語使用に対する参加学生の意識

アカデミックな場面における言語使用の結果をふまえ、本節では参加学生がどのような意識をもって言語を選択し、使用しているのかを探った。

具体的には、3カ国の学生に対するインタビュー調査（表3）から、「日本語は共通語であるか」「アカデミックな場面でグループ討論するとき、どのように言語を選択するか」「授業中、先生の説明が聞き取れないとき、どのように切り抜けるか」に関わる語りを抽出し、検討する。なお、以下に示す語りの中で、注目してほしい部分には下

線を付した。

[日本語は共通語であるか]

- ・「移動キャンパス1年目の時は、みんなの日本語力が他の言語より高かったので、やっぱり日本語が共通語のイメージがあったが、2年目からはみんなの日本語以外の言語のレベルも高くなったので、日本語だけではなく他の言語でもコミュニケーションする傾向があります。」  
(中国A、中国B、韓国A、韓国B、日本D、日本E)
- ・「去年までは(日本語が)共通語という感じもあったが、今年はそういうのは全然ない。」  
(韓国A、韓国B、日本B、日本C)

(注)「中国A」は、「中国出身の学生Aの語り」を表す。

上に示した語りからは、移動キャンパス1年目は3カ国いずれの学生も日本語を共通語として位置づけていたものの、2年目はその傾向は弱まっていることがわかる。

[アカデミックな場面でグループ討論するとき、どのように言語を選択するか]

- ・「相手が理解しやすい言語を選んで討論する傾向があります。たとえば、私は韓国語があまりうまくないので、もし私が理解できなかったときは、隣の韓国の学生が中国語で一生懸命に内容について説明してくれます。」  
(中国B)
- ・「語弊があるときがあるので。特に討論の内容はけっこう敏感な問題が多いので、途中で、『あ、やっぱりちょっと日本語でしゃべるね』っていうとかもあります。」  
(日本B)
- ・「韓国人と話すときには韓国語で話しかけたりとかする。でも向こうは、日本人に対しては日本語で答が返ってきたりとか往々にある。だから、話したいことばをしゃべってる感じでしたね。」  
(日本E)
- ・「やっぱりみんな練習したいんで。(相手が)韓国人だったら韓国語かなとか、中国人だったら中国語でしゃべってみようかなとか。」  
(日本E)

アカデミックな場面でのグループ討論は、大学の授業でも寮での発表準備でも「いろんな言葉が飛び交っている」(日本E)という状況であった。しかし、3言語の中のどの言葉を使うかについては、

- ・相手が理解しやすい言語を選ぶ
- ・特に微妙な問題について討論するときは、誤解を与えない言語を使う
- ・自分が話したいことばを使う
- ・自分が練習したい言葉を使う

など、多様な意図があることがわかった。



このことから、前節に示した「日本語使用が多い」という回答結果の背景には、参加学生にとって日本語が強い（＝得意な）言語であるということだけでなく、話す内容、話す相手、話し手の意欲によって、参加学生が使用する言語を意図的に選択していることが推測される。

〔授業中、先生の説明が聞き取れないとき、どのように切り抜けるか〕

(1) 仲間の力を借りる

- ・「母語話者・非母語話者を問わず、友達の助けを得ることが一番有効で、キャンパスアジアらしい。」 (中国B、韓国A、韓国B、日本A、日本B、日本C、日本E)
- ・「たとえば韓国の T という学生は中国語がうまいので、私に説明するときは一生涯懸命中国語で説明してくれます。他の韓国の学生は、自分が中国語で説明できないとか、説明したくないときには、日本語で私にその内容について説明してくれます。」(中国D)
- ・「横(＝隣の席)の日本人とか韓国人とかに『何、何、今何言ったの?』ってみたいない感じをずっとやってみました。誰よりも聞きとれないので、質問することは当たり前。よく助けてくれたので、まわりの子たちが。隣の子に聞いたら絶対教えてくれる。私が日本語で聞いたら、日本語で教えてくれる。」 (日本B)

(2) L2を使って L3を理解する

- ・「中国語を日本語に直してから、考えることもある。」 (韓国A)
- ・「高校の時から日本語を勉強してきたので、大学に入って韓国語を勉強する時には日本語を使って韓国語を勉強するようになりました。日本語に直して韓国語を勉強したら、やっぱり理解しやすいところがあります。」 (中国A、中国B、中国C)

(3) 辞書を利用する

授業中、先生の説明が聞き取れない場合への対応としては、まず、「母語話者・非母語話者を問わず、友達の助けを得ることが一番有効で、キャンパスアジアらしい」という語りに代表されるように、3カ国いずれの学生も仲間の力を借りることを挙げている。その中で、「韓国人学生が、中国語で説明できない、あるいはしたくない場合、自分に向かって日本語を使って説明してくれる」(中国D)という語りからは、共通語としての日本語が困難を切り抜ける時の手段として用いられていることもうかがえる。

二つ目の対応方法として、韓国と中国の学生は、日本語を経由して三つ目の言葉を理解していることが指摘できる。特に中国人学生は、日本語と韓国語の言語的な近さから、自分にとって強い言語である日本語を経由することで新しい外国語（韓国語）の習得を進めていることがわかる。

さらに、三つ目の対応方法として辞書の利用が挙げられた。

### 6.2.3 日常的なやりとりを行う際に使用する言語

本節では、日常的な場面を対象に参加学生の言語使用の状況を検討する。

表9 「大学で、休憩時間に友達と話す時」に使用する言語

	滞在国の言語 (=日本語)	母語	それ以外
日本人学生	54%	(54%)	46%
韓国人学生	57%	26%	17%
中国人学生	39%	52%	9%

表9からは、大学という場所は同じでも、休憩時間の言語使用の状況は演習の討論場面（表7）とは異なり、韓国人学生と中国人学生の母語使用の割合が休憩時間には大幅に増加している。韓国人学生の場合、演習での母語使用9%に対し、休憩時間は26%にのぼる。中国人学生の場合、演習は31%、休憩時間は52%である。一方、日本人学生においては、母語使用の割合は演習71%に対し、休憩時間54%と大きく減っている。

次に、寮における雑談場面を見ていく。

表10 「寮で、食事、パーティー、雑談などをしている時」に使用する言語

	滞在国の言語 (=日本語)	母語	それ以外
日本人学生	66%	(66%)	34%
韓国人学生	46%	21%	33%
中国人学生	48%	33%	20%

寮での雑談では、韓国人学生・中国人学生とも日本語を最も多く用いているが、その割合は「発表準備」（韓国人学生の日本語使用68%、中国人学生の日本語使用61%）ほど高くない。

では、アカデミックな場面／日常生活場面にかかわらず、3カ国の学生たちは相手に使う言語をどのようにして決めているのだろうか。次節では、どの言語を使うかの判断基準についてインタビュー調査の結果を示す。

### 6.2.4 言語使用の判断基準

インタビュー調査から「相手に使う言葉はどのように決めるのか」に関わる語りを抽出して検討したところ、①～④の判断基準が見いだせた。

①相手の状況を考慮し、相手の強い言語を使う

- ・「やっぱり相手の立場を考慮して、相手が聞きやすい、理解しやすい、その言葉を選んで交流したいと思います。」 (中国A、中国C、韓国E)
- ・「(中国人学生に)日本語しゃべってこられると、日本語で返してしまうことが多い。その子が(日本語を)できるのだから、楽なコミュニケーションを取りたいって思ってしまう。そこに負けると(自分の中国語力が)伸びないというのもわかってるんで、みんなけっこうそこに葛藤があったと思うんですけど、絶対に。」 (日本B)

②相手のリクエストに応じる

- ・「私は中国で日本人の〇〇さん(=韓国語ができない)と同室。〇〇さんには『韓国語で話してほしい』と言われたので、韓国語で話していた。」 (韓国D)

③自分が言いやすい言語を使う

- ・「自分が言いやすい言語を使う。中国語が言いやすい時や、韓国語が言いやすい言葉があるから、それに逃げる。」 (日本A)

④相手が「自分の不十分な外国語」を受け入れてくれるかどうかで判断する

- ・「(自分の外国語力が低いから)向こうが日本語しゃべった方がスムーズに会話できる。だから、『わざわざ(不十分な言語で)しゃべられても』みたいなのに付き合ってくれるかどうかの話ですね。」 (日本C、日本E)
- ・「韓国語でしゃべっても受け入れてくれる学生と、『これ、めんどくさいな』って思う学生もいる。」 (日本D)

アカデミックな場面か日常生活場面かを問わず、相手に使う言語はどのように決めているのかを尋ねたところ、4つの判断基準が示された。①「相手の状況を考慮し、相手の強い言語を使う」では、「相手が聞きやすい、理解しやすい」ようにという相手への配慮が存在する一方で、「楽なコミュニケーションを取りたい」という気持ちから相手が日本語が強ければ日本語を使ってしまう、そこに葛藤を感じている日本人学生の声もあった。

また、②「相手のリクエストに応じる」や、③「自分が言いやすい言語を使う」ことのほか、④「相手が『自分の不十分な外国語』を受け入れてくれるかどうかで判断する」

という基準も示された。④は、「自分の外国語の力が低いから、相手が日本語でしゃべった方がスムーズに会話できる」という状況が現実存在し、そのため『わざわざ不十分な言語でしゃべられても面倒だ』という状況を、相手の学生が面倒だと思わずに付き合ってくれるかどうかの話だ(日本C)というもので、日本人学生3名の語りに見られた。

④に関わる語りには、「(不十分な外国語でのやりとりに) 付き合ってくれる子と、付き合ってくれへん子がいる」(日本E) という指摘もあったが、これは、自分の母語を使って非母語話者とのやりとりを維持し、展開していくためのコミュニケーション能力、すなわち「共生言語力」<sup>8)</sup>(岡崎, 2003) の程度を表していると把握されよう。そして、自分たちが母語話者側に立ったとき、「下手な日本語で話しかけてきてくれても、『ほー、ほー、ほんで?』みたいな感じで付き合おうとか、なんとか聞き取ってあげようとする」(日本E) という態度は、参加学生の誰もが母語話者・非母語話者双方の立場を経験するゆえに形成されたと推測される。この点において「キャンパスアジア・プログラム」には、「共生言語力」を涵養する場としての可能性を見いだすことができよう。

## 7. 結論

「キャンパスアジア・プログラム」に参加する日本・中国・韓国の学生を対象に言語能力及び言語使用状況について分析した結果、日本人学生の中国語・韓国語能力の自己評価が低いこと、アカデミックな場面では3カ国の学生はいずれも日本語を多用していたが、「日本語100%」になることはなかったこと、大学の休憩時間や寮の雑談など日常生活場面では中国語と韓国語の使用割合が増えることが認められた。

次に、3言語使用に対する参加学生の意識を探ったところ、アカデミックな話題についての討論場面では、相手の理解しやすい言語を選ぶ、不十分な外国語を使わないことで誤解を避ける、自分が話したい言葉を使う、練習したい言語を使う、という基準で言語を選び取っていることがわかった。そして日常場面を含めた場合では、これらに加えて、相手のリクエストに応じる、相手が「自分の不十分な外国語」を受け入れてくれるかどうかで判断する、という基準が示された。

さらに、参加学生の学習方略としては、「仲間の力を借りて」講義内容を聞き取ったり、特に中国人学生と韓国人学生においては「日本語を経由することで、L3を理解する」方略を用いていることが確認された。

以上の結果から、参加学生は、

- ・すべての言語資源を使ってトランス・ランゲージングを柔軟に行いながらアカデミックな課題に取り組んでいる
- ・三つの言語資源の中からその場のコミュニケーションに最適な言語要素を選び取っている

など、高いトランス・ランゲージング力を育んでいることが示唆された。また、参加学生の外国語能力が大学レベルの講義に対応できるまでには到達していない場合でも、トランス・ランゲージングできる環境が身の回りにあることが専門講義の理解を支える一つの要因になっていることがうかがえた。

「キャンパスアジア・プログラム」のような外国語の習得を含むプログラムは、3言語をそれぞれの能力判定テストで測った時の言語能力の伸長という観点で評価されることが多い。しかし、トランス・ランゲージングの観点に立てば、参加学生は「キャンパスアジア・プログラム」を通して、単一言語毎のモノリンガルの言語能力とは別に、多言語話者同士が生活の中で交流する時にこそ出現する「バイリンガル力」、つまり、L2を通してL3を学んでいくスキルやL3でL2をとらえ直す力、相手の状況に応じて言語を選び使用していく選択力、非母語話者とのコミュニケーションを維持し展開する「共生言語力」、そして外国語教育分野で使用されている、非母語話者にもわかりやすいように話し方に調整を加える「フォリナー・トーク」(Richards, Platt, & Weber, 1985, p.108)の向上など、参加学生は多様な力を伸ばしていたことも示唆された。参加学生の学びやプログラムの評価について、今後は新たな観点からの検証も必要であるといえよう。

今後の課題としては、滞在国が中国や韓国に移った場合、参加学生のトランス・ランゲージング現象に違いはあるのかについて追究し、さらには、実際の教室談話データによる参加学生のトランス・ランゲージング現象の検証に取り組んでいきたい。

## 謝辞

本研究における中国人学生対象のインタビュー調査では、朴愛花先生（立命館大学）に多大なご助力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

## 注

- 1) 文部科学省ホームページにこの事業のことが掲載されている。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1312826.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1312826.htm)

- 2) 2012年度から始まったパイロット事業は2015年度末を持って終了したが、2016年度からは一部修正を加えたプログラムとして常設化される。

[http://www.ritsumei.jp/news/detail\\_j/topics/?news\\_id=13184&year=2015&publish](http://www.ritsumei.jp/news/detail_j/topics/?news_id=13184&year=2015&publish)=参照。

- 3) 複数言語話者を表すことばには、「バイリンガル」や「マルチリンガル」他の用語があるが、ここでは、2言語以上の言語を含む教育の総称として「バイリンガル」を使う。
- 4) たとえば日本に滞在している学期は、専門科目「日本研究」「キャンパスアジア演習」のほか、それぞれの言語で行われる中国史・韓国史・日本史の講義がある。各国の歴史を学ぶ三つの講義は遠隔授業で行われる。
- 5) 「シェルター授業」的要素とは、ここでは、教員が講義の際に、非母語話者の学生が教室にいることをふまえて、わかりやすい語彙や表現を使用したり、ヴィジュアルな助けを多用するなど、非母語話者の学生を対象に授業をする時の特別な工夫を指す。
- 6) ここでは「コードスイッチング」を「日本語・中国語・韓国語の言語間の切り替え」の意味で用いている。表7、表8に示したように、参加学生は授業内外のどの場面でも3言語を使っている。また、注7) に示したように、参加学生は、「CAP語」と自ら称した、3カ国の言語を織り交ぜたコミュニケーションを実際に行っている。②③のインタビュー項目は、これらのコミュニケーションの状況について聞き出すことが目的である。なお、「コードスイッチング」と「トランス・ランゲージング」の理念の違いをめぐる議論については、本紀要の加納(2016)を参照されたい。
- 7) 「CAP語」とは、「キャンパスアジア・プログラム」の学生が日常的に一緒に生活し学習する中で、自然発生的に生まれてきた「3カ国の言語を織り交ぜたコミュニケーション」(立命館大学 キャンパス・アジア事務局、2014年)をさす。「CAP語」という名称は、プログラム生自身が命名したものである。以下、例を示す。

[例1] 日本人学生A : 今日のお昼どうする?

韓国学生B : 여 앞의 만두집 어때? (そこの餃子屋さんは?)

日本人学生A : いいねー! あー、でも今日は会合があるから打包しよう。

韓国学生B : · 그러자! (うん、そうしよう!)

【解説】打包(ダーバオ)は「持ち帰る」という意味の中国語。「打包」は短くてすぐ伝わるため、参加学生が多用していた表現である。

[例2] 日本人学生A : 我明天有考试だからさー。(私、明日テストあるからさー)

中国人学生B : 真的? 那你在干吗? 快回去宿舍ペンきょう。

(本当に? じゃあ今何してんの? 早く帰って勉強しなよ)

日本人学生A : うん。我知道啊~でもやりたくないんだよー。

中国人学生B : 哈哈那你明天的考试你 말할걸

(ははは! じゃあ明日のテスト終わったね)

【解説】最後の一言だけ韓国語になったのは、Bが「終わったね」を中国語で言っても、中国語が苦手なAには伝わらないだろうと判断し、しかし、「終わったね」に相当する日本語をBは知らなかった。そこでBは、双方にとって得意な韓国語で「終わったね」を伝えている。

- 8) 「共生言語力」とは、自身の母語を使って非母語話者とのやりとりを維持し、展開していくためのコミュニケーション能力を指す(岡崎, 2003)。多文化化する社会で人々が共生していくためには、非母語話者の言語力の向上はもちろん必要ではあるが、それを待つだけではなく、母語話者の側にも非母語話者とのやりとりを維持し、展開していくためのコ



コミュニケーション能力が求められている（徳永, 2009; 平野, 2011など）。

## 引用文献

- 岡崎敏雄 (2003) 「共生言語の形成－接触場面固有の言語形成－」宮崎里司・ヘレンマリオット (編) 『接触場面と日本語教育－ネウストプニーのインパクト－』 (pp.23-44) 明治書院
- 加納なおみ (2015) 「大学院授業でのトランス・ランゲージングの明示的学習と大学院生のトランス・ランゲージング方略を巡る一考察」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2015年度研究大会予稿集』, 9-15.
- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える-多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 77-94.
- 「CAMPUS ASIA ブログ」(立命館大学 キャンパス・アジア事務局、2014年12月12日掲載)  
<http://www.ritsumei.ac.jp/campusasia/blog/article.html/?id=195> より取得
- 徳永あかね (2009) 「多文化共生社会で期待される母語話者の日本語運用力－研究の動向と今後の課題について」『神田外語大学紀要』21, 111-129.
- 平野美恵子 (2011) 「持続可能な学びを促す共生日本語教育－理念、実態、展望－」『国際経営・文化研究』15(2), 21-36.
- 投野由紀夫 (2012) 「CEFR-J」<http://www.cefr-j.org/download.html> より取得
- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.
- García, O. (2015). 「トランス・ランゲージングの理論と実践」、『トランス・ランゲージング講演会および研究中間報告会』講演会資料（お茶の水女子大学、2015年3月29日）
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh, & G. Meier, (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. (pp. 258-277). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK, Palgrave Pivot.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.
- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. New York: Longman.
- Yukawa, E. (2016). Use of the first language in an undergraduate English-medium seminar class: An EMI case in a Japanese context. 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 40-76.
- 付記 本稿は、『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2015年度研究大会予稿集』に掲載された論文を加筆修正したものである。

≪ 招待論文 ≫

# Use of the First Language in an Undergraduate English-Medium Seminar Class

An EMI Case in a Japanese Context<sup>1)</sup>

YUKAWA Emiko (Ritsumeikan University)

eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp

## 大学における英語開講ゼミクラスの第一言語使用 —日本のコンテキストにおけるEMIの一事例—

湯川 笑子

### Abstract

English-medium instruction (EMI) has been implemented at universities widely in the world. This paper reports the case of a seminar class (a class whose main purpose is to conduct graduation thesis research) for Japanese undergraduate third and fourth year students which is taught in English with occasional use of Japanese, i.e., a variation of the method known as translanguaging. The study investigated: (1) functions of the Japanese (students' L1) used in class, (2) the relationship between L1 use and students' existing academic knowledge in the field, and (3) students' attitude toward EMI and translanguaging. The following results were found: (1) there were eight types of L1 use, (2) there were differences in L1 use between seniors' presentation sessions and juniors' presentation sessions, which implies that L1 use was related to students' academic and English levels, and (3) students' attitudes were positive especially because graduation theses needed to be written in English. Lastly, the limitations of the study will be discussed.

