

マルチリンガル生徒の文章作成過程における言語使用の分析

—三言語（独・日・英）によるトランス・ランゲージング方略に注目して—

赤木美香

1. はじめに（研究動機・背景）

21世紀のグローバル化社会では、サイバースペースの拡充により、遠距離においても協働で仕事が可能となり、ネットを介したコミュニケーションも益々重要視されるようになってきた（Jørgensen, et al., 2011）。仕事のために世界を移動する親に帯同される子ども達も、母語の他、滞在国の言語や英語を学び、多言語を使用するマルチリンガルとしてサイバースペースを利用して、言語的な成長を遂げるとともに、国境を越えたコミュニティを形成している（Gee, 2013）。彼らのリテラシーは、読み書きだけではなく、デジタルリテラシー（Digital Literacies、以下DL）と呼ばれるコンピュータやネットワーク使用などを含みリテラシーを介して行われる。

DLでは、ゲーム、インターネット、テキストメッセージ等実際に触れたり、状況により使い分けたりすることによりリテラシー能力が強化されると指摘されている（Gee, 2013; Cope & Kalantzis, 2013; Thorne, 2013）。つまり、DLとは、技術的にPCの使用状態のみを指すのではなく、その状態における情報の判断能力や選択能力も含んだ概念である。このDLが頻繁に用いられる状況下では、デバイスを介した言語使用を行うことにより、子ども達は、トランス・ランゲージング（Translanguaging、以下TL）と呼ばれる自分の使用する複数の言語を課題に合わせながら選択し、関連言語で確かめたりして相互に作用させ、思考し、課題解決を行っている（湯川・加納, 2021）。TLは、課題に合わせた目標言語での産出を可能にするための学習方略としての機能があり、複数の言語レパートリーを往還しながら相互補完的に用いることにより思考が深められると指摘されている（加納, 2016a）。この時、言語に付随する知識は、言語使用を行う際に複数の言語間で共有されている（Cook, 2008）。作文においても、マルチリンガルは、上述のような言語使用を行いながら、学習方略を用いて作文産出における課題解決を行う。マルチリンガルは、語彙・文・ディスコースレベルの調整を行い、課題遂行を滞らせないように速やかに行わなければならないため、内容のみならず、コミュニケーション上の目的や相手の文化に対する理解が必要となる（Thorne, 2013）。そのため、文脈に対する深い洞察が必要となることを述べている（Garcia, 2009; Gee, 1989, 2013）。そこで、マルチリンガル生徒が、三言語による文章作成過程で、どのような言語使用を行い、どのような学習方略を用いて課題解決を行うのか、言語レパートリーを一つの言語システムとしてみるTLの枠組みでマルチリンガルの課題解決を伴う言語使用を再考する必要がある。

これまでマルチリンガルの言語使用を見る研究にはコードスイッチング（以下、CS）がある。これは談話の中で、単語レベルであれ文章レベルであれ、言語をスイッチする現象（Baker, 2011, p.107）とされている。多言語使用に対する言語観の違いから、CSは多言語話者を「学習者」として見ており、習得途上でまだ目標言語力に不足がある存在として位置付け、マルチリンガルの言語使用を否定的文脈で捉えている研究（e.g. Brice & Rosa-Lugo, 2000; Budach, et al., 2003, p. 606; Roy & Galiev, 2011, p. 354）

もみられる。これに対しTLでは、言語だけではなくモードに留意し、視覚、聴覚、触覚を含む情報を全て使用し意味生成や理解を行うため言語間のスイッチよりも多くの情報を含む(湯川・加納, 2021)とされるため、マルチリンガルの言語使用をプロセスで明示する必要があると考える。

そこで、母語話者規範に基づいた言語使用ではなく、マルチリンガルの思考を伴う言語使用を明らかにするために、彼らのDLを介した文章作成の活動に注目し、個人の使用言語間でどのようなやりとりをしているのか、マルチリンガル特有の言語使用について明らかにすることを旨とする。

2. 先行研究

2.1 マルチリンガルの言語使用

マルチリンガル話者は、多言語を介して、様々な表現や発信の形を利用して情報を受け取ったり、発信したりして課題解決を行う。このように各自が言語を個々に分けて捉えるのではなく、それらをまとめて「一つの言語レパートリー」を持ち、積極的に多モードを活用するマルチリンガルが増加している(湯川・加納, 2021)。オンライン環境や多モードの使用を可能とするインターネット環境により、彼らは、多種多様なモードでの発信を組み合わせながら、自己を表現することが可能となる(本林, 2019)。特に、SNSなどのDLを日常的に使用しながら学習場面でも友達と情報を交換している。

また、従来は「バイリンガルは二つのモノリンガルによって構成される」とし、言語単位で捉えていたGrosjean (1982) やCummins (1980, 1981) の理念に緩やかに相反する。近年のマルチリンガル研究では、マルチリンガルの使用言語を一つの繋がった言語レパートリーとして捉えており、マルチリンガルの言語能力が社会的文脈によって変わっていく。彼らの言語使用は社会環境から影響を受けるため、社会的参加の仕方が柔軟に調整できる。このような言語間の文脈に合わせた表現を考えることにより言語使用が発達するとし、その特徴として以下の三点が指摘されている。一点目は、マルチリンガルには言語の境界がなく一つの繋がった言語システムであるため、モノリンガルとは異なる言語使用であること、二点目は、社会の状況に合わせた言語選択・使用を行うこと、三点目は、社会文脈に合わせたモノリンガルの言語使用が可能となるという点である(加納, 2016b)。本論文では、言語教育の実践に着目し、教室内の多言語使用を描くため、マルチモダリティに注目するトランス・ランゲージングの特性を援用する。

