

コロナ禍における日米小学生の言語・文化交流の実践を通して考える
トランスランゲージング

A Report on Translanguaging of Japanese-English Bilingual Children in Collaborative
Online International Learning (COIL) Activities

高倉（林）あさ子, カリフォルニア大学ロサンゼルス校
原田哲男, 早稲田大学教育・総合科学学術院
本郷雅英, ワールドファミリーバイリンガルサイエンス研究所
Asako Hayashi Takakura, University of California, Los Angeles
Tetsuo Harada, Waseda University
Masahide Hongo, World Family's Institute of Bilingual Science

1. はじめに

本稿は、日米の小学生のオンライン言語交流の際に観察されたトランスランゲージングについて報告し、その有効性を考察する。

日本国内の年少者向けの英語教育は、英語母語話者の講師と定期的にオンラインで対話できるプログラムはあったが、同年代の子供同士が言語・文化交流できる機会はほとんどなかった。コロナ禍で急速に普及した遠隔教育の利点を活かし、日本国内で英語教材を提供するワールドファミリー社のバイリンガルサイエンス研究所が同社の会員から希望者を募り、カリフォルニア州の日本語・英語イマージョンプログラムの小学5-6年生と言語・文化交流をおこなった。

この交流は2021年12月から2022年5月にかけて3回に分けておこなわれ、計104名（日55名 米49名）の小学5-6年生が参加した。交流方法は時差の問題があったため、Padletによる非同期型交流とZOOMによる同期型交流を組み合わせ、参加者は自己紹介と自分たちで考えたSDGsのテーマに関する発表をおこなった。使用言語は日本側は英語、アメリカ側は日本語を基本としたが、適宜どちらの言語を使用してもいいと指示した。ZOOMでは参加者のほとんどが両言語を使い、効果的なトランスランゲージングのストラテジーが観察された。

近年、多言語話者のそれぞれの言語をリソースとして捉え、トランスランゲージングを肯定的に捉える傾向が高まってきている。その一方で、バイリンガル話者が優勢言語のみを使用することを憂慮し、バイリンガルプログラムの教室内や交流活動で、使用言語を指定する事例も多くある。本稿では、多言語の習得中の年少者の交流の実践報告を通し、バイリンガル話者の両言語使用を許容しながら、学習を促進する今後のバイリンガル教育の可能性を論じる。

2 先行研究

Baker and Wright (2021)は、バイリンガル話者が文中や文を超えたレベルで二言語を混ぜて使用する Code Switching/Code Mixing という現象に対し、バイリンガル話者が日常生活で、言語間の境界にとらわれず、自然にまた普通にそれぞれの言語を混ぜて使い、バイリンガルが持つ世界観を表現することを「トランスランゲージング」と定義した。トランスランゲージングの元来の意味は、バイリンガル話者が情報をある言語で得て、それを別の言語で使用したり、応用したりする

ことであった。従来の多言語話者の教育や外国語教室の現場では、学習者が二言語を混ぜて使用したり、優勢言語のみを使用することに否定的であった。しかし近年、教室での多言語使用を問題として捉えるのではなく、資源や能力として捉えて、二言語を巧みに使用する教育実践が注目されてきている (Baker and Wright, 2021)。

Williams (1996)は、90年代後半にすでにトランスランゲージングが言語学習にも教科学習にも有効であることに注目していた。さらに Baker (2003)は、トランスランゲージングは、1) 内容 (教科) の深い理解を促進し、2) 母語を使うことにより、学習言語を成長させることが可能であり、3) バイリンガル教育においては、家庭と学校の相互協力を促進し、4) 少数派言語を発達させることに寄与していると述べている。また Garcia (2009)は、21世紀の言語教育は、教室内で母語と学習言語のように二言語をはっきりと区別して使用することから、学習者の持っている多言語の才能や能力を巧みに使用する両言語使用の実践に移行すべきだと主張している。

このようにバイリンガル教育の現場での学習者の二言語使用を肯定的に捉える風潮があるが、一方で第二言語習得や外国語学習の教室内の二言語使用をどのように管理、運営し、両言語による学習の時間配分などを考えていくかという課題も残されている (Wlosowicz, 2020)。