### 要 旨

大学で授業を英語で開講する試み (EMI) は世界各地で起こっている。本稿では、日本の学部3、4年生を対象としたゼミクラス（主に卒業論文研究を進める）を英語で開講し、かつ適宜日本語をとり混ぜたトランス・ランゲージングの手法で教えた事例をとりあげる。本研究は (1) クラス内で使用された（学生にとっての母語である）日本語使用

の機能、(2) 母語使用と学生の専門分野での学術的知識のレベルとの関係、(3) 学生の EMI やトランス・ランゲージングの受け止め方について探った。その結果、(1) 母語使用には8つのタイプがあり、(2) 4回生の発表時と3回生の発表時とで母語使用に差があることから母語使用と学生の学術的知識・英語に関係があること、(3) 特に卒業論文は英語で執筆することから、学生の受けとめは肯定的であることが分かった。最後に本研究の限界に触れる。

Keywords: English-medium instruction, translanguaging, L1 use,  
code-switching,

## 1. Introduction

English-medium instruction (EMI hereafter) has been widely implemented at universities around the world. Although the practice of some cases dates back to the 1980's (a university in the Netherlands reported by Wilkinson, 2013, p.4), many institutions/programs seem to have started EMI fairly recently. Doiz, Lasagabaster, and Sierra (2015, p. xvii) report a 340% increase from 2002 to 2007 in European programs taught in English. The implementation of EMI is not limited to Europe. Higher education institutions in Asian countries have also been practicing EMI (Chang, 2010; Hu, Li, & Lei, 2014; Kim, 2015; Kojima, Sato, & Hamiciuc, 2013; Manakul, 2007; Yip & Tsang, 2007). The reasons most commonly stated in reports/studies for starting EMI programs are (1) internationalization of higher education institution(s) by attracting students from foreign countries and (2) improving the English proficiency of domestic students. However, reports on the effects of EMI are not necessarily all positive and EMI's overall evaluation seems controversial so far; issues often focused on in such discussions include the English proficiency of the students as well as the professors, academic achievement, and satisfaction with the course.

EMI, by definition, uses English to teach, assuming that all the EMI course takers have academic English sufficient for learning content courses in English. However, that is not necessarily the case with all the participants involved. Therefore, use of students' first language (L1) has been suggested as one of the solutions for better implementation of EMI. Furthermore, in the field of second/foreign language education as well,

researchers reevaluate the importance of using the first language along with the target language (Cook, 2001; Cummins, 2007, 2008, Turnbull, 2001). In addition, this use of bilinguals' (multilinguals') plural language resources has been theorized with the concept of translanguaging in the field of bilingual education (García & Wei, 2014; Lewis, Jones, & Baker, 2012a, 2012b). The theory of translanguaging and its application in education have much relevance to the issue of how to conduct EMI courses in the most efficient ways.

This paper, therefore, takes up the issue of L1 use in the context of an EMI course in Japan. Although use of L1 in EMI courses is recommended in some studies, as was mentioned above, L1 use has rarely been investigated as the main focus of studies on EMI before. To fill the gap, the present paper reports a case study of using English as the main medium of instruction incorporating L1 Japanese to some extent to teach L1 Japanese and L2 English students in a Japanese undergraduate program instructed by a Japanese-English bilingual. The paper focuses on the functions of the students' and the instructor's L1 Japanese use, the relationship between L1 use and students' academic knowledge, and the students' views of the EMI class conducted with this bilingual approach. To that end, the paper first reviews relevant literature on EMI in higher education, previous work on L1 use in language teaching, and the concept of translanguaging. After that the case study is reported in order of the background of the course, the research questions, the participants, the data and the results. Lastly, the paper discusses the limitations and the value of the present study and its pedagogical implications.

## 2. Literature Review

### 2.1 Overview of EMI

Due to the diverse social contexts of EMI implementation in the world, a large number of reports and studies on varied practices and their outcomes have been accumulated so far. For example, Wilkinson (2013) presents a historical overview of the development of the stance taken for EMI by one Dutch university (see its EMI expansion and the reasons for it on p.9). The information is useful in order to grasp a historic overview, albeit in one region, of EMI practice. He cites Wächter and Maiworm (2008) to summarize the reasons for the introduction of EMI (pp.7-8). Out of nine reasons

mentioned by Wächter and Maiworm (2008), the following two are the most frequently cited in published studies as the reasons to implement EMI; that is, internationalization of the institution(s) at hand and improvement of English of the domestic students.

European countries have been trying to exchange/share resources in higher education within Europe especially since the Bologna Declaration (Declaration, 1999). The Bologna Declaration is a pledge signed by 29 countries and it agreed to establish a system of higher education which facilitates the mobility of students within the member countries in Europe. In such a context EMI is a natural outcome. Research studies on European contexts can be found in many reports: Wilkinson (2013, the Netherlands), Cots (2013, Spain), Ball and Lindsay (2013, Basque Country), Saarinen and Nikula (2013, Finland), Björkman (2010, Sweden), Hellekjær, (2010, Norway) and Coleman (2006, European practice in general). A case concerning the South African situation can be seen in a study of the influence of the regional language (Afrikaans in this case) on the comprehension of texts written in English (van der Walt & Kidd, 2013). The case of an initial trial within teachers' colleges in Israel is reported by Inbar-Lourie and Donitsa-Schmidt (2013).

There are a number of reports on Asian contexts. Many studies are available regarding Korean situations (Cho, 2012; Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2011; Kang & Park, 2005; Kim, 2015). These studies commonly point out not only the benefits but also the challenges of the current government-initiated implementation of EMI. An EMI case in a relatively early stage in Taiwan is reported by Chang (2010), and both the policy and practice in China are critically reviewed by Hu, Li, and Lei (2014). Reflecting the still primitive stage of EMI implementation, not so many reports can be found in the Japanese context. Teshigawara and Ueda (2008) report the practice and the effects of three special lecture sessions (out of the 14 total sessions in the semester) they inserted to develop participants' learning strategies in an EMI graduate course. Manakul (2007) describes the effects of two EMI programs in the Graduate School of Engineering. Kojima, Sato, and Hamiciuc (2013) report English and content professors' joint efforts to aid undergraduate EMI course takers.

## **2.2 Benefits, Challenges, and Recommendations for Further Development of EMI**

Manakul (2007) reports how the EMI graduate programs in the university he works

for gradually expanded, and as of 2007 they amounted to four different disciplines: agriculture, engineering, veterinary medicine and science. Although numerical data are not provided, Manakul (2007) says that the implementation of EMI produced a number of positive changes: e.g., an increase of diversity in the student bodies of those programs, increase of the students' and the teachers' international mobility, and more publications in English. The paper mentions that these programs required their foreign students to have a good command of English (p. 160), which was part of the reason for the success of EMI in this case. Since it takes a long time for foreign students to develop the language of their host country, EMI does offer the potential for swifter internationalization of academic institutions.

Chang (2010) conducted an evaluation study of the EMI practice in a Taiwanese university with 370 undergraduate students and six professors from six departments. Chang's data show that "for most of the students (about 40%) the comprehension level was about 50-70%" (p. 64), about 80% of the students were either satisfied or neutral with EMI (p. 66), and over 60% of the students thought that EMI improved their English (p. 68). Chang points out the difficulties of EMI as well in this educational context, which include the students' low degree of lecture comprehension and a lack of textbook reading by the students.

Ball and Lindsay (2013) report that EMI instructors (or future EMI instructors) of the University of the Basque Country were offered some support sessions (a 3-day course, an 8-week course, or a 10-week course). Those sessions were to improve both English language skills and pedagogical skills. The portion of the sessions focusing on pedagogy "alternate (d) between input from the tutors and on-going feedback on the progress of the project from the participating teachers" (p. 49). The participants needed to present a sample teaching material with "the results, observations and reflections" of their experience at the end of the sessions. According to Ball and Lindsay's study, the participating professors in these sessions judged them to be beneficial. It is possible to infer that after these sessions a larger scale and more successful EMI became possible owing to this support.

However, when EMI practice is enforced on a larger population (and/or too hastily), its challenges tend to become noticeable. The doubts which researchers have put into empirical scrutiny include EMI's contribution to the development of English proficiency



and course takers' content understanding. Study reports do not necessarily conclude positively with regard to the effectiveness of EMI courses on English development. A lack of focus or feedback on linguistic form during EMI courses is said to be one possible reason for limited improvement in English (Chang, 2010, p.69; Kang & Park, 2005). Furthermore, some studies point out the fact that EMI may be causing some impediment to delivery and understanding of academic content (Cho, 2012; Hellekjær, 2010, p.23; Im & Kim, 2015). Still others mention/imply that in reality some EMI courses do incorporate use of the local language to some degree (Chang, 2010, pp.82-83; Kim, 2015). Some researchers point out a much longer-term consequence that EMI may bring forth; that is, possible loss of L1 in the domain of higher education, resulting in the universal diglossia situation (Coleman, 2006; Shohamy, 2013; Wilkinson, 2013).

Being aware of the problems of EMI, some solutions have been suggested. These suggestions are varied depending on whether use of the local language is possible/allowed and how large the number of courses offered as EMI is. (For example, if foreign students in class are recruited with the promise that everything will be done solely in English and thus they do not have to learn the local language, there is little room for using the local language in class.) The ideas include flexible implementation of EMI considering students' English ability, goals, and disciplines (Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2011); voluntary registration of EMI courses and screening based on students' English ability (Chang, 2010); use of plural instructional modes such as "blended learning", i.e., use of the materials delivered on-line combined with off-line instruction (Kim, 2015); and use of the local language and/or course takers' first language(s).<sup>2)</sup>

### 2.3 Use of L1 in Additional Language Teaching

In the field of additional language (L2 hereafter<sup>3)</sup>) teaching, maximum use of the target language in class is desired for ensuring the provision of sufficient input, output, and interaction opportunities for learners. Therefore, teaching English in English, immersion, CLIL, and content-based language teaching of various types have been practiced/explored, all of which try to use the target language as much as possible. However, research evidence has shown that L1 has some valuable roles to play in language teaching (Ahmad & Jusoff, 2009; Barnard & McLellan, 2014; Behan, Turnbull, & Spec, 1997; Brooks-Lewis, 2009; Cook, 2001; Kang, 2008; Liu, 2008; Storch &

Wigglesworth, 2003; Swain & Lapkin, 2000).

For example, Cook (2001) lists the following uses of L1 by teachers: conveying the meaning of words and sentences, explaining grammar, organizing tasks, disciplining, individualized guiding, and testing. Kang (2008) found that Korean elementary school English teachers used Korean primarily to keep students' attention rather than due to a lack of their English proficiency. Ahmad and Jussof (2009) revealed that teachers' code-switching was significantly related to their students' perception of psychological support given by their teachers as well as the students' view of learning success.

Storch and Wigglesworth (2003) found that six ESL university student pairs used their L1 for task management, clarification of the task, discussion of vocabulary items and their meanings, and grammar. Storch and Wigglesworth claim that the learners' use of L1 aided their control of the task and enabled them to "work at a higher cognitive level than might have been possible" (p. 768). Similar values of L1 use (i.e., better control and learning, increased sense of confidence and achievement, as well as continuity with knowledge gained through L1) in university EFL classrooms are reported by Brooks-Lewis (2009). She claims that L1 use in adults' language classrooms means "meeting the learner half-way" (p. 234). She points out that allowing the adult learners to use their L1 and thus their already well-developed knowledge of language and learning skills is nothing but a learner-centered methodology. Swain and Lapkin (2000) analyzed 22 pairs of eighth-grade French immersion students' task completion and identified three purposes for their use of L1: "(1) moving the task along, (2) focusing attention, and (3) interpersonal interaction" (p. 257). The pairs used one quarter of their turns in L1 and most of them (88%) were talks on task. Therefore, Swain and Lapkin conclude "(w)ithout their L1 use, the task presented to them may not have been accomplished as effectively, or perhaps it might not have been accomplished at all" (p. 268).

So far, previous studies which point out the functions and values of L1 have been reviewed. Even though these studies stress the usefulness of L1, the education of L2 and teaching in L2 assume the target language as the default and desired code to use; in other words, L1 is 'permitted' when necessary. In a recent book on L1 use in various L2 educational contexts edited by Barnard and McLellan (2014), Kirkpatrick (2014) says that teachers have a "feeling of guilt" (p.216) for using L1 in a foreign language classroom and EMI. This indicates that not only EMI but also the educational practice of

language teaching and content-based instruction lacks the concept of flexible use of plural languages in the classroom. Thus, Macro (2014) says that “(c) lassroom codeswitching (CS) is in desperate need of some theorizing” (p.10).

## **2.4 Concept of translanguaging**

The use of plural languages, however, has been theorized recently. One such theorization is the concept of translanguaging. Translanguaging means “the process of making meaning, shaping experiences, understandings and knowledge through the use of two languages” (Baker, 2011, p. 288). This concept reflects bilinguals’ linguistic life of using plural languages freely and spontaneously as their resources. Lewis, Jones, and Baker (2012a) say “both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organize and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy, and, not least, learning” (p. 641). Baker also adds “(w)e have recently been emancipated from strict language separation ideas to concepts about bilingualism that are holistic rather than fractional” (Baker, 2011, p. 288).

The same recommendation of plural language use in the language/immersion classrooms is made by Cummins (2008) in the paper titled, “Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education”. (Also see Cummins, 2007.) Thus, rather than resorting to learners’ L1 in an “emergency” with some guilty feeling, using both (or multiple) languages as legitimate tools at every aspect of teaching/learning in the most appropriate and effective manner seems to be a better articulated principle for education in which plural languages are involved.<sup>4)</sup> The concept of translanguaging has provided educational sites with a rationale of, and educational suggestions for, how to incorporate plural languages (Celic & Seltzer, 2013; García & Kano, 2014; García & Wei, 2014; Lewis, Jones, & Baker, 2012a; Lewis, Jones, & Baker, 2012b; Wei, 2011).

## **2.5 Summary of the Literature Review and Research Questions**

In this section, the current practices of EMI were reviewed. Academic, social, and economic reasons have been the driving force for the drastic increase of EMI. However, EMI is facing its challenges (students’ content understanding, English improvement, the issue of the universal diglossia, etc.). One solution for the problems of EMI suggested by

some researchers is the use of students' first language.

The use of L1 has been recommended in the field of foreign/second language education and immersion/CLIL. The frequently reported functions for L1 use include managerial, affective, and cognitive support. Some researchers even claim that use of L1 as a scaffolding tool is indispensable to complete cognitively demanding tasks.

Even though the value of L1 is admitted to some degree, the assumption in EMI, language teaching, and immersion/CLIL is that L1 is an undesirable emergency tool that one wants to avoid. However, the concept of translanguaging theorizes bilinguals' linguistic life very differently. It expects from the outset that plural languages should be used at every aspect of learning/teaching in the most effective manners.

Motivated by the empirical evidence, the value of L1, and theorization of translanguaging, this paper examines use of the first language in a seminar class of one Japanese university which is conducted bilingually. More specifically, the present study addresses the following research questions:

1. For what purposes do the instructor and the students use their L1?
2. How is L1 use in class similar or different between the class sessions when third year students' research studies are being discussed and those when fourth year students' research studies are being discussed? In other words, what is the relationship between L1 use and students' academic knowledge/experience levels in the field of study?
3. How do the students engage in the class and how do they view the course that is conducted basically in English with some translanguaging devices?

The present study is a case study of a single class, and it consists of all (except for one) Japanese students whose L1 is Japanese and whose L2 is English. Thus, the findings of this case study cannot be generalized to other EMI situations. In addition, the context differs from many EMI courses which include foreign students who do not know much of the local language of the instruction site. However, the calls for translanguaging seen in the literature by EMI researchers suggest a detailed case study on translanguaging phenomena has a possibility to be of some use for better EMI in the future.