以上の先行研究からみると、マルチリンガルの言語使用は、従来の母語話者規範のように、言語単位で捉えることを前提とする言語使用とは異なり、統合的に複数の言語使用を考察する研究の可能性が示唆される。

2.2 トランス・ランゲージングと学習方略

上述の通り、トランス・ランゲージング(Translanguaging、以下TL)とは、多言語話者の持つ言語資源をいつでも使用できる言語のレパートリーとして捉える概念であり、複数の言語を相互に働かせながら課題解決を行う言語使用のことである(Garcia, 2009; Garcia & Wei, 2014)。マルチリンガルの言語能力をみるときに、本研究対象者の場合は、彼らの使用する言語リソースは「独語」、「日本語」、「英語」、と個々に分けて捉えるのではなく、それらをまとめ(独語、日本語、英語)と「一つの言語レパートリー」(加納, 2016a)として言語使用の面から捉えられる。マルチリンガルは、自己の多言語リソースを一つの言語システムとして機能させているのである。多言語を頻繁に使用することにより、社会環境と相互に作用しながら柔軟に言語や思考を発達させることができる(Gee, 2013)。マルチリンガルは、「学習方略と

してのTL」を駆使しながら課題解決を行っている。

特に、「学習方略としてのTL」については、Garcia & Kano (2014) が、TLの機能を、スマートフォン使用を容認した環境における学習のプロセスをデータとして、「意味の確認」、「意味の生成」、「意思の疎通」、「理解の進化」などに分類した。例えば、作文産出時には、特定言語で書く時にそれぞれの言語間を行ったり来たりしながら「意味を確認」し、新しい情報を加えたい時には、課題の目標言語で書く前に、もう片方の言語で下書きをして「意味の生成」を行う。また、他者へ作文の内容が伝わるかどうかを考える「意思の疎通」も挙げている。また、「理解の深化」について、二言語を並列して書くことがきっかけとなり、以前よりも一層多様な解釈ができるようになったことを挙げている(加納, 2016b)。このように、マルチリンガルは「学習方略としてのTL」を使用することで、学習者自らの言語資源の有用性を実感し、自律的な学習を推進していることが明らかにされている(Garcia & Kano, 2014)。また、教室外でのDLを介した言語使用によって、人間関係が構築されることにより知識が広がり、マルチリンガルの言語知識は獲得されていくことが示唆されている(Gee, 2013; Thorne, 2013)。

以上の先行研究からみると、マルチリンガルがこれまでに二言語のレポトリーを駆使して「学習方略としてのTL」を使用することは明示されてきたが、TLでは視覚や聴覚、触覚を含む情報を全て使用して意味生成・理解を行うとしており、三言語間でどのような「学習方略としてのTL」をどのような意図で言語使用するのは明らかとなっていない。

2.3 デジタルリテラシーによる言語習得

デジタルリテラシー(Digital Literacies、以下DL)とは、情報の質を見極め、産出し、伝達するための情報能力及びコミュニケーション技術を使用する能力であり(International Literacy Association, 2023)、認知的、技術的スキルの両方を必要とする能力であると説明されている(Ng, 2012)。その上で、ネットを通じて協働的な人間関係が構築され、新たな知を形成することも可能となる(Thorne, 2013)。つまり、DLは、従来の情報を批判的に捉え取捨選択を行うメディアリテラシー(三浦, 2015)に、操作的リテラシーを取り込み、さらにネットを通じて協働的な人間関係も創造し、そこで新たな意味を形成するリテラシーと言える。前述のマルチリンガルは、ゲーム、インターネット、テキストメッセージ等の複数のリテラシーに実際に触れて育つと指摘されている(加納, 2016b)。例えば、SNS¹⁾やMMO²⁾(Massively Multiplayer Online)では、多くの人々が国境を超えた仮想空間での会話やゲームに参加する。MMOでの課題解決型ゲームでは、世界中のどこにしようと、同じ時間に興味関心を共有し、仲間意識を持って、協調性を保持した「親和性のある共有グループ」(affinity group)が形成される(Thorne, 2013)。このようなグループが共有する「場」は「親和性のある共有スペース」(affinity space)となり、世界中のどこでも非対面同期で課題解決ができる(Thorne, 2013)。このため、彼らは、情報の送受信をDL使用中で表現し、複数の言語資源を使用し、多モード的なコミュニケーションをすることが可能となる。

さらにHornbeger (2013)は、このDLが社会文化的な文脈の中で発達していくと捉えている。彼女は、メディア(Media)の視点から学習者の言語使用を捉え、社会文化的な文脈を踏まえた多言語使用という学習方略の必要性を述べている。そして、汎用性のあるリテラシーを獲得するには、メディアを介したDLが重要であると指摘している。マルチリンガルは、DLを介しながら多言語間を行ったり来たりしながら、それぞれの言語で取り入れた知識を取捨選択しながら課題解決を行う(加納, 2016b)。このようなプロセスを繰り返すことにより、自己の言語資源を相互に活用する能力を発揮することが可能となる(Gee, 2013; Thorne, 2013)。

