



Title	ピア・レスポンス活動の相互行為におけるトランス・ランゲージングの実践：モンゴル人学習者の母語と日本語の使用実態を中心に
Author(s)	エルデネー，ビンデリア
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2024, 20, p. 85-98
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/102047">https://hdl.handle.net/11094/102047</a>
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》

ピア・レスポンス活動の相互行為における

トランス・ランゲージングの実践

—モンゴル人学習者の母語と日本語の使用実態を中心に—

エルデネー ビンデリア (お茶の水女子大学大学院 博士後期課程)

erdenee.binderiya@gmail.com

**Translanguaging Practices in Peer Response Activity Interactions :**  
**Focusing on Mongolian Learners' Actual Use of Their Native Language and Japanese**

Binderiya Erdenee

キーワード：ピア・レスポンス、相互行為、話題の種類、トランス・ランゲージング  
モンゴル人中級学習者

1. はじめに

第二言語 (L2) 作文授業におけるピア・レスポンス (peer response : PR) は、90 年代に英語教育から日本語教育に導入されて以来、教育的成果が蓄積されてきた (池田, 1999; 原田, 2006; 岩田・小笠, 2007; 広瀬, 2015)。使用言語の観点からすると、母語 (L1) による PR 活動において内容の話題に集中する傾向が見られ、推敲作文の改善につながる有効性が報告されている (広瀬, 2000, 2004; 劉, 2012; 趙, 2019; エルデネー, 2020)。しかし、学習者の L1 と L2 の使用が別途に考察されており、包括的に分析した PR 研究は調べた限りでは見当たらない。

外国語教育においても、L1 使用は学習の認知的・社会的側面を様々な形で促進することが多く論じられている (Antón & DiCamilla, 1998; Ohta, 2001; Turnbull, 2009)。しかし、今でも学習者の発話の使用言語ごとに考察されることが多く、学習者の母語・目標言語による対話の様相を包括的に教室談話として捉え分析する必要性が指摘されている (東條, 2014)。その背景として、バイリンガル教育においてモノリンガリズムが長らく標準と見なされてきたために L1 と L2 を対立させた議論が中心であったことが指摘されている (Escobar & Dillard-Paltrineri, 2015)。近年、学習者の持つ言語リソースを対立させて捉えるのではなく一つのつながったレパートリーとして捉える概念として「トランス・ランゲージング (TL)」(García, 2009) が注目されている。また、外国語及びバイリンガル教育においてバイリンガル学生の自然な言語使用に焦点を当てて L1 と L2 の使用を包括的に分析した研究が多く報告されている (García & Kano, 2014; Duarte, 2016; Turnbull, 2018; Koshiba, 2019; Kim & Chang, 2020)。一方で、日本語教育において L1 使用の有効性と L1 と L2 使用の比較分析はされているが、TL に着目して分析した PR 研究は見当たらないため、その一部を明らかにして両言語による PR 活動

の応用可能性を提示することには意義があると考える。

以上のことを踏まえて、本稿では母語と日本語の自由な言語使用を認めた PR 活動を実施し、参加者は母語と日本語による相互行為において話題の種類によってどのような TL を行い問題を解決するかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 ピア・レスポンスの定義

ピア・レスポンスは、池田（1999）により日本語教育に導入されて以来、様々な現場で実践され、教育的な意義が指摘されてきた。ピア・レスポンスとは「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動のこと」である（池田・館岡, 2022, p. 67）。本稿では、池田の定義に従い PR 活動とする。

### 2.2 PR 活動の相互行為及び言語使用の分析

外国語教育における協働活動の相互行為における L1 使用は学習を支援する有益な認知ツールであることが多く論じられている（Antón & DiCamilla, 1998; Dailey-O'Cain & Liebscher, 2009）。Dailey-O'Cain & Liebscher（2009）は、カナダの大学でドイツ語を学ぶ中上級者を対象に学習者同士及び教師との相互行為における L1 使用の機能を分析した結果、教師と学生の言語切り替えを許可することで足場かけや間主観性の促進が見られ、学習をサポートできるという Antón & DiCamilla（1998）の結果を裏付けている。

日本語教育においても、これまでの PR 研究では L1 使用の有効性が検証されている。池田（1999）と影山（2001）は PR の話題の中心が語彙や表記となった原因として、中級学習者の L2 による言語能力の限界をあげている。一方で、広瀬（2000）によれば、韓国の大学生の L1 による PR を分析した結果、作文の内容に良い影響を与えたという。広瀬（2004）は、PR におけるマレー語（L1）と日本語（L2）の言語使用の違いによる活動及び推敲作文の変化を検証した。その結果、L1 使用の場合、内容の話題に集中する傾向が強まり、L2 使用の場合、言語的な問題が生じ時々 L1 の使用も観察されたという。趙（2019）は、L1（中国語）と L2（日本語）のどの言語による PR が有効的かという比較分析を行った。L1 使用の場合、作文の内容が質的に改善されたが、L2 使用の場合、推敲後の作文に自信がなく L2 発話の不正確さを意識する傾向が示唆された。エルデネー（2020）は、モンゴル語と日本語の両言語の使用による PR 活動を分析し、内容面の話題が増えた要因として母語使用の影響を指摘したが、両言語の使用実態が詳細には分析されていない。

