HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	協働的対話における学習者の母語使用とその役割 : 社会文化理論とバイリンガル・アプローチの視点から
Author(s)	酒井, 優子
Citation	北海道大学. 博士(学術) 甲第15166号
Issue Date	2022-09-26
DOI	10.14943/doctoral.k15166
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/87308
Rights	（研究1）Originally published in 多言語多文化研究 / Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism, Volume 26, Number 1 (2020) and reprinted with Permission.; （研究2）本論文の著作権はJACET北海道支部に属する。
Type	theses (doctoral)
File Information	Yuko_Sakai.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院　国際広報メディア・観光学院

博　士　学　位　論　文

令和４年 ６月

協働的対話における学習者の母語使用とその役割

－社会文化理論とバイリンガル・アプローチの視点から－

酒　井　優　子

目　次

第１章　はじめに---------- 1

第２章　本研究の意義---------- 3
2.1 協働学習としての「話すこと」「やり取り」のある言語活動の重要性---------- 3
2.2 日本の英語教育における対話的なやり取りを伴う言語活動に関わる問題点---------- 4
2.3 第二言語教育における認知的ツールとしての母語の役割---------- 5
2.4 トランス・ランゲージングの視点からの母語使用---------- 7
2.5 トランス・ランゲージングとその教育的役割---------- 8
2.6 本研究の目的と期待される効果---------- 10
2.7 本論文の構成---------- 12

第３章　先行研究---------- 14
3.1　社会文化的アプローチによる第二言語習得---------- 14
3.1.1 認知的アプローチのみを主体とする第二言語習得研究の見直し---------- 14
3.1.2 社会文化的アプローチによる第二言語学習者の捉え方---------- 15
3.2　協働的対話における母語使用に関わる先行研究---------- 18
3.3　学習者の L2 習熟度と言語機能に関わる先行研究---------- 21
3.4　第二言語学習における相互行為と scaffolding に関わる先行研究---------- 22
3.5　社会文化理論の枠組みで捉えた学習者間の相互行為 (peer assistance) の先行研究---------- 25

第４章　研究１---------- 27
4.1　研究課題---------- 27
4.2　研究の方法---------- 28
4.2.1　研究の参加者---------- 28
4.2.2　データ収集の方法---------- 28
4.2.3　データ分析の方法---------- 29
4.3　研究の結果---------- 29
4.3.1　L1 の「言語に関するメタトーク」---------- 31
4.3.2　L1 の「タスクに関するメタトーク」---------- 33
4.3.3　L1 の「人間関係調整」---------- 33
4.3.4　L1 の「Private Speech」---------- 34
4.4　研究１の考察---------- 35
4.5　研究１のまとめ---------- 36

第５章　研究２---------- 38
5.1　研究課題---------- 38
5.2　研究の方法---------- 39
5.2.1　研究の参加者---------- 39
5.2.2　データ収集の方法---------- 40
5.2.3　データ分析の方法---------- 40

5.3　研究の結果 ---------- 40
5.3.1　RQ1 に関わる結果:学習者の言語使用量と機能の傾向 ---------- 40
5.3.2　RQ2 に関わる結果:学習者の L2 習熟度と言語使用量および機能の比較 ---------- 41
5.4　研究２の考察 ---------- 44
5.4.1　RQ1 に関わる考察 : 学習者の言語使用量と機能の傾向---------- 44
5.4.2　RQ2 に関わる考察 : 学習者の L2 習熟度と言語使用量および機能の比較---------- 50
5.5　研究２のまとめ ---------- 53

第６章　研究３ ---------- 55
6.1　研究課題 ---------- 61
6.2　研究の方法 ---------- 61
6.2.1　研究の参加者 ---------- 62
6.2.2　データ収集の方法 ---------- 62
6.2.3　データ分析の方法 ---------- 62
6.3　研究の結果 ---------- 66
6.3.1　研究課題 1 に関わる結果 : peer assistance で用いられた支援の方法 ---------- 66
6.3.1.1　協働構築 ---------- 67
6.3.1.2　説明 ---------- 67
6.3.1.3　理解の確認 ---------- 68
6.3.1.4　確認チェック ---------- 69
6.3.1.5　明確化要求 ---------- 69
6.3.1.6　提案 ---------- 70
6.3.1.7　他者訂正 ---------- 70
6.3.1.8　意見要約 ---------- 71
6.3.1.9　追加の情報要求 ---------- 72
6.3.1.10　タスクの単純化 ---------- 74
6.3.1.11　ほめる ---------- 75
6.3.2　研究課題 2 に関わる結果：peer assistance で用いられた支援の方法と使用言語との関係 ---------- 76
6.4　研究３の考察 ---------- 77
6.4.1　研究課題 1 に関わる考察 : peer assistance で用いられた支援の方法 ---------- 77
6.4.2　研究課題 2 に関わる考察：peer assistance で用いられた支援の方法と使用言語との関係 ---------- 84
6.5　研究３のまとめ ---------- 92

第７章　総合考察 ---------- 96
7.1　本研究の要約 ---------- 96
7.2　考察 ---------- 99
7.2.1　日本の英語教育における協働型言語活動の導入への示唆 ---------- 99
7.2.2　学習者間の相互行為を社会文化理論の視点から捉えることについて ---------- 100
7.2.3　トランス・ランゲージングの概念の有効性 ---------- 101
7.3　本研究の新規性及び限界と今後の課題 ---------- 102

謝辞 ---------- 106
引用文献 ---------- 107
付録１　研究１に関する転載許可---------- 117
付録２　同意書 ---------- 118
付録３　意見交換タスクに使用したトピック ---------- 119
付録４　転記記号 (Transcription Symbols) ---------- 122
付録５　研究２に関する転載許可 ---------- 123
付録６　コーディングの定義と例 ---------- 124

第１章　はじめに

本研究は，英語の授業での協働型意見交換タスクにおいて，日本人英語学習者が母語である日本語を言語資源としてどのように使用し，協働学習の中でどのような役割を果たしているのか，また，母語と目標言語をどのように使用しているのか，さらに，学習者は，協働的対話の中で，母語や目標言語である英語も含めた全ての言語リソースを用いて，どのような支援を提供し，相互行為を作り上げているのか，その実態を考察する。本研究の背景として，英語の国際言語としての普及，英語モノリンガル母語話者を規範とした英語教育からの脱却，英語授業での日本語使用を罪悪視する価値観への批判がある。順に説明する。

英語は国際言語として，特に第二言語話者同士でのコミュニケーションに広く使われるようになった。急速な国際化により国境を越えた人の移動が活発化したことで，英語はそれまで英語圏ではなかった地域に世界的に広がっている。そして，Kachuru (1992) が “World Englishes” ということばで表現したように，様々な国や地域で個別の特徴を得た英語が，世界の共通語として非母語話者同士のコミュニケーションに使用されている。神谷 (2008) は，Crystal (2003) の調査に基づき，世界の 20 億人程の英語使用者のうちの 8 割近くが，その言語能力のレベルの差はあれ，英語を母語としてではなく，第二言語，または外国語として身に付けているか，或いは学習していると述べ，世界のほとんどの英語話者は非ネイティブ・スピーカーであると主張している。従って，通常，日本人が規範的な英語を話す人物像として思い描くアメリカ人やイギリス人のネイティブスピーカーは，世界の英語使用者全体から見るとほんの一握りということになり (神谷, 2008)，国際共通語として世界に普及した英語はもはや英米の母語話者だけのものではない (鳥飼, 2011)。

国際共通語としての英語の普及は，日本の言語環境にも影響を与えている。加速化するグローバル化は世界規模での人々の交流を促し，日本においても，少子・高齢化に伴う外国人労働者の受け入れの政策等により，人口構成の多様化が生まれ，多民族，多文化，多言語への変化がもたらされている (Kubota, 2017; 中島, 2016)。中島 (2016) は，子どもが複数言語を獲得する利点として，思考の柔軟性，異文化適応力，言語に対する理解や言語分析能力の向上を挙げている。さらに，IT 技術の躍進や温暖化による自然災害等，人類がグローバルに対処すべき諸問題に言及し，ことばの壁を越えて異文化の人たちと協力する必要性を強調し，国内で日本人をバイリンガル，マルチリンガルに育てる取り組みの必要性を指摘している (中島，2016)。

日本では，コミュニケーション重視の英語教育への需要の高まりを受け，2002 年「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」，2003 年「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」など，「使える」英語への模索が続いている。近年では，小学校の英語教育の教科化や 2021 年度大学共通テストにおけるリスニングの配点がリーディングと同率になるなど，「話すこと」「聞くこと」に必要な音声言語を通した相互理解や意味の伝達，つまりやり取りの場面を想定したコミュニケーション能力の育成が一層求められている。