以上の先行研究からみると、マルチリンガルが、社会的文脈の中で如何にしてDLを駆使した言語使用を行うのか、そのプロセスを示した研究は稀少である。

2.4 マルチコンピテンスと言語間の文脈に合わせた表現を考える作用

マルチリンガルの研究を行う上で無視できないのがマルチコンピテンスの概念である。マルチコンピテンス (Multi-competence: 多言語能力) とは、「マルチリンガル特有のコミュニケーション能力を駆使して多様な目的を達成することのできる能力」と定義される (Cook, 2007, 2008)。マルチリンガルは、思考する際に、個々の言語に付随する知識を別々に働かせるのではなく、複数の言語に付随した知識を融合した状態で思考する。具体的には、マルチリンガルの言語知識は、L1からL2への一方向的な転移のみならず、L2からL1への転移もあり言語間での文脈に合わせた表現を考える作用により共有されると言われている。マルチコンピテンスの概念を援用し三言語を扱ったKobayashi & Rinnert (2013) では、日本語 (L1)・英語 (L2)・中国語 (L3) による大学生のライティングを分析した縦断研究を行った。具体的には、三言語を通じてL2の書き方が優勢であること、L1、L2間ではレトリックや構成に共有部分が認められること、L1、L2の談話構造が発達してから、それがL3に及んでいること、言語により表現スタイルを変えて内容を書き分けていることなどを報告している。そして、L1、L3間でも、状況や場面に合わせ、メタ言語意識が働いていることも指摘している。

以上で見てきたようにCook (2008) 及びKobayashi & Rinnert (2013) においても、課題解決時の文脈に合わせた表現を考える作用に注目している。しかし、いずれの場合も、依然として、L1、L2、L3といった複数の言語使用のある言語 (L1) が他の言語 (L2やL3) に及ぼす言語転移などの影響を「双方向の作用」と表現している。これに対して、本研究では、マルチリンガルが、社会的文脈により言語を往還しながら課題解決を行うための作業を「文脈に合わせた表現を考えること」と定義する。したがって、マルチリンガル独自の言語使用を明らかにするためには、母語話者規範に依らない、三言語を柔軟に選択しながら行われる言語使用を文脈に合わせた表現を考えることとしてそのプロセスに注目する必要がある。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では、マルチリンガル生徒を調査対象とし、DLが用いられる言語活動という状況を設定し、そこでの複数言語間の文脈に合わせた表現を考える作用を明らかにしたい。

3. 研究目的・課題

本研究では、以下の研究課題を設定する。

マルチリンガル生徒の作文産出の際に課題解決を伴う言語使用には、三言語間の文脈に合わせた表現を考える作用が見られるか、課題解決における学習方略には、どのようなDLを介した「TL」を使用されているのかを検証することを目的とする。

RQ1: マルチリンガル生徒はどのような意図で三言語を使用しているのか。その時、三言語間においてどのような文脈に合わせた表現を考える作用が見られるのか。

RQ2: マルチリンガル生徒はどのようなDLを介して「学習方略としてのTL」を行っているか。

4. 研究方法

4.1 調査対象者

本研究の対象者は、父親が独語母語話者であり、母親は日本語母語話者である、日本国内にあるドイツ学校³⁾に通うマルチリンガル生徒2名(A, B)である。なお、筆者は、機縁法により協力者2名を募集した。本研究で使用した匿名化したデータを本稿へ掲載することについては、日本語で書いた同意書にサインをもらい、協力者および保護者の許諾を得た。対象者の属性を表1に示す。Aは(独語、日本語、英語、仏語)の四言語、Bは(独語、日本語、英語)の三言語を使用している。学校の授業は独語で行われ、外国語は、2年次に英語、次に仏語か日本語を選択する。ドイツ学校では、複言語主義(CEF-R)⁴⁾の言語カリキュラムを導入していることにより最低でも三言語を学習することが義務づけられている。対象者A、Bの学校での言語学習(独語、仏語、英語など)の成績評価は、「中の上以上」であり、OPI⁵⁾による言語運用能力でも「上級の上」を示していた。この結果より調査対象者2名は極端に劣っておらず、また突出するような言語能力がある生徒ではないと判断した。

表1 対象者の属性

氏名	年齢	学年	学習言語	履修外国語	家庭言語OPI判定	滞日期間	在外期間
A：女	15歳	9	独語	1：英語 2：仏語	日本語(上級-上)	12年 3ヶ月	8ヶ月(ドイツ) 2年シンガポール
B：男	14歳 6ヶ月	8	独語	1：英語 2：日本語	日本語・独語 (上級-上)	10年	4年6ヶ月(スイス)

4.2 調査方法

データ収集は、A、Bそれぞれ個別調査を行った。期間は、2017年4月～7月にかけて3つの作文課題を三言語で合計9回対面で実施した。場所は、地域の地区センターで、1週間ごとに調査者(筆者)と対象者が面会し、静かな自習スペースで実施した。タスクの内容は、1回ごとに同じ課題を日本語文で示し、「独語」「日本語」「英語」のいずれかで書くように指示した。指示文は三言語で表示し、実施前に音読してもらった。文字数については、日本語では400～800字程度、英・独語ではA4サイズ1ページ程度の作文を約20分程度で書くように教示を与えた。

言語の順番による産出物の質への影響を軽減するために、課題ごとに三言語の順番を変えて原稿用紙に手書きで実施した。日常的な学習状態を再現するため、彼らの自由な言語使用と、電子辞書やインターネット等の様々なリソースへのアクセスを許容した。データ収集は、作文の産出過程を観察し、そこで生ずるペンを持つ手が止まるポーズ(2秒)を筆者が記録しておく。執筆完了直後に、対象者に筆者から、ペンが止まったとき「何を考えていましたか」と内省を求め、作文を書き進めるのにどのような方略を用いているのかを明らかにする内観法を用いた(安西・内田, 1981)。内観法で収集したデータは「内観プロトコル」にまとめた。また、作文産出全体についての振り返りとして「独語と英語では作文を書く時はどのような違いがありましたか」などを問う「事後インタビュー」収集し、その時の会話をICレコーダーに録音した。分析には、対象者から収集した、成果物、内観プロトコル、事後インタビューを使用する。