このように PR 研究における L1 使用の有効性が検証され、L1 と L2 使用の比較検討も行われてきたが、両言語の使用を包括的に分析した研究は見当たらない。実際の PR 活動においては、L1 のみ使用したり L2 のみ使用したりするわけではなく、学習者が L1 と L2 を適宜使い分けていると考えられる。この点については、Dailey-O'Cain & Liebscher（2009）は協働活動における L1 と L2 の使用を包括的に分析する必要があると指摘している。

## 2.3 バイリンガル教育におけるトランス・ランゲージングの展開

バイリンガル教育では「1 人の人間の中に存在する 2 つの言語を操る、いわゆるモノリンガルの合計」という前提が批判されてきた (Grosjean, 1989)。これまでの研究は、こうした前提に基づき、心理言語学的な要素や習熟度の観点が強かった。こうした「モノリンガルバイアス: monolingual bias」は、これまでの研究や実践に大きな影響を及ぼし (Cook, 2003)、バイリンガル学習者をモノリンガル規範に当てはめて比較・評価する根拠となったといえる (加納, 2016)。このような教育観におけるバイリンガルの言語能力は、バイリンガルにとって L1 と L2 (L3 も含む) が全く別のシステムとして機能していることを前提とする一方、言語間の相互作用に注目していない (García & Kano, 2014)。よって、バイリンガルの言語能力を、習熟度だけではなく言語間の相互作用及び言語使用の側面にも着目してモノリンガルバイアスを超えた視点から調査する必要がある (Ortega, 2014)。

こうした流れの中で、現在 L1 と L2 の間を柔軟に往復するバイリンガルの言語実践としてトランス・ランゲージング (TL) が注目されている (García, 2009)。TL は新しい概念ではなく、Williams (1994) によって受容と産出に別々の言語を使用するバイリンガル教授法として提唱されていた。それ以来、TL は理論的に精緻化が進み、様々な文脈に広がり、関連する研究も増えてきた (湯川・加納, 2021)。TL 概念は、伝統的な用語であるコード・スイッチングとは現象の捉え方が異なる (加納, 2016)。TL は「多言語話者の言語レパートリーをひと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」(加納, 2016, p.7)。多言語によるデータをどのような観点で捉えて教授法に反映するかが両概念の区別になるという。日本語の教室では、日本語以外の言語使用は否定的に捉える傾向があった (義永, 2021)。しかし、加納 (2016, p.8) は「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」TL 教授法を紹介している。TL 教授法は対話を重視しており、学習者の全ての言語レパートリーは、静的なものではなく動的なものであり、他者との社会的な相互行為の中で絶えず進化するものとされる (García & Kleyn, 2016)。こうした考え方にに基づき、教育現場でも学習者の言語使用の状況を理解して (義永, 2021) それに即した教育を実践することが必要である。

## 2.4 外国語及びバイリンガル教育における TL の実践

このような流れを踏まえて、外国語及びバイリンガル教育における TL の実践としての L1 と L2 使用を分析した研究が報告されている。先行研究では、教師と学生の言語使用に関する意識調査や使用実態 (Turnbull, 2018; Aoyama, 2020)、対話通訳タスクにおける TL の有効性 (Koshiba, 2019)、文書によるフィードバック (Kim & Chang, 2020) や作文を書く過程での TL の機能と使用実態 (García & Kano, 2014; Duarte, 2016) などが明らかになった。

例えば、Duarte (2016) は、ドイツの 4 つの中等学校のバイリンガル生徒を対象として内容重視型教科クラスにおけるタスク関連の話し合いを観察し、TL の役割と機能を量的に分析した。その結果 TL は、教科内容に関する話し合いと認知度の高い言語行為の中で観察される頻度が高く、理解を促進する TL の機能が見られたという。成人学習者に着目した Yukawa (2016) は、日本人大学生を対象に英語によるゼミクラスに TL を取り入れた事例を紹介し、モノリンガルバイアスの強い日本社会で教育された大学生たちに自分の言語レパートリーを柔軟に使うことを意識させることの意義を強調

している。Kim & Chang (2020) は、日本の大学生を対象に書面によるフィードバックでの L1 と L2 を使用する要因を調査した。その結果、学習者はフィードバック解説の言語として学習した概念の説明、相手の L2 習得度、L2 用語で置き換えられる複雑な漢字などを解説する際に L2 を使用していたという。一方で、誤った L2 フィードバックを提供することを回避し学習者の信念と目標、複雑な問題を処理する際に L1 を使用する傾向があったという。このように、TL の実践は様々な現場において調査され、教育的な意義が蓄積されている。

### 3. 残された課題と研究課題

上述したように、学習者の L1 と L2 の使用を TL の実践として捉えた調査が多く報告されているが、日本語教育における PR 研究では、TL の観点から学習者の L1 と L2 使用を分析した調査は見当たらない。以上を踏まえて、本稿では、TL の観点から対象者の母語と日本語の自由な使用を認めた上で実施した PR 活動の相互行為を分析する。対象者が話題の種類によってどのような TL を行っているかを明らかにし、日本語教育における PR 活動の実施言語を検討する際の方法論に関する示唆を提供する。