以上のように，日本でもコミュニケーション能力の育成を重視する英語教育が行われようとしているが，そこには，第二言語話者としての英語運用の視点が欠落している。英語の第二言語話者など非母語話者同士の英語によるコミュニケーションの場面を想定し，国際言語としての英語を尊重する世界各国の言語事情と比較して，日本のグローバル人材育成の施策においては，モノリンガル規範の英語を偏重する考え方が強い。高等学校の学習指導要領 (文部科学省, 2009) に盛り込まれた「授業は英語で行うことを基本とする」は，中学校の学習指導要領 (文部科学省,

2017) にも明示され，目標言語によるインプットを重要視する。この指針は，母語を出来るだけ排除し，英語漬けにすることが習得に結びつくというモノリンガル主義を根拠とし，教師の継続的な英語使用が学習者の英語使用につながるとしている。しかし，江利川・久保田 (2014) は，母語の役割を認めないこの指導法は，母語の適切な使用が学習効率を高めるという世界の研究動向に逆行していると指摘している。また，実際の授業では，学習者は，学習者同士の会話において，教師ほど英語を使用していない (Levine, 2014)。学習者の目標言語である英語の習熟度と日本語母語話者としての彼らの認知レベルを考慮して，日本語を選択的に使用する指導法が現実的であると思われる。

現代の国際的な言語環境における英語の役割を認め，第二言語として日本人が英語を使うことを目標とするとき，英語使用時の母語の利用を罪悪視する価値観には変更が必要である。筆者は，公立の高等学校で英語を教えていたが，「授業は英語で」が現場に与えた影響は小さくなく，日々の授業実践だけでなく，教科書の選定，教育実習生への指導方法などにおいて，母語使用をどこまで認めるのか，認めないのか等，母語使用を罪悪視する現場の空気に違和感を持っていた。これが，本研究の着想の出発点となっている。たとえば，教科書選定においては，学習者に何を学ばせたいのかよりも教師にとって英語の授業がしやすいことが優先された。教育実習生の指導では，生徒とのインタラクションよりも英語で授業をすることが重視され，英語運用能力に自信がない実習生は，英語で生徒とのインタラクションができないので教師が一方的に英語を話す授業になっていた。

英語の授業において，特に学習者同士の対話では日本語が混じることは普通であり，ディベート活動の準備段階では母語で培った背景知識が有益であることは感覚的に理解している。しかし，「授業は英語で」が謳われている以上，どこか後ろめたい気持ちで母語使用を許容している感は否めなかった。第二言語の学習において，特に学習者同士のやりとりのある言語活動の場面において，学習者はどのように母語を学習資源として使用しているのか，また学習者は母語使用についてどのように認識しているのか，本研究は意見交換タスクにおける学習者の言語使用に焦点を当てながら，この課題について考えるものである。

第２章　本研究の意義

本研究の意義は，この研究を通して，コミュニケーション重視の英語授業における学習者の日本語使用を，社会文化理論 (Vygotsky, 1978) とトランス・ランゲージング(García, 2009) の視点から観察することで，その役割を明らかにしてその正当な評価に貢献するところにある。以下，協働学習としての「話すこと」「やり取り」のある言語活動の重要性，対話的なやり取りを伴う言語活動に関わる問題点，社会文化理論から見た認知ツールとしての母語の役割，トランス・ランゲージングの視点から見た母語使用の意義と教育的役割について，各節に分けて順に説明する。

2.1 協働学習[1]としての「話すこと」「やり取り」のある言語活動の重要性

日本の英語教育では，近年，話すこと，とくにやり取りのある言語活動が求められている。平成 30 年に告示された高等学校学習指導要領 (文部科学省, 2019) が掲げる「主体的・対話的で深い学び」は，教師による知識伝達型の受動的な学びから，生徒が主体的・協働的に，他者との対話を通して知識を整理し，自己の考えを広げ，能動的に課題の解決に取り組む深い学びの実現を目指している。英語教育においては，アクティブラーニング[2]への高まりを背景に，4 技能 5 領域 (「話すこと (やり取り)」・「話すこと (発表)」・「聞くこと」・「読むこと」・「書くこと」) の統合的な言語活動が必要であるとし，中でも「話すこと (やり取り)」を重視している[3]。また，「論理・表現」を選択科目として設定し，具体例として，スピーチ，プレゼンテーション，ディベート，ディスカッションや文章の作成など，「話すこと」「書くこと」を中心とした発信力の強化を図ることが重要だとしている。

「話すこと」を含んだ言語活動に向けて，協働学習が重視される傾向がある。授業においては，学習者にとって日常的・社会的な話題について具体的な課題を設定し，その解決に向けて，対話が図られるような言語活動を取り入れ，思考・判断・表現する場面を指導過程の中に適切に位置づけることが大切であるとしている。即ち，ペアやグループになって互いに情報を整理し，意見を出し合い，理解を深める等，学習者同士の学び合いを活性化させる協働学習の充実が提案されている。そして協働学習は，英語学習意欲を高めたり，学習者間の相互理解を深めたり，学習を効果的に進めていくために有効だと報告されている (江利川, 2012)。

協働学習を支える理論として Vygotsky (1978) が提唱する社会文化理論 (sociocultural theory)

---

[1] 協働学習という用語に関しては様々な見解があり，友野 (2016) は，cooperative learning は「協同学習」，collaborative learning は「協働学習」または「協調学習」と訳されるとし，両者の違いについて議論している。本論文では，cooperative learning が教師中心であるのに対して，collaborative learning は生徒中心で，個人は学習等の行動に責任を持ち，仲間の能力と貢献を尊重する学習であるとした Panitz (1999) に基づき，collaborative learning を意味する「協働学習」を用いる。

[2] 溝上 (2014) は，アクティブラーニングを「一方的な知識伝達型講義を聴くという受動的学習を乗り越える意味での，あらゆる能動的な学習」と定義し，書く・話す・発表するなどの活動への関与と，そこで生じる知覚・記憶・言語・思考に関わる認知プロセスの外化を伴うと説明する。

[3] 学習指導要領では，外国語科の目標について国際的な基準 CEFR を参照している。CEFR (外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠) は，言語活動として産出的活動 (production) と受容的活動 (reception) を重視している。また，産出的活動と受動的活動が同時に行われる言葉の「やり取り」(interaction) における言語使用と言語学習の重要性を認め，「やり取り」は，コミュニケーションにおける中枢的役割を果たすとしている。

がある。社会文化理論は，言語を媒体とする社会交流を学びの出発点と捉える (Vygotsky, 1978)。そのため，対話の役割を重視し，やり取りを伴う言語活動や協働学習は，「主体的・対話的で深い学び」を推し進める上で妥当性が高い取り組みであるとされている (和泉, 2016)。社会文化理論に基づけば，やり取りを伴う言語活動において，取り組むべき課題が発達の最近接領域 (zone of proximal development: ZPD)[4] の範囲内にあるとき，教師や仲間による対話を通じて「足場かけ (scaffolding) 」が提供されると考えられる。他者の支援を受けながら学習者がより高次の発達段階にある課題を遂行できる場合，その学習者は ZPD にあると考えられ，学びが促されると社会文化理論は主張する (Vygotsky, 1978)。

Swain (2006) は，Vygotsky の社会文化理論に着想を得て，ペアワークやグループワークなどによる協働学習を通して学ばれる知識は，参加する学習者間の協働的対話である相互発話行為によって媒介 (mediate)されると捉え，協働的対話 (collaborative dialogue) を通じて scaffolding が提供され，学びが促進されると主張する。協働的対話は，「知識を構築する対話であり，少なくとも二者間の一方，または両者にとっての新たな知識構築に関わるもの」(Swain, Kinnear & Steinman, 2011, p. 150, 日本語訳は東條・吉岡, 2016)であり，言語を通して他者との関係を築き，それが個人の発達につながると考えられている。ここでは，言語は思考の媒体として重視されている (Swain, 2006)。

Swain (2006) は，協働的対話の中で，学習者は課題に取り組む際，考えたことや疑問に感じたことを言葉にすることで，考え直したり，知識を作り上げたりする「ランゲージング(languaging)」という行為を行うとし，やり取りにおける言語の役割を強調している。Languaging は，社会的発話を促す協働的対話 (interpsychological level) と思考のプロセスを外化し，自己に向けて発話する private speech (intrapsychological level) の 2 つのレベルで行われる認知的な活動である。Swain (2006) はまた languaging について，学習者は，思考を言語により外化させることにより，エラーやミステイクなどの思考の誤りに対する気づき (モニタリング) や誤りの調整と修正 (コントロール) を促すなど，メタ認知機能を活性化するとしている。つまり，languaging は，学習者がディスカッションなどのアウトプット活動に取り組む中で，意味的処理だけでなく，言語形式に関わる規則などの統語処理の問題に直面したときに，その解決策のツールとして機能すると主張する。Swain (2006) は，languaging を「話しながら知るにいたる」(coming-to-know-while-speaking) 現象であるとしたが，それは，言語を単に相手に意味や意図を伝えるだけのコミュニケーションのツールとして捉えるのではなく，言語を通して人は考え，経験に意味を与え知識を積み上げていく思考のツールとして捉えることの重要性を伝えている。そしてこの考えは，思考のツールとしての言語の働きを強調するヴィゴツキーの視点と重なるものであり，対話を生み出す協働学習により，学習者は互いに説明や質問を行うことで自身の理解を深め，思考をモニタリングし，集団になることで知識を豊かにし，学習参加の動機を高めることが可能になる (秋田, 2006)。