### 3. Method

#### 3.1 Participants

The participants of the present study are the members of one seminar course focusing on English education and bilingualism instructed by the author at a university located in the western part of Japan. The class consisted of ten third year students (juniors), nine fourth year students (seniors), and two graduate students (a TA and a guest participant, specializing in English education) in Academic Year 2014 when the data were collected. The undergraduate students were either students of the International Studies in English Speaking Countries and English Communication (ISEC) major (all juniors) or its preceding programs (Language Communication major and International Studies major, all seniors) in the College of Letters (i.e., Humanities). All the participants in this study except for one were born and grew up in Japan with Japanese as their L1 and have been learning English as their L2<sup>5)</sup>. One participant was born and grew up in China. When she became a third-grader, she moved to Japan and had been educated in the Japanese educational system ever since. At the time of the data collection, her strongest language (especially in the academic domain) was Japanese, keeping Chinese for use mostly in the home domain, and she was learning English as an additional language. As her Japanese was indistinguishable from that of her Japanese peers, the present paper will regard her as linguistically identical to the rest of the students in the context of this study and make no further mention of her.

Table 1 shows their English levels in detail, i.e., how many students belong to each of the TOEIC score ranges. The number in parentheses shows the number of students who studied in an English speaking environment for nine months or more. (For example, six juniors belong to the TOEIC range of 600 to 699. Out of those six, two studied abroad for 9 months or more.) Their English abilities varied. The seniors' TOEIC scores ranged from 685 to 875 (with the mean score of 757), the juniors' TOEIC scores ranged from 530 to 800 (with the mean of 636), and the graduate students' TOEIC scores were both above 900. (The graduate students joined the class discussions mainly for the purpose of stimulating active discussions. They consciously tried to let the undergraduate students speak up.) The numbers of the students who studied in English speaking environments showed that there were more such students among the seniors (5 out of 9) than the juniors

Table 1 *Participants' TOEIC Scores and Their Experience overseas*

TOEIC	Juniors <i>n</i> =10	Seniors <i>n</i> =9	Graduate Ss <i>n</i> =2	All <i>N</i> =21
500-599	3	-	-	3
600-699	6(2) <sup>a</sup>	2	-	8
700-799	-	4(2)	-	4
800-899	1(1)	3(3)	-	4
900-990	-	-	2(2)	2
<i>Mean</i>	636	757.22	922.5	715
<i>SD</i>	82.05	70.05	17.68	115.05

Note: <sup>a</sup>The number in the parenthesis indicates the number of students who studied in one or more English speaking environments for 9 months or more.

(3 out of 10) .

The juniors and seniors differed in terms of their academic knowledge regarding how to conduct research in the field of English education and bilingualism, how to present their research plans orally, how to discuss them as a group as well as how to write them. The seniors knew better because they had one year more experience of studying in this seminar than the juniors. The students read different books/papers in each year and the studies they conducted were different each year, too. However, the academic practice such as how to search and critically review relevant previous studies for a given research topic, finding good research questions which genuinely interest them, and deciding on a suitable data set to answer the research questions remain the same each year. Thus, when Research Question 2 addresses the relationship between L1 use and the students' academic knowledge/experience, the contrast of academic knowledge/experience is operationalized as the difference between these year groups.

The participants in the two year groups, however, had substantial differences not only in academic knowledge and experience in the field but also in their TOEIC scores. With the case study nature of the present research design it is not possible to separate these two factors; therefore, RQ 2 is meant to reveal the difference between these two year groups which hold both of these differences within each group.

The instructor (the author) is a native speaker of Japanese who learned English as a



foreign language and studied overseas altogether for 5 years in three graduate schools. Having taught English and content courses (some in Japanese and others in English) in various contexts for 38 years, she had little difficulty in speaking English in class. To support the students with insufficient English, she used techniques such as explaining/rephrasing difficult notions which appeared in students' presentations, writing some of the important and difficult points on the board and/or drawing concepts as figures when the need arose, letting neighboring students gather as groups to discuss, as well as using L1 (i.e., speaking/inserting/writing L1) whenever it was judged effective.

### 3.2 About the Seminar

This seminar class (known as a *zemi* in Japanese) is offered to third and fourth year students to learn their specialized area in a small group setting (maximum 30 students in a class), and this course is considered to be the highest-level course at the undergraduate level. Students acquire the knowledge of each specific area, design their graduation thesis study, conduct the research individually under the guidance of the seminar instructor, and present their achievement at several developmental stages. Because this college recently underwent a major curriculum change, the seniors and the juniors belonged to two different programs. The present seminar class was the only one (for seniors) and one of the two (for juniors) offered on the topic of English education. The other seminar on English education available for juniors was taught by a native speaker of English. All the juniors in this major (students in this and six other seminars) had to write their graduation theses in English. As for the seniors, only the ones in this seminar class had to do so, while the seniors in the other seminars wrote their theses in Japanese. Thus, the participants of this study chose this EMI seminar class in part voluntarily, but writing a thesis in English was something that the juniors could not avoid.

The class met for 90 minutes each time, 30 times in a year (15 times per semester). This seminar consisted of reading two books (one on English teaching and the other on bilingualism), learning basic statistics, as well as learning how to deliver student presentations of their research designs (all the students), and results and discussions (seniors).

Because of the nature of seminar classes as defined by the university, which should respect students' initiative and autonomy as much as possible, not only student research

presentations but also reading sessions and learning statistics involved students' summaries and comments on the readings. Twenty five sessions out of the total thirty were conducted basically in English and the rest, (i.e., five sessions to learn statistics) were conducted entirely in Japanese.

Abiding by the rules set by the department, the students participate in one seminar for two years unless they want to change it at the end of their junior year for some reason, which happens very rarely and did not happen in this seminar. They designed and conducted their graduation thesis studies in this class. They presented interim reports of their research in class for feedback from the seminar members and the instructor over two years. The seniors had another course offered in parallel to this one called "Graduation Thesis", in which they had individualized guidance as their research and its writing proceeded. This individual guidance was conducted in Japanese in the instructor's office.

### 3.3 Data

For RQ1 and RQ2 three sessions of this seminar class, i.e., No.26, No.27, and No.29,

Table 2 *Time Spent on Each Presentation*

	Student ID	Presentation Time	Discussion Time	Total	Theme of the presented study
No. 26 Dec.10	Senior 1	10:34 <sup>a</sup>	20:37	31:11	• Differences in effects between short-term and long-term study abroad experiences
	Senior 2	19:43	11:33	31:16	• Bilinguals' code-switching and language combinations
	Senior 3	21:10	19:57	41:07	• English abilities needed to become an English teacher at secondary school in Japan
No. 27 Dec.17	Senior 4	18:40	14:00	32:40	• Assessment of speaking skills in Japanese high school English education
	Junior 1	4:20	19:10	23:30	• Effectiveness of short-term study abroad
	Junior 2	8:20	20:10	28:30	• Effectiveness of computer software on vocabulary acquisition
No. 29 Jan.7	Junior 3	8:00	20:25	28:25	• Effectiveness of computer assisted language teaching
	Junior 4	5:10	8:13	13:23	• Learners' strategies to guess unknown words in a text
	Junior 5	6:04	29:32	35:36	• Japanese university students' anxiety for communication

Note: <sup>a</sup> 10:34 means 10 minutes and 34 seconds

were videotaped in the fall semester of 2014. These classes consisted of three student presentations each: four seniors' presentations of research results and discussions, and five juniors' presentations of their literature reviews and study designs. After each presentation of 5-20 minutes the whole class discussed each study, and so each presenter had approximately 30 minutes of class time for his/her study (with one case of a much shorter total period). The exact time spent on each study in total, the amount of time of each presentation, and that of the following discussion are summarized in Table 2.

With regard to RQ3, one questionnaire (Table 3) was used to ask about the seminar class students' engagement in class and how they viewed the course which was conducted basically in English with some translanguaging devices. All the seniors and juniors (but not the graduate students) answered this questionnaire. In addition, individual or small-

Table 3 Questions Asked in the Questionnaire

No.	Questions <sup>a</sup>
1	Name
2	Score of TOEIC, TOEFL, or any other proficiency tests
3	When you are supposed to present in class on your research and prepare for it, in what language do you think and start to make your handouts.
4	When you listen to other students' presentations, to what degree do you understand them?
5	When you listen to other students' comments or questions, to what degree do you understand them?
6	When you listen to the instructor's comments, to what degree do you understand them?
7	The instructor occasionally writes on the blackboard and/or uses Japanese to ease the students' comprehension. Do you think these devices are indispensable or do you not need them?
8	The same people often speak up to ask questions or make comments. What are the reasons for some students' lack of contribution to class? Possible reasons are listed below. ① I feel it is disrespectful to say anything when I do not have complete understanding of the presentation content. ② I understand the presentation contents but cannot think of things worthy to say. ③ I understand the presentation contents and have something to say, but while I am thinking how to say it, the class discussion moves to a different topic and I lose the chance to speak up.
9	How have you been engaged in this seminar conducted in English? Have you made any particular efforts or had any metacognitive strategies? If you had any such efforts/strategies, did they change over time?
10	Are there any suggestions or wishes regarding the language use in this class for next year?

Note: <sup>a</sup>The answers were all free writing. <sup>b</sup>The three possibilities were meant to be examples, but all except one student simply chose one or more out of those three options.

group interviews were conducted by the author in Japanese to find out the students' intentions and feelings reflectively regarding their own behaviors/utterances in class shown as video clips. The interviews also asked about their overall attitude toward the class. Out of the 22 seminar members, 13 students in total contributed to the class discussion (when they were not presenters) in the three 90-minute classes. Eleven students were able to join the interview for the reflection sessions. The total amount of interview time was 152 minutes.

### 3.4 Analysis

The video recordings of the class were transcribed. All the instances of L1 use were marked and listed. Then the reasons for the use of each Japanese word/phrase were either identified (in the case of the instructor's use) or speculated (in the case of the students' use). After that the reasons for the students' use of L1 were confirmed in the interviews when they were unclear. In this way, the functions for using L1, which will be called "types" hereafter, were codified and listed (RQ1). The instructor's educational purposes in her L1 use and the students' strategic/expressive reasons for their L1 use were observed to see if they showed any relationship with the students' academic knowledge (RQ2). The results of the questionnaire and the interviews were summarized in relation to RQ3.

Table 4 *Eight Types of L1 use*

Type	Function
Type 1	Use of L1 or translation from L2 to L1 to ease students' comprehension
Type 2	Use of L1 to give a strong impact and/or attract listeners' attention
Type 3	Use of L1 words peculiar to Japanese culture or to this particular course
Type 4	Use of L1 sentences/phrases as a direct quotation of an imaginary/real speaker
Type 5	Use of L1 words/phrases due to a lack of corresponding English expressions/words in the speaker's English repertoire
Type 6	Use of L1 in accordance with the previous speaker
Type 7	Use of L1 as private "off stage" talks
Type 8	Complete switch to L1 at the end of the class to activate discussion

## 4. Results

### 4.1 Eight Types of L1 use (RQ1)

As a result of the transcription of the three classes and their analysis, eight types of L1 use (used by either the instructor or the students) were identified. These types are listed in Table 4, and the number of all the occurrences of L1 use is presented in Table 5. Each type of L1 use and its characteristics are explained below.

In Table 5 L1 use was shown dividing all the data into two parts: the data observed in the seniors' presentation sessions and those in the juniors' presentation sessions. The users of L1 were further divided into what was said by the instructor, the presenter of each session, and all the other students who were not the presenter.

[Type 1: Use of L1 or translation from L2 to L1 to ease the students' comprehension].  
L1 words/phrases were either used or added as a translation after the corresponding

Table 5 *Frequency of L1 Use by Types, Year Groups, and Speakers*

L1 Use	Seniors' Presentation Sessions			Juniors' Presentation Sessions			Total
Type <sup>a</sup>	Instructor	presenter	Others	Instructor	presenter	others	
1	7 <sup>b</sup>	-	-	6	1	-	14
2	5(1P) <sup>c</sup>	5(2Q) <sup>d</sup>	9(2Q) <sup>d</sup>	19(2P) <sup>f</sup>	1(1Q) <sup>e</sup>	2	41
3	6	4	1	1	-	-	12
4	1	-	-	10	-	1	12
5	-	1(1Q) <sup>e</sup>	-	-	1	4(2P) <sup>f</sup> (1T) <sup>h</sup>	6
6	-	-	-	-	3(3Q) <sup>g</sup>	-	3
8		-			2		2
Total	19	10	10	36	8	7	90

Note:

<sup>a</sup> Type 7 L1 use is known to exist but cannot count the tokens since this type of L1 use occurs among multiple groups of neighboring students simultaneously in a soft voice, and thus the tokens are not included in the table.

<sup>b</sup> Most tokens of Types 1-6 L1 use appeared when speakers were speaking to all in the class. Otherwise, the target of the utterances are marked like the following: (1P), (2Q), etc..

<sup>c</sup> 1P means that out of the total tokens 1 token was addressed to the presenter.

<sup>d</sup> 2Q means that out of the total tokens 2 tokens were addressed to the person who asked a question.

<sup>e</sup> 1Q means that out of the total tokens 1 token was addressed to the person who asked a question.

<sup>f</sup> 2P means out of the total tokens 2 tokens were addressed to the presenter.

<sup>g</sup> 3Q means that out of the total tokens 3 tokens were addressed to the person who asked a question.

<sup>h</sup> 1T means that out of the total tokens 1 token was addressed to the teacher.

English. The purpose is to aid the students' comprehension. This happened 14 times (13 times by the instructor and once by a student) in the 3 classes observed in this study.

Ex1) Instructor: Within one sentence something happens, within one turn, turn is *jibun no shaberu junban*... (After the presentation of Senior 2's study; See Table 2 for information regarding the presenters and their studies)

Ex.2) Junior: Students will overcome their reticence, *mukuchi*, and increase their communicative competence. (During the presentation of Junior 1's study)

[Type 2: Use of L1 to give a strong impact and/or attract listeners' attention]

L1 was used to give a strong impact and/or attract the listeners' attention. This function of L1 use was observed most frequently out of all the eight types. The instructor used it more frequently in juniors' presentation sessions, especially when her talk became long due to the lack of the students' contribution to the discussion (19 occurrences in juniors' sessions as opposed to only 5 in seniors' sessions). The students used it more frequently than the instructor in the seniors' presentation sessions (14 occurrences).

Ex3) Senior: ... they really like code-switching, so they don't care what kind of code-switching they do, but they like code-switching. It is things. *Dakara* (=therefore) so that's why maybe ... (During the discussion on Senior 1's study) (Note: By "It is things" this senior meant "that is the fact.")

Ex4) Instructor: To whom can digital materials be beneficial? What do you think? *Kikai wa dame?* (=Aren't machines good enough?) (After Junior 2's presentation)

[Type 3: Use of L1 words peculiar to Japanese culture or to this particular course]

L1 words were used when one needed to use specific terms related to the Japanese school education system such as *gakushuu shidoo yooryoo* (=Course of Study Guidelines), *ikiru chikara* (=zest for living), or words to refer to a concept specific to this class such as *osewa yaku* (=a senior who takes care of his/her third year "buddy" student). This type of L1 was used both by the instructor and the students, but mostly in the seniors' presentation sessions.

[Type 4: Use of L1 sentence(s)/phrase(s) as a direct quotation of an imaginary/real



speaker]

L1 was used as a direct quotation of an imagined/real speaker. The purpose of this function is similar to that of Type 2. One peculiarity of Type 4 L1 use is that this type is limited to quotations. L1 was used for this purpose mainly by the instructor but once by a senior. Type 4 L1 use was used mostly during the juniors' presentation sessions (10 times in the juniors' sessions, but once in the seniors' sessions).

Ex5) Instructor: Imagine that there was a rather difficult essay, and that was given to ten people, for example, and they have to answer comprehension questions. Some are good and some are bad. After that you ask one by one, “so when you read it, how did you start reading?” “*Dokkara?* (=from where?)” “*Sashie o mazu mita?* (= Did you look at the illustrations/pictures first?)” ... So you ask about those reading strategies. (During the discussion time of Junior 4's study)

In this example, “*Dokkara?*(=from where?)” and “*Sashie o mazu mita?* (= Did you look at the illustrations/pictures first?)” are possible (=imaginary) questions that the presenter (the person who will conduct this research on reading strategies) could ask her research participants.

[Type 5: Use of L1 words/phrases due to a lack of corresponding English expressions/words in the speaker's English repertoire]

Type 5 is the use of L1 due to a lack of corresponding English expressions/words in the speaker's English repertoire. Type 5 was used only by the students. The frequency of this type was not so high (altogether 6 tokens). The presenters prepared their talks in detail, and thus they had all the words in mind that they needed for their presentations. If the other students encountered words that they were unable to retrieve in a discussion, the tendency was that they would refrain from speaking up rather than facing a lexical gap “on stage” and resorting to a Japanese word for it.

Out of the total 6 tokens, 3 cases of simple single-word or two-word insertion were found in the data: *mujun* (=contradiction), *dasshutsu geemu* (=escape game), and *senjuumin kana* (=indigenous people, isn't it?). The rest (3 tokens), however, appeared when a student was pushed to speak up by the instructor. It was obvious that she had something to say because of her vigorous chatting with her neighbor in Japanese. The

student who was picked was unable to say what she had in mind right away in English. Thus, she spoke (in fact, asked questions) in Japanese. Because students are rarely forced to speak like this, the latter example tends to occur rather infrequently.

[Type 6: Use of L1 in accordance with the previous speaker]

L1 was used when a student was asked a question in Japanese and answered it. This type of L1 use happened only among students in the data.

[Type 7: Use of L1 as private “off stage” talks]

Students talked among themselves with their neighboring students. The video recorder could not catch when and what exactly they were saying. Therefore, Table 5 above does not show the tokens of Type 7 L1 use. However, the interviews with the seminar members confirmed that such chatting was constantly occurring and it was triggered by something that had been discussed “on stage”.