RQ1:PR 活動の相互行為において、どのような話題の種類と使用言語の実態が見られるか

RQ2: どのような話題の際に TL を行い、TL 使用が PR 活動にどのような影響を及ぼすのか

## 4. 研究方法

### 4.1 調査概要と調査対象者

本研究は、2017 年 12 月～2018 年 6 月に全 15 回実施された作文活動<sup>1)</sup>を対象とする。対象者<sup>2)</sup>は 2 名のモンゴル人留学生である。近年日本の高等教育機関に進学する目的で来日するモンゴル人留学生が急増している（国際交流基金, 2020）。また、進学のために日本留学試験（Examination for Japanese University Admission for International Students : EJU）を受ける必要がある。EJU の中には記述試験があるが、モンゴル人留学生の中では、読解や作文などの読み書きが得意な学習者は多くないと指摘されている（国際交流基金, 2020）。母国で日本語の作文指導を受けた経験が限定的な者も少なくなく、記述問題は受験者にとって一つの困難となっている（エルデネー, 2020）。留学生試験で求められている課題と作文能力との間のギャップが大きい 2 名を対象に作文活動を実施した。対象者のプロフィールを表 1 に示した。

表1 対象者のプロフィール

名前	性別	滞在期間	所属	日本語レベル	既習外国語	進路希望
A	女	2 年 4 ヶ月	日本語学校	JLPT N3	ロシア語, 英語, アラビア語, 日本語	大学院
B	女	1 年 10 ヶ月	日本語学校	JLPT N2	英語, 日本語	大学院

滞在期間は、A は 2 年 4 ヶ月、B は 1 年 10 ヶ月となっており、A は来日してから日本語を学び始



めたが、モンゴルの大学でアラビア語を専攻し高校時代にロシア語を学習した経験があり、英語も堪能な多言語話者である。B はモンゴルの大学で日本語を専攻していたため、日本語能力が高いと考えられ、英語の学習経験もある。対象者の既習外国語からは A の L2 はロシア語と英語、L3 がアラビア語、L4 が日本語になる。B の L2 は英語で L3 が日本語になる。なお、本稿では使用言語を述べる際に、対象者の既習外国語の状況からモンゴル語と日本語と記し、先行研究について言及する際には、引用元に従い L1 と L2 とする。

## 4.2 作文活動と PR 活動の概要

作文テーマは日本学生支援機構が出した EJU 過去問と記述問題対策テーマを参考に作成した。作文の字数は 400 字程度とし、使用教科書は『小論文への 12 のステップ』（友松, 2008）であった。全 15 回の実践のうち、初回はオリエンテーション、活動の 3 回目に PR 活動の導入、最終日は全体のまとめとした。この 3 回を除いた 12 回で作文活動を実施し、そのうち 6 回で PR 活動を実施した。1 つの作文課題を完成するまでに 2 週間要した。対象者の都合により作文が提出されなかった回と録音データに不備が見られた回を除き、作文 3、作文 5、作文 6、作文 7 の 4 つテーマ（表 2 参照）に対する 4 回の PR 活動の結果を分析対象とした。PR 活動の導入は池田（2004）を参考に活動の 3 回目から実施した。PR 活動の際は、互いの作文について話し合う時にモンゴル語と日本語（英語も含む）を自由に使って良いことを伝え、2 人が持っている共通語の使用を全て許容した。

表2 作文テーマ

作文 3 : 仕事を選ぶ時、<a> 大学で勉強した専門を生かせる仕事を選ぶ方がいい、<b> 大学で勉強した専門に関係なく仕事を選ぶ方がいいという 2 つの意見があります。あなたはどちらの意見ですか。
作文 5 : 仕事と個人の生活のバランスについて考えた時、<a> 仕事を優先する、<b> 個人の生活を優先するという 2 つの意見があります。あなたはどちらの意見ですか。
作文 6 : 電子辞書が広まり、10 年後には、紙の辞書の使用はほとんどなくなるのでしょうか。あなたの考えを、理由をあげて書いてください。
作文 7 : 「少子化」によって社会にどのような問題が起こるか、その問題を解決するためにはどのような方法が考えられるか、あなたの意見を書いてください。

## 4.3 作文課題を完成するまでの流れ

表 3 の (1)(2)(4)(6) は活動時間内に、(3)(5) は活動時間外に行った。(1) ～ (5) までの所要日数は 2 週間で、(6) は 3 週目に提出してもらった。最初の 1 週目は、活動時間内に (1) ～ (2) を 90 分実施し、(3) は活動時間外にやってもらった。表 3 の (1) では、4.2 で述べた教科書を用いた作文指導として、ライティングの基礎である記号、段落、構成、文体、意見文の書き方などの練習ポイントを毎回の授業で導入し、練習した。2 週目は、活動時間内に (1) を 30 分実施し、残りの 40 分に (4) を実施した。(5) は宿題として書いてもらい、次の週に (6) を提出してもらって調査者がコメントして返していた。1 週目と 2 週目を一つの流れとして 1 つの作文課題を完成するまで繰り返した。本稿では、表 3 の下線の「(4) 初稿を基に PR 活動を実施」の部分を実験対象とし、他のデータ（討論活動の録音やインタビュー）は紙幅の関係で結果を補足する形で一部使用すると定める。

表3 作文課題完成までの流れ

1 週目	2 週目
(1) 練習ポイントの説明, 練習 (段落・構成) (2) 作文トピックについて討論 (3) 初稿を作成 (宿題)	(1) 練習のポイントの説明, 練習 (段落・構成) (4) <u>初稿を基に PR 活動を実施</u> (5) 修正 (宿題) (6) 修正版の作文提出→3 週目に提出

