The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	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
Author(s)	加納, なおみ
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2016, 12, p. 77-94
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/62207
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

≪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ズ獲得には、「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[1)]。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）[2)]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、マルチリテラシーズ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ー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いと述べている。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てていた一方で、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と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[3)]。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コミュニティーへの参画（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[4)]、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出席したものの、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書いていた。そのため、来日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、こういうふうに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「学習コミュニティーへの参画」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。 ぼくあいか

（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ので、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名のみのため、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、スキャフォ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: Multilinguagl 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 Angele, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st 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.

Lilis, 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 programms 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.