なお、作文に使用した刺激文は、『大学・大学院留学生のためのやさしい論理的トレーニング』(西隈, 2009)より「お金と時間とはどちらが大切か」、「水は買うべきか」、「勉強は先にすべきか」を選定した。これらは二項対立で書かれた普遍的・日常的な意見文で記述されている。また、留学生対象のテキスト

トであるため、漢字にルビを付与し、専門語彙を説明するなど対象者の言語的不足を補う配慮がなされており、より内容に集中できる刺激文であると判断した。(表2参照)

表2 文章作成過程課題と作文順番

記述順序	1	2	3	4	5	6	7	8	9
使用言語	日本語	独語	英語	独語	英語	日本語	英語	日本語	独語
課題	お金と時間はどちらが大切か			水は買うべきか			勉強は先にすべきか		

4.3 分析方法

文章作成過程の分析は、内観法より得た「内観プロトコル」を使用した。内観プロトコルは、後からの理由づけに過ぎない回答が少なくないという限界も指摘されているが(安西・内田, 1981)、本研究では「内観プロトコル」、作文終了直後の「事後インタビュー」、「産出物」を照合して分析の限界を少しでも緩和するように心がけた。分析枠組みは、対象者の言語レパートリーを活用して、調べたり考えたりすることで思考を深め、課題で指定された目標言語に調整するための「学習方略としてのTL」を採用した(表3参照)。

表3 「学習方略としてのTL」の分類

	方略としてTLを目的	定義
1	意思の疎通 (Garcia & Kano, 2014)	DL(電子辞書やブラウザなど)を介して目標言語において理解可能と思われる語彙や表現の選択を行う
2	意味の確認 (Garcia & Kano, 2014)	DL(電子辞書やブラウザなど)を介して辞書で単語の意味を確かめる
3	意味の生成 (Garcia & Kano, 2014)	DL(電子辞書やブラウザなど)を介してA言語で書いてから、B言語で書いたものと比較し、自分が表現したい内容や表現を言語で調整する
4	理解の深化 (加納, 2016c)	DL(電子辞書やブラウザなど)を介して言語に対して認知面のみならず社会文化的側面にまで思考し、言語理解が深める

Garcia & Kano (2014); 加納 (2016c) を参照し筆者が作成

対象者A、Bの三言語間の文脈に合わせた表現を考える作用の詳細については、出現率と二項検定を用いて分析する。

TL出現率では、18編の作文産出時に、三言語間でやり取りされる「学習方略としてのTL」の全出現回数から、目標言語の作文産出時にみられたTLの出現率を求め、目標言語による作文産出において、TLの出現が異なることを調査した。また、二項検定では、2人の対象者それぞれにおいて「出現率の高い目標言語のTL出現回数」と「他の二言語のTL出現回数」には偏りがみられるのかを検証し、TLが三言語間の文脈に合わせた表現を考える作用に見られるのか、その際に使用される学習方略としてのTLはどのようなものかを検証する。

5. 結果と考察

5.1 RQ1の結果

RQ1マルチリンガル生徒はどのような意図で三言語を使用しているのか。その時、三言語間においてどのような文脈に合わせた表現を考える作用が行われているのか。

最初に、マルチリンガルの生徒の言語使用に注目し、対象者2名の作文それぞれ9編(全18編)におけ

る、目標言語で書かれた作文ごとの「学習方略としてのTL」の回数と出現率を求めた（表4参照）。

表4 対象者A,Bの目標言語別のTLの回数とTL出現率

回数(出現率)	使用言語	日本語	独語	英語	合計
A		7 (46%)	4 (27%)	4 (27%)	15 (100%)
B		5 (29%)	3 (18%)	10 (53%)	18 (100%)

TL出現率は、対象者Aでは、9編中に15回のTLが出現していた。一方で対象者Bでは、9編中18回のTLが出現していた。さらに、対象者A、Bの作文「日本語」、「独語」、「英語」18編にTLが三言語間でどのように出現するのか、課題で指定された目標言語と他の二言語の関係をみるために二項検定を行った。その結果、対象者Aの「日本語(46%)」作文産出時には、他の二言語(英語(27%)、独語(27%))に比べてTLの出現率の差がみられなかった($p=0.08 > 0.05$)。一方で、対象者Bでは「英語(53%)」作文産出時に、他の二言語(日本語(29%)、独語(18%))に比べてTLの出現率に差がみられた($p=0.01 < 0.05$)。

以上のことより、課題で指定された目標言語のTLの出現率は、対象者の言語レパートリーにより異なることが明らかとなった。対象者A、Bの課題で指定された目標言語に注目すると、対象者Aでは「日本語」と、他の二言語で作文産出するときと比較して「日本語」で作文するとき言語間のTLを頻繁に行い、他の「独語」や「英語」では、同等の頻度であった。実際に、対象者Aは、語彙レベルでDLを介したTLを行い、辞書の次候補の中から、どのような日本語を使って表現したら読み手に通じるのかを思案していた。一方、対象者Bが、「英語」で作文するときのTLと他の「日本語」や「独語」での作文産出するときのTLとを比較すると、「英語」での文章産出を行う際には「日本語」を多用していることが明らかとなった。対象者Bは「英語」があまり得意ではないことから、DLを介して「日本語」と「独語」で辞書を引き、次候補より、文脈に合う語彙を絞り込んでから、「英語」の語彙に当てはめていることが事後インタビューより明らかとなった。