## 5. 分析方法

作文活動中のやり取りは、対象者の許可を得た上で、IC レコーダーで録音した。PR 活動の発話を池田 (1999)、広瀬 (2000, 2004) を参考に、表 4 の通り 6 つの話題のカテゴリー<sup>3)</sup>に分けて分析する。分析の手順は、宇佐美 (2003) の文字化の原則に従ったが、データは母語・日本語 (英語を含む) が混在しているため、読みやすさを考慮して簡略化した箇所がある。PR 活動のやり取りの具体的な分析は、発話文 (会話という相互行為の中における文) の中に話題が母語または日本語のみで発話されている場合「モンゴル語」か「日本語」と記し、また母語か日本語の発話文の中に作文の読み上げ以外の単語や文章がある場合は母語と日本語を混ぜて使用していると判断し、「2 言語併用」と表記した。話題をカウントする際には、発話のターンが起こったとしてもその話題が続いている場合は 1 回、1 つの発話中に 2 つの話題が出現した場合は 2 回とカウントした。

表4 相互行為における話題のカテゴリー

話題の種類	話題のカテゴリー基準	話題の種類	話題のカテゴリー基準
①文法	文法の話	④表現	事柄の表現方法や文末, 文体の話
②表記	漢字や発音の話	⑤内容	場面設定や人物設定, 全体の構成などの話
③語彙	語の意味の話	⑥その他	作文とは直接関連しない話

## 6. 結果

### 6.1 PR 活動の相互行為における話題の種類と使用言語の実態

本節では、書き手と読み手の発話に着目して、PR 活動の相互行為における話題の種類と使用言語の実態について検討する。日本語能力の差がある A と B が行った計 4 回の PR 活動の結果を表 5 に示す。まず、話題を種類別にみると、書き手 A と B では、1 回目から 4 回目にかけて④表現⑤内容に関する話題が最も多く出現している。一方、①文法②表記③語彙に関する話題は少ない上に、各回で確認されていないことがわかった。

次に、使用言語の実態をみると、1 回目と 4 回目の使用言語のパターンが共通しており、モンゴル語の使用と 2 言語併用が多い。また、全体的に 1 つの話題でモンゴル語と 2 言語併用 (表 5 の太枠で囲んだ④表現⑤内容) といった言語の使い分けが行われている。そのため、録音データの発話内容

の詳細を確認したところ、1回目のやり取りでは、書き手AとBは、④表現⑤内容の説明の際にモンゴル語を使用しているが、④表現に関する指摘や訂正、内容の説明要求、段落構成に関する話題になると2言語を併用する傾向があった。一方、4回目のやり取りでは、書き手Aは主に③語彙④表現の意味確認、内容理解の説明の際にモンゴル語を使用しているが、AとBとも新たな④表現⑤内容に関する意見や提案の話題になると2言語を併用する傾向が観察された。

表5 話題の種類と使用言語別発話量の頻度

PR活動の 回数	話題の種類	書き手A（日本語能力が低い）				書き手B（日本語能力が高い）			
		モンゴル語	日本語	2言語併用	合計	モンゴル語	日本語	2言語併用	合計
1回	①文法	2 (7%)	0 (0%)	1 (3%)	3	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	②表記	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	③語彙	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	④表現	5 (17%)	0 (0%)	7 (23%)	12	2 (9%)	0 (0%)	5 (22%)	7
	⑤内容	4 (13%)	0 (0%)	9 (30%)	13	6 (26%)	0 (0%)	8 (35%)	14
	⑥その他	2 (7%)	0 (0%)	0 (0%)	2	2 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	2
	小計	13 (43%)	0 (0%)	17 (57%)	30 (100%)	10 (43%)	0 (0%)	13 (57%)	23 (100%)
2回	①文法	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	1	0 (0%)	0 (0%)	4 (13%)	4
	②表記	0 (0%)	0 (0%)	1 (3.5%)	1	0 (0%)	2 (6%)	0 (0%)	2
	③語彙	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	1	3 (9%)	6 (19%)	1 (3%)	10
	④表現	0 (0%)	6 (21%)	1 (3.5%)	7	0 (0%)	5 (16%)	1 (3%)	6
	⑤内容	3 (11%)	11 (39%)	2 (7%)	16	0 (0%)	5 (16%)	2 (6%)	7
	⑥その他	0 (0%)	0 (0%)	2 (7%)	2	0 (0%)	3 (9%)	0 (0%)	3
	小計	3 (11%)	19 (68%)	6 (21%)	28 (100%)	3 (9%)	21 (66%)	8 (25%)	32 (100%)
3回	①文法	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	②表記	0 (0%)	2 (6%)	0 (0%)	2	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1
	③語彙	0 (0%)	4 (13%)	1 (3%)	5	5 (14%)	1 (3%)	0 (0%)	6
	④表現	1 (3%)	11 (34%)	0 (0%)	12	1 (3%)	2 (5%)	7 (19%)	10
	⑤内容	3 (9%)	9 (28%)	0 (0%)	12	4 (11%)	10 (28%)	5 (14%)	19
	⑥その他	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	小計	4 (13%)	27 (84%)	1 (3%)	32 (100%)	10 (28%)	14 (39%)	12 (33%)	36 (100%)
4回	①文法	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	②表記	2 (5%)	1 (2.5%)	0 (0%)	3	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	③語彙	5 (12%)	0 (0%)	0 (0%)	5	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	④表現	3 (7%)	0 (0%)	5 (12%)	8	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	⑤内容	14 (33%)	1 (2.5%)	11 (26%)	26	16 (52%)	0 (0%)	15 (48%)	31
	⑥その他	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0
	小計	24 (57%)	2 (5%)	16 (38%)	42 (100%)	16 (52%)	0 (0%)	15 (48%)	31 (100%)