2.2 日本の英語教育における対話的なやり取りを伴う言語活動に関わる問題点

2.1 では，英語教育において学習者が主体的・協働的に学ぶための協働学習の計画的な導入，特に，「話すこと」「やり取り」など，対話的なやり取りを伴う言語活動の重要性について，社会文化理論の観点からみてきた。しかし，日本の英語教育の現場では，ペアやグループでのディスカッションといったスピーキング活動は，それほど浸透していないようである。2019 年にベネ

[4] ヴィゴツキー (柴田義松訳, 2001) は，独力で問題解決可能な現在の水準と他者の援助を得て問題解決が可能となる潜在的な発達水準との間隔を ZPD と定義している。

ッセが全国の高 1 生 (N＝971 生) から回収したアンケート調査 (ベネッセ教育総合研究所, 2019) では,「授業での活動」について,「教科書本文を音読する」「内容がわかっている教科書本文の音声を聞く」「日本語の文を英文に訳して書く」といった練習問題に近い活動は比較的多く行われていた。しかし,「身近な話題について，その場で考えて先生や友だちに英語で伝える」「その場で考えながら先生や友だちと英語でやりとりする」などの即興性のある発信型の活動を「よくしている」と回答した割合は，それぞれ 14.7%，16.9%と少なめであったことが指摘されている。高等学校学習指導要領解説 (文部科学省, 2019a) の外国語科の改訂の趣旨および要点においても,「依然として外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組，特に「話すこと」(中略) などの言語活動が適切に行われていないこと,「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分ではないこと」(文部科学省, 2019a, p. 6) が課題として挙げられており，学習者が英語で発信する言語活動がそれほど浸透していない現状が指摘されている。また，ベネッセの同調査 (ベネッセ教育総合研究所, 2019) の各授業における「生徒が英語で話す時間」の調査についても，音読やリピート練習を含めないで「5 分未満」が約 7 割で多く，まとまった時間をとって自分の気持ちや考えを英語で表現する活動がまだ広く行われていないことを示している。

コミュニケーションの志向性のある言語活動・協働学習を授業に取り入れた際，英語能力が不十分な学習者は，仲間とのやり取りに日本語を多用し，英語使用の機会を提供するはずの言語活動が，かえってその機会を奪ってしまうことにならないか，という懸念がある (江利川, 2012)。特に，英語を外国語と学習する (EFL) 環境でペアやグループでタスク活動を行う際には，母語を同じくする学習者は，頻繁に母語を使用することが観察されている (Cook, 2001; Hall & Cook, 2012; Macaro, 2005)。また，コミュニカティブな文脈における言語使用を伴うタスク活動の場面では，学習者同士の対話において，意味伝達とタスクの遂行に重点が置かれ，学習者は母語を過度に使用する傾向があることが指摘されている (Ellis & Shintani, 2014) 。

協働学習の推奨と「英語の授業は英語で」が日本の英語教育の指針として示されたとき，母語の使用を容認するのか，或いは，厳しく禁止すべきか，仮に認めるとすれば，どのような場面かについては特にガイドラインは示されていない。中嶋 (2017) は，内容と英語を絡めた指導のあり方として,「話す活動」では，生徒が最後は自分の意見や考えを表現できるように,「最初から英語で」と欲張らずに，徐々に英語を増やしていき，生徒が英語で言えない部分を補足しながら「内容を深める」のが大切だとしている。しかし，これは「話す活動」における教師と生徒のやり取りでの教師の発話に関する指導方針を述べたものであり，学習者同士のやり取りについては言及していない。

2.3 第二言語教育における認知的ツールとしての母語の役割

2.1 で協働学習を支える理論として，Vygotsky (1978) が提唱する社会文化理論の視点から，言語の役割を述べた。この理論によれば，協働学習においては，学習者同士は，対話，つまり，言語を媒介として，思考し，知識を伝達し合い，知識が内在化するとされている。また，Vygotsky (1978) の思考の媒体としての言語の機能を重視した Swain (2006) は，協働的対話を通じて scaffolding が提供されると主張するとともに，協働的対話に見られる languaging は課題解決の問題に直面したとき，思考を整理したり修正したりするメタ認知機能を活性化するツールとして働き，第二言語学習を促進すると考えている。即ち，社会文化理論では，協働学習の場における認知ツール (cognitive tool) としての言語の役割が強調されている。

Vygotsky (1962) は，また著書『思考と言語』の中で,「外国語の習得に成功するかどうかは，ある程度母語の習熟度にかかっている」(p.110) (日本語訳は中島, 2016) とし，母語によって得た

意味体系を新しい言語に移行できると述べている。またこどもは，自分の言葉のシステムを多くの可能なシステムの一つと見るようになり，いろいろな現象を一般的な範疇に照らして見ることができるようになると主張する。そして，それが言語操作に対する認識・理解につながり，外国語学習には母語と母語によって得た知識が不可欠であるとした (Vygotsky, 1962)。

この主張は，バイリンガル教育において，２つのことばは共有面を持っており，特に認知面で深い関わり合いがあるとするカミンズの「2 言語共有説」(Cummins, 1979, 1984) や「2 言語相互依存の原則」(Cummins, 1991) で主張されている 2 言語間の認知面での転移 (cognitive transfer) の理論と重なる。Cummins et al. (1984) は，2 言語間の転移について，実証的研究結果から，スペイン語と英語のようにインド・ヨーロッパ言語から発生した言語間では，転移は，同族語彙などの言語要素上のものと概念的要素の両方で起こるが，日本語と英語のように音声，表記，構造などの言語差が大きい場合は，主に概念的な知識や認知的な転移が起こる，としている。また，カミンズ・中島 (2011) は，共有された背景知識が少ない文化的・言語的に多様な背景を持つ (culturally and linguistically diverse) こどものリテラシー獲得に関わる問題について，既存知識の活性化と背景知識の構築のための足場架けが，学習内容の理解を助けるとし，バイリンガル教育における母語の知的ツールとしての重要性を述べている。そして，バイリンガル教育のアプローチとして，言語間の転移を人為的に促進する教授アプローチ (teaching for transfer) である 2 言語を活用した学習活動や 2 言語を対象比較する機会を与える活動によって，言語に対する気づきと言語に対する認識を高めることができるとしている (カミンズ・中島, 2011)。

Vygotsky や Cummins らの主張は，母語の基礎がまずあって，その上に第 2 の言語が育ち，また第 2 の言語を持つということが，言語そのものに対する認識を高めるというもので，ここには母語使用が第二言語学習の足かせになるという考えは全くうかがわれない。むしろ，日本人英語学習者も含めて，すべての第二言語学者をバイリンガルとみなし，母語によって獲得した知識を足場架けとして用いて，母語・第二言語それぞれの言語資源を最大限に活用しつつ，学習者がそれぞれの母語・第二言語の能力差を互いに補いながら協働的に学習できる教育的枠組みを作り上げていくべきだとするものである。

この主張は，これまで大いに批判されてきた旧来の日本の英語教育にみられる教師主導の日本語による文法訳読に終始する授業を肯定しているものとは全く異なる。言語の違いを障壁としてみなすのではなく，複数言語の知識を強みとして活用することで，学習内容の理解を深め，英語による発話を促そうとする教育的枠組みである。日常の天気に関する会話や旅行や買い物などのやり取りなど場面に依存した文脈では，母語の力を借りず，直接英語で表現することは可能かもしれない。しかし，思考を必要とするディスカッションなどの文脈，例えば，世界の環境汚染問題についての議論や，新型コロナウィルスが日本経済と雇用に与える影響について，英語で意見を述べることはかなり難しい。そのような時に，母語を通して学んだ背景知識を活用し，アイデアを母語で整理し，テーマに関する理解を深め，つまり，母語による概念の理解を経て，英語での表現を可能にするというアプローチが有効である理論的根拠として Vygotsky や Cummins らの主張がある。