現在、アメリカ合衆国には 43 の日本語のイマージョンプログラムが存在する (Japan Foundation Los Angeles, 2022)。イマージョンプログラムは低学年の全ての教科学習を目標言語でおこなうフルイマージョンプログラムや一部を目標言語で教えるパーシャルイマージョンプログラムがある (Met, 1999)。イマージョンプログラムは「少なくとも 50%の教科学習を目標言語でおこなう」(CAL, 2011) という定義が一般的であり、日本語イマージョンプログラムでは、1日の 50%以上を日本語で教科学習をおこなうことが原則である。また英語母語話者と日本語母語 (あるいは優勢言語) 話者がクラスに混在する双方向バイリンガルプログラムでは教室内外での両言語の使用による言語習得の促進が報告されている (Tedrick, Christian & Fortune, 2011)。

日本国内における英語イマージョンプログラムは 1990 年代から義務教育機関 (小中学校) で開設されてきた。奥城 (2016) は、2015 年の時点で、学校教育法 (昭和 22 年法律第 26 号) の第一条に掲げられている教育施設 (一条校) に 10 校以上の英語イマージョンプログラムが存在していると報告している。これらのプログラムは私立学校に設立されていたが、2020 年には愛知県豊橋市の公立小学校に英語イマージョンプログラムが開設された (ワールドファミリー バイリンガルサイエンス研究所, 2021)。日本国内の一条校における英語イマージョンプログラムでは、文部科学省の指導要領に準拠した教科内容を英語と日本語で学習し、生徒・児童は教科学習を通して英語を習得することを目的としている (奥城 2016, Hayashi, 2006)。このような特別プログラムで英語を早期から学習する生徒・児童のみならず、日本国内では小学校からの英語学習に加え、課外活動や家庭内で英語習得を目指す様々なプログラムが存在し、市場は拡大傾向にある (矢野経済研究所, 2020)。また「児童が遠隔地の児童生徒等と英語で話をして

交流する活動」のために ICT を活用している小学校は、2018 年度で 361 校、2021 年度で 718 校と学校数は 3 年間で約 2 倍に増えているが、その多くは単発での交流であり、連続した交流活動は少ない（文部科学省, 2021）。

Ellis (2014)の第二言語学習・教育の原則の観点から考えると、言語学習者が、母語話者と言語交流をする際に、自己紹介や身の回りのことを話すだけでは、学習者の動機付けや言語習得にプラスにならず、一貫したコンテンツについて話すことにより、言語習得に不可欠な意味交渉につながると考えられる。これは前述の Williams (1996), Baker (2003), Garcia (2009)等のバイリンガル話者の両言語の使用によるより深い学びの促進や効果的な意味交渉の実現にもつながると言える。

3 実践報告

本項では、2021 年 12 月から 2022 年 5 月にかけて、計 104 名（日 55 名 米 49 名）の小学 5-6 年生が 3 回に分かれて参加した言語・文化交流の取り組みを報告する。

3.1 交流の目的

これまでの先行研究や実践報告をもとに、日米の小学生がお互いの文化を理解し交流すること、日本で英語を学習している小学生がアメリカで日本語を学習している同年代の小学生と日本語と英語の両方でコミュニケーションを取り、お互いを理解することを目的とした小学生の言語・文化交流を行った。

3.2 参加者

日本国内の参加者は、ワールドファミリー社のバイリンガルサイエンス研究所のユーザーで、ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の B-1 学習者に相当する英語のインプットを終えている小学生から希望者を募った。アメリカ側の参加者は、南カリフォルニアにある日英語双方向イマージョンプログラム 2 校の小学 6 年生クラスの生徒であった。アメリカ側は授業の一環として交流に参加したため、事前に保護者からの同意を得て、交流当日、欠席をした児童 1 名と同意を得られなかった 1 名以外は、全員が参加した。日本からの参加者は 55 名、アメリカからの参加者は 49 名であった。

3.3 交流の方法とデータ収集

言語・文化交流は 2021 年 11 月から 2022 年 3 月にかけて、3 グループに分けておこなった。Padlet を使用した非同期型交流と Zoom による同期交流を組み合わせた。Zoom での交流は、日本とアメリカ西海岸の時差や、ICT 機器のアクセシビリティを考慮し、アメリカ西海岸時間の金曜日の午後 2 時（日本時間の土曜日の午前 6 時）におこなった。提出したビデオと Padlet 上での交流は、主催した研究者のアカウントにアーカイブとして保存し、Zoom での交流は、今後の研究資料として録画の許可を取った。現在、アメリカ合衆国では未成年のビデオ画像をインターネット上にアップロードすることには細心の注意を払うよう指導が徹