2回目と3回目のやり取りでは、モンゴル語と2言語併用も見られるが、日本語の使用が多いことがわかる。特に日本語能力が低い書き手Aの3回目のやり取りでは、主に日本語を使用していることが着目される。3回目の活動の録音データの発話を確認したところ、読み手Bによる不明点の指摘や提案が日本語で行われ、それに対して書き手Aは日本語で同意を示す発話が多く、一方的なやり取りが行われていたことがわかった。

一方で、日本語能力が高い書き手Bの2回目のやり取りに着目すると、①文法も含めて全ての話題が出現され、主に日本語の使用と2言語併用が見られる。これは書き手Bの作文において③語彙



①文法の間違いが多かったためであろうか。この点を検討するために、次節では2回目<sup>4)</sup>の書き手Bの作文のやり取りを使用言語に着目して分析する。また、書き手AとBの4回目の活動において、モンゴル語と2言語併用による⑤内容の話題が増えており、使用言語の状況を検討するために4回目の書き手Aのやり取りを取り上げる。

以上、表5の結果からはTL状況でのPR活動において、日本語能力の差がある組み合わせの場合は日本語だけでも互いにピアサポートが可能であることが示されたが、内容面の深い理解のためにモンゴル語の使用も必要であったことが認められた。また、各PR活動のやり取りにおける読み手と書き手の発話に着目すると、特に④表現⑤内容の話題で読み手の不明点の指摘や訂正、意見などに対して書き手が説明したり反論したりするといった双方向的なやり取りの際に2言語併用が必要不可欠となり、実際にこうした言語の使い分けが全体的に行われていることが窺われる。次節では、話題の種類によってどのようなTLを行っているかについて検討する。まずPR活動の発話例の原本のデータを提示し、その後、日本語訳をイタリック体で記し[]の中に示す。原本の日本語訳を()の中に入れた。

## 6.2 2回目のPR活動における話題の種類及び使用言語の実態

本節では、2回目のPR活動の発話データ1をみていく。作文課題は「作文5：仕事と個人の生活のどちらを優先するか、あなたの意見を書いてください」であった。

日本語能力が低いAは1Aで、「難しい語彙たくさんあったからモンゴル語で話すね」と述べたが、2Aで、日本語で語彙の提案をしている。Bは3Bで自ら語彙の提案や確認をモンゴル語で行い、4Aはモンゴル語で書いてみるよう伝える。続けて5Bから12Aまでは、助詞などの文法的な話題と段落構成のやり取りがほぼ日本語で行われている。

Bは13BでAが最初に確認したかった点をモンゴル語で確認すると、Aは14Aで感想をモンゴル語で述べ、作文に書かれた語彙、表現の説明を求める際に日本語を使っている。それに対し、Bは15Bで内容面の説明と確認を日本語で行っている。Aは16Aで「成長する」の意味を確認し、Bは17Bで語彙の意味だけではなく内容の説明も含めてモンゴル語で行った。Aは18Aで納得し「家事にかまけて」の意味を確認し、Bは19Bで語彙の意味説明を日本語で行っている。Aは20AでBの説明に同意を示した後、10Aで言及した語彙が見つかり、意味を確認する。Bは21Bで「褒められる」と答え、Aは22Aで、「褒められることか」という難しい文法を使っているため、よりシンプルに書くように日本語で提案している。続けて、Aは22Aで、日本語で接続詞の提案をしており、Bの主張に加えて修正して書くための内容面の提案を2言語併用しながら行っていることが観察された。

### 発話データ1 読み手A 書き手B

1A: Би энэ үгний утгыг асуух гээд хэцүү үг хэллэгүүд их байсан монголоор ярьчий

[私はこの語彙の意味を確認したくて、難しい語彙たくさんあったからモンゴル語で話すね]