このような母語の活用は，学習者の年齢や備えている基礎知識，考える力，まとめて話す力などによるが，日本の，特に高等学校以上の英語教育で求められていると考えられる。高等学校学習指導要領解説・総則編 (文部科学省, 2019b) で，すべての教科において，「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた言語活動の重要性が述べられているが，学校教育のあらゆる教科の学びを通して母語は鍛えられ，既存知識は活性化され背景知識の構築がなされていく。日本人英語学習者を母語の日本語の基礎の上に第二の言語である英語を習得しつつあるバイリンガルとみな

し，英語学習を通して，日本語と英語の両方の言語による認知的側面を伸ばすことで，高等学校においても「主体的・対話的で深い学び」が可能になると考える。

2.4 トランス・ランゲージングの視点からの母語使用

バイリンガルが 2 言語を混ぜて使う言語現象であるコード・スイッチングは，“the alternate use of two or more languages in the same utterance of conversation (Grosjean, 1982, p.150) と定義され，コミュニケーション方略の機能を持つなど，バイリンガルの発話に特徴的なものとされる[5](Wei, 2000)。第二言語学習者の母語使用も，コード・スイッチングの枠組みで研究がなされており，学習者の母語使用は，学習者が外国語を理解したり発話したりする際に，足りない知識を補う補償ストラテジー (compensation strategy) (Tarone, 1980) だけでなく，タスクの進行や談話の促進や調整，人間関係調整など社会・対人的な要素に関わる機能を能動的に用いるために使われていることがわかっている (Cook, 2001; Fotos, 2001; Hall & Cook, 2012; Nukuto, 2017; Sampson, 2012; Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009) 。

しかし，従来のバイリンガル教育では，“two monolinguals in one person” (Grosjean, 1989, p. 4) の考えに基づき，「一人の人間のなかの，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)。Grosjean (1989) は，バイリンガルの保持する言語は，全体で一つの言語能力を形成しているとし，バイリンガルの言語能力をモノリンガル規範にあてはめて比較，評価することを問題視している。モノリンガル規範によりバイリンガルを評価するモノリンガル主義の影響は，国の言語政策や外国語教育にも根強く残っており(Ortega, 2014; 白井, 2013)，従来の研究では，言語能力の不足が理由とされる第二言語学習者のコード・スイッチングは，否定的に捉えられてきた (加納, 2016)。

これに対し，García (2009) によって提唱された translanguaging (以下，トランス・ランゲージング) は，「マルチリンガルが持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ートリーとしてとらえた概念」(加納, 2016, p. 3) であり，2 つの独立した言語を前提とするコード・スイッチングの概念とは異なる。García and Wei (2014) によれば，トランス・ランゲージングは，それまで主流であった 2 言語を切り離して行う言語教育ではなく，ウェールズ語と英語で意図的に受信と発信の言語を使用するバイリンガル教授法，trawysieithu の英訳である。Williams は 1994 年に発表した論文の中でこの語を用いており，2 言語を両方活用することの教育効果を狙った手法に起源を持つ。Canagarajah (2011) は，トランス・ランゲージングの概念を発展させ，それを “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated whole” (p. 401) ，つまり，マルチリンガルが，自らのレパートリーを形作る複数言語を統合された一つのシステムとして扱い，言語間を自在に動き回ることを可能にする能力と表現する。このように，トランス・ランゲージングを行う際の言語レパートリーとは，境界がない複数言語を自由に行き来できるという「動的バイリンガリズム (Dynamic Bilingualism)」(García & Wei, 2014) の考えに基づき，複数言語話者のもつ言語資源の総量を示している。

García and Kleyn (2016) は，新しい言語実践は学習者による既存の言語実践との相互関係によ

---

[5] これまでの研究で，周りの社会環境や言語集団で形成されている社会的規範に影響を受け，言語の社会的な要素に配慮しながら言語を切り替える状況的コード・スイッチングや話し相手，場面，話題など会話の構成要素との関わりで言語を切り替える会話内コード・スイッチング (Gumperz, 1982) など様々なコード・スイッチングの機能が明らかにされている。

って発達し，その言語実践は，社会的・政治的につくられた個々の言語の境界を越えて，持ちうる言語レパートリーを最大限に利用することを指す (p. 14) と述べている。湯川他 (2015) が指摘するように，トランス・ランゲージングの考え方に従えば，新しい言語を学ぶことは，母語により培った知識や経験を土台にして，学習者自身が既存の言語実践と新しい言語実践とを統合し，新しい言語レパートリーを創出することである。そうした意味での言語学習では，学習者の自己制御や自己決定性が重要性を帯びてくる。こうした学習者の自己決定性は，他者との対話により自らの思考や行動を調整し，自己の認知行動を制御するとするヴィゴツキーの社会文化理論と合致する。García and Wei (2014) は，トランス・ランゲージングを行うことによるメタ認知やアウトプット活動におけるメタトーク，プライベート・スピーチ (private speech) の働きを指摘し，こういった言語実践により学習者は自己の ZPD を拡張することが可能だとしている (p. 81)。また，トランス・ランゲージングの言語実践は，既存の言語実践を土台に，他者とのやり取りをとおして，学習者自らが独自の新しい言語レパートリーを創出しながら新しい学びと行為を自分のものとしていく過程を意味し，学習者のこのような言語実践は，他者とのやり取りを通して実現可能だとされる (García & Wei, 2014)。従って，全体としてひとつの言語レパートリーの一部を作り出している学習者の母語は，言語を通して意味を生成し，知識や経験を形作っていく過程で貴重な言語資源であるといえる。

2.5 トランス・ランゲージングとその教育的役割

本節では，トランス・ランゲージングを用いる教育的アプローチの意義について述べる。“Superdiversity” (Vertovec, 2007) や “multilingual turn” (May, 2014, p.1) の状況下における「国境」に縛られないコミュニケーションの多様化は，「個別の言語」という伝統的な概念から言語使用を捉えることを疑問視する (Blommaert & Rampton, 2016; Canagarajah, 2013; García & Wei, 2014)。複数言語の混用が「国境」を超えて増大しているこのような流れの中で，トランス・ランゲージングの概念は注目を集めており，近年，多言語話者の自然な言語使用と言語実践に根差した教授法と学習ストラテジーについて，バイリンガル教育や第二言語習得の分野で研究が進められている (Cenoz & Gorter, 2015; García & Kano, 2014; Garcia & Kleyn, 2016; Velasco & García, 2014)。日本社会においても，生まれながらに 2 言語環境にある子どもが増えた結果，彼らの多様な言語実践と多重のアイデンティティに対応する必要が生まれており，多言語環境での学びはもはや例外的な文脈ではなくなってきている (真田他, 2005; 平高・木村, 2017)。

トランス・ランゲージングの教育アプローチは他者との対話を重視する。García (2009) は，学習者の言語レパートリーは，コミュニケーション場面及び学習場面での社会文脈との相互作用で拡張すると述べており，García and Kleyn (2016) は，話者のすべての言語レパートリーは，静的なものではなく，動的であり，他者との社会的な関わりの中で絶えず進化するものであるとしている。また，「常に協働的で学習者中心 (always collaborative and student-centered) 」(García & Kleyn, 2016, p. 22) であるとし，「トランス・ランゲージングを取り入れた教室では，学習者の対話を活用しなければならない」(p. 22) と述べ，ここでもこのアプローチの対話性を強調している。そして，タスクにおいては，母語話者を同じグループにすることで，タスク中のディスカッションと協働性を深めることができるとしている (García & Kleyn, 2016)。

また，トランス・ランゲージングの教育的アプローチを支える概念に「トランス・ランゲージング・スペース (translanguaging space) 」(Wei, 2011, 2015) がある。これは，複数言語話者が互いにトランス・ランゲージングを行うことで創り上げる社会空間であり，この空間におけるトランス・ランゲージングは，複数言語話者の知識や認知を広げ，思考を深め，創造性を発揮し，さら

に複数言語話者のアイデンティティの構築に影響を与えるとしている (Wei, 2011)。 加納 (2016) は，Wei (2015) に基づき，「トランス・ランゲージング・スペース」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ことができるため，思考と理解を深めるだけでなく，学習活動のプロセスの中で，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，両言語の力を総合的に伸ばすことができると述べている。また，「トランス・ランゲージング・スペース」を作り出すことで協働学習を効果的に行うことができること (cf., Celic & Seltzer, 2013)，そして，この空間では，言語背景やレベルが異なる学習者が共に学び合うことができる (cf., García, 2013; Kano, 2012) としている。このことから，トランス・ランゲージングは，人間の認知的発達を社会性に起源を持ち，他者との対話によって次第に個人的なものへと内化していく過程と捉える Vygotsky の社会文化理論と親和性があるといえる。