底しているため、事前に日本側の参加者にはアメリカの小学生が学ぶ「デジタルシチズンシップ」の指導をおこなった。

表 1 交流会の流れ

第1週	日米オリエンテーション	グループ分け、ビデオ作成、アップロードの説明
第2週	Padlet 上での非同期交流	各自が自分のグループのビデオにコメントを掲載
第3週	ZOOM での交流	バイリンガルファシリテーターとグループメンバーが両言語で 30-45 分の交流
第4週	テーマに沿ったプレゼン Padlet 上での非同期交流	各自が自分のグループで決めたテーマとトピックに関する 10 分程度のビデオプレゼンテーションを作成しアップロードする お互いがグループメンバーや他のグループのプレゼンビデオを見て感想を書き込む

3.3 交流時のトランスランゲージングの実例

第一回目の交流では、英語でうまく自分の希望を伝えられなかった日本側の参加者が、ファシリテーターに日本語の使用を促され、日本語で言い換えたところ、アメリカ側の参加者が自分も英語使用の許可をもらい、自分の意見を英語で話すという事例があった。

J1 (日本側参加者) : uhhh, I do not like the topic. I do not like presentation sport.

U1 (アメリカ側参加者) : ぼくはスポーツがいいです。好きなのでいいよ。

J1: uhh. uhh.

Facilitator: 日本語でもいいですよ。

J1: 同じトピックにしなくちゃいけないんですか。栄養について調べたいです。

U1: 英語で話してもいいですか。

Facilitator: はい どうぞ。

U1: I do not know what you said but we already decided the topic. If you do not like it, why don't you decide your own topic? What do you want to talk about?

この対話では、日本側の参加者が「自分は栄養について発表したい」という主張を続けることをあきらめ、スポーツというトピックで妥協するという結果となったが、あとから、ファシリテーターが「みんなが同じトピックにするか、違うトピックにしてもいいか」と話し合いの主題を変えて交渉を続けるべきだったという反省点が出た。

第二回目の交流では、グループメンバーの助け合いのためのトランスランゲージングが観察された。アメリカ側はグループメンバーが同じクラスの生徒であるため、それぞれの日本語力を参加者は把握していた。そこで日本に滞在した経験がある生徒が、他のグループメンバーの生徒に「その言葉は日本人には通じないよ。」と指摘する場面があった。

U1 (アメリカ側参加者) : Handball ね、ランチのあとにする

J1 (日本側参加者) : Where do you play handball?

U1: 学校 blacktop ブラックトップ (katakana accent)

U2 (アメリカ側参加者) : 学校の校庭 (To U1) They do not know what blacktop is.

この発話のあと、クラスメイトに指摘されたアメリカ側の生徒 1 は「Stop」と指摘した子に言ったが、授業内で相手にそのように言うのはよくないと思い、グループ全体に謝り、自分の話を続けた。

U1: Stop. ごめんなさい。Handball はランチのあとで、PE はしない

J1: What... PE?

(J1's mother?) たいいく

ここで日本側の参加者が PE という言葉がわからなかった時、となりにいたおそらく母親と思われる人が「体育」と教えているが、子供同士がわかりあえるような意味交渉ができるよう、参加していたファシリテーターから「保護者は参加しないことを徹底するべきだ」という指摘があった。

第3回目の交流では、テーマを防災にして、アメリカ側は山火事など、日本側は地震や津波など、各自が住んでいる地域で起こりうる自然災害と避難の方法などについて話し合った。Zoom での交流当日、テクノロジーの問題があり十分な交流の時間を確保できなかったが、日本語と英語の時間を決めたため、前の2回に比べると両言語が行き来する頻度は低かった。

U1 (アメリカ側の生徒): U2 (クラスメイト)のコンピューターが使えないから僕の使ってる。

J1 (日本側の生徒): 後ろの習字はだれが書いたんですか。

U1: 僕と XX と〇〇と. . . (クラスの子の名前を列挙している)

F (ファシリテーター) : ぼうさいの話をしようか。家にエマージェンシーグッズ置いている? 避難用のバッグがありますか。

J1: (実際のバッグを見せながら) ここに水とかおかしとか懐中電灯があつて. . .

U2: それはなんですか。

J1: ラジオ Radio と. . . あとで言う 英語の時
 U2: It's OK. I got it.