5.2 RQ2の結果

RQ2：マルチリンガル生徒はどのような「学習方略としてのTL」を行っているかでは、マルチリンガル生徒は、どのような「学習方略としてのTL」を使用しているかを示す。表5は、全18編の多言語作文に出現した「学習方略としてのTL」を示したものである。対象者Aは「日本語」で作文産出時にTLを頻繁に使用することが示された。対象者Aは、「意思の疎通」や「意味の確認」といった「学習方略としてのTL」を多用して、目標言語との使用言語との意味や表現のすり合わせを行っていた。一方で、対象者Bでは「意思の疎通」や「意味の確認」の他にも「理解の深化」を行っていた。

表5 対象者A,Bの作文作成時のTLの種類とTL出現回数表

	①意思の疎通	②意味の確認	③意味の生成	④理解の深化	⑤人的リソースのネットによる活用
A	8	6	1	0	0
B	6	7	2	1	2

本調査で用いられた3つのデータ(内観プロトコル、事後インタビュー、産出物)を分析した結果、内観プロトコルに基づく三言語間の文脈に合わせた表現を考える作用における「学習方略としてのTL」を

検討する。ここでは、特に「学習方略としてのTL」が日本語と他の言語間で豊富に出現する対象者Bの事例を取り上げる。

例1は、対象者Bの「英語」の文章作成過程において、どのような学習方略としてのTLを使用しているかを確認したものである。以下の口の中の記述は対象者の内観プロトコルを箇条書きにしたものである。対象者は、「本当の愛」を英語でどのように表現するかを語彙レベルで確認していることがわかる。

例1：内観プロトコル（対象者B）	文脈に合わせた表現を考える作用と【学習方略TL】
1) 日本語で（本当の愛）と入力すると、独語の語彙（echte Liebe）と翻訳される。	日本語→独語
2) この時、「独語から英語」、「英語から独語」と双方向に電子辞書で確認する。はじめはechte Liebe（本当の愛）を英語で引くと、real loveとなり、echte Liebe（本当の愛）は、文脈に合わないと感じる。	独語→英語 英語→独語
3) そこで、日本語で「本当の」を入力すると、英語では、real / trueが示される。	日本語→英語
4) true loveを作成し、英語から独語に翻訳をするとtrue loveがWahle Liebe（真実の恋）となり、独語から英語の翻訳も同義の範囲になるかを確認する。	英語→独語
5) 日本語の（本当の愛/真実の恋）が同義であることが、学習者のなかで「独語」、「英語」、「日本語」の単語の持つ意味が言語をやりとりする中で取捨選択が行われ、true loveという一つの意味に絞られる。	独語→英語 日本語→独語→英語
6) 英語の語彙（true love）の意味が確定する。true loveを作文中の「本当の愛/真実の恋」を表現する語彙と捉え、英語作文に使用する。	【意思の疎通】 【意味の確認】

例2は、対象者Aの「日本語」の文章作成過程において、どのような学習方略としてのTLを使用しているかを確認したものである。日本語の「環境汚染」は、独語で「unweltfreundlich じゃないってこと（環境に優しいんじゃないってこと）なんていうかなあ」と呟きながら、「意味の確認」を行っていた。対象者Aの使用できる仏語、独語、日本語、英語と行ったり来たりしながら電子辞書などで探索を繰り返し、どの表現が一番適切かを探っていた。

例2：内観プロトコル（対象者A）	文脈に合わせた表現を考える作用と【学習方略TL】
1) 日本語の「環境汚染」を想起できないので（その時成績の良かった仏語を呟いているがわからないので）独語のUmweltfreundlich（環境保護）を引いて「Umweltfreundlich（環境保護）ではないこと」に合う独語の単語を想起しようとする。Umweltverschmutzung（環境汚染）	仏語→独語 独語→日本語
2) 独語から日本語「環境汚染」に辿り着き、英語で何というのかを「辞書の逆引き」を行う。	日本語→英語
3) 英語のenvironmental pollution（環境汚染）から、仏語のla pollution de l'environnement（環境汚染）を、導き、日本語の文章作成時であるが、日本語の「環境汚染」が分かっても、今取り組んでいる仏語でも何というのかについて「辞書の逆引き」をして引き続き調べていた。	英語→仏語 【意味の確認】

例3では、対象者Bの「英語」文章作成過程における、今回新しく得られた「人的リソースのネットによる活用」が確認されたものである。対象者BはSNSの一つであるWhatsApp⁶⁾を使用している。

この作文産出過程において、独語のAussage（陳述）は、接頭語のaus（外にだす）というニュアンスがあることから、外に向かって何かを述べる事が分かる。しかし、Aussage（陳述）は法律用語なので

<p>例3：内観プロトコル（対象者B）</p>	<p>文脈に合わせた表現を考える作用と【学習方略TL】</p>
<p>1) 独語のAussage（陳述）に合う英語の単語が想起できないので電子辞書で独語→英語で調べた上で、その使用が適切なのか、3人の友達（スイス・アメリカ・イタリアにそれぞれ滞在中）とチャットして確認した。</p> <p>2) 対象者は、SNSで多言語を使用しながら「人的リソースのネットによる活用」を行う。</p> <p>3) 独語のAussage（陳述）を、英語の辞書で引くとstatement（陳述）が示されたが、その単語使用が英語で正確かどうか分からないので友達に確かめる。</p>	<p>日本語→独語</p> <p>独語→英語</p> <p>英語→SNS</p>