さらに，トランス・ランゲージングの認知的サポートとしての教育的効果については，学習者は，その持ちうる全ての言語資源を使うことで，学習者同士で情報を集め，理解，評価，統合し，得られた情報や考えを伝え合い，また，仲間の考えと比較対照しながら考察を深め，内容の深い質問ができるようになるなど，このアプローチの scaffolding の機能を認めている (García, Johnson, & Seltzer, 2017)。さらに，トランス・ランゲージングは，教室での言語実践の中で，学習者自身が，現在持ち合わせている語彙や文法，談話的側面などのすべての要素 (language features) を含む言語レパートリーを用いて，新しい言語要素を「つかまえる (hang)」ことを可能にする「フック (hook)」の働きをするとしている。そして学習者自身がトランス・ランゲージングのこの言語実践を，自らの言語レパートリーにさらに新たな言語要素と実践を加えることにより，自身の言語レパートリーをさらに充実させる貴重な機会と肯定的に捉えることができるとしている (García, Johnson, & Seltzer, 2017)。

「主体的・対話的で深い学び」が強調され，協働学習としての言語活動の充実とそこで生じる協働的対話の働きについて考えるとき，トランス・ランゲージングの概念とその教育的アプローチは重要であるといえる (Celic & Seltzer, 2013; García & Kleyn, 2016)。加納 (2016) は，「トランス・ランゲージング・スペース」(Wei, 2015) を意図的に創り出して，学習者が自発的に行っているトランス・ランゲージング (e.g., García & Kano, 2014) を学習方略として発展させ，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」(加納, 2016, p. 12) という姿勢を身につけさせる重要性を述べている。つまり，学習者による二言語併用の現象をモノリンガルの規範に基づき，心理的に抑制・否定するのではなく，タスクなどの言語活動における明示的な指導を通じて，自らの言語資源の豊かさに気づかせ，自らの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等，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身に着けさせることが必要であるとしている。そして，トランス・ランゲージングの実践は，学習者のメタ言語とメタ認知能力を高め，言語使用に対する自己調整能力の向上が期待できると考えられている (García & Kano, 2014)。

トランス・ランゲージングは比較的新しい概念であり，日本の英語教育の文脈におけるこのアプローチの有効性や教育的意義・効果を検証する研究はまだ始まったばかりである (cf., Aoyama, 2020; Sano, 2018; 酒井・志村, 2019; Turnbull, 2018; 湯川, 2016)。酒井・志村 (2019) は，日本の高等学校の英語学習者の英語授業における言語使用のあり方について，学年の変化が学習者の意識に及ぼす影響を調べた。この研究では，「教室インタラクション」，「内容理解」，「言語形式の説明」の 3 領域における英語授業における教師と学習者の L1 使用についての意識の変化を探るた

め，異なる 4 つの学科[6] に所属する生徒を対象に，同一の質問紙調査を，1 年時と 3 年時に行い，同一集団の経年による意識調査を学科ごとに行った。その結果，経年による影響は，普通科において顕著であったが，3 年時では，ほぼすべての学科で L1 を支持しており，特に教師の明示的な L1 による言語形式の説明は，言語の形式面での意識化を促し，L2 の言語学習を援助することが示唆された。また，認知的負荷の高い思考力を要する読解活動でも，L1 が支持され，L1 の言語能力と背景知識が，スキーマを活性化させ，内容学習の認知的サポートの役割を果たしていた可能性が示された。しかし，本調査は質問紙によるものであり，実際のやり取りの観察から学習者が L1 を使用して何をしているのか，実証的に分析する必要がある。また，日本の高等学校での英語授業における L1 の役割を調査した研究として，Aoyama (2020) がある。高等学校 3 年生を対象にした質問紙調査から，ディスカッションタスクなどのコミュニカティブなタスクにおいて，高校生は L1 を部分的にでも使用している頻度がかなり高いことを確認した。また，コミュニカティブなタスク中のやり取りにおけるトランス・ランゲージングの言語使用の観察から，L1 が会話をつなぐフィラー (filler)，あいづち (backchannelling)，援助を求めるとき(asking for help)，L2 で表現すべき部分の一部代用 (equivalants)，タスクについて話すメタ言語 (metalanguage) の役割を持つことを報告している。Aoyama (2020) の研究は，トランス・ランゲージングの視点から L1 の機能を実際のやり取りをもとに考察しており，高等学校の英語授業の文脈でのトランス・ランゲージングの可能性を探る点で示唆に富む。しかし，これら L1 の役割については，複数の参加者が携わっているはずの一連の会話の流れのやり取りの記載はなく，個々の L1 使用の記述にとどまっている。実際のやり取りの観察をもとに複数の参加者が互いにどのように関わり合い，その中で，L1 をどう織り交ぜながら会話を維持し，協働的にタスクを遂行しようとするのか，様々な状況にある多様な学習者を対象とした実証的な研究が求められている。

本研究は，日本語を母語とする英語学習者が，協働型意見交換タスクに取り組むときの学習者の協働的対話の言語使用の観察をもとに，学習者の日本語使用の意義と教育的役割について，社会文化理論とトランス・ランゲージングの視点から考察する。媒介道具としての母語の社会認知機能を重視する社会文化理論と学習者の母語使用を豊かな言語資源のレパートリーの活用と捉えるトランス・ランゲージングの視点から，外国語学習における母語活用の意義について論じ，協働学習での学習者の相互行為における母語使用の正当な評価に貢献するのが本研究の目的である。

2.6 本研究の目的と期待される効果

本研究の目的は，学習者の協働的対話の観察をもとに学習者の言語使用の実態を把握することを出発点として，母語も含めた言語知識を総動員して言語と認知能力を高めるトランス・ランゲージングの手法が，日本の英語教育で受け入れられるかその可能性を探ることにある。これにより，「主体的・対話的で深い学び」を実現するために有効とされる協働学習を授業に取り入れる際の母語の働きについて示唆を得ることができる。

日本の英語教育政策には，英語母語話者の言語運用能力を規範とするモノリンガル主義が色濃く存在し，認知的ツールとしての日本語の活用についてのガイドラインは特に示されてこなかっ

[6] 4 つの学科とは，①中・上級以上の大学進学を目指す学科（普通），②英語に重点を置いた学科（英語），③工業系の学科（工業），④商業系の学科（商業）である。酒井・志村 (2019)では，カリキュラムの違いなど多様な学科集団が作り出す言語使用に対する意識の差が，学年が上がるにつれてどう相互に影響し合うのか意識の変化を調査した。

た。「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説　外国語編」(文部科学省, 2019a) では,「英語に触れる機会」の確保と授業全体を「実際のコミュニケーションの場面」とするため,「授業は英語で行うことを基本とする」としている。しかし，教師の日本語の使用については，あくまでも「必要に応じて補助的に」(p. 127) とあり，積極的に活用するものとは捉えていない。さらに教師の「安易な日本語の使用」は「自律的な学習者としての成長を阻害する原因を作る可能性がある」(p. 127) と述べており，学習効果を高めるために，母語を含めた自らの言語資源を主体的・創造的に活用する場を奨励するトランス・ランゲージングの教育的アプローチと大きく相違している。学習指導要領 (文部科学省, 2019a) は,「主体的・対話的で深い学び」の実現を目標とし，対話的なやり取りを伴う言語活動やディスカッション，ディベートといった論理の構成や展開を工夫して伝える活動を奨励している。しかしその一方で，日本語使用はできるだけ避けるものという認識がなされており, 言語活動に取り組む学習者の言語使用のあり方に焦点をあてたとき，現実的に実現可能な言語実践とはどういうものなのか，考えていく必要がある。

外国語学習者は, 母語という誰もが例外なく持っていてかつ使いこなせる言語資源を持ち合わせている。その言語資源を 4 技能 5 領域にわたって目的に応じて有効活用することで，言語面と内容面の両方の強化が可能になり，外国語教育における「主体的・対話的で深い学び」が可能になる。日本語使用はできるだけ避けるべきものというモノリンガル規範に縛られることなく，日本語も目標言語である英語も同様に重要な言語資源として活用するバイリンガル・アプローチの考え方の有効性について検証すべきであると考える。

日本人英語学習者の中には，いわゆる Inner Circle (Kachru, 1992; Crystal, 2003) の「ネイティブスピーカー」の発音や流暢性に憧れを抱き，学校の英語教育を経てもなかなか「話せるようにはならない」英語教育への批判もあるだろう。しかし，こういった批判の多くは，語学力を会話的なコミュニケーション力と浅く捉えるところから始まっており, 道具主義的な文脈での言語教育の議論に留まっている。英語を母語としない者が外国語として英語を学ぶ場合，幼少期の母語として言語習得する時期に英語に十分に触れる必要があり, その時期を過ぎてから英語母語話者のレベルに到達するのは非常に難しく，無理がある。第二言語学習者の目標モデルは，現実的には第二言語話者でしかありえない。つまり，第二言語学習者もバイリンガルとして認め，どのようなバイリンガルを育成するべきか, 即ち学校教育での英語学習は何を目指すべきなのか，目指すべきバイリンガル像を具体化する必要がある。