[Type 8: Complete switch to L1 at the end of the class to activate discussion]

The whole class switched the language into L1 for approximately 10 minutes toward the end of the class, when the discussion became so stagnant that the instructor judged that the discussion would become livelier if L1 use was encouraged. This happened twice, both at the end of one junior’s presentation session. When the class discussion switched into the L1 mode, the students made efforts to say something no matter how little relevance it had to the issue. Even though there were many conversational turns within the approximately 10-minute switches and many sentences/phrases within those turns, it is necessary to have a different framework to analyze these sentences further. Type 8 L1 use refers to a long chunk of Japanese discourse unlike the other types, which are a word or a short utterance. This long chunk was kept as a whole package, and no further analysis of each sentence or phrase within the package was conducted.

## 4.2 L1 Use and the Students’ Year Group Difference (RQ2)

RQ2 asked the relationship between L1 use and students’ academic knowledge/experience, operationalized as the difference between their year groups. Table 6 below is a modification of Table 5. Table 6 shows how often each type of L1 use occurred in total when the seniors’ studies were the content of the class

Table 6 *Total L1 Use in the Sessions of Each of the Two Year Groups*

Types of L1 Use	Seniors' Presentation Sessions (136 minutes 14 seconds)	Juniors' Presentation Sessions (129 minutes 24 seconds)	Total
1	7	7	14
2	19	22	41
3	11	1	12
4	1	11	12
5	1	5	6
6	0	3	3
8	0	2	2
Total	39	51	90

Table 7 *Difference of the Total L1 Use Between the Year Groups*

	$\chi^2$	df	p
Type 1	0	1	1.00
Type 2	0.22	1	.64
Type 3	8.33	1	.00 Seniors > Juniors
Type 4	8.33	1	.00 Seniors < Juniors
Total	0.12	1	.73

Note: Alpha=.05; The *p* values smaller the alpha level is darkened.

presentations/discussions (the left row, 136 minutes 14 seconds altogether) and when juniors' studies were the content of the class presentations/discussions (the right row, 129 minutes 24 seconds altogether). Thus "the sessions of the two year groups" in Table 6 do not indicate whether it was the juniors or the seniors who uttered those L1 words/phrases. Rather, the number shows, for example in the left column "Seniors' presentation sessions", the frequency of L1 used by both the instructor and all the students in class during the sessions when senior members presented their studies and those studies were being discussed as a whole class.

The frequency of L1 use looks different between the two groups with regard to some types. In order to see if any statistically significant difference exists in any of the types of L1 use, a Chi-square test was performed for the pairs of Types 1, 2, 3 and 4, which had

Table 8 *L1 Use by the Instructor and by the Students in the Sessions of Each of the Two Year Groups*

L1 Use Type	Seniors' Presentation Sessions (136 minutes 14 seconds)		Juniors' Presentation Sessions (129 minutes 24 seconds)		Total		
	Instructor	Students	Instructor	Students	Instructor	Students	All
1	7	-	6	1	13	1	14
2	5	14	19	3	24	17	41
3	6	5	1	-	7	5	12
4	1	-	10	1	11	1	12
5	-	1	-	5	-	6	6
6	-	-	-	3	-	3	3
8		-		2	-	2	2
Total	19	20	36	15	55	35	90

enough total tokens to conduct the test. The result is shown in Table 7. As Table 7 shows, the total tokens of L1 use of all 7 types do not show any statistical difference ( $p=.73$ ). However, when examined by types of L1 use there are some differences. Type 3 L1 use shows a statistically significant difference ( $p=.00$ ). Type 3 L1 use (words peculiar to the Japanese culture or this class) was more frequently used in seniors' presentation sessions than in juniors' sessions. Type 4 L1 use (direct quotations of an imaginary/real speaker), on the other hand, was more frequently used in juniors' presentation sessions. As for the similarity, Type 1 L1 use and Type 2 L1 use were similar between the seniors' presentation sessions and the juniors' presentation sessions. As for Types 5, 6, and 8, the uses appear different between the two year groups, but it is difficult to say whether there is a statistical difference or not due to the small number of tokens.

#### 4.3 L1 Use by the Instructor and the Students in Relation to the Students' Year Group Difference (RQ2)

A similar analysis to that conducted in 4.2 above was conducted again, but this time after dividing the L1 use into that of the instructor and that of the students within the Seniors' sessions and the Juniors' sessions, hoping that the nature and the reasons for the differences observed above will be revealed even more clearly. Table 8 shows the frequency of the two kinds of speakers, modified from Table 6. Table 9 shows the results of the Chi-square tests performed to see if any statistically significant difference exists

Table 9 *Difference of the Use of L1 Between the Sessions of the Two Year Groups by the Types of Speakers*

<i>Compared Pairs (L1 Type, Speaker)</i>	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
Type 1 - Instructor's L1 Use	0.08	1	.78
Type 2 - Instructor's L1 Use	8.17	1	.00 Seniors' S < Juniors' S
Type 4 - Instructor's L1 Use	7.36	1	.01 Seniors' S < Juniors' S
Type 2 - Students' L1 Use	7.12	1	.01 Seniors' S > Juniors' S
Total - Instructor's L1 Use	5.26	1	.02 Seniors' S < Juniors' S
Total - Students' L1 Use	0.22	1	.64

Note: Alpha= .05; The pairs with *p* values lower than .05 are marked with a shadow.

between the speaker types.

As Table 8 shows, the distribution of L1 use appears to differ between the instructor and the students with regard to some types of L1 use; for example, Types 1, 4, 5, 6, and 8. Furthermore, the distribution difference of the L1 use between the instructor and the students appears to be opposite in the two year groups with regard to Type 2; in other words, in the seniors' presentation sessions, students' Type 2 L1 use outnumbers that of the instructor's, but in the juniors' presentation sessions, the tendency becomes opposite. To confirm the significance of the differences exemplified above, a Chi-square test was performed to every pair which had sufficient total tokens for analysis. The results are shown in Table 9.

The results of the Chi-square tests show the following. First, as "Type 2-Instructor's L1 use" in Table 9 shows, when the instructor used L1 for a strong impact/getting attention (Type 2), she used it in juniors' presentation sessions significantly more often than in seniors' presentation sessions. On the other hand, as "Type 2- Students' L1 use" in Table 9 shows, when the students used L1 for the same purpose (Type 2), they did so in seniors' presentation sessions significantly more often than in juniors' presentation sessions. These two phenomena reflect the fact that class discussions were more autonomous and student-led in the seniors' presentation sessions while that was not the case in the juniors' presentation sessions. Secondly, as "Type 4- Instructor's L1 use" in Table 9 shows, when the instructor used L1 for direct quotation of an imaginary/real person (Type 4), she used it in juniors' presentation sessions

significantly more often than in seniors' presentation sessions. This also reflects the same characteristics of the class stated above between the two year groups. In total, although students' L1 use did not show too big a difference between the seniors' presentation sessions (20 tokens, shown in Table 8) and the juniors' presentation sessions (15 tokens, shown in Table 8), the instructor's L1 use showed a significant difference (19 tokens versus 36 tokens, shown in Table 8). It shows how much she needed L1 when the class was conducted around the juniors' presentations even though the total time of both sessions were almost the same (136 minutes 14 seconds and 129 minutes 24 seconds).

A most likely reason for this difference comes from the following. The four seniors' presentations took place in early December only a week or two prior to the due date of the graduation paper submission. Therefore these students' data collection and analysis had been completed by then. Furthermore, after actually having written almost all that they had to say in their theses before these presentation sessions, the presenters were capable of explaining their own studies and entertaining questions and comments clearly on their own. On the other hand, generally speaking, the juniors' research plans were still rudimentary and vague. In addition, due to their having relatively less experience in using English in the academic seminar course domain and their lower English proficiency in general, they were not able to express their study designs very clearly. This sometimes confused the listeners, resulting in the instructor speaking a lot, using many more discourse strategies including L1 use, and even switching the class code totally into Japanese (Type 8)<sup>6)</sup>.

#### 4.4 Students' Attitudes Toward Conducting the Seminar in English With Some Translanguaging (RQ3)

##### 4.4.1 Results of the questionnaire

The questionnaire consisted of questions regarding their background information (Question 1. Name; Question 2. English proficiency score (mostly TOEIC)), and eight questions with regard to their attitude toward the way this seminar was being conducted. The answers are summarized below.



**【Question 3: In which language do they prepare for presentations?】**

The students' study strategies and language use to prepare for their presentations varied. All except five students thought in Japanese, but nobody wrote a draft in Japanese first and translated it when they prepared a handout or a thesis; they wrote in English from the beginning.

**【Question 4: To what extent do they understand other students' presentations?】**

As for the comprehension of other students' oral presentations, the juniors said that they understood about 40-80%, although one of them (who had a TOEIC score within the range of 600-699) said at times only 30%. The juniors who experienced long-term (9 months or longer) study abroad and the seniors said that they understood 80-100%. The graduate students understood 100%.

**【Question 5: To what extent do they understand other students' comments?】**

**【Question 6: To what extent do they understand the instructor's comments?】**

As for the comprehension of other students' and the instructor's comments, the juniors said that they understood 40-80%. The juniors who experienced a long-term study abroad and the seniors said that they understood 70-100%; one of the seniors (who had a TOEIC score within the range of 600-699) said 50-80%. The graduate students understood 100%.

**【Question 7: What do they feel about the necessity of the instructor's use of L1 and writing on the board as aids for student comprehension?】**

All the students said that support by writing on the blackboard was necessary and beneficial. All but one answered in the same way regarding the instructor's L1 use. One senior and the TA said that that was useful for the juniors.

**【Question 8: What do they think are the reasons for not speaking up in class? 】**

As possible reasons for the students' lack of contribution, the questionnaire listed the following: Reason 1 Students feel it is disrespectful to speak up when they do not fully understand the presentation content; Reason 2 Students understand the presentation content but cannot think of things worth saying in class; Reason 3 Students know the content and have something to say, but while thinking how to say it in English the discussion moves on to a different topic.

The seminar students' answers were the following: 7 students chose Reason 1, 13 chose Reason 2, and 11 chose Reason 3 (plural responses were possible). A Cochran's Q test did not show any statistically significant difference among the three choices ( $Q^{(2)}=3.5, p=.17$ ). This indicates that all of these reasons are equally behind their hesitancy to speak up in class. Although these options were given as examples, all the respondents except one senior chose one or more options out of them and did not offer any other reasons. This senior said that the lack of students' contributions stems from the dependency on others; in other words, the students did not feel that it was their responsibility to move the seminar discussion forward.

【Question 9: How did they engage in the class? Did they use any metacognitive strategies? Did they change over time?】

The participants wrote about the metacognitive strategies they used in their own words. Their answers can be summarized in four frequently expressed types. First they said that they made efforts to concentrate and tried to comprehend what was presented in class and the discussions afterwards (six people mentioned this out of the 19 respondents in total). EMI requires more conscious attention by the listeners in order to comprehend the contents fully. Secondly, five participants (all seniors) said they tried to speak up as much as possible; two said that they made it a rule to speak in discussion sessions at least once per class. Two juniors said that they were trying to prepare English sentences to express what came up in their minds just in case they had a chance to speak. Thirdly, six participants said they did some exercise/studying on their own to better engage in the seminar, such as listening to English, increasing academic vocabulary, practicing speaking alone at home, and reading English texts. Lastly, three participants said that when they had a chance to present/speak, they tried to make it as easy as possible for others to understand.

【Question 10: Are there any suggestions or wishes regarding the language use in this class for next year?】

Only 12 participants responded to this question. Even among them, most thought that the language use they experienced would not need any change. Six of them mentioned the importance of the environment in which Japanese use is acceptable. Two others, admitting this point, stressed that L1 use should be allowed judiciously at times because

they remembered occasions when some students could have said what they said in L1 in their L2 fully. One student liked to have everything done solely in English. Her background and English proficiency level did not differ from the others, and so this seems to be her own personal belief. Two wrote that it would be beneficial to have more frequent small-group discussions in class and then discussions including the whole class. One senior wished that seniors in that year had had a higher level of initiative in making the students more engaged in discussions.

#### **4.4.2 Results of the reflective interviews**

Reflective interviews asked the intentions of each of the students' L1 utterances in class. Other than such confirmation, the informant students' talk in the interviews centered around the following topics: (1) their understanding of this EMI course content, (2) their own L1 and L2 use in class, (3) their thoughts on the language use of the instructor and the other students, and (4) their overall attitude toward and evaluation of this EMI course.

##### **4.4.2.1 Their understanding of this EMI course content**

All of the informants said that their understanding of what has been said in English increased as their knowledge of English education, bilingualism and research as well as their English ability increased.

However, five students said that due to their low English proficiency they had a hard time especially in the initial stage of, or the whole of their junior year. These students' TOEIC scores at the time of the data collection ranged from 560 to 815. Since four of them were seniors, their English proficiency at the beginning of their junior years must have been lower. One senior's statement regarding this issue is shown below. The letter in the parenthesis is the pseudo initial of each informant cited. The interview was done in Japanese and the speech was translated into English by the author.

Senior (H): My understanding became much better this year. When I was a junior, I did not know what the presenter was saying, and so I was just sitting and listening. It was boring.

Two seniors and one junior said that they often chatted with their neighbors (off

stage) to confirm what was going on in class. This junior said that all the juniors do so frequently. One graduate student said that he saw such off-stage chatting going on often among the two seniors who happened to sit close to him in class. The author herself saw it happening on a regular basis. That is seen as a necessary strategy by all the four students mentioned above in order to keep involved in class.

Junior (N): ... it depends on the presentation content. We sometimes confirm our understanding with other students, saying “what that presenter wants to say is this, isn’t it?”

#### 4.4.2.2 Their own L1 and L2 use in class

As was already reported in Section 4.4.1 questionnaire results, especially the responses to Questions 8 and 9, students needed to deal with high psychological barriers against speaking up in their L2 and made efforts to overcome them. One student said that she spoke up only when she was very clear about what she wanted to say and when her utterance seemed relevant to the flow of the discussion at that time.

Senior (N): I cannot say anything other than what I am very sure of. I am too scared. It would be terrible if any bad influence should be given.

(Note: N meant that she would not like it if she had any bad influence on the course of the discussion because of her possibly irrelevant utterance.)

Just like the case with comprehension, three students with relatively lower English proficiency (in the TOEIC score range of 600-699) had difficulty in speaking up in class. They said that they lost their chances to speak up while they were thinking about how to express their points in English. One of those three students, Senior (H) described such experiences:

Senior (H): That happens fairly often. I had something to say. I did have a thought, but while I was thinking how to say a certain part, I hear, “Next”, and I felt “Oh, it’s over”. This happened many times.

Senior (H) also said that sometimes she asked a student sitting next to her to ask

what she wanted to ask because she did know how to say it. Another student said that he used Japanese while he chatted “off stage”. The same student had a scene in the video recording in which he was explicitly requested to express his opinion, and he began his turn initially in Japanese and then shifted to English later. He explained how he was feeling at that time in the following.

Senior (K): At this time the atmosphere was like “Speak up right now”, and so I was pressured and said anything I could say in Japanese, buying time, and I managed to continue my talk in English.

K was among the ones who spoke up most in this year group. The episode above shows even K needed some strategies to cope, especially in stressful situations.

#### **4.4.2.3 Their thoughts on the language use of the instructor and the other students.**

The seminar students were asked about their attitude toward the instructor’s use of various strategies through Question 7 of the questionnaire: “The instructor occasionally writes on the blackboard and/or uses Japanese to ease the students’ comprehension. Do you think these devices are indispensable or do you not need them?” The questionnaire responses showed that all thought the use of the blackboard was useful. As for L1 use, all except one took L1 use of the instructor positively. This student thought that forcing the students to understand only through English would be necessary.

One senior and the class TA said, as part of the answer to Question 7 mentioned above, that the instructor’s L1 use was especially useful to juniors who had difficulty in understanding what was going on in class. The reflective interviews confirmed this point. The TA of the class thought allowing students to use need-based translanguaging was indispensable to all the students in class.

TA: Regarding the value of allowing this “off stage” code switching, eh, H often sits close to me and so she does that often with K. I often see the students in class check each other’s understanding. “Is this right?” “This is it, isn’t it?” Like this. I think there are quite a lot of students who use Japanese for confirmation such as: “This means this, isn’t it?”, “What does this mean?”, “(We are now) at

number such and such in the handout”, “He/She is talking about this now.” In these occasions I think they are mostly using Japanese. If they had to do it all in English, even the ones who have full understanding may have difficulty in explaining to others, I believe that a few minutes of “off stage” session in Japanese is useful and should form the relevant schema for the topic as well.

Furthermore, a senior student guesses the juniors’ feelings as below.

Senior (K): They are afraid of speaking up in front of their seniors, especially the ones whose English is still poor.

Yet K also thinks it is better to give those juniors an opportunity to speak up and force them to say something.

Senior (K): Even if they don’t like it, I think it is important to force them to say something.

It is interesting to know that the seniors seem to feel the responsibility to give feedback to juniors’ presentations more so than to the seniors’ presentations.

Senior (I): We do have such a feeling that we must make comments when juniors present their research.

Thus, the overall attitude toward the instructor’s and the students’ translanguaging seems favorable, although two seniors at least expressed the opinion that strict discipline also has important educational values.

#### 4.4.2.4 Their overall attitude toward, and evaluation of, this EMI course

Studying in the EMI environment was in part obligatory and in part voluntary for the students. As was explained in the method section (3.2 About this seminar), writing their graduation theses in English was obligatory for all juniors in their major but necessary only for the students in this seminar for the seniors. If students wanted to study English education, EMI goes with it for both seniors and juniors. If they had wanted to take a seminar conducted in L1 all the students could have done so although they would have needed to specialize in something other than English education as the theme of their

thesis study.