この会話では、日本からの参加者のひとりが避難バッグを見せながら説明をして「防災ずきん」を見せたところ、アメリカ側の参加者はそれが何かがわからず、見せていた日本の参加者は、英語で説明しないと「防災ずきん」と言っても理解してもらえないのではないかと思ったようだった。そこで「あとで言う 英語の時」と言ったところ、アメリカ側の生徒が、実物を見て用途が想像できたので「わかったからいいよ (It's OK. I got it.) という場面があった。あとでこのグループは、英語の時に「懐中電灯は Flashlight だね。」と言ったお互いの防災準備の用品を両方の言語で確認し合うやりとりも観察された。

4 結果 (まとめ)

第一回目の交流では、テーマを「からだにいいこと」と主催者側が決定し、一週目の自己紹介に各自の「朝ごはん」を紹介するという内容を加えた。Zoomでの交流時には、各グループが「からだにいいこと」について話し合い、発表のトピックをグループごとに決定するような流れにした。事前に自己紹介と朝ご飯に関するビデオを見ていたので、実際に話をした時にはすぐに話し合いをするようにファシリテーターがそれぞれの意見を聞いていったが、小学生の参加者は自分が何を発表したいかを日本語か英語で伝えることはできたが「どうして自分が選んだトピックがいいのか」を別の意見を持つ相手に納得してもらえないかという言語交渉までには至らなかった事例が多かった。またファシリテーターによって、参加者が学習言語でうまく話せなかった時、どこまで優勢言語でサポートするかなどのグループ間での話し合いの形式に統一性がなかった。しかし、参加者は自分の意見を学習言語（日本側は英語、アメリカ側は日本語）で何とか意思を伝えるために、自己の言語能力を最大に活かしている姿勢が観察された。

第二回目の交流では、テーマを「学校で一番楽しい活動」にして、それぞれの学校の形態の違いや教科学習の内容を紹介し合うことを目的にした。一回目の反省をもとに最初にグループメンバーが打ち解けられるようなゲームをおこない、各グループにわかれてからは「どうしてその活動が一番楽しいのか。」「いつ、どこで誰とするのか。」など積極的に質問をしあうようにした。ファシリテーターは進行役となり、参加者の自主的な発話を促進するように努めた。本来の目的は、学習している内容を学習言語で話せるようになることであったが「楽しい活動」というと、給食や休み時間などが話題の中心となり、教科の内容を説明するところまでは至らなかった。またどちらの言語を使用してもいいと言われても、アメリカ側は日本語を話し、日本側は英語を主に使用したため、受け答えが不自然であると感じた参加者が多かった。アメリカ側は教室内でグループに分かれ、同じグループの生徒が近くに座り、話し合いに参加したため、グループメンバー同士の助け合いが観察された。この回の参加者は、ZOOM上での同期型交流でそれぞれの好きな活動を話したので、その後のプレゼンビデオは ZOOMでの活動と重複してしまい、あまり意味がなかったという参加者の声があった。

第三回目の交流は、担任の要望と過去二回の交流の反省を活かし、日本語と英語の時間を分けることにした。それぞれの言語設定があるものの、その時間内に別の言語を使用することを禁止することはせず、自然な対話を促した。自然災害と防災をテーマとして、それぞれの家庭や学校でどのような防災対策をしているか災害時に備えているかについて話し合った。日本とアメリカでは学校での避難訓練の方法や学校に備えてある緊急時に持ち出すものなどの違いについて、活発な情報交換が行われた。

三つのグループに分かれ計 104 名の小学生の同期型・非同期型の交流の中でトランスランゲージングを含む様々な言語使用の例が観察された。

5 考察

本実践では、Long (1996)が述べている言語習得に不可欠な「意味交渉」が参加者間でおこなわれた様子が観察された。日本語には、英語が語源の外来語が多く使用されているため、英語話者の 1 人が、アメリカの学校の **Blacktop** と呼ばれる校庭を、カタカナの発音で言えば日本の参加者に伝わると考えたが、同じグループのアメリカ側の参加者が「校庭と言わないと通じない」と指摘する場面があった。これは過去の経験を通し、適切な語彙を選択することを勧めた例である。このようなバイリンガル話者が相手の言語能力を探り合いながら、対話を勧めていく様子は Giles & Coupland (1991)や Zuengler (1991)も報告している「母語話者と非母語話者の意味交渉の適応」にも関連している。

それぞれの交流会では、「健康」や「学校内の活動」や「防災」に関する知識を学びながら言語学習が促進されたことが観察された。これは Coyle, Hood & Mash (2010)にある Content and Language Integrated Learning (CLIL)の理論的枠組みの中で、言語学習を三つのタイプにした Language Triptych の Language through Learning に当たる活動であったと言える。