学習者は，協働学習に取り組んでいるとき，どの程度日本語または英語を使用しているのか，それはどういう場面でどのような機能を持っているのか，また，学習者はタスク中の自身や仲間の日本語使用についてどう考えているのか, やり取りの観察をもとに学習者の言語使用の実態を把握することを出発点として，彼らの第二言語話者像を具体的に掘り起こし，明らかにしたい。そして，母語や他の言語の知識を総動員して言語・認知能力を高めるトランス・ランゲージングの利点を勘案し, 学習者の目標言語の運用能力の違いが協働型意見交換タスクでのやり取りにどのように影響するのか，質的・量的に分析する。

本研究では，学習者が小グループで意見交換タスクに取り組むとき，学習者は母語及び目標言語をどのように使用するのか，また学習者の日本語使用は英語学習にどのように貢献するのか，そして，学習者の L2 習熟度の違いは言語使用のあり方にどのように現れ，協働的対話の中でどのような相互行為を作り出しているのか，を研究主題として以下の 3 つの研究を行う。日本の高等学校の英語授業という社会的文脈において, 言語を媒体とする社会交流を認知の発達の出発点とする Vygotsky (1962, 1978) の社会文化理論に依拠し，学習者が媒介道具としての母語を用いてどのように協働学習に取り組むのか，学習者同士の対話の様相を考察し，外国語学習における母

語活用の意義について論じる。

研究１: 高等学校英語授業における母語 (L1) と英語 (L2) の使用について，日本語を母語とする 8 名 (4 名 1 グループ) の英語学習者が協働学習型意見交換タスクに取り組むときの協働的対話を観察し, 学習者の音声データと再生刺激法を用いたインタビューをもとに, どのような場面で日本語を使用するのか, 社会文化理論の視点から協働学習中の学習者の日本語の機能を分類し，質的に分析する。

研究２: 研究 1 で採取したデータをもとに，英語学習者が協働学習型意見交換タスクに取り組むときの L1・L2 使用について，研究 1 で明らかになった機能を L2 にも適用し，L1・L2 それぞれの発話頻度と機能を量的に比較・分析する。また，学習者の L2 習熟度の違いが言語使用に与える影響を明らかにする。

研究３: 研究 1 で採取したデータをもとに，英語学習者が協働型意見交換タスクに取り組むときの学習者間の対話に注目し，L2 習熟度の異なる学習者が作り出す peer assistance において，どのような支援の方法を用いて相互行為を行っているのか質的に調査する。また，学習者がどのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を用いているのか量的に調査する。Peer assistance を作り出す支援の方法と使用言語との関係を調査し，協働的対話に見られる学習者のトランスリンガルな言語使用の実態を明らかにする。

以上のように，本研究は，学習者の協働的対話を観察し，学習者の言語使用の実態を考察することを目的としている。また，母語も含めた言語知識を総動員して言語と認知能力を高めるトランス・ランゲージングを，日本の英語教育に広める可能性を探求している。これにより，「主体的・対話的で深い学び」を実現するために有効とされる協働学習を授業に取り入れる際の母語の働きについて示唆を得ることができる。本研究は，多言語環境が進みつつある日本において，トランスリンガルなコミュニケーションのあり方を探る姿勢に基づいている。バイリンガル・アプローチを積極的に日本の英語教育に取り込んでいく試みとも言える。萌芽的な段階にあるバイリンガル (emergent bilingual) としての学習者に自らの言語資源の豊富さに気づかせ，コミュニケーションの多様さと豊さを体験させる英語教育への貢献を目指している。

2.7 本論文の構成

本論文の主な構成を以下に述べる。

第 3 章 1 では, 本研究の理論的枠組みである社会文化理論の視点から学習者の言語使用の実態を捉えるため，まず，社会文化的アプローチ[7]から第二言語習得を捉える重要性について先行研究を概観し，「他者の存在」を重視する協働学習の教育的意義についてまとめる。特に，一般的な第二言語習得研究は，認知的で心理的な側面が優位で，「言語に対する社会的，文脈的な志向性が欠落し，不均衡が生じている」(日本語訳は東條，2018) と論じた Firth and Wagner (1997) の

[7] 社会文化的アプローチという用語は，応用言語学，心理学，教育学等における研究方法の 1 つとして広範囲に使用されている (川成, 2011)。このアプローチの目的は，人間の精神機能と，その精神機能が生じる文化的，社会的，歴史的コンテクストとの関係を解き明かすこと (Wertsch, 1995) である。

主張を取り上げ，教室における学習者の実際の発話や認識を社会的文脈と捉えることの意義について述べる。そして，そのうえで，学習者同士の母語と目標言語である英語によるやり取りを学習者の当事者の観点から質的に観察・分析することの必要性について述べる。そして，社会文化的アプローチによる第二言語習得の捉え方を踏まえたうえで，認知的アプローチのみを主体とする第二言語習得研究の見直し (3.1.1) と社会文化的アプローチによる第二言語学習者の捉え方 (3.1.2) について整理する。

第 3 章 2 では，社会文化理論に基づく第二言語習得の言語学習・能力観を踏まえ，第二言語学習者が協働学習に取り組むときの協働的対話を観察した研究のうち，学習者の母語使用の効果を検証した先行研究をレビューする。

第 3 章 3 では，学習者の L2 習熟度と言語機能に関わる先行研究を報告する。学習者の L2 習熟度の違いによって，言語学習に取り組む際の学習者の L1・L2 使用のそれぞれの機能に違いが見られるのか，DiCamilla and Antón (2012) の研究を中心にまとめ，これまでの先行研究で明らかになっていることと，今後の研究を必要とする部分について整理する。

第 3 章 4 では，教室という社会的文脈で見られる教師と学習者，学習者同士の scaffolding のストラテジーについて先行研究をまとめ，集団としてのダイナミックな相互行為を文脈に応じて捉えることの重要性について整理する。

第 4 章では，第 3 章での先行研究でのレビューを踏まえ，4 名 1 組の 2 グループの日本人高校生が英語でグループディスカッションを行うときの彼らの日本語使用について，発話データと stimulated-recall interview に基づき，質的に検討する（研究１）。

第 5 章では，研究 1 で採取したデータをもとに，参加者の日本語と英語の使用言語と機能について量的に分析する。学習者の L2 習熟度により使用言語と機能にどのような差が見られるかについて考察する（研究２）。

第 6 章では，研究 1 で採取したデータをもとに，学習者は，協働型意見交換タスク中の peer assistance において，どのような支援の方法を使用しているのか調査する。また，どのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を使用しているのかを調査して，支援の方法と使用言語との関係を明らかにする（研究３）。

第 7 章では，本研究から得られた研究成果を整理し，本研究の意義と新規性および限界を示すとともに，今後の課題について言及する。

第３章　先行研究

本研究では，日本の英語教育において，学習者がグループで協働型意見交換タスクを行っているとき，母語である日本語をどのように使用しているのか，またその日本語使用が L2 学習においてどのような役割を果たすのかを考察する。本節では，先行研究を概観し，これまでの研究で明らかになっていること，及び更なる研究を必要とする課題について整理する。

3. 1. 社会文化的アプローチによる第二言語習得研究

3. 1. 1 認知的アプローチのみを主体とする第二言語習得研究の見直し

2.1 で，協働学習を支える理論としての社会文化理論と協働的対話の役割について述べたように，協働学習における学習者同士の教室におけるやり取りを，社会的文脈の視点で包括的に捉える社会文化理論に依拠した研究への注目が高まっている (義永, 2009; 和泉, 2016)。以下，第二言語習得研究における認知的視点に基づく理論的背景を整理し，認知的視点との比較から，英語教育研究に社会的視点も取り入れる意義について整理する。