→【語彙】

2A: そしたらこの「スラスラ」は別の言葉になったね。で、「とは」はどう？→【語彙】

3B: Саяны Текипаки -ыг оруулчиж болохуу? [さっきの「テキパキ」を入れるのはどう] →【語彙】

4A: За оруулаад үздээ [はい、じゃ入れてみて] →【語彙】

- 5B: テキパキ「と」はなくてもいい? →【文法】
- 6A: そう私もなくてもいいと思う。そしてこっち、「を」かな〜 →【文法】
- 7B: 「を」悪口を? →【文法】
- 8A: そうそう
- 9B: ああ、悪口を言われる。
- 10A: そして、なんか意味がわからなかったのは、хаана байлаа [どこだっけ] どこだったか見つからなくて、段落をこう分けたのは正しいと思う。→【内容】
- 11B: 私ちょっとあのう、段落ちょっと多かったかなと思って、心配だけど。→【内容】
- 12A: やあ、段落多いとか少ないとか、それは問題じゃないと思う。→【内容】
- 13B: Түрүүний нөгөө [さっき言っていた] もの дээр чинь асуух гээд байсан чинь энд байхгүй байна уу [の部分に確認したい点はこの段落にないかな] →【内容】
- 14A: анхан юу гэдгийн би энэ хэсгийг уншаад [うん、なんかなんというかこの部分を読んで]、なんか「幸せ」と言ったんだけど、「というものではないだろうか」って書いてあるね、これはどういう意味? →【表現】
- 15B: 実は私は初めて書いていたのは、そういうテキパキ働いている人は家族も安心して暮らせられると書きましたけど。どっちの方が良いかな。→【内容】
- 16A: この安心して暮らして「成長する」の意味は何? →【語彙】
- 17B: Ажилдаа ажмжилт олоод амьдрал нь өөдлөн дэвжих гэсэн утгаар бичсэн →【内容】  
[仕事で成長できてそれによって個人の生活もうまくいくよという意味で書いた]
- 18A: анхан тэгүүл [はい、そしたら] これ「家事にかまけて」って何? →【語彙】
- 19B: 辞書で調べて「家事にかまけて」一生懸命家事をしてという意味だった→【語彙】
- 20A: なら大丈夫だと思う。ああこれだ、私が全然知らない言葉。これ何? →【語彙】
- 21B: 褒められる →【語彙】
- 22A: この褒められることか? 難しい文法を使うね。少し簡単に書けば? →【文法】後ここ「また」はどう。「しかし」とか「ぎゃくに」とかはどう。→【表現】  
Чи [あんたは] 仕事を優先 гэж байгаа шдээ [と主張しているよね]。Тийм болохоор [だから] 仕事をしている人はこうだ、していない人はこうだ、гэсэн агуулгаар бичвэл яаж байна [のような内容で書くのはどう]? →【内容】
- 23B: うんうん、じゃこういう流れで書いてみます。

以上から、書き手 B は語彙の説明を日本語で、内容面の説明をモンゴル語で行う傾向があるのがわかる。読み手 A は、B の作文に書いてある語彙や表現を日本語で発話しており、その方が効率的だったと考えられる。一方、内容面の話題に関して特に 22A で示されるように、TL を行いながら B の作文に対して有効なフィードバックを提供したことが観察された。また、前節の表 5 の書き手 B の 2 回目のやり取りでは文法や語彙の話題が多く確認された。その要因として、書き手 B の文法の間違いもあるが、読み手 A がわからない語彙や文法を確認したため、その話題が増えたことがわかった。また、日本語能力が低い A は書き手 B の作文から語彙や表現を学んだと考えられるが、A は読み手として文法、語彙、段落構成、内容面の提案もきちんと行い B の作文の内容面の気づきに貢献した

可能性が示唆された。

### 6.3 4 回目の PR 活動における話題の種類及び使用言語の実態

本節では、書き手 A の 4 回目の PR 活動において⑤内容の話題に集中した要因を検討し、話題の種類によってどのような TL を行っているかを分析する。以下の発話データ 2 は「作文 7：少子化の問題を解決するための方法とあなたの意見を書いてください。」という内容で A が書いた作文に対するやり取りとなっている。

読み手 B は 1B で「依存」という語彙の意味確認を日本語で行い、続いてモンゴル語に切り替えた。A は 2A で「Dependence でしょう？」と確認しつつ「モンゴル語でなんというかわからなくて」と日本語で伝え、作文で使っている「Dependence」の意味をモンゴル語で説明している。その説明を受け B は 3B で 2 言語を併用しながら内容と構成に関する提案をした。A は 4A で修正の際の流れを、2 言語を併用しながら B に確認している。B は 5B で、構成と内容のフィードバックを日本語で行っている。A は 6A で 4A と同様に 2 言語を併用している。B が 7B で「主張を最後に書いてある」と日本語で指摘すると、A は 8A で B の指摘に同意し、2 言語を併用しながら内容と構成面の修正箇所を述べている。このように、書き手 A と読み手 B は、語彙の意味確認と内容や段落構成に関する話題で TL を行っていることが確認された。

発話データ 2 読み手 B 書き手 A

1B: この依存ってどう意味? Яг ямар утгаар бичсэн бэ [どんな意味で使っている?]

→ 【語彙】

2A: Dependence でしょう? Монгол語でなんというかわからなくて。хэлэх гээд байгаа санаа нь улсын хөгжил залуучуудаасаа хамааралтай гэх гээд байгаан [言いたいことは、国の発展は若者を頼りにしているってこと] → 【内容】

3B: なるほど тэгвэл тэрний яг өмнөх өгүүлбэр жаахан [そしたらその前の文は少し] ねじれ文になっていると思う。曖昧というか。Нөгөө жаахан тус тусд нь [できたら別々の] 文に分けて書くのはどう? 「日本は高齢者の数が多い」 гээд дуусгадаг ч юм уу [終わらせるとか。] → 【内容】

4A: Би сая яг бодлоолдоо [今思いついたけど]ここにこれを入れて少し дэлгэрүүлээд бичвэл яаж байна [膨らませて書くのはどう?] → 【内容】

5B: 「このまま減り続けると、こういう問題が出てくる」?ここは問題を書くのではなく、解決方法を書かないとダメじゃない? → 【内容】

6A: そうそう Би ер нь ойлголоо [私も今思いついて]この段落にこれを入れて書くと ok болчих юм байна [わかりやすくなるかなと] → 【内容】

7B: なんか、一番言いたい主張を最後に書いてあるんじゃないかな? → 【内容】

8A: そうね。わかった。主張 -гоо бичээд [を書いて]その理由と解決するために ийм арга зам байнаа гэсэн дараалалаар бичвэл зүгээр юм байна тэ ер нь ойлголоо [こういう方法があるみたいな順番で書くといいね。大体わかった。] → 【内容】