Senior (R) said that it made sense to have the seminar class in English because the students needed to write their theses in English as the end product.

Senior (R): When the end product has to be produced in English, I would prefer English throughout the process. At the beginning I was reading previous studies in Japanese, but when I thought about writing (the thesis), I started to feel that reading English materials is easier.

When asked whether the quality of their theses went down because the seminar was conducted as EMI, Senior (R) rejected the possibility. As was explained in the method section, this seminar has a parallel course called Graduation Thesis, in which seniors have ample time to discuss their studies individually with the instructor in Japanese. The existence of such a parallel course would have contributed to this senior's feeling that she lost nothing. If we view these courses as one package, we can say that translanguaging at a higher-level dimension is taking place with one course conducted basically in English and the other in Japanese both for the same instructional goal, i.e., completion of graduation thesis study.

The fact that the seminar course operates over two full years (4 semesters) also seems to have influenced the students' evaluation of the course.

Junior (N): At the beginning I had an impression that it was difficult and that there was no way I could speak in class in English. Yet, as time proceeded, my knowledge increased. As knowledge increased whether through English or through Japanese, on whatever topic such as English education or World Englishes, I realized that I came to accumulate what I was able to say. It is not the matter of English proficiency. I felt I could contribute to class even in an EMI course if only I had relevant knowledge.



## 5. Discussion and Conclusion

The present study addressed three research questions. The answers to these questions are summarized below and will be discussed by comparing the findings with those of previous studies.

RQ 1 asked: For what purposes do the instructor and the students use their L1? The analysis of the data revealed eight different types of L1 use. Among them Type 1 (for comprehension), Type 2 (for attracting attention), Type 3 (Japan specific terms), and Type 5 (lack of words within the speaker's repertoire) are commonly observable use of L1 in L2 classrooms and were mentioned in previous studies as well: attention keeping by Kang (2008), focusing attention and interpersonal interaction by Swain and Lapkin (2000), conveying meaning of words by Cook (2001), and Storch and Wigglesworth (2003).

On the other hand, an often mentioned function of L1 (i.e., the managerial purpose), was not observed in the data of the present study. This may be because the present study was on university students' presentation and discussion sessions, whereas many L1 use studies involve English language courses and immersion students' paired task undertakings. University students in this study did not need disciplining and how they were supposed to act in class was more straightforward than pupils who needed to accomplish miscellaneous types of tasks in pairs in an immersion context.

Type 4 (citing an imaginary person's speech), Type 6 (in accordance with the previous speaker), Type 7 (off stage talk), and Type 8 (complete switch to L1) are relatively unique to this class. Because this is a case study, Type 4 and Type 8 appeared due to this particular instructor's habits and decisions. Type 6 and Type 7 occurred because the whole class shared the attitude of permitting L1 if necessary.

RQ 2 asked: How is L1 use in class similar or different between the class sessions when third year students' research studies are being discussed and those when fourth year students' research studies are being discussed? In other words, what is the relationship between L1 use and students' academic knowledge/experience levels in the field of study? As was seen in the frequency comparison of L1 use between the sessions of the two year groups (Tables 6 and 7), the total use of L1 by both the instructor and the students showed a difference in Type 3 and Type 4. Further analysis revealed

some differences which had not been detected when analyzing both types of the speakers together. Type 2 L1 use (a strong impact/ getting attention), for example, did not show any difference between the two year groups. However, it was shown that the students used it more than the instructor did in the seniors' presentation sessions, but the instructor used it more in the juniors' instruction sessions. We know that Type 3 L1 use (words specific to Japan or this class) was used more in the seniors' presentation sessions in the initial analysis, but it was found that both types of speakers used it equally as far as the sessions dealt with seniors' studies. Type 4 L1 use (direct quotation) was known to be used in the juniors' presentation sessions in the initial analysis, and it was found that the instructor used it more often. All these differences mean one thing: that is, the junior students' sessions required more pedagogical strategies from the instructor. She had to speak more, guide more, and resort to more strategies.

These differences between the two year groups are at least partly due to the juniors' still primitive presentation contents, and their lack of ability to express their research designs and thoughts in English did influence the language use in class. The questionnaire responses and the reflective interviews also revealed how both English ability and the knowledge of course contents were gradually accumulated, and with the increase of such knowledge the students' understanding and contribution to class increased. In that sense, as previous research says (Storch & Wigglesworth, 2003; Swain & Lapkin, 2000), Type 7 L1 use (off stage utterances) as a learning strategy among the students, as well as the differential use of L1 by the instructor according to the students' needs, certainly aided the students in thinking and learning at their cognitive level in class. In other EMI contexts, a similar gap in students' academic knowledge levels may exist regardless of their ages within a single semester course. Therefore, the influence caused by such academic readiness on EMI practice described in this study might be useful to help interpret EMI students' behaviors in class.

RQ 3 asked: How do the students engage in the class and how do they view a course that is conducted basically in English with some translanguaging devices?

The questionnaire and the interview results indicated that the students viewed both EMI and translanguaging favorably. The reasons for this positive evaluation of the course style come from the characteristics of this particular course. First, this was a 2-year long (4-semester) course; students had a long time to develop. Therefore, even when some

students were unable to make sense of all that was going on during their first year in this seminar, they did so in their final year. This situation is rather unusual because normally a course is completed in one semester. Secondly, L1 use was necessary for most students and was used strategically. Thirdly, a parallel course named Graduation Thesis existed, and so while the seminar was in English, it was possible to discuss the necessary parts in this parallel course in Japanese. Owing to these conditions the students felt that they developed a familiarity with academic activities conducted in English and that they accomplished the conducting and writing of their own research study without feeling any disadvantage caused by the EMI system in the seminar.

The pedagogical implications from the present study are the following. A local language cannot be incorporated if it is not known to all the participants, for example, with international students who did not learn it. However, if EMI courses are designed specifically for the students who know the local language as an L1 or an L2, such EMI courses can be taken before the EMI courses which are taught exclusively in English. In those cases strategic L1 use in class is very beneficial. The timing and amount of L1 use (at the end of the class or in the middle, differentiating the ratio between semesters or years of students) should vary depending on the type and content of the course, students' needs, and linguistic and academic abilities.

There are limitations in the present study. First of all, this is a case report, and the author and the instructor of the course are the same person, although this is a common problem inherent to the case study of a real classroom. Therefore, this offers only a sample practice of an EMI course with a specific student body and a teacher who knows their L1. If similar case reports are accumulated in the future, however, some pedagogical and learning strategies useful for EMI and widely applicable to many contexts may emerge. Secondly, the course was a seminar type, which differs from the type of courses analyzed in most of the reported studies. This limits the applicability of the implications of the present study. Thirdly, the availability of the parallel course in Japanese to this one is another special element, which is good for the students in the present class but may limit the implications again unless EMI class students elsewhere create a study group of this kind parallel to it and help each other.

Despite all these limitations, the author hopes that the present case report offers some useful information to those people who are thinking of launching EMI in their own

institutions for students whose English is not satisfactory yet and/or those people who are experiencing problems in conducting existing EMI programs. It is worth exploring the incorporation of the learner's stronger language if the curriculum regulation permits the use of non-English language(s) in EMI.

## Notes

- 1) A part of this paper was orally presented in the 2015 Conference of the Research Association of Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education on August 9<sup>th</sup>, 2015 at Ritsumeikan University. The author would like to express her heart-felt gratitude to Dr. Masako Douglas and Mr. Michael James Davies for their invaluable comments on an earlier draft. All remaining errors are however my own.
- 2) When this paper discusses the use of L1 in EMI classrooms, the L1 is assumed to be the local language, which is also the strongest language of most or all the students who take the EMI course. However, there are cases when the course is taken by native speakers of a language which is neither the local language nor English. It would be possible that students sit together as groups of common native language speakers so that within each of these groups students can use their L1 to help each other in class, upon the instructor's encouragement to do so.
- 3) An additional language learned can be the third language (or the fourth, etc.) for the learners, but an "L2" is used here as the cover term for all languages learned after one's first language.
- 4) When they conceptualize translanguaging, García and Wei (2014) oppose the concept of each language being separate. Rather, their bilingual model posits one linguistic system which includes various linguistic features belonging to so-called different "languages" in the conventional sense. (Figure 1.1 on page 14 depicts the concept visually.) Viewing bilinguals' linguistic resources in this way should certainly explain very well the lives of growing children in multilingual communities. However, the context such as that of the present study, i.e., an EFL environment where most students grew up fairly monolingually in the local language and have been learning English as a foreign language, the "language" distinctions like an L1 and an L2, and the concept of integration of "two languages" seem more appropriate. Thus, this paper adopts Baker's definition of translanguaging (Baker, 2011) and uses the terms, L1 and L2.
- 5) There is a possibility that students had taken some English lessons at home or private English schools before they became seventh graders.
- 6) In the present study, the influence of individual difference in students' English abilities on L1 use was not investigated quantitatively. This choice was made because for one, the academic knowledge and the English abilities were difficult to separate with the present data and the former was expected to influence more on the L1 use of everybody in class. The other reason is that the participants' English abilities are better examined when not only L1 use but also L2 English use were analyzed together, which was beyond the scope of the present study.

## References

- Ahmad, B. H., & Jusoff, K. (2009). Teachers' code-switching in classroom instructions for low English proficient learners. *English Language Teaching*, 2 (2), 49-55.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 5<sup>th</sup> edition. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ball, P., & Lindsay, D. (2013). Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education: learning from a specific context. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 44-61). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Barnard, R., & McLellan, J. (Eds.). (2014). *Codeswitching in university English-medium classes: Asian perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Behan, L., Turnbull, M., & Spek, J. (1997). The proficiency gap in late immersion (extended French): Language use in collaborative tasks. *Le journal de l'immersion*, 20, 41-42.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30 (2), 216-235.
- Björkman, B. (2010). So you think you can ELF: English as a lingua franca as the medium of instruction. *Hermes-Journal of Language and Communication Studies*, 45, 77-96.
- Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *Higher Education*, 62 (4), 431-449.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Chang, Y.-Y. (2010). English-medium instruction for subject courses in tertiary education: Reflections from Taiwanese undergraduate students. *Taiwan International ESP Journal*, 2 (1), 55-84.
- Cho, D. W. (2012). English-medium Instruction in the university context of Korea: Tradeoff between teaching outcomes and media-initiated university ranking. *The Journal of Asia TEFL*, 9 (4), 135-163.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39 (1), 1-14.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402-423.
- Cots, J. N. (2013). Introducing English-medium instruction at the university of Lleida, Spain: intervention, beliefs and practices. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 106-128). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10 (2), 221-240.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 1528-1538). Springer US.
- Declaration, B. (1999). The European higher education area. *Joint declaration of the European Ministers of Education*, 19. Retrieved from <http://www.magna-charta.org/resources/files/>

BOLOGNA\_DECLARATION.pdf

- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 10, (3), 345-539.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh, & G. Meier (Eds.), *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges* (pp. 258-277). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- García, O., & Wei. L. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- Hellekjær, G. O. (2010). Lecture comprehension in English-medium higher education. *Hermes-Journal of Language and Communication Studies*, 45, 11-34.
- Hu, G., Li, L., & Lei, J. (2014). English-medium instruction at a Chinese University: rhetoric and reality. *Language Policy*, 13 (1), 21-40.
- Im, J. H., & Kim, J. (2015). Use of blended learning for effective implementation of English-medium instruction in a non-English higher education context. *International Education Studies*, 8 (11), 1.
- Inbar-Lourie, O., & Donitsa-Schmidt, S. (2013). Englishization in an Israeli teacher education college: taking the first steps. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp.151-173). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kang, D. M. (2008). The classroom language use of a Korean elementary school EFL teacher: Another look at TETE. *System*, 36 (2), 214-226.
- Kang, S., & Park, H. (2005). English as the medium of instruction in Korean engineering education. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 21 (1), 155-174.
- Kim, J-Y (2015). Nonnative English-speaking Professors' Experiences of English-medium Instruction and their Perceived Roles of the Local Language. Asia TEFL Conference Nanjing, China November 7-9, 2015.
- Kirkpatrick, (2014). Afterword. In R. Barnard, & J. McLellan (Eds.), *Codeswitching in university English-medium classes: Asian perspectives*. (pp.214-221). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kojima, N., Sato, Y., & Hamciuc, M. (2013). Nihonjin gakusei he no eigo baitai ni yoru gakka gakushuu to tiim tiichingu- Ritsumeikan Asia Taiheiyoo Daigaku (APU) ni okeru burijji koosu no kokoromi [English-medium content course learning and team-teaching: A trial of a bridge course at Ritsumeikan Asia Pacific University (APU)]. *Polyglossia*, 24, 210-222.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.
- Liu, J. (2008). L1 use in L2 vocabulary learning: Facilitator or barrier. *International Education Studies*, 1 (2), 65-69.
- Macro, E. (2014). Overview: where should we be going with classroom codeswitching research? In R. Barnard & J. McLellan (Eds.), *Codeswitching in university English-medium classes: Asian perspectives*. (pp.10-23). Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Manakul, W. (2007). Role of English in internationalization of higher education: The case of the Graduate School of Engineering, Hokkaido University. *Higher Education and Lifelong Learning*, 15, 155-162.
- Saarinem, T., & Nikula, T. (2013). Implicit policy, invisible language: policies and practices of international degree programmes in Finnish higher education. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp.131-150). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Shohamy, E. (2013). A critical perspective on the use of English as a medium of instruction at universities. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), (2012). *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 196-210). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting?. *TESOL quarterly*, 37 (4), 760-769.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4 (3), 251-274.
- Teshigawara, M., & Ueda, T. (2008). Eigo ni yoru daigakuin reberu koogakukei jugyoo no shitsu koojoo o mezashite: jugyoo jukoo shien no jisshi jookyoo to ankeeto choosa kekka [Improving the Quality of a Graduate-Level Content Course Taught in English: A Description of Student Support and Questionnaire Survey Results]. *The Journal of University Education Research*, 5, 123-127.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but.... *Canadian Modern Language Review*, 57 (4), 531-540.
- Van der Walt, C., & Kidd, M. (2013). Acknowledging academic biliteracy in higher education assessment strategies: a tale of two trials. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 27-43). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Wächter, B., & Maiworm, F. (2008). English-taught programmes in European higher education. *ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens*.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1222-1235.
- Wilkinson, R. (2013). English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 3-24). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Yip, D. Y., & Tsang, W. K. (2007). Evaluation of the effects of the medium of instruction on science learning of Hong Kong secondary students: Students' self-concept in science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5 (3), 393-413.



《研究ノート》

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－

加納 なおみ (お茶の水女子大学)  
kano.naomi@ocha.ac.jp

**Translanguaging and Conceptual Construction**  
**The Relationship Between the Two and Their Respective Roles**  
**in a Learning Process**

Naomi Kano

要 旨

グローバル化が進み、国際教育に果たす留学の役割はますます増大している。これまで、複数言語での学習を可能にするマルチリテラシー獲得には、「言語間転移」が重要だと考えられてきた。また、L2ライティング・プロセスにおけるL1関与は、書き手の思考を内面的に言語化するランゲージ・スイッチングとして理解されてきた。本稿では、マルチリンガルの自然な言語使用に根ざし、状況や場面に応じて彼らが全言語レパートリーから最適な要素を選び、言語の境界線を越えてそれらを組み合わせてタスクを遂行する「トランス・ランゲージング」の観点から、言語間の「概念転移」を「概念構築」として捉え直す。マルチリンガルの留学生が全言語資源を活用し、トランス・ランゲージングを通して新たな知を獲得しつつ概念構築を進め、L2言語能力と課題の要求度のギャップを埋めながら留学修了要件を満たしていったプロセスを分析する。それを通じて、マルチリンガルの柔軟な言語使用を考察する。

Abstract

Study abroad programs increasingly play a key role in the promotion of international education in the age of globalization. Linguistic transfer has been deemed essential for achieving multiliteracies that enable learning in multiple languages. Moreover, L1 use in L2 writing process has been considered as language switching that linguistically internalizes a writer's thoughts. The present study reconceptualizes linguistic transfer as conceptual construction within a frame of translanguaging, which takes root in

multilinguals' flexible language use. Translanguaging allows them to choose appropriate linguistic elements out of their entire linguistic repertoire, and to soft-assemble such elements beyond linguistic boundaries to accomplish the communication goals at hand. The study analyzes the learning process of a multilingual college student, who utilized the whole linguistic repertoire through translanguaging to obtain new knowledge and complete the course requirements of the study abroad program, while filling up the gaps between her L2 ability and the course requirements. Through the analysis, the study discusses the multilingual's flexible and fluid language use in specific contexts.