第二言語習得研究は，伝統的に認知的アプローチに基づく研究が主流を占めている (村野井, 2006)。教室内外で学習者に取り入れられた目標言語のインプットが，気づき，理解，内在化，統合などの認知プロセスを経ることによって，段階的に学習者の言語知識として定着し，最終的にはアウトプットが可能になるという情報処理型のモデルが主に使われてきている (Ellis, 1994, 1997; Gass, 1997; Gass & Selinker, 2001; Izumi, 2003; Swain & Lapkin, 1995)。第二言語習得の認知プロセスを説明する仮説として，「理解可能なインプット」(comprehensible input) を重要視するインプット仮説 (Krashen, 1982, 1985)，目標言語による相互交流 (interaction) が習得を促進するというインタラクション仮説 (Long, 1996, 2015)，また，十分なインプットを受けることに加えて，学習者が目標言語でアウトプットすることで，理解はできても使いこなせない言語項目があることに気づく等のアウトプットの働きを主張するアウトプット仮説 (Swain, 1985, 1995) が生み出され，その有効性が検証されてきた (村野井, 2006)。これまでの研究により，とりわけ，インタラクション仮説では，相互交流の中で，意思の疎通がうまくいかなくなった場合に，明確化要求 (clarification request)，確認チェック (confirmation check)，理解チェック (comprehension check) などの対話的修正 (conversational modification) を用いて意味交渉 (negotiation of meaning) を行うことで，インプットを理解可能にし，他者からのフィードバックを得て，学習者は自ら構築した文法規則を検証・修正する機会が与えられるとされている (白畑他, 2019)。

認知的，或いは社会的といった 2 つの異なる視点に基づく第二言語習得研究の違いについて，義永 (2009) は，認知的側面を重視した従来の第二言語習得研究においては，第二言語習得は本質的に統語処理を中心とした内的な認知処理の過程であり，このモデルでは，他者との交渉はあくまでもインプットの理解を促進する一つの契機としてしか捉えられていない，つまり，社会文脈は，個人の認知過程としての言語習得に影響を与える外的要因の一つと捉えられている，と述べている[8]。そしてこの見方は，言語の伝達の過程は，送信者の意味の符号化と受信者の符号の解読といった，一方向的なメッセージの流れとして表現されるスピーチ言語処理モデル，いわゆる「導管メタファー (conduit metaphor)」(Reddy, 1979) と重なっており，個人の認知過程は必然的に社会文脈に埋め込まれていると捉える社会文化的アプローチの見方とは，基本的な姿勢が大き

[8] 義永 (2009) は，社会的文脈やインプット・相互行為を学習者の外的要因の一側面として分類している SLA を研究するための枠組み (Ellis, 1994) を参考にしている。

く異なっているとされている (義永, 2009; 義永 (大平), 2005)。Jacoby and Ochs (1995) によれば，社会的・談話的文脈に基づくコミュニケーションは，全ての参与者による動的な意味構築の過程であり，「協働的構築 (co-construction)」(Jacoby & Ochs, 1995) の過程であるとされ，「協働的構築 (co-construction)」を「形式，解釈，スタンス，行為，活動，アイデンティティ，スキル，イデオロギー，感情，その他の文化的に意味のあるリアリティを協同して創りだすこと」(p. 171) (日本語訳は義永 (大平), 2005) と定義している。藤森 (2008) は，外国語教室での教師や学習者による発話は，教室という社会的な文脈の中に埋め込まれており，教室内での対話は一対一ではなく複数の聞き手が存在していること，ゆえに教室内での発話は，多様な相手に向けられ，多様に解釈され，新たな意味が複雑に生成されていると指摘している。従って，第二言語習得における教室内での発話は複雑であり，協働学習における学習者間の協働的対話の研究については，発話の複雑性を考慮し，観察すべきである。

このように社会文化的アプローチの視点で第二言語の学習を捉えるとき，その学習観とは，個人が客観的に存在する知識や技能を所有する，といった「習得メタファー」に基づくものではない。個人と周りの人や人工物との関係がどのように変化するか，活動全体の中で個人が果たす役割や位置がどのように変化するかという「参加メタファー」(Sfard, 1998) に基づくものであり，ヴィゴツキー (柴田義松訳, 2001) は，学習を「相互行為を通して実現される関係性の変化」と捉えている (山下, 2005)[9]。従って，学習者は「単なる知識の受け手ではなく，環境や他者との相互行為に能動的に参加することを通して，積極的に自らの参加の仕方を変えていく存在」(山下, 2005, p. 26) である。そのため，学習者に関わる教師や仲間といった「他者」の存在は，社会文化理論では非常に重要である。そして学習者が教師や仲間など，他者の援助を借りて次の発達段階に属する課題を遂行できる場合，その学習者は ZPD の領域にいると考えられ，社会文化理論では，「足場かけ」(scaffolding) という概念を用いて，課題達成における学習者の役割の変化など，相互行為への関わり方の変化から学習を捉えている。

第二言語学習者が「他者」との活動である協働学習に取り組むとき，どのような相互行為をもって互いの習熟度の違いを乗り越えてタスクを遂行するのか, 学習者同士でも scaffolding が見られるとすれば，それはどのような「他者」の介在によるのか，この視点を考慮し，本研究では，やり取りの場面の音声データに加え，再生刺激法 (stimulated recall interview) も研究手法に取り入れ, 学習者の声に注視することにより, 協働学習に取り組んでいるときの彼らの意識も調査し，相互行為の様相を探りたいと考えている。

3. 1. 2 社会文化的アプローチによる第二言語習学習者の捉え方

ここで，一般的な第二言語習得研究は，認知的で心理的な側面が優位であり，「言語に対する社会的，文脈的な志向性が欠落し，不均衡が生じている (Firth & Wagner, 1997, p. 285)」(日本語訳は東條，2018) と問題提起を行った Firth and Wagner (1997) の主張のうち，学習者のアイデンティティや非母語話者である第二言語学習者の捉え方に関わる問題を取り上げ, 教室における学習者の実際の発話や認識を社会的文脈と捉えることの意義について述べる[10]。Firth and Wagner

---

[9] ヴィゴツキー (柴田義松訳, 2001) によれば，学習が生じるのは環境や状況が存在するからで，そこには当の個人と個人をとりまく他者が存在し，他者との関係の中で発達の過程をたどる。他者との関係を内在化することによって精神的な発達過程が生じるとしている。

[10] 従来の認知的側面のみを重視する第二言語習得研究に関して，Firth and Wagner (1997) より前に Lantolf and Appel (1994) は「媒介」の概念を援用し，「社会文化理論によって第二言語習得研究の知見が，更に補強される可能性」(Lantolf & Appel, 1994, p. 27) を示唆した。また，Wagner

(1997) は，認知志向の第二言語習得研究では，一般的な学習者は，“the foreign language speaker as a deficient communicator struggling to overcome an underdeveloped L2 competence, striving to reach the “target” competence of an idealized native speaker” (p. 286)，つまり，理想的な母語話者の能力を求めて第二言語能力の不足を克服しようと苦闘する「欠陥のあるコミュニケーター (a deficient communicator)」であるとして，学習者が外国語を習得する際に，当然，前提となるはずのコミュニケーションの不完全さや困難性のみに焦点が向けられ，知識が乏しいながらも十分な意思伝達ができる学習者の研究がほとんどなされてきていないと指摘している。そして，田中 (2008) が指摘しているが，Firth and Wagner (1997) は，コミュニケーションの成功例を評価する研究も，間違いや問題の研究に加えて行うことで研究のバランスを取るべきだと主張している。また，認知志向の第二言語習得研究においては，学習者の母語使用についても，その多くが実際には談話構成の機能を果たしているにも関わらず，学習者個人の認知的な能力不足とされる傾向のあることを，会話分析を用いた研究結果をもとに述べている (Firth & Wagner, 1997)。

Firth and Wagner (1997) の提言は，“an epistemological and methodological broadening of SLA” (Firth & Wagner, 2007, p. 804) と表現されるように，第二言語習得研究において認知的側面に限定することなく，言語使用におけるコンテクストやインタラクションといった社会的な側面も意識して，建設的でバランスのとれた研究の考え方と方法の拡張を提案している。従って，学習者の発達を評価する観点についても，義永 (2009) や Larsen-Freeman (2007) が述べているように，社会的な視点を考慮する第二言語習得研究は，学習者の言語運用によって示される目標言語の熟達度がたどる道筋によってではなく，学習者が利用可能なリソースを用いて何をするかが問題であり，学習者ができないことではなく，メッセージをどのように伝えるかに焦点があると述べている (Firth & Wagner, 1997)。Ellis (2008) も，周囲の社会的・談話的文脈から学習者の言語を孤立させずに，産出結果としての学力や言語能力だけでなく，産出過程として新たな機能の生起を捉えられる点を社会文化理論の特徴と述べている (p. 521)。