ここで書き手 A の 2A の発話に着目したい。日本語能力が低い A は書いた作文の内容を説明する際に、語彙によってはモンゴル語ではなく英語の使用が伝えやすかったと考えられる。A は討論活動の際に英語を単語レベルで使用するケースが多く観察され、インタビューでは英和辞典のアプリをいつも使っていると述べていた。また、英語で下書きを書いたり、作文課題に関する情報も調べたりすると回答していた。つまり、多言語話者である A にとって、英語を使用することで PR 活動や作文を書くという学習プロセス全体において表現力の発揮がより容易になっていた可能性が指摘できる。日本語能力が高い B の場合は、下書きをモンゴル語で書き、作文課題に関する情報を日本語で調べると述べ、理由としてモンゴル語による信頼できる情報が少ないためと回答した。このように、A と B は状況に応じて自分が持っている言語リソースを自由に使って TL を行うことで、PR 活動を効率的に進め、相互支援を行いながら作文の課題遂行に取り組んでいたことが示唆された。

## 7. 考察

本稿はモンゴル人中級学習者 2 名を対象に、PR 活動の相互行為におけるモンゴル語と日本語使用を、TL の実践として分析したケーススタディーである。RQ1 に対する結果として、全 4 回の PR 活動では④表現⑤内容に関する話題が多く確認されたのに対し、①文法②表記③語彙に関する話題は少なかった。使用言語に着目すると、日本語能力の差がある組み合わせの場合、日本語だけでも相互支援が可能だが、内容理解の深化のためにはモンゴル語の使用も必要であることが示された。特に④表現⑤内容の話題では、読み手と書き手の双方向的なやり取りにおいて 2 言語併用が不可欠であることが明らかになった。

RQ2 に対する結果として、特徴的な様相が見られた 2 回目と 4 回目の PR 活動に着目すると、A と B は共通して、語彙の意味確認、段落構成や内容面の話題で 2 言語を併用して TL を行っていることが確認された。また、作文に書かれた語彙や表現をそのまま日本語で発話することで PR 活動を効率的に進めた可能性が示唆された。こうした点は、これまでの PR 研究に新しい視点を提供できると考える。また、モンゴル語の使用に関しては、母語による PR の話題は内容面に集中されたという広瀬 (2000, 2004) とエルデネー (2020) の先行研究の結果を裏付ける結果となった。

本稿の結果は、PR 活動において学習者に柔軟な言語使用を認めることで、先行研究で言語的な問題が生じやすいと指摘された中級学習者でも自身の言語リソースを自由に活用しながら適切な表現を巡った意味交渉がなされ新しい言語知識を学び合うという、発話例で示したような相互支援の可能性を示している。こうした相互支援は対話者間の有益な相互行為を示すフィードバックであり、問題解決に積極的に他者を関与させることで協働活動が行われたことを示唆している (Antón & DiCamilla, 1998, 2012) といえよう。

## 8. まとめと今後の課題

本稿では、モンゴル人中級学習者 2 名の PR 活動における話題の種類と TL の使用実態及び PR 活動に与える影響を明らかにした。しかし、通常の日本語教室 (日本で日本語を学習する環境) では、様々な母語や背景を持つ学習者が多いため、母語の使用は常に適用できるわけではない。しかし、本実践



のような留学生試験で求められる課題と対象者が持つ作文能力との間のギャップを埋めるための予備学習のような状況下では、学習者の言語リソースを状況に応じて柔軟に使用できる TL 教授法を考慮することには意味があると考えられる。

本稿のデータは 2 名のみと少人数のデータではあるが、そもそもこれまでの PR 研究においてモンゴル人学習者を対象として彼らの使用言語の実態を分析した研究は非常に少ないこと、また、PR 活動における対象者の L1 と L2 の使用実態を TL の観点から分析した研究は見当たらないことから、その一部を明らかにしたことに意義があると考えられる。今後は、正課の授業に焦点を当て、対象者の数を増やすとともに、受容と産出を連動させた協働活動における使用言語の実態を TL の視点から分析することを課題としたい。

## 謝辞

本論文の執筆にあたっては査読者の皆様より貴重なご意見を賜りました。厚く御礼申し上げます。また、お茶の水女子大学の西坂祥平先生、東京大学の本林響子先生、そして國學院大学の加納なおみ先生にご指導とご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

## 注

- 1) 本稿の作文活動は大学の制度の正課の授業とは異なり、本研究の調査のために実施した。
- 2) 調査のために集められた 2 名と教師役の調査者の 3 名のみのクラスで行った。
- 3) 話題について言及する際に、文節によって例えば「④表現」「表現」のように表記している。
- 4) 2 回目と 4 回目のやり取りはさらに続くが、本稿では紙幅の関係で一部のみ示している。