対象者Bには馴染みが薄い。一方、英語のstatement（陳述）は、ラテン語では、立場を示すstatusに由来するので、Aussage（陳述）のニュアンスと合わず、辞書による同義だという記述が納得できない。それで、この場面は独語でVon diesen Argumenten, stellt sich fest, dass ich der Meinung bin, ~.（日本語訳：この議論について私が考えることは～）とArgumenten（独語の論証）を構成した後、主張のまとめを構成するところでargument（英語の論証）という言葉と結び付けている。Argument/argumentは独語でも英語でも論証という同じ意味を持つ。そこで、Argument（論証）という状況下でAussage（陳述）とstatement（陳述）が同一視できるのか悩んだ対象者Bは、Heißt Aussage auf Englisch Statement?（日本語訳：Aussageは英語ではStatementと言うのか）とネットを介して友達に確認していた。

このようにマルチリンガル生徒は、語彙選択においても三言語を相互に比較・対照することで意味や特徴を明瞭にしなが、文脈に合う単語かどうかを判別する。つまり、彼らは、二言語では分からないことも三言語で概念をたどることで、そこから得られる社会文化的な意味や背景に触れ、より抽象度の高い概念を涵養させるといえる。マルチリンガル生徒は教室内では均一なインプットを得ていても、教室外の広い人間関係を通じて、興味・関心に応じた豊かなインプットを得ているのだ。このようなやり方は、Hornberger (2013) ; Gee (2013) の「マルチリンガル生徒は複数のリテラシー能力を教室外でも向上させている」という先行研究を支持する結果であろう。

以上の例1、2、3は、表6に示されるとおり「語彙レベル」において「学習方略としてのTL」として「意味の確認」(García & Kano, 2014) を使用していたことがわかる。語彙レベルで、辞書を引くのは「知らない言葉」を引くのではなく、その語彙を知っているけれども、この語彙の使用例の中から、様々な文脈に合うかを想像して意味を確認する作業である。このような作業を繰り返す中で語彙の使用や知識を広げて、社会の文脈とあわせて、調整を行っていくと考えられる。

例3は、対象者Bの「日本語」の文レベルにおける文章作成過程における例である（表6参照）。

学習者は、独語のfröhlichが文の意味と表現が合うと判断して、課題の目標言語で作文をする。そこでは日本語表現に最も適切な単語を多言語で探索し、書き手の意思疎通が読み手に正しく理解可能となる単語の選択を行っていた。例4では、文レベルにおける「意思の疎通」・「意味の確認」(García & Kano, 2014) が抽出された。目標言語の次候補からどの言語の単語を選べば自らの思考を言語化できるかという「意味の確認」、書き手自身の意図を他者に伝えられるのかという「意思の疎通」を行う単語選択が意識されていることが分かる（表6参照）。

例5は、Bは、「日本語」の段落レベルにおける文章作成過程における例である。日本語作文のまとめの構文について考えている（表6参照）。

例4：内観プロトコル（対象者B）	文脈に合わせた表現を考える作用と【学習方略TL】
1) 「目標を達成すると、人は嬉しい/幸福だ/ハッピーだ」の文について一番適切な表現を考える。 2) この文の形容詞に一番、適切な言葉に考える。fröhlich（独語）、glücklich（独語）、happy/ ハッピー（英語/日本語）の三言語をあげ、その意味を考える。 3) 学習者の中で、この3つ語はとても近く感じるため区別が難しく感じている。 4) この文脈に適した表現や語の選択を考える。 5) 思考の中で、日本語で（目標達成したら人は嬉しい）をつくり、次に日本語の別の形容詞（幸せ）を当てはめてみる。 6) 独語（glücklich）も当てはめてみるが、文脈に適した表現や語の選択ではないと感じている。 7) 最後に英語（happy）を入れた文を作り、再度正しく訳されるかどうかを確認するがハッピーは自分が納得できる表現や語の選択ではないと判断する。	日本語→独語 独語→日本語 日本語→独語 独語→英語 【意思の疎通】 【意味の確認】

例5：内観プロトコル（対象者B）	文脈に合わせた表現を考える作用と【学習方略TL】
1) 独語では、（このような議論により、私の意見を…と表明する。）「Von diesen Argumenten, stellt sich fest, dass ich der Meinung bin,~」、英語では（私が何を述べたいかいうと…）「What I want to say is, ~なので英語の方が簡単」としてドイツ語と英語を併記する。 2) ドイツ語、英語の文のまとめの構文の下に日本語で大体の意味を書いてみる。 3) 続く結論部の全体を日本語で書く。 4) ドイツ語の日本語表現と英語の日本語表現のそれぞれのまとめの構文と結論部の文の流れが合うかどうかを口に出して読んでみる。 5) そのあとで、対象者Bの意識が定まり、英語のまとめの構文の方が短く、簡単に表現できると判断し英語のまとめの構文を日本語作文に採用する。	独語→英語 英語→独語 日本語→独語 日本語→英語→ 日本語→独語 日本語→英語 【意味の生成】

対象者Bは、声に出して読んでみることで、単語や表現が的確に組み合わせられているかを「心的辞書」で確かめることができる。言い換えれば、口頭表現をすることで、この心的辞書とずれを発見していると言える。そこで違和感を覚えたら、その原因を他の言語で確かめる。それでも違和感を払拭できないときは、ネット上での友人に聞き、実際に運用できる語彙かどうかを確かめるという「人的リソースのネットによる活用」を行っていた。

以上、対象者A、Bは作文産出時に最適な回答を最短で見つけなければならぬため、彼らの言語レパートリー「独語・日本語・英語」を柔軟に行き来し、言語から言語へと文脈に合わせた双方向の表現を考える作用を通じて課題解決を遂行していることが内観プロトコルの分析や事後インタビューにより明らかとなった。表6では、DLを介した文章産出過程における内観プロトコルの結果と「学習方略としてのTL」の出現についてまとめたものを示す。