参加者の発話の特徴として、単独の発話内での中間言語的な両言語の使用はほとんど見られなかったことから、Baker & Wright (2021)が指摘しているように、バイリンガル話者は、巧みに効果的に両言語を使用していたと言える。

さらにトランスランゲージングを通して、参加者が語彙を確認したり、お互いに助け合うという場面が観察された。これは、社会文化論で言われているヴィゴツキーの「発達の最近接領域 (ZPD)」(Lantolf, 2000)の一例であり、生徒同士の Scaffolding により、学習が促進されたと解釈できる。日本とアメリカの参加者の学習言語のレベルがほぼ同程度であり、双方が日本語と英語の両方を使用することが可能であったため、交流が活発に行われ、同年代との話し合いを通し、学習言語を使用する動機付けにもなった。

6 結論

本稿は、昨年度、日本で英語学習をしている小学生と アメリカで日本語で学習している小学生が、文化・言語交流をおこなった際に観察されたトランスランゲージングに注目し、考察を試みた。Baker (2003)や Garcia (2009)が主張しているように、教室内で母語と学習言語のように二言語をはっきりと区別して使用させ

ることはせず、両言語の自由な使用を推奨したため、学習者の持っている多言語の才能や能力を巧みに使用する事例が観察されたと言える。しかし、日本側の参加者は「年代別の英語母語話者と英語で話せる」ことが参加の動機であり、アメリカ側の参加者は、日本語イマージョンプログラムの日本語授業の一環として参加していたため、教育目的としては、ある程度の言語使用のルールの必要性が感じられた。考察でも述べたように、参加者はいずれも母語が確立されている10歳以上の小学生であり、学習言語もCEFRのB-1レベルに相当する言語能力を持っていたため、活発な言語活動がおこなわれた。双方向型のイマージョンプログラムでは、言語能力の異なる生徒が同じように言語使用機会と教育機会を与えられることにより、お互いの言語能力を駆使して助け合うことが期待されている(CAL 2011)が、本活動のアメリカ側参加者にもその傾向が見られたことは重要な発見であった。本稿が、今後のバイリンガル教育の現場での生徒・児童の言語使用のルールや自発的な言語使用の動機付けを考慮する上での足掛かりとなることを期待する。

参考文献

- 奥城 泰 (2016) 「日本における英語イマージョン教育の成果と課題～沖縄アミークス国際学園の事例」 公益財団法人日本英語検定協会委託研究
https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol99/vol_99_9.pdf
- ワールドファミリーバイリンガルサイエンス研究所 (2021) 『日本初の公立小学校におけるイマージョン教育～豊橋市立八町小学校の視察より』
<https://bilingualscience.com/>
- 矢野経済研究所 (2020) 『語学ビジネス市場に関する調査』
https://www.yano.co.jp/press-release/show/press_id/2497
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th ed.). Multilingual Matters. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2003). Bilingualism and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh national curriculum. *Bilingual education and bilingualism*, 71-90.
- Center for Applied Linguistics. (2011). *Directory of foreign language immersion programs in U.S. schools*. Retrieved April, 2022, from <http://webapp.cal.org/Immersion/>.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2014). Principles of instructed second language learning. In *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 31-45). Heinle Cengage Learning.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Giles, H., & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and consequences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Hayashi, A. (2006). Japanese English bilingual children in three different educational environments. In K. Brown (Ed.), *Heritage Language Development: Focus on East Asian immigrants* (p.145-271) John Benjamin Publishing.
- Japan Foundation Los Angeles (2022). Immersion Programs.

- <https://www.jflalc.org/jle-parents-immersion>
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning* (Vol. 78, No. 4). Oxford university press.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition*.
- Met. M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. NFLC Reports. Washington DC: The National Foreign Language Center.
- Tedick, D. J., Christian, D., & Fortune, T. W. (2011). The Future of Immersion Education: An Invitation to ‘Dwell in Possibility’: Practices, policies, possibilities. In D. J. Tedick, D. Christian, & T. W. Fortune (Eds.), *Immersion education: Practices, policies, possibilities*. Multilingual Matters, Ltd.
- Williams, C. (1996). *Secondary education: Teaching in the bilingual situation*. *The language policy: Taking stock*, 12(2), 193-211.
- Wlosowicz, T. (2020). The use of elements of translanguaging in teaching third or additional languages: Some advantages and limitations. *Multidisciplinary Journal of School Education* Vol. 09, 2020/1 No. 17
- Zuengler, J. (1991). Accommodation in native-non-native interactions: Going beyond the “what” to the “why” in second-language research. *Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics*, 223-244.