キーワード：トランス・ランゲージング、概念構築、ランゲージ・スイッチング、ライティング・プロセス

## 1. はじめに

グローバル化の進展を背景に、世界中の高等教育機関で留学生が増加している<sup>1)</sup>。そうしたなかで、英語を中心として第二言語（以下L2）によるライティング教育の重要性が高まり、この数十年間に渡り、多くの研究がなされてきた（Cumming, 1989; Grabe & Kaplan, 1996; Hyland & Hyland, 2006; Kobayashi & Rinnert, 2012, 2013; Kubota, 1998; Silva & Matsuda, 2000）。留学生が短い作文を書く場合の指導法については蓄積が進む一方、リサーチペーパーなど、複雑で高度な課題を扱わなければならない状況についての実践や研究は十分ではない（Hyland, 2007; Lilis, 2003）。L2の力を多角的に測定して「語学クラス」を厳格にレベル分けした場合には、このような状況は避けられる可能性があるが、国境を移動して教育を受ける学習者が年齢を問わず増え続けるなか、現実には言語力と遂行すべき課題のレベルが一致しない場合が少なくない。本稿は、日本に留学したマルチリンガルの大学生が実践する「トランス・ランゲージング」に注目し、学習者自身が全ての言語資源を活用しながら、L2言語能力と、課題で要求されるレベルのギャップを縮め、留学修了要件を満たしていったプロセスに焦点を当てる。

世界中の多言語話者の現実を反映した「多言語的転回（the multilingual turn）」（Conteh & Meier, 2014; May, 2014; Ortega, 2013）<sup>2)</sup>で提唱されたとおり、言語教育の領域では、言語間の境界線が薄れつつあり、バイリンガル教育と第二言語習得理論における知見が浸透し合う状況が生まれている（Cenoz & Gorter, 2011, 2015;

Kobayashi & Rinnert, 2013)。このような状況下、「トランス・ランゲージング」という概念の広がりに伴って、多言語話者の言語の使い方における「言語間の境界線」の存在を疑問視する動きが加速してきた。従来から、多言語話者の言語使用の実態は、言語間の境界線に縛られない、自由で創造的なものと受け止められてきた。その一方で、García (2009a) が指摘するように、バイリンガル教育も含めた言語教育の現場では、言語間の境界線を堅持することが伝統的に重要視されてきたと言える。多言語話者の言語レパートリーを一つのつながった存在としてとらえる他の概念 (e.g. Canagarajah, 2011; Otsuji & Pennycook, 2010) は近年増加しているが、それらと同様に、「トランス・ランゲージング」は、言語間の境界線という枠に縛られない、より統合的な多言語話者の言語資源の活用のしかたに注目する。この「トランス・ランゲージング」という概念は、「1人の人間のなかの2人のモノリンガル」という従来のバイリンガル観 (Grosjean, 1982) とは異なり、認知・社会文化的要請を反映して複数の言語を使う一人の人間を主体的な言語の使い手とみなし、その自然な言語の使い方を受け入れ、また教授法と合わせてその力を伸ばそうとするものである。

トランス・ランゲージング理論に先立ち、バイリンガルの二言語の相互作用に注目したのは、広く知られている Cummins (1981b) の二言語相互依存仮説である。これは、学習言語として言語 X を伸ばすことができた度合いに応じて、言語 X の能力の言語 Y への転移が起こり得る、とするもので、これを成立させるためには、言語 Y との十分な接触及び言語 Y への十分な学習動機が不可欠だとされた。さらに、Cummins (1980, 1981a) は、共有基底言語能力モデルにより、バイリンガルの2つの言語は共通の認知力によって機能するため、概念は言語間で転移し、片方の言語のリテラシーが発達していれば、もう一方の言語のリテラシーも発達しやすくなる、と論じた。元来、バイリテラシーを伸ばすための教授法として生まれた「トランス・ランゲージング」は、Cummins (1981) の二言語相互依存仮説の共有基底言語能力が示唆するモデルと矛盾しない (Garcia & Kano, 2014) と言えるが、言語の境界線を前提としないこの枠組みにおいては、マルチリテラシー獲得に重要だと考えられている「概念転移」は、存在しないことになる。つまり、トランス・ランゲージングでは、いずれかの言語で取り込んだ知識や情報を深く理解し、産出するためのプロセスを、「言語間の概念転移」ではなく、すべての言語資源を動員しての「概念構築」と捉え直す必要がある。また、このとき産出される成果は、既習事項の再生ではなく、新たな思考や理解が加わって形成される「新たな知」である。

これまで、トランス・ランゲージングを既存の概念と比較する際、コード・スイッチ

ングについて論じられることは多かったが、「概念転移」と結びつけた研究は管見の限り見当たらない。トランス・ランゲージングのプロセスで、マルチリンガルの書き手がどのように言語資源を活用して新たな知を形成しているか、また、それがどのように文章の産出に影響を与えているかを理解するためには、トランス・ランゲージングにおける「概念構築」について研究することが必要だと考えられる。そこで本稿では、まず、トランス・ランゲージングをマルチリンガルの自然な言語使用に根差し、「状況・場面に即して、マルチリンガルが自らの全言語レパトリーのなかから最適な要素を選び、言語の境界線を越えてそれらを組み合わせてタスクを遂行する」(García, 2009a) ことととらえる。そのうえで、課題達成に必要とされる言語力が不足していると思われる学習者が、トランス・ランゲージングを通して新たな知を獲得して概念の構築を進めつつ、課題を完成させていくプロセスを検討する。

## 2. 先行研究

### 2.1 L2ライティングにおける L1 の関与：ランゲージ・スイッチング

1980年代以降、第二言語による作文研究の分野では、「ランゲージ・スイッチング」(以下 LS) という概念を用いた多くの研究が進められてきた。LS は「L2ライティング・プロセスにおける自己との対話」を対象とし、「他者とのコミュニケーションのための発話」を対象とするコード・スイッチングと明確に区別されている。Woodall (2002) によれば、LS とは、L2ライティングにおいて、指示を受けずに自発的に L1 を使うことであり、他者に知られずに、また発話されることなく起こるものである。L2ライティングにおける独話ともいえ、書きのプロセスで直面する困難な状況を調整したり、問題を解決する機能を担う。LS は、現実には周囲に他者がいたとしても、基本的に書き手一人が第二言語で作文に取り組む状況下で、不足している L2 能力を L1 で補う認知活動だと定義されている (Cumming, 1990; Qi, 1998)。

ここで、LS と L2 習熟度の関係を調査した多数の先行研究のうち、LS がトランスレーションと思考に与える影響に注目した研究結果の一部を概観する。Whalen and Menard (1995) は、L2 習熟度が高い書き手が L1 から L2 へトランスレーションをした場合、論理の精緻化や語の選択などにも認知機能を配分することができるため、より質の高い L2 テキストの産出ができるが、習熟度の低い書き手は、トランスレーションの負担そのものが大きく、トランスレーションも逐語訳になりがちなため、産出文の質は高まらなると述べている。Qi (1998) は、LS に影響を与える要因と、LS が L2 での

産出に与えた影響を調査するため、中英バイリンガル1名に、異なる難度のタスク3セットを課した。複雑で高度な知識を要するタスク処理にLSが貢献していることを明らかにし、L2作文時にL1使用を控えるよう指導するのは誤りだと指摘している。

異なるL1を持つ対象者にレベル差のある複数のタスクを課したWoodall (2002) は、タスクの複雑さがL1への切り替えを長時間化させることを指摘したうえで、同族言語間でのLSは産出文の質の向上に役立っていたが、異族言語間では質の低下につながったと述べている。中英バイリンガルを対象としたWang and Wen (2002) は、ライティング・プロセスにおけるアイディアの産出・構成においてはよりL1に、産出時はよりL2に依拠すると指摘し、個人差はあるものの、L2習熟度の高まりとともにL1使用が減ると報告している。同じく中英バイリンガルを調査対象としたWang (2003) は、L2習熟度が上がってもLSが量的に減少するわけではなく、質の面で変化が起こると指摘している。習熟度が高い学習者のほうが、L1をメタ言語的のストラテジーで使っており、思考を深め、効果的な改稿に役立っていた一方で、習熟度が低い学習者は、L1をL2に翻訳するためのベースとして使用していたが、逐語訳的な文章の産出にとどまったため、効果的なL1使用にはならなかったと述べている。しかしそれでもL1使用が、L2だけではできないタスクの完成のための足がかりとなったことは認めている。Knutson (2006) は、6人の英仏バイリンガルを対象とした調査を行い、L2習熟度が高い書き手でもL1とL2間のトランスレーションを頻繁に活用しており、習熟度が高い書き手はトランスレーションをより効果的で発展的なストラテジーとして使っているという先行研究(Whalen & Menard, 1995)を支持すると述べている。

1人の日英中のマルチリンガル学習者のライティング力と書き手としてのアイデンティティの変化を長期間に渡って調査したKobayashi and Rinnert (2013) は、L2ライティング・プロセスには、言語ごとの習熟度、ライティングについての知識と理解、それぞれの言語についての書き手の認識が相互作用を持ちながら影響を与えていること、特に、各言語で産出された文章には、書き手がそれぞれの言語を習得してきた自身の歴史を反映した個人的・文化的なアイデンティティが投影されていると指摘している。同時に、L3(中国語)の文章を生成する際のL1(日本語)の支配的な影響は、先行研究を支持していると述べている。その一方で、語彙と文法においてはL1とL3に双方向で影響が認められ、ライティング・プロセスにおいてはL2からL1への一方向で影響が見られたことより、対象者における3言語間の相互作用は、2言語間でL1のみからの転移を前提とするモデルより多様性があると示唆している。さらに、マルチコンピテンス理論(Cook, 2008; Hall, Cheng, & Carson, 2006)を援用し、マルチリンガル

の書き手のなかで3言語の言語知識と各言語から得られた知識の統合が進んでいる可能性に言及している。

以上、L2（及びL3）ライティング・プロセスにおけるL1の役割を調査したこれらの先行研究では、L2習熟度の上昇とともにL1使用が減少する、とする初期の立場から、L1使用を量ではなく質的な変化の面からとらえようとする研究の増加傾向がみられる。さらに、L1からの一方向的な影響ではなく、習得された言語間の相互作用を重視し、学習者の言語力は動的で、マルチリンガルのなかの言語間の境界線は緩やかなものにとらえる立場も現れてきた。

## 2.2 言語切り替えとトランス・ランゲージング

コード・スイッチング（以下CS）とLSはそれぞれ話しことば、書きことばに対し使われ、対応関係にある概念だが、マルチリンガルが複数存在するクラスでライティングの授業を行う際、討論と書き活動を同時に進めたり、書き活動の合間に学習者同士が言葉を交わす状況などを分析する際には適用しにくい概念だと考えられる。一方、トランス・ランゲージングは、現実のマルチリンガルの言語使用を包括的にとらえようとする概念（García & Wei, 2014）で、コード（言語）間、モード（話す・聞く・読む・書くという通常の言語の4モードに、「思考する」過程も加える）間を横断的に対象とし、マルチリンガルがどのように言語の全レパートリーを使用するかをとらえようとする<sup>3)</sup>。また、トランス・ランゲージングの機能は①理解促進のためのトランスレーション②相互行為としての意味生成③コミュニティへの参画（García, 2009b）、という認知、対人コミュニケーション、社会関係の構築、という3つの側面を重視している。

## 2.3 トランスレーションと概念構築のための理解

他者のことばを、それが発せられた際に使われた言語から、自己が理解しやすい言語に置き換える行為は、「理解のためのトランスレーション」である。一方、意見や考えを、まず自己の優勢言語、これはしばしば教室内では少数派言語であるが、それでまとめた後、主流派言語に置き換える行為は、「発信のためのトランスレーション」である。両者には、反対方向の言語間移動が起きるが、言語間の境界線を前提とする言語教育では、トランスレーションは、「理解のためのトランスレーション」の意味で使われ、発信の際に目標言語でなく優勢言語で行うときは、「コード・スイッチング」と見なされるため、「トランスレーション」も「コード・スイッチング」も目標言語力の不足、として否定的にとらえられてきた（Lindholm-Leary, 2006; Shin, 2005）。しかし、



言語間の境界線を越えた言語教育空間では、どちらも「トランス・ランゲージング」であり、学習を深めるために重要視されている（Lewis, Jones & Baker, 2012a; Lewis, Jones & Baker, 2012b）。また、理解の深化が、学習を深めるための鍵となることは、先行研究（Ritchhart, Church & Morrison, 2011; Wiske, 1997）によっても指摘されている。

### 3. 研究課題

Wang（2003）が指摘するように、初級レベルの学習者にとって、L1使用は課題達成への足がかりとなっているが、逐語的、直訳的なトランスレーション方略は、産出された文章の質の向上に貢献するとは言い難い。複数の言語間で、知識を一つの言語から、他の言語へと直訳的に切り貼りするように移すだけでは意味をなさない場合が多いのはあらためて指摘するまでもないことである。コミュニケーションの内容だけでなく、その相手及び目的や文化的な理解など、文脈に対する深い理解が不可欠である。言語間の境界線に縛られずに学習者の言語レパートリーをとらえるトランス・ランゲージングにおける概念構築でも、ランゲージ・スイッチングに関する先行研究で示された、上級話者に多く見られるメタ言語・メタ認知処理のためのL1使用が非常に重要であると考えられる。

これまで論じた内容を踏まえ、対象となる多言語学習者の学習プロセスにおける言語使用をより包括的にとらえるため、本稿では次のような研究課題を設定する。

- 1) 留学期間中、調査対象者は、日本語での学習プロセス（ライティングを含む）でトランス・ランゲージングを行っていたか。行っている場合、それはどのような特徴をもつトランス・ランゲージングか。
- 2) 調査対象者は、学習プロセスでどのように「概念構築」を行っていたか。

### 4. 研究方法

#### 4.1 コース概要と調査対象者

本研究の対象者であるエマ（仮名）は、イギリス出身で、文部科学省の国費留学生として、筆者が勤務する大学の大学間交流協定に基づき、「大学推薦」枠の留学生として来日、2014年10月1日より留学を開始した。来日時、学部3年生になったばかりであり、大学入学後、日本語を外国語環境で初めて学び始め、母国での2年間の日本語



学習を経て初めて日本へ留学し、アカデミックライティングの能力が重視される特別プログラムで学ぶこととなった。

当該プログラムでは、文科省の規定により、他の多くの大学同様、A4で10ページ程度の日本語によるリサーチペーパーの提出が必須であり、このレポート完成が留学中の最重要課題である。勤務校では週1回、対象学生のみを集めたゼミ形式の特別クラスで、4技能を含んだアカデミックスキル指導を日本語で行う。学生は日本の文化や社会などに関わるテーマを選び、レポートを約10ヶ月で完成させなければならないため、高度な日本語能力を必要とするが、留学開始時の日本語力は概して不十分である。ほぼ全員が日本語では「作文」レベル程度の文章を書いた経験のみでスタートするため、勤務校が受け入れの目安としている JLPT の N2 以下はもちろん、N1 取得者にとっても修了は容易ではない。

エマは、本国の大学で N2 相当の授業を受講していたものの、JLPT は未取得で来日した。同一プログラム在籍者のなかで、エマの日本語能力は下位に位置しており<sup>4)</sup>、留学開始時の日本語力は不十分だったと言える。しかし、リサーチペーパーの執筆期間を通して、彼女は安定したペースで全ての課題を提出し、日本人対象者も含めた調査を行い、レポートを完成した。

表1 エマの言語背景

出身国		イギリス
母語		英語
日本語学習歴		2年
日本語力	留学開始時	JLPT:なし・OPI:中級-上
	留学終了時	JLPT: N2・OPI:上級-下
外国語学習歴		スペイン語（高校から学習開始、大学で副専攻として継続）フランス語・イタリア語（高校の選択科目）

## 4.2 調査方法

エマの学習方略については、1年間に渡る授業や個人面談などの記録、レポートや提出課題、インタビューに基づき質的に分析した。レポート執筆終了直後の2015年7月末に実施した約1時間半の半構造化インタビューでは言語使用が表出する学習方略が観察されるノート、注釈入り論文などを提示し、方略についても具体的に説明した。

## 5. 調査結果

### 5.1 来日前の学習とレポートのテーマ選択について

初めに、インタビューから明らかにされた、母国の大学でのエマの日本語学習の概要と関連する周辺科目についての学習歴、そしてそれらが留学を開始した際にどう影響したかについて述べる。

エマは、来日以前、日本語での読み書きの経験は限定的だったが、母語の英語での読み書き学習の経験は豊富で、日本文化や社会についての知識も英語を通じて大学レベルの内容を学んでいた。高校時代、スペイン語、フランス語、イタリア語の3言語を学んでいたが、全てロマンス語だったため、新たに全く違う言語に挑戦してみたくなり、大学入学時に日本語をゼロから学び始めた。大学では一週間に6時間授業を受け、家でも平均して毎日2時間を日本語の学習に当てていたという。大学では、イギリス人教師からは日本文化や社会等について英語を使った授業を、日本人教師からは、日本語の会話などの授業を受けた。作文は毎週、身近な話題について1パラグラフ程度の短いものを書き、試験のときは3パラグラフ構成で1ページ程度のものを書いた。読解の授業は熱心に参加したものの、手書き入力できる辞書を持っていなかったため、インターネットで日本語の記事などを自由に読むことはできなかった。つまり、来日以前、日本語で書いた作文は日常的な内容の短いものだけで、日本語で書かれた記事や論文を読んだことはほとんどなかった。その一方で、日本の文化や社会に関する授業はずっと履修しており、英語で書かれたテキストを使ってジェンダーやポップカルチャーについて学んでいた。また、母語の英語では高校卒業資格試験対策のために歴史や文学などで論証型の論文を多く練習し、大学入学以降も、英語ではレポートを定期的にかけていた。そのため、来日以前にはアカデミックライティング及び日本語の読み書きについては、ある程度自信を持っていた。本国の大学の日本語教育プログラムで履修した、現代日本のジェンダー問題に興味を持ち、知識もある程度あったことから、エマは日英女性ファッション誌に現れる女性像の比較についてレポートを作成することにした。以下、上記のような学習背景をふまえ、2つの研究課題に沿って分析結果を述べる。

### 5.2 分析結果

**研究課題1** 留学期間中、調査対象者は、日本語での学習プロセス（ライティングを含む）でトランス・ランゲージングを行っていたか。行っている場合、それはどのような特徴をもつトランス・ランゲージングか。

エマは学習プロセス全体を通し、多様な目的で、日常的にトランス・ランゲージングを行っていた。(以下、Eはエマ、Iは筆者)

例1：E: 勉強したことがあったテーマだったら、簡単に、ある程度考え方は整理されて、自然に書くことできたと思いますけど、身近でないテーマだったら、難しくて、英語でも簡単に自分の考え方を伝えるのも難しかったから、まず英語で考え方を整理して、そのあと日本語に翻訳しました。

例2：E: これを書いて、次の日も一回見て、あ、これはちょっと意味がない、と思ったら、また英語で書いて。たぶんいちばん大切なのは、流れ、考え方、それを決めたら、そのあと、日本語に翻訳して。

Intro はじめに

・・・女性が積極的に活躍できる社会を作るために、**women portrayed as successful, enjoying same opportunities as men, independent**, 美しさのイメージは限定されていなく、実際の女性の多様性は反映されるべきである。伝統的なジェンダー的役割を促す代わりに、料理や育児に関する内容は男性誌にも女性誌にも存在すべきである。

(intro-flow of ideas) mass media's influence on perception of gender

gender situation Jap vs England

thinking about what kind of media is necessary with a view to promoting gender equality

how this differs from actuality (criticism of mags)

how does this differ from japan? And what are the implications? To answer this RQuestion use of anke-to and bunkenkenkyuu

エマのドラフトの一部 (例3)

例3：I: これはエマさんのレポートの最初の部分ですね。なぜ英語を使ったのですか。

E: これは考え方を整理しようとして。

I: じゃ、レポートを書くときは、こういうふう日本語と英語を混ぜて使って、だんだん日本語にしていくのですか?