## 引用文献

- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』 9, 29-43.
- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス)」『日本語学』 23 (1), 36-50.
- 池田玲子・館岡洋子 (2022) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—改訂版』 ひつじ書房
- 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』 133, 57-66.
- 宇佐美まゆみ (2003) 「改訂版：基本的な文字化の原則 Basic Transcription System for Japanese: BTSJ」『多文化共生社会における異文化コミュニケーション教育のための基礎的研究』 平成 13-14 年度研究費基盤研究 (c)(2) 研究成果報告書, 4-21.
- エルデネー ビンデリア (2020) 「モンゴル人学習者を対象としたピア・レスポンス活動における相互行為の特徴—発話機能に着目して—」『人間文化創成科学論叢』 23, 1-9.
- 影山陽子 (2001) 「上級学習者による推敲活動の実態—ピア・レスポンスと教師フィードバック—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』 54, 107-119.
- 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, 1-22.
- 国際交流基金 (2020) 『モンゴル 2020 年度』 <https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/mongolia.html> (2022 年 4 月 14 日)
- 東條弘子 (2014) 「外国語教育研究における社会文化理論の布置」『関東甲信越英語教育学会誌』 28, 69-82.
- 趙超超 (2019) 「JFL 環境の日本語作文授業における L1 使用と L2 使用のピア・レスポンス活動の相違—中国の大学における中上級日本語専攻の学習者を対象に—」 博士論文, 東北大学.
- 友松悦子 (2008) 『小論文への 12 のステップ』 スリーエーネットワーク
- 原田三千代 (2006) 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』 16, 53-73.
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文におよぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした 3 ヶ月間の授業活動をとらえて—」『言語文化と日本語教育』 19, 24-37.



- 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか—マレーシア人中級日本語学習者の場合—」  
『第二言語としての日本語の習得研究』 7, 60-80.
- 広瀬和佳子 (2015) 『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン』 ココ出版
- 義永美央子 (2021) 「溶けあうことばの境界—応用言語学における多言語的転回とこれからのことばの教育について—」 青木直子・マッシュー バーデルスキー編『日本語教育の新しい地図—専門知識を書き換える—』  
(pp.25-46) ひつじ書房
- 劉娜 (2012) 「中国における持続可能性日本語作文教育の試み—学習者が考えを文章にしていくなプロセスを中心に—」『人間文化創成科学論叢』 14, 167-176.
- 湯川笑子・加納なおみ (2021) 「『トランス・ランゲージング』再考—その理念、批判、教育実践—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 17, 52-74.
- Aoyama, R. (2020). Exploring Japanese high school Students' L1 Use in Translanguaging in the Communicative EFL Classroom. *TESL-EJ*, 23(4).
- Antón, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314-342.  
<https://doi.org/10.1111/0026-7902.00018>
- Antón, M., & DiCamilla, F. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 160-188.  
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2011.00302.x>
- Cook, V. (2003). Introduction: The changing L1 in the L2 user's mind. In Cook, V. (Ed.), *Effects of the second language on the first* (pp. 1-18). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596346>
- Dailey-O'Cain J., & Liebscher, G. (2009). Teacher and student use of the first language in foreign language classroom interaction: Functions and applications. In Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 131-144). Multilingual Matters.
- Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 150-164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Escobar, C. F., & Dillard-Paltrineri, E. (2015). Professors' and students' conflicting beliefs about translanguaging in the EFL classroom: Dismantling the monolingual bias. *Revista de Lenguas ModeRnas*, 23, 301-328.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. Wiley- Blackwell.
- 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). Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>
- García, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In O. García & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (pp. 9-33). Routledge.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15.
- Kim, S., & Chang, C. (2020). Japanese L2 learners' translanguaging practice in written peer feedback. *International journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(1), 1-14.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1760201>
- Koshiba, K. (2019). Developing Japanese-English Bilinguals' translanguaging abilities through dialogue interpreting tasks. 『京都産業大学論集 人文科学系列』 52, 195-213.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge.
- Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 32-53). Routledge.
- Turnbull, B. (2018). Is there a potential for a translanguaging approach to English education in Japan? Perspectives of tertiary learners and teachers. *JALT Journal*, 40(2), 101-134.  
<https://doi.org/10.37546/JALTJJ40.2-3>
- 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.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o oddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. PhD thesis, University of Wales, Bangor.

## 要 旨

本稿では、モンゴル人学習者2名のピア・レスポンス（PR）活動におけるモンゴル語と日本語の使用をトランス・ランゲージング（TL）の観点から分析した。その結果、PR活動で多く見られた話題は表現と内容に関するもので、TL状況でのPR活動では日本語だけでも相互支援が可能だが、内容理解のためにはモンゴル語使用の必要性が確認された。また、表現と内容の話題では、読み手と書き手の双方向のやり取りにおいて2言語併用が不可欠であることが観察された。実際の相互行為の発話に着目すると、2名はTLを行うことでPR活動を効率的に進めながら相互支援を行っていたことが示唆された。従来のPR活動は日本語で実施された場合が多く、中級者は言語的制約により内容に関する話題が少ないと指摘されてきた。しかし、両言語の使用を認めた本実践では、2言語併用により表現と内容面の話題が多く確認された。本稿はPR活動中のTLの実態を示した点に意義がある。

## Abstract

This paper analyzes the use of Mongolian and Japanese in peer response (PR) activities by two Mongolian learners from the perspective of Translanguaging (TL). As a result, the topics frequently observed in PR activities were related to expression and content. In TL situations during PR activities, it was found that mutual support is possible even with the Japanese language alone; however, the necessity of using Mongolian was confirmed for comprehension of content. Furthermore, in topics related to expression and content, the essential nature of TL was observed in the two-way interaction between the reader and the writer. When examining the actual utterances in the interactions, it was suggested that the two individuals efficiently advanced PR activities and provided mutual support by engaging in TL. Traditional PR activities were frequently executed in the Japanese language. Consequently, for intermediate-level learners, the limited scope of content-related topics was attributed to linguistic constraints. However, in this practical approach, where the use of both languages was allowed, many topics related to expression and content were confirmed by using the two languages together. This paper is significant in that it shows the reality of TL during peer response activities.