6. まとめと今後の課題

本研究では、結果として以下の三点が示唆された。

第一に、対象となったマルチリンガル生徒A、Bは、彼らの使用する三言語（独語、日本語、英語）間

表6 内観プロトコルに基づく「学習方略としてのTL」の使用例

対象	活用リソース	着眼点	内観プロトコル	3言語間相互作用 TL学習方略機能
語彙レベル	電子辞書	例1 (B: 英語ライティングプロセスで) ペンが止まり、文全体を読み返している(2秒)単語について辞書を引いている。	独語で"echte Liebe"を英語で何と云うか分からないので辞書で引くと real love とでた。でもなんか変だと思って逆向きに引くと wahre Liebe となるので絶対違うと思い日本語で「本当」と入れると ture が出たので ture love が分かった。	英語の単語が想起できないので独→英→独→日→英で探索する。 意味の確認
		例2 (A: 日本語ライティングプロセスで) ペンが止まり、日本語と独語の単語を書き静止(2秒)	日本語の『環境汚染』は独語で何というのかな"unweltfreundlich (環境保護)じゃない"ってということ(環境にやさしいんじゃない) ってことなんっていうかなあ。	日本語での適切な単語が想起できないので仏→独→日→英→仏を探索しどの表現が一番適切かを思索する。 意味の確認
	情報技術と人的ネットワーク	例3 (B: 英語ライティングプロセスで)単語の意味を確認している。(2秒)	独語の Aussage(陳述)にぴったりな訳が見つからないから辞書を引くと "statement"だったんだけど微妙なので聞いてみる。(30秒後)やはり "statement" でよかった!	英語の単語が想起できないので独→英→友達(友達は、スイス・アメリカ・イタリア・日本にいる)が、返事を送り合う。 人的リソースのネットによる活用
文レベル	電子辞書と情報技術	例4 (B: 日本語ライティングプロセスで) ペンが止まり、文全体を見返している(2秒)。	"frelulich,grücklich,happy"の訳はなんだろう。「しあわせな」を表す単語だけど「達成すると人はうれしい、幸福だ、ハッピーだ」のどれか迷った。	どの独語、英語の形容詞が一番適切な日本語表現になるのかを独→日→独→日→英で探索し調整する。 意思の疎通・意味の確認
段落レベル	言語での習得	例5 (B: 日本語ライティングプロセスで) ペンが止まり、日本語、独語の文例を参照している(2秒)。	日本語でのまとめ方について、独語では"Von diesen Argumenten, stellt sich fest, dass ich der Meinung bin, ~"What I want to say is"なので英語の方が簡単だから英語の訳を使う。	日本語でのまとめ方が想起できないので独語⇔英語を探索しこちらの表現がより適切かを探索する。 意思の疎通・意味の生成

の言語を相互に働かせ、文脈に合う表現を考えながら課題解決を行い、対象者の持つ言語レパートリーの言語を往還しながら相互補完的に作用して課題解決を行うことが示唆された。

第二に、三言語間の文脈に合わせた表現を考える作用をする際には、語彙・文・段落レベルにおいて、「学習方略としてのTL」を機能させ、課題で指定された目標言語の作文産出に対処していることが明らかとなった。また、「学習方略としてのTL」には、個人の言語レパートリーの熟達度が関係している可能性が考えられる。

第三に、表3で示した「学習方略としてのTL」に照合した上で解釈すると、従来の学習方略の中には見られなかった、「人的リソースのネットによる活用」が抽出された。とりわけ、対象者はSNSを用いて、言語に関する課題解決を行っていた。SNSを教室外で使用し、不確実な情報であり再確認の必要がある情報は、SNSを使用して友人に確認をしていることが事後インタビューにより明らかとなったため、新たな学習方略としてのTLとして付け加えた。対象者A、Bの作文作成過程では、DLを活用しており、不確実な情報などはSNSを使用して、日頃から交流のある友人に確認を行う。マルチリンガル生徒は、多様な言語資源を保持しているため、言語間の調整を行いながら言語ごとの意味の相違点や共通点を見つけることができる。

このような経験を辿ることで、デジタルメディアと人的リソースを効果的に使用方法も知ることで、より効率化していると言えよう。さらに、言語間の調整をしながら、認知活動を行うマルチリンガ

ル生徒の活動は、彼らの多言語資源を使用し他者や社会と関係を築きながら言語を介して言語学習・活動を促進するというTLの役割も裏付ける。対象者A、Bは、中等教育課程に在籍しているが、彼らが使用する多言語資源はDLを使用することにより支えられており（Thorne, 2013）、どこにいても、同時にコミュニケーションが取れるSNSのような非対面同期のデバイスを介して運用することで、三言語間の文脈に合わせた表現を考える作用も促進されている。つまり、マルチリンガルは、DLを介した言語使用を通じて複雑なコンテキストと語彙や文や段落レベルでの思考と言語使用の調整を行うことで、その場に合った適切な目標言語の使用をしている。その上で、彼らの使用できる他の言語のなかで、それぞれの言語で思考と言語使用の擦り合わせを行うため対象者のマルチリンガル化が益々強化される（Garcia & Wei, 2014; Thorne, 2013）ことが本研究を通して確認できた。

教室外のMMOなどを通じて形成された「親和性のある共有グループ」や「親和性のある共有スペース」はDLを介した「学びの場」として作用し、そこで互恵関係を築き課題解決を促進し、言語学習のためのリソースに成り得ることも確認できた。