E: そうですね。

I: 書いてるときは、どっちのことばで考えてたと思いますか?

E: うーん、普通英語で。

例4：E: 授業中に、(日本語で)感想シートを書く前、早く考え方を整理したいと

きがあったら、そのときには英語で書いて、そのあと、感想シートを書きます。

例1～4では、エマは、調べる・考える・書く、など、ライティング・プロセスの多くの場面で、トランス・ランゲージングを頻繁に行って日英両言語を目的に応じて活用していた。その目的は新たな知識の獲得、思考や理解の深化・促進、処理スピードの向上、などであった。

さらに、次の例は、“inclusion” (García, 2009b, p. 154) つまり「学習コミュニティへの参画」を目的とした英日間のトランス・ランゲージングを行っていたことを示している。

例5: E: これは英語の記事なんですけど、一番大切な部分をハイライトして、このあともう一回読んで。

I: 結構日本語で注釈、アノテーションを書いてるんですね。それはなぜですか。

E: ジェンダー授業では日本語でディスカッションが行われていましたので、参加したい、参加できればいいかな、って思って、家で自分の考え方を整理して。

'women politicians are considered to be less corrupt and more altruistic than their male counterparts', page 2 証拠が出されていない。私が思ったのはこういう男女のイメージはステレオタイプじゃないかなという風に思います。Ecofeminism の概念のように、こういう考え方は、「男性らしさ」を限定しており、また、「女性政治家の方が博愛家の特徴を持っているのは女性だからだけです」という考え方は限定されていると思います。はく新いわ

(例5のノートの一部)

これに示されるように、エマは、日本語による討論に備えるため、英語の文章について日本語でメモをまとめ、トランス・ランゲージングを通して日本語で行われる授業に積極的に参加していた。また、ここから、エマが英語で新たな知識を獲得・理解したあと、トランス・ランゲージングしながら、日本語でまとめ直して討論参加準備をしながら概念形成を進めていたことがわかる。

次に、**研究課題2** 調査対象者は学習プロセスでどのように「概念形成」を行っていたか、についての分析結果を掲げる。

例6: E: たとえば、ジェンダーの授業のときとか・・・ムスリム人、イスラム教徒のスカーフの話とかとても興味を持っていましたけど、英語でもちょっと難しくて、どういうふうに効率的に自分の言いたいことをいえばいいかわからなかったんで、まず、英語で書きました。

I: 全部英語でまず発表のドラフトを書いて、それを日本語に訳して発表した、ということですか？

E: そうです。

I: そういうときは、リサーチもまず英語で調べますか？

E: うん、ほとんど、英語で。たぶんその原因は、日本語での情報はそんなに多くなかったからです。・・・少しでも日本語のリサーチもするようにしていますが、読むのにちょっと時間かかりますから、英語の記事のほうを優先しています。

エマは、イスラムの女性について、日本語では資料入手が難しかったため、英語でリサーチした。日本語でもリサーチはするが、英語で読んだほうが早いのでまず英語で理解し、英語で考えを整理して文章化した後、日本語に訳して、発表した。ここでの概念形成は、英語で新たな知識を獲得・理解した後、トランス・ランゲージングしながら、日本語でまとめ直して進めたことがわかる。これは、García (2009b) が述べる、「理解促進のためのトランスレーション」の例だと言える。

また、イギリスにいたときには、辞書の不備から、日本語の出版物やインターネット上の記事を読むのは困難だったが、日本に来てからは、スマートフォンの無料アプリの辞書をダウンロードし、日々活用していると述べた。

例7: E: Imiwaという辞書で、いろいろ役に立つ機能があります。たとえば知らない漢字を見て、画面に書くと、(意味などが)出てきます。

このようなテクノロジーの活用も、様々なレベルでエマの概念形成に役立っていると考えられる。

さらに、エマは、語学力不足や異文化間コミュニケーションに起因する問題が生じた際には、英語で話せる日本人の友人にすぐに相談する、と述べている。

例8: E: ときどき、頭のなかで言いたいことはよくわかっていても、よく伝えられな

くて。特にレポートで書いたことのように、英語、話し相手がイギリス人だったらすぐにわかることも、日本人だと聞いたことがなくて、ちょっと変に考えたりする、あの、私の考え方について。そういうときは難しいと思いました。

I: それはどうやって乗り越えましたか？

E: 練習・・・たとえば、授業中問題があったら、日本人との会話では、どういうふうに話せば良い？と聞いて、友達がすぐにわかりやすい方法があったら、こう言ったほうが良い、って。

エマは日本人の友人とトランス・ランゲージングしながら日本人の考え方や、彼らが理解しやすい表現方法を学んでいた。レポート作成を支援してくれるチューターへの説明に困ったときは、このように、英語で会話できる日本人の友人という他のリソースに頼り、そこで得られた言語と社会文化的な知識を活用しながら再度チューターと話し合い、レポートの完成に役立てていた。

最後に、調査対象者の学習プロセスにおいて、「概念形成」とトランス・ランゲージングはどのように関わっていたか、について検討する。

例6で見たように、エマは、課題達成には不十分なL2（日本語）力を補うために、意図的にトランス・ランゲージングを行い、積極的にL1での思考力と知識を利用していた。自らのニーズに応じてトランス・ランゲージングをし、専門知識(概念)、アカデミックライティングの経験とストラテジー（メタ認知力とライティング経験）などを活用して概念形成を促進していたと考えられる。注目すべきは、エマが、思考を深めるためにトランス・ランゲージングを積極的に行っていた点である。例1から例4の下線部分に示されるとおり、エマは、自分の考えを英語で文章化することによって整理し、それを日本語に翻訳したと繰り返し述べており、概念形成のために、思考を促進するためのトランス・ランゲージングが活発に起きていたことがわかる。さらに、日本語の授業から新たな知識を獲得するため、またクラスメートとの人間関係を豊かにするために、日本語を活用したトランス・ランゲージングにより授業準備をしたり（例5）、抽象概念についての会話や説明などが適切にできなかった際には、日本人の友人とトランス・ランゲージングしながらの会話を通して、言語や文化についての知識を積極的に学んでいた（例8）。

以上見てきたように、エマの概念形成を助けるプロセスでは、理解を深め、思考を言語化、文章化させ、また言語や思考の質を高めるために、日常的に英語と日本語によ

る双方向のトランス・ランゲージングが行われていた。ここから、彼女の留学期間中には、多様なトランス・ランゲージング方略を通じて、言語力の不足を補いながら、複雑で抽象的な「概念の形成」に役立つ学習と、社会的な関係の構築が並行して促進されていたことが伺われる。

## 6. 考察

トランス・ランゲージングの定義が示すとおり、多言語話者であるエマは、自己の定めた目標を達成するために、読み、書き、聞き、話す、そして、思考する、という全てのモード間で、言語間の境界線を越えながら自らの言語資源を使っていた。そこには、自己のなかで思考を深めるだけでなく、その思考を文章化し、また発話を通して他者とコミュニケーションする事例も含まれていた。

エマのトランス・ランゲージング方略には、先行研究が示した、言語の習熟度と言語切り替えのパターンが固定的に対応する図式はあてはまらない。先行研究では、主に初級レベルの学習者が多用していたとみられる「直訳的翻訳ストラテジー」と、主に上級レベルの学習者が多用していると指摘されている「メタ認知的ストラテジー」を、エマは併用していた。前述のとおり、求められている課題のレベルからL2能力を見た場合、彼女の習熟度は低い方に属していたが、レポート執筆の早期の段階から、グローバルな視点で読み書きに取り組み、概念の精緻化、改稿などメタ認知的な面からも言語資源を活用していた。授業参加のためにキーワードを逐語的に訳す一方、「思考を深める」目的で、トランス・ランゲージングを積極的に行っていたことから、自らの言語資源を英日の双方向間で活用しながら多様な目的で方略を使い分けていたことがわかる。どの言語で学んだ内容にせよ、多言語話者は、言語能力に応じて、ディスコースを含めた社会文化的な要請に対して最適な言語形式、表現で産出できるよう、自己の持つ言語資源の全てを動員する (Kobayashi & Rinnert, 2012)。本調査の対象者の例では、理解、思考という認知活動では自己にとって最も優位な言語である英語を活用しつつ、日本語と英語の間をトランス・ランゲージングしながら、個別のコミュニケーション・タスクの目的を達成していった。それらの積み重ねが、レポート完成や、帰国前のJLPT 取得、OPI 評価の上昇などの日本語力の向上 (表1 参照) につながっていたと思われる。つまり、課題で求められた言語レベルには達していないと考えられた対象者を、言語の境界線にとらわれない、柔軟で現実的な言語資源の選択と活用が支え、最終的に「留学」という社会文化的に特定の意味をもつ所期の目的の達成を助けたと考



えられる。

## 7. 今後の研究計画

本稿では、多言語話者の自然な言語使用に根差したトランス・ランゲージングという概念を用いて、トランス・ランゲージングにおける概念形成のプロセスについての調査、考察を行ったが、インタビューでは、文章産出時から時間が経過していたため、記憶の信頼性が低下していた可能性があり、対象者も1名のためのため、結果の一般化はできない。多言語話者の概念の形成や言語化、産出のプロセスは非常に複雑なため、Cenoz and Gorter (2015) が指摘するように、第二言語習得研究と、バイリンガル教育研究の両方からの知見を取り入れ、対象者を広げ、より包括的な調査を行う必要がある。今後の課題として、言語の能力（産出された文章を通しての測定）とマルチリンガルの書き手としてのアイデンティティを、言語間の相互作用と、ライティング経験、言語コミュニティとの関わりを通じた社会文化的体験などから包括的に調べる研究を行うことが望ましいと考えられる。その際、今回同様、留学生を対象とするが、調査対象者を増やし、来日前と帰国後にも調査期間を延ばし、より長期にわたるデータ収集を行う。これは、書き手のアイデンティティの変容をとらえ、それとライティング能力の変化との関連性を探るために有益だと考えられる。作文力評価を含めた言語能力の変化の測定及び、他者との会話に現れるトランス・ランゲージングの言語データの分析も必要である。また、より自然な状況でのデータ収集がトランス・ランゲージングの理念にふさわしいと判断されるため、調査対象言語による作文の成果物と作成プロセスについては、産出直後のテキストを用いて再生刺激法によるインタビューを行う。

## 8. 結論

本調査の対象者の事例は、トランス・ランゲージング方略の活用により、学習者が言語能力の不足を自ら補い、スキヤフオールディングしながら、高度な学習課題の要求に応えることができる可能性を示唆した。これは、萌芽段階のバイリンガル学習者に、目標言語での教科学習を可能にさせる (Celic & Seltzer, 2013; García, 2013) という、トランス・ランゲージング教授法のもつ本質的な利点との共通点である。産出のプロセスと、成果物に使われる言語やその組み合わせのパターンに多様性があれば、学習者・指導者双方の選択肢が増え、学習上の問題にもより柔軟に対応できる可能性が広

がる。折しも、日本の大学では、「L2（英語）だけによる L2 学習の促進」が加速しているが、指導目標となる言語技能やタスクの内容・レベルに応じて、学習者の言語資源の柔軟な使用を検討する必要性も考えられる。

## 注

- 1) [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/giji/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325118\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325118_3_1.pdf)参照。
- 2) Conteh and Meier (2014) は、伝統的に多言語社会であった世界中の多くの地域、例えばアフリカ大陸、南アジア、東南アジア、南米、ヨーロッパや中国の一部などは、「国民国家」という政治的な圧力によってモノリンガリズムを強要された歴史を経て、グローバル化の波の中で、多言語社会としての姿を取り戻していると指摘した。多言語社会や多言語話者の現実は無視できず (Ortega, 2013)、多言語主義を規範とした多くの新しい概念の登場とともに、言語教育及びその研究は、これらの変化を反映すべきである、と May (2014) は述べている。
- 3) “translanguaging” とは、言語間の境界線を超越するだけでなく、「ランゲージング」を超越する、つまり、言語だけでなく、「全ての記号システム」を境界線なく使う (García & Wei, 2014) という概念である。
- 4) 留学開始1ヶ月後の OPI の結果に基づく。「中級」と判断されたのは、本調査対象者を含め9人中2人であとの7人は全員「上級」に位置していた。(本文表1参照。)

## 引用文献

- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95 (3): 401-417.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 356-369.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Multilingual education*. Cambridge University Press.
- Conteh, J. & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2008). Multi-competence: Black hole or wormhole for second language acquisition research? In Z. H. Han (Ed.), *Understanding second language process* (pp. 16-26). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, 39 (1), 81-135.
- Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composition. *Written Communication*, 7 (4), 482-511.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1980*. Washington DC: Georgetown University Press.

- Cummins, J. (1981a). *Bilingualism and minority language children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1981b). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Philipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- García, O. (2013). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K. Seltzer, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. (pp. 258-277). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Hall, J. K., Cheng, A., & Carlson, M. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27 (2), 220-240.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 14, 148-164.
- Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.). (2006). *Feedback on second language writing: contexts and issues*. New York: Cambridge University Press.
- Knutson, E. M. (2006). Thinking in English, writing in French. *The French Review*, 80 (1), 88-109.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2012). Understanding L2 writing development from a multi-competence perspective: Dynamic repertoires of knowledge and text construction. In R. M. Manchon (Ed.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 101-134). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2013). L1/L2/L3 writing development: Longitudinal case study of a Japanese multicompetent writer. *Journal of Second Language Writing*, 22 (1), 4-33.
- Kubota, R. (1998). An investing of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of Second Language*

- Writing*, 7(1), 69-100.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from *critique* to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Lindholm-Leary, K. (2006). What are the most effective kinds of programmes for English language learners? In E. Hamayan & R. Freeman (Eds.), *English language learners at school* (pp. 64-85). Philadelphia: Caslon.
- May, S. (2014). *The multilingual turn*. Routledge.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progresss, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63 (1), 1-24.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010) Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7 (3), 240-254.
- Qi, D. S. (1998). An inquiry into language-switching in second language composing processes. *Canadian Modern Language Review*, 54 (3), 413-435.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.
- Silva, T., & Matsuda, P. K. (Eds.). (2000). *On second language writing*. Routledge.
- Shin, S. J. (2005). *Developing in two languages: Korean children in America*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 347-375.
- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11 (3), 225-246.
- Whalen, K., & Menard, N. (1995). L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse. *Language Learning*, 45 (3), 381-418.
- Wiske, M., S. (1997). *Teaching for understanding: Linking research with practice*. Jossey-Bass.
- Woodall, B. R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11 (1), 7-28.