以上のことより、本稿の対象者であるマルチリンガル生徒は、自らが使用できる言語間の調整を行いながら、社会環境と豊富な接点を持ち柔軟に発達し続けるという先行研究（e.g. Garcia, 2009; Garcia & Kano, 2014; 加納, 2016a, b）を支持していると言える。このため冒頭で述べたように、マルチリンガル特有の言語使用は、従来の母語話者規範の枠内で説明したり評価したりすることの不合理性を示している。

今後の課題としては、マルチリンガルの言語使用の詳細についてさらに調査対象者を拡張し、「学習方略としてのTL」の出現にはどのような特徴があるのかを明らかにしたい。また、その際には対象者の所属するコミュニティの社会文化的背景にも注目して、リテラシー教育と社会文化的な要素との調整を検討したい。

註

- 1) SNS (social networking service) は視覚・聴覚を含めて複数のモード、方式を通じたコミュニケーションのことである。例えばウェブ上の動画視聴や、SNS上のインタラクションなどが挙げられる（加納, 2016a）。
- 2) MMO (大規模多人数参加型オンラインロールプレイングゲーム) は、インターネット環境において非対面同期で行うオンラインゲームの一種である。近年では、MMOによる疾病がWHOにより認定され物議を醸しているが、本稿ではMMOから得られる学習方略に注目している。
- 3) 日本におけるドイツ学校 (DSTY) は、1～4年の初等科、5～9年の中等科、10～12年の高等科で構成されている。成績は6段階で与えられ、1 (大変良い) が最も良く、以下、2 (良い)、3 (普通)、4 (可)、5 (警告)、6 (不可) と評価される。
- 4) 複言語主義は、欧州評議会が作成したCommon European Framework of Reference for Languages: Learning teaching assessment (CEF-R) の主な概念であり必要に応じて臨機応変に言語知識を使い分けようとする「態度」や言語知識の「相互関係」にも注目している。
- 5) OPI (Oral Proficiency Interview) とはACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 米国外国語教育協会により開発された外国語口頭運能力を測定する面接式口頭能力試験のことである。評定は超級、上級、中級、初級に分けられ、上級以下には上級の上、上級の中、上級の下といった下位レベルが設定されている。
- 6) WhatsApp とは、SNS (social networking service) の一つであり、インターネットを通じて人と人のつながりを促進しコミュニティの形成を支援するサービスである。類似する代表的なツールとしては (Twitter: 現在はX (2023年7月以降)・Facebook・LINE・Instagram・WeChat) などがある。

謝辞

本稿執筆にあたり、有益なコメントをくださった國學院大学 加納なおみ教授に心より感謝申し上げます。また、調査に協力いただいた皆様に、この場を借りて深くお礼を申し上げます。

引用文献

- 安西祐一郎・内田伸子 (1981) 「子どもはいかに作文を書くか？」『教育心理学研究』 29(4), 323-332.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Vol. 79). Bristol: Multilingual Matters.
- Brice, A., & Rose-Lugo, L. (2000). Code switching: A bridge or barrier between two language? *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.56829/muvo.4.1.1641764760170694>
- Budach, G., Roy, S., & Heller, M. (2003). Community and commodity in French Ontario. *Language in Society*, 32(5), 603-627. <https://doi.org/10.1017/S0047404503325011>
- Cook, V. (2007). The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users?. In J. Cummins & C. Davison (Ed.), *International Handbook of English Language Teaching*, vol.1 (pp.237-248). Norwell, MA: Springer.
- 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: Multilingual Matters.
- Cope, B. & Kalantzis, M.(2013). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. In M. R. Hawkins (Ed.), *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (pp.105-135). New York: Routledge.
- 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 D.C.: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: 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). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- Gee, J.P. (1989). What is literacy? *Journal of Education* 171(1), 18-25.
- Gee, J.P. (2013). Discourses in and out of school: Looking back. In M. R.Hawkins (Ed.), *Framing Language and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (pp.51-82). New York: Routledge.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hornberger, N.H. (2013). Bilingual continua. In M. R. Hawkins (Ed.), *Framing Language and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (pp.149-168). New York: Routledge.
- International Literacy Association (2023). Digital Literacy Retrieved September 26, 2023 from <https://www.literacyworldwide.org/searchresults?indexCatalogue=fullsitesearch&searchQuery=digital>

l+literacy&wordsMode=0.

- Jørgensen J. N, Karrebæk, M. S., Madsen L. M. & Møller J.S. (2011). Polylinguaging in super diversity. *Diversities*, 13(2), 23-37.
- 加納なおみ (2016a) 「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.
- 加納なおみ (2016b) 「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の変化」『言語文化学会論集』 46, 99-122.
- 加納なおみ (2016c) 「トランス・ランゲージングと概念構築—その関係と役割を考える—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 12, 77-94.
- 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.
- 三浦麻子 (2015) 「メディアリテラシー」, 楠見孝・道田泰司 (編) 『ワードマップ 批判的思考: 21世紀を生きぬくりテラシーの基盤』 (pp. 212-214) 新曜社
- 本林響子 (2019) 「第14章 アイデンティティ・テキスト『二言語での文章産出』から『モード的表現』へ」綾部保志 (編) 『小学校英語への専門的アプローチ—ことばの世界を拓く』 春風社, 221-236.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?, *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- 西隈俊哉 (2009) 『大学・大学院留学生のためのやさしい論理的思考トレーニング』 アルク
- Roy, S., & Galiev, A. (2011). Discourses on bilingualism in Canadian French immersion programs. *The Canadian Modern Language Review*, 67(3), 351-376. DOI:10.3138/cmlr.67.3.351
- Thorne, S. L. (2013). Digital literacies, In M. R. Hawkins (Ed.), *Framing Language and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (pp.192-218). New York: Routledge.
- 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 (MHB) 教育研究』 17, 52-74.