## 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 2015年度活動報告

### 2015年度研究大会 「すべての言語資源を活用したマルチリンガル教育をめざして」

国内外の複数言語下に有る人々が、読み書きも含むマルチリンガル能力を身につけられるような教育を目指して、その方法、理論、研究方法を探りました。国内だけでなく海外からの参加者も多く、合わせて100名を越える方の参加を得て、盛況の内に終わりました。

なお、本研究大会は立命館大学言語教育情報研究科及び立命館大学文学部の協賛により開催されました。

\*\*\*\*\*

日時：2015年8月7日(金) 10:00～16:10

場所：立命館大学、清心館

【大会プログラム】<司会 友沢昭江(桃山学院大学)>

10:00ー開会挨拶 湯川 笑子(MHB研究会会長・立命館大学)

10:10ー第一部 パネルディスカッション

「トランス・ランゲージング(translanguaging)への招待」

- ・「大学院授業でのトランス・ランゲージングの明示的学習と大学院生のトランス・ランゲージング方略を巡る一考察」

加納 なおみ(お茶の水女子大学)

- ・『キャンパスアジア』プログラム生の3言語能力と言語使用」

清田 淳子(立命館大学)・湯川 笑子(同)・庵逄 由香(同)

- ・「英語を(主な)授業教授言語とする専門演習クラスにおけるトランス・ランゲージング」

湯川 笑子(立命館大学)

○指定討論者：バトラー 後藤 裕子(ペンシルバニア大学)

12:10ー昼休み

12:40ー第二部 ポスター発表+デモンストレーション

12:40ー13:40 ポスター発表 2会場同時進行

**第一会場** [清心館501]

- ・マルチリンガル能力を活かした多言語絵本の制作・読み聞かせ活動の実践報告

山下 佳那子(お茶の水女子大学大学院 博士前期課程)

- ・公立中学校において問題行動を起こしたJSL生徒への指導に関する一考察ー多言語対応オンラインリソースを活用した事例に着目してー

潘 寧(大阪大学大学院 博士後期課程)

**第二会場** [清心館502]

- 多言語・多メディアを利用した遠隔交流による英日バイリンガル教育  
ーコミュニケーション能力育成の一環としての自他文化理解学習ー  
呉 翠華、王 旭、林 淑璋、勝倉 仁  
(元智大学応用外国語学科)
- 仮想世界と現実世界をつなぐ言語資源  
ー中国におけるインターネット時代の継承語学習ー  
柳瀬 千恵美 (九州大学大学院 博士課程)

12:40ー13:40 デモンストラーション 3会場同時進行

- 新中級教材：季節第3巻秋祭と AP-IBS/H Japanese  
ー継承語話者・外国語話者・海外子女話者のためにプロジェクト学習を通して  
クリティカルシンキングを使った教材開発ー  
津田 和男 (United Nations International School)

13:50ー第三部 研究発表 [清心館507]<司会 真嶋 潤子 (大阪大学)>

- ①成人後の継承日本語再学習の可能性  
ーカナダ・仏語圏の大学の日本語教師と再学習者への聞き取り調査からー  
脊尾 泰子 (マギル大学)
- ②Language Learners' Subjectivities and Translanguaging :  
Towards Producing New Meanings in Cross-Language Discussions  
Reiko Kato (Kyushu Institute of Technology) &  
Yuri Kumagai (Smith College)
- ③バイリンガルビデオレター作成を通じて形成される学びに関する研究  
ー継承語学習教室でのベトナムの小学校との iPad を使った交流活動実践よりー  
落合 知子 (神戸大学)、北山 夏季 (関東国際高校)、  
久保田 真弓 (関西大学)、松田 陽子 (兵庫県立大学)、  
加地 匠 (関西大学)
- ④トランスランゲージングし始めるとき  
ーダブルイマージョンプログラムでのある女の子の場合ー  
ペレラ 柴田 奈津子 (国際基督教大学)

16:10ー終了

**【MHB 研究会部会 (SIG) 活動】**

アセスメント部会	8月7日(金)12:10 - 13:00 [清心館508]
バイリンガル作文部会	8月7日(金)16:10 - 17:00 [清心館501]
インターナショナル・スクール部会	8月7日(金)16:10 - 17:30 [清心館502]
海外継承日本語部会	8月7日(金)16:10 - 18:00 [清心館503]

(文責 清田 淳子)

## 部会 (Special Interest Groups: SIG) 活動報告

2016年2月1日現在

### A. 海外継承日本語部会

1. 代 表：カルダー淑子（プリンストン日本語学校）
2. 連 絡 先：部会のウェブサイトの「コンタクト」から
3. 発足時期：2012年
4. 運営体制：MHB 会員 205 名が部会メンバーとして所属。  
内訳は北米（66名）、アジア（55名）、EU（47名）、オーストラリア（11名）、  
中南米（1名）、日本国内（25名）  
この内、6名が企画委員として運営に関わる。
5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/site/keishougo/>
6. 活動目的：海外で日本語を継承語として教える教師を中心に、継承語・バイリンガル教育に関心のある研究者の集まりとして発足。補習校や週末学校の先生をはじめ、現場で運営にたずさわる人々、継承語学習者の調査に関心のある研究者などが参加している。メンバーの情報交換と専門家としての能力開発（プロフェッショナル・ディベロップメント）を目的とする。
7. 活動概要：ウェブサイトやグループメールでの交流、MHB 大会に合わせて行う例会での顔合わせを通じて、以下の活動を行っている。
  - ・継承語教育にふさわしいカリキュラム・教材・教授法などの開発・情報交換
  - ・現場の先生や研究者のための資料・文献の紹介
  - ・学校の組織や運営についての情報交換・問題への対処法の共有
  - ・各地の研究会・ワークショップなどの活動紹介
  - ・補習校・継承語学校を基盤とする研究調査の支援
  - ・他の言語教育ネットワークとの交流
8. 2015年度の活動：
  - ・ウェブサイト・グループメールでの交流
    - 2014年1月より部会ウェブサイトを一般公開しているが、同サイト内のグループメールは登録メンバー限定とし、学校や家庭における言語指導上の疑問や助言、各地で開催される催しの案内や刊行物などの情報交換、政府の施策に関する情報交換や意見交換を行った。
    - ウェブサイト掲載事項は、以下の通り。
      - a) 会立ち上げの背景とその目的
      - b) 活動報告：例会の内容を紹介
      - c) 文献紹介：一般向け図書および研究者のための入門書の紹介、MHB の紀要や予稿集に掲載された記事のうちで海外継承日本語の領域に関わる調査や論文・実践報告の紹介
      - d) リンク先：海外および国内の継承語教育・言語教育にかかわる主要な機関、機関誌、オンライン教材などのリンク先を紹介



- 第4回海外継承日本語部会例会の開催
  - MHB 研究大会開催時に、部会例会を開いた。海外と国内からメンバー約40名が参加。「年間報告」に続いて、国内と海外の代表による、支援組織の状況報告パネルを行った。発表者名と活動する組織は次の通り。
    - ー深澤 伸子（タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会・代表）
    - ー黒川 清江（イスタンブール補習校・同校教諭）
    - ー高橋 悦子（AJAPE 日本ペルー共生協会・副会長）
    - ー吉富 志津代（NPO法人たかとりコミュニティーセンター・常務理事）
    - ーデン・フィシン（大阪府公立 S 小学校母語継承語支援・大阪大学4年在学中 母語サポーター）

※2014年、15年のパネルの詳細は部会のウェブサイトに掲載されている。

## B. インターナショナル・スクール(IS)部会

1. 代 表：大山全代（フォーダム大学博士課程）
2. 連 絡 先：部会のウェブサイトの「コンタクト」から
3. 発足時期：2012年
4. 運営体制：MHB 会員77名が部会メンバーとして所属。内、11名がタスクフォースとして運営に関わる。
5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>
6. 活動目的：国内外の海外・帰国子女、国際学校子女、その他各種イマージョン教育に関わる教育実践者や研究者は、各国や各地域内ですらネットワークが希薄である。そこで、MHB研究会という名の下に、各学校、各地域、各国の多様性をこえて、国内インターナショナル校と国外インターナショナル校および関心がある人々を結ぶネットワークを進め、実践活動の質の向上と、研究活動の活性化を目指す。
7. 活動概要：メーリングリストや対面あるいはビデオチャットによる情報交換・意見交換などを通じて、ネットワークの構築、部会メンバー各位のプロフェッショナル・ディベロップメント（発表、講演会、ワークショップ、学校訪問など、専門家としての教師の能力開発）につながる活動、調査研究などをする。
8. 2015年度の活動：
  - 2013年度に開始したオンライン茶話会（Google Hangout を利用したビデオチャットによる情報交換・意見交換会）を、隔月を目安に引き続き開催。トピックは所属機関の紹介や教育実践、読書会など。話題提供者は以下の通り。
    - 第8回 河野 あかね（つくばインターナショナルスクール）
    - 第9回 ペレラ 柴田 奈津子（ICU、上智大学）
    - 第10回 小澤 伊久美（ICU）：これまでのIS部会での活動を振り返り、今後の部会活動についての意見交換会
    - 第11回 話題提供者なし：Theory of knowledge を巡る意見交換会
  - MHB 研究大会開催時に対面による部会会合を開催
  - 参加者限定で2日間のハンズオンのワークショップ「効果的なブレンド型ラー

ニングを構築する「カリキュラム作成の大展開とICT」を開催（講師は国連国際学校教諭 津田和男先生）  
※オンライン茶話会（第3回以降）は全てメンバー限定で動画を公開している。

【今後の予定】

- ・オンライン茶話会は2カ月に1回のペースで緩やかに継続していく予定。
- ・2016.8 MHB 研究大会開催時に部会会合を持つ。また、その直前の週末に東京を会場にして部会企画のワークショップを企画（理事会に提出する素案を現在検討中）

C. アセスメント部会

1. 代 表：宮崎幸江（上智大学短期大学部）
2. 連絡先：sa-miya@sophia.ac.jp
3. 発足時期：2014年
4. 運営体制：MHB 会員31名が部会メンバーとして所属。内、2名がタスクフォースとして運営に関わる。
5. ウェブサイト：なし
6. 活動目的：文化言語の多様な子どもの言語能力評価（アセスメント）に近年、日本国内でも関心が高まっている。当部会では、文化言語の多様な子どもの「ことばの力」の評価において、どのような側面をどう捉えるべきか理論を学び、新しい評価法の開発や既存の評価法の検証を行う。また、評価法が適切に実践されているか、結果がどのように活用されているかについても実践を共有し、よりよい言語教育のためのアセスメントの応用を考える。
7. 活動概要：研究集会やメーリングリストによる情報交換・意見交換などを通じて、ネットワークの構築やメンバーの相互理解と能力開発（プロフェッショナル・ディベロプメント）を目的とする。
8. 2015年度の活動：MHB研究大会開催時に、部会会合を持ち、今後の活動についての意見交換を行った。

D. バイリンガル作文部会

1. 代 表：佐野愛子（北海道文教大学）
2. 連絡先：aikosano@do-bunkyo.ac.jp
3. 発足時期：2014年
4. 運営体制：MHB 会員43名が部会メンバーとして所属。現在は代表者が中心となって運営。
5. ウェブサイト：なし、2016年度中に準備の予定
6. 活動目的：文化・言語の多様なこどもの言語能力の中でも特に作文力の育成はアカデミックな場面における評価の問題に直結することからもきわめて重要な課題である。本部会ではバイリンガルの子どもの作文力を二言語との

み発達支えていく教育実践を指させることを目的とした作文力発達の研究を行うとともに、そうした研究に裏打ちされた教育実践のあり方を模索していくことを目的とする。

7. 活動概要：研究集会やメーリングリストによる情報交換・意見交換などを通じてネットワークを構築し、そのネットワークを活用して以下の活動を行う。
  - バイリンガル・マルチリンガル児童・生徒のための教材や教授法などの開発及び情報交換
  - 補習校、継承語学校、インターナショナル・スクール、聾学校などにおけるバイリンガル児童・生徒の関わる作文研究調査の支援
  - 現場の先生や研究者のための資料・文献の紹介
  - 各地の研究会・ワークショップなどの活動紹介
8. 2015年度の活動：
  - MHB 研究大会開催時に部会会合を開催し、2016年の大会までに以下の準備を行うことを決定した。
  - 部会メーリングリストの作成
  - 部会ウェブサイト立ち上げのたたき台の作成
  - 2015年大会時に開催する部会会合で参加者の所属する学校等で行っている作文教育及び評価方法についてもちよって協議するため、資料を作成

(文責 各 SIG 代表)

## 『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第13号 投稿規定

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第13号「継承語教育と超多様性」への投稿を募集いたします。特集テーマ、および、MHB研究会が取り組んでいる研究領域に関する論文・報告を以下の要領で募集します。ふるってご応募ください。

投 稿 締 切：2016年9月30日（水）正午（東京時間：UTC+9）必着

投 稿 資 格：投稿は会員に限ります。非会員の場合はMHB研究会ウェブサイト  
<http://mhb.jp> の「入会案内」にある説明に従い、入会手続きをおとりください。

内 容：MHB研究会の対象領域（研究会規約参照）に関するオリジナルな研究。  
原稿は未発表のものに限ります。

\*研究会規約より抜粋転載

### 【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする幼児・児童・生徒・およびその他の学習者の言語教育を対象とする。当面、具体的には以下の領域を含む。

1. 継承語としての日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育
5. 複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）
6. その他（例：評価方法、研究方法、データベースなど）

論文カテゴリー：『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』における区分カテゴリーは、「研究論文」「調査・実践報告」「研究ノート」の3つです。カテゴリーの定義は以下の通りです。

- 研究論文：先行研究に加えるべき独自の研究成果が、具体的なデータを用いて明確に述べられているもの。
- 調査・実践報告：言語データ、史的資料、教育の現状分析、意識調査など、資料的価値が認められる報告が明確に記述されているもの。あるいは、

教育現場における実践の内容を具体的、かつ明示的に描き、その結果について整理したもの。

- 研究ノート：萌芽的研究課題を提起し、更なる展開が予想されるもの。

<査読について>

いずれのカテゴリーの論文も、MHB研究会が取り組んでいる研究領域との関連性、研究目的の明確さ、研究の独自性、分析・考察の実証性および論理性を重視して査読がなされます。研究ノートについても、最低限の先行研究を提示し、萌芽的研究に相応しい分析方法を求めます。

論文の書式：必ずテンプレートをダウンロードして使用してください。

- 用紙 B5判 横書きワープロ原稿
- 余白 上下左右28mm
- 字詰め 37字（字送り9.65pt）×31行（行送り18pt）

論文の長さ：研究論文、調査・実践報告 20枚以内

研究ノート 15枚以内

使用言語：日本語あるいは英語

ただし、例示のために他言語の単語などを含むことは可能です。

投稿方法：MHB 研究会ウェブサイト <http://mhb.jp> の『『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第13号投稿規定』からテンプレートをダウンロードして論文原稿と別紙を作成し、Eメールに添付して下記担当者に送信してください。

<注意事項>

- 論文原稿はWord ファイルとPDF で作成してください。
- 論文原稿には、執筆者名や所属機関名など、執筆者が特定できるような情報や連絡先などは書かないでください。

採否：編集委員会が審査の上、採否を決定し、12月下旬までにお知らせします。

その他：

- 掲載決定論文につきましては、和文・英文の両方で氏名・所属機関名・要旨を加筆した Word ファイルの提出をお願いします。
- 修正をお願いする場合があります。
- 採用となった執筆者には、掲載号を1部進呈いたします。
- 刊行後1年が経過した『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』中の論文は、大阪大学の Knowledge Archive からダウンロードできるようになり

ます。採用となった論文は電子化されて公開される点をご承知おきください。

送付先：MHB研究会理事 宮崎 幸江

Eメールアドレス：sa-miya@sophia.ac.jp

件名に「MHB13号投稿原稿」とお書きください。

問い合わせ先：〒257-0005 神奈川県秦野市上大槻山王台999

上智大学短期大学部英語科

宮崎 幸江

Phone: 0463-83-9331 FAX:0463-81-7809

## MHB研究会入会規定

母語・継承語・バイリンガル教育研究会（MHB 研究会）は以下の目的のため、下に示した領域を対象分野として活動を行っています。この趣旨に賛同される方を会員として随時受け入れています。（会費無料）

### 【目的】

1. 対象領域の研究活動の活性化
2. 対象領域の実践活動の質の向上
3. 会員間の情報交換と交流
4. リソース（参考文献や調査データ）収集と情報発信

### 【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする幼児・児童・生徒およびその他の学習者の言語教育を対象とする。当面、具体的には以下の領域を含む。

1. 継承語としての日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育
5. 複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）
6. その他（例：評価方法、研究方法、データベースなど）

\*\*\*\*\*

入会希望者は会員登録を行ってください。

- a. 氏名
- b. 所属（ない場合は「なし」と明記）
- c. e-mail アドレス
- d. 特に興味のある領域または分野



以上4点を記入して、MHB 研究会ウェブサイト <http://mhb.jp/> の「入会案内 <http://mhb.jp/admission>」から申し込むか、電子メールで会員管理係に送付して下さい。（会員管理係の連絡先はMHB研究会ウェブサイト <http://mhb.jp/> の「入会案内」に記載された最新情報をご参照ください。）

また、会員は以下の部会（Special Interest Group: SIG）に参加することができます（複数 SIG への参加可）。参加希望者は、各部会連絡窓口のメールアドレスかウェブサイトの「コンタクト」にアクセスしてください。

#### 【SIGの代表と連絡先】

- a. 海外継承日本語部会 : カルダー淑子

参加申込みなどは部会のウェブサイトの「コンタクト」からお願いします。

<https://sites.google.com/site/keishougo/>

- b. インターナショナル・スクール部会 : 小澤伊久美・河野あかね

参加申込みなどは部会のウェブサイトの「コンタクト」からお願いします。

<https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>

- c. アセスメント部会 : 宮崎幸江 sa-miya@sophia.ac.jp

- d. バイリンガル作文部会 : 佐野愛子 aikosano@do-bunkyo-dai.ac.jp

最新情報については、MHB研究会ウェブサイトを参照してください。

MHB 研究会のお知らせは、メーリングリスト: [all@mhb.jp](mailto:all@mhb.jp)（会員登録済みのアドレスからのみ投稿および受信が可能）や、MHB 研究会ウェブサイト: <http://mhb.jp/> を通じて行っています。

母語・継承語・バイリンガル教育研究会事務局

## 編集後記

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』12号は「すべての言語資源を活用したマルチリンガル教育をめざして」を特集として掲げた号となっております。招待論文には、同じテーマを掲げて開催された MHB 研究会 2015 年度研究大会のパネル・ディスカッションの3つの発表を掲載することができました。また、投稿論文については厳正な審査を経て、7本のうち1本を掲載する運びとなりました。

本誌への投稿論文は、これまで同様、複数の査読者が丁寧に読み、議論を尽くして採否を決定しておりますが、採択された論文だけでなく、不採択となった論文につきましても投稿者の今後の研究に役立てていただけるように査読者から建設的な講評を加えてお返ししております。査読に関わってくださったみなさまには貴重なお時間と労力を惜しまずにご対応くださったことに心から感謝申し上げます。

編集に際しては、査読者だけでなく、執筆者のみなさま、湯川会長、今号の編集作業を共に進めてくださった宮崎幸江先生、津田印刷さまなど、多くの方々のご尽力を得ました。この場を借りて関係者のみなさまに心から感謝申し上げます。

MHB研究会理事 編集委員 小澤 伊久美

### 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 第12号

2016年3月31日 発行©

発行者：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

MHB事務局：〒562-8558 大阪府箕面市栗生間谷東8-1-1

大阪大学大学院 言語文化研究科 日本語日本文化専攻

真嶋潤子研究室内 MHB事務局

電話&FAX：072-730-5192（研究室直通）

URL. <http://mhb.jp>

印刷所：有限会社 津田印刷 〒606-0002 京都市左京区岩倉中大鷲町14