田中 (2008) は，Firth and Wagner (1997) の主張をまとめた論文の中で，社会的な会話のプロセスの中では，やり取りされる「意味」は，個人の意図を超えた社会的交渉的なインタラクションの結果として作り出させるものであり，会話の参加者が個人のレベルを超えて，協同してコミュニケーションを達成するなど，非母語話者であっても，参加者それぞれが役割分担に基づいて共同作業としての巧妙な会話のメカニズムを作ることが可能とする，と述べている。そして，社会的視点による教室言語教育におけるインタラクションについて，田中 (2008) は，Firth and Wagner (1997, 2007) が主張する言語活動でのインタラクションは，コミュニケーション上の問題を想定し，その解決のために意味交渉が必要となるといった，いわゆるインタラクション仮説 (cf., Long, 1996) に基づく言語指導と違って，学習は「行為における学習 (learning-in-action)」(Firth & Wagner, 2007, p. 800) であるべきだとし，Firth and Wagner (2007) を引用しながら，実際の教室談話のやり取りでは，対話的修正を用いた問題解決のための意味交渉はほとんど行われていないと述べている。さらに，(田中, 2008) は，「行為における学習」に必要な要素として，間主観性 (intersubjectivity) 11[11]を挙げており，外国語であっても，参加者が，活動の目的やゴールを指向する中で，主観を超えて他者との共通理解を図る等，間主観性を考慮した「対話」を生じさせる言語活動とそれに

(1996) は，会話分析の立場から方法論的な批判を行っている。

[11] Wertsch (1998) によると，間主観性とは，対話を通して，他者と活動の意味や目的についての共通理解の基盤を形成することであり，タスクについて共通の視点を確立することは，協同活動を円滑に進めるうえで重要とされている (吉田・望月, 2002)。

向けた教育技術の開発を進めなければいけないと提言している。そして，学習者は自律的なコミュニケーションの参加者であり，学習者による第二言語による会話は，「非母語話者の誤りを発見し，それを記述説明する場ではなく，インタラクションを通じて第二言語が習得される際にどのように言語が使われているのかを見ることができる検証の場 (田中, 2008, p. 180) であると述べている。

Firth and Wagner (1997, 2007) の提言は，第二言語習得における認知的視点を否定するものではなく，現在の第二言語習得研究に不足している社会的な言語使用をより考慮した，バランスのとれた研究への建設的な見直しである。この社会的視点を考慮する研究は，言語習得といった知識やスキルの習得は，発達のある段階での他者との関わりの中で，社会的に言語によって媒介されるとする社会文化理論の考え方と重なる。この理論では，認知発達と言語は不可分であり，はじめは他者とのコミュニケーション手段として機能した言語が，しだいに内化 (internalization) され，自身の中で対話が行われるようになり，これが思考や行動の統制機能の手段になるとしている。この認知的発達における他者の存在，すなわち社会的側面をヴィゴツキーの学習論は支持している (川成, 2011)。

第二言語学習者の捉え方に関わる問題については，義永 (2009) は，Firth and Wagner (1997) の論点を整理した Larsen-Freeman (2007) を引用し，対極にネイティブスピーカーを想定する認知的視点では，第二言語使用者は発展途上にあり，その相互行為は問題を含んでいるという前提があるが，社会的視点では，第二言語使用者の複数言語能力 (multicompetence) を認め，具体的な状況の中で利用可能なリソースを駆使しながら，相互行為を首尾よく達成させている事実を重視すべきだと主張している[12]。東條 (2014) は，認知的発達に不可欠とされる言語や社会的やり取りの媒介の概念を援用し，日本における英語授業という文脈を照射して，教師と学習者や学習者同士による英語と母語の使用等を各々隔てることなく包括的に教室談話として捉え，これらをめぐる支援や仲立ちの様相について論じることの必要性を述べている。こうした教室談話に見られる学習者の母語と目標言語の使用は，母語を土台に他者とのやり取りを通して，学習者自らが独自の新しい言語レパートリーを創出しながら学びを自分のものとしていく過程であり，学習場面での社会的文脈との相互作用の中で動的に進化する言語レパートリーの創出であるという点でトランス・ランゲージングの教育アプローチと重なる。

さらに，アイデンティティの捉え方の問題については，義永 (2009) は，Larsen-Freeman (2007) に基づき，個人のアイデンティティは，学習者，非母語話者などと限定され，一連の相互行為の中でそのアイデンティティが維持されるとする認知的視点と違って，社会的視点においては，アイデンティティは相互行為の中で構築されるもので，学習者はあるときには，より能力の低い仲間との親密さを示したいがために能力を発揮しない場合がある等，アイデンティティは複雑で動的だとしている。つまり，言語使用の状況性や協働性を重視する社会的視点では，個人は第二言語話者や学習者以外にもさまざまなアイデンティティを担っており，相互行為の進行に伴ってどれがその場で意味のあるものになるのか，そしてそこには相互行為における言語実践がどのように関わっているのか，の分析が重要だと述べている (義永, 2009)。

Firth and Wagner (1997) の提言は，義永 (2009) が述べているように，これまでの第二言語習得研究が主として分析者があらかじめ設定した研究者の視点から行われてきたことを指摘し，日常

---

[12] 義永 (2007) は，多くの第二言語学習者の発話は誤りやたどたどしさを含むが，それらのほとんどは相互行為の進行の中で修復されていることから，局所的な観察と，相互行為の大きな流れの進行についての問題は分けて考えるべきだと主張している。

の自然発生的な相互行為を当事者の視点から分析することで，第二言語使用者がその場その場で利用可能なリソースを駆使しながら，コミュニケーションを達成していく過程を明らかにすることの重要性を伝えている。学習者による目標言語・母語での発話を乖離させずに，それが協働学習時にどのような支援に用いられるのか，発話生成の文脈をふまえる社会文化理論を援用することで，「参加者の多面的な豊かさ」(‘the manifold richness of the subject’)(Lantolf, 2000, p. 18) を損なわず，「生きている現実」の豊かさと複雑さ (the richness and complexity of ‘living reality’) (Lantolf, 2000, p. 18) の観察や記述，解釈が可能であると考える。

3.2 協働的対話における母語使用に関わる先行研究

第二言語学習における学習者同士のやり取りに関する研究は，Vygotsky (1978) の社会文化理論の視点から調査されてきている。3.1 で述べたように，この理論では，認知と知識は本質的に社会的・対話的に構築される (Lantolf, 2012) としている。この見方によれば，学習者の「知識は単に学習者個人の所有物ではなく，社会的に創出された資産であり，人と社会とをつなぐもの」(Foster & Ohta, 2005, p. 403) である。学習者はより熟練した他者と多くのかかわりをもつことで ZPD の範囲内でより高次の学習レベルに到達できるとされている。心理的道具のうち言語の働きを重視する社会文化的アプローチを第二言語学習に応用する研究は，言語によって媒介された他者との相互行為と第二言語発達との関係を記述することを目指すが，その一つとしてタスクに協働で取り組んでいる学習者の対話を分析対象とする方法が行われてきている (西野, 2005)。Donato (1994) や Kowal and Swain (1994)，および Ohta (1995) らは，SLA における学習者同士のやり取りを調査した結果，scaffolding が学習者同士でも起こることを確認している。また，ペアワークでの熟練者的な役割は流動的で習熟度にかかわらず互いに助け合うなど，scaffolding は協同的 (collective) であり (Donato, 1994)，習熟度の高い学習者も低い学習者同様，互いのやり取りにより恩恵を得ると報告している (Donato, 1994; Ohta, 1995)。そして，社会文化理論の視点に基づく研究では，第二言語のインプットやアウトプットだけに注目した従来の第二言語習得研究とは異なり，学習者間のやり取りに頻繁に観察される母語 (L1) が使用された部分も分析と考察の対象になっている (西野, 2005)。

L1 の機能に焦点を当てた研究の多くは，ライティング活動における協働的対話でのやり取りを観察したものが多く(Antón & DiCamilla, 1999; de Guerrero & Villamil, 1994; de Guerrero & Villamil, 2000; DiCamilla & Antón, 2012)，これらの研究は L2 作文における L1 使用の重要性を指摘している。de Guerrero and Villamil (1994) は，ペアワークで作文の書き直しに取り組んでいるときの学習者の対話の観察から，コミュニケーションやタスクの達成を助ける媒介道具として L1 が機能していることと，L1 を用いることで，自らの行為を自発的かつ意図的に統制する自己統制がより高まったとしている。de Guerrero and Villamil (2000) の研究では，ペアワークで行ったピア・レビュー活動における学習者同士のインタラクションにおいて，scaffolding としての L1 のコミュニケーションやタスクの遂行における役割を報告している。

2.1 で述べたように，社会文化理論では，協働で課題などに取り組む際に，学習者は自分のことばを用いて第二言語について考えたことなどを口に出したり，説明したりする languaging という行為を行い，第二言語に関する理解を深めるとしている (Swain, 2006) 。この languaging は，対人関係的段階 (interpersonal plane) の協働対話の要素の強い社会的発話と個人内の内的段階 (intrapersonal plane) の自己中心発話の要素が強いものに大別できる。つまり，発話が他者とのコミュニケーションのための機能だけではなく，自己の思考や行動を制御するための自己中心的発話 (private speech) 機能を持つことを示しており，知的精神活動における言語の重要性を主張し

ている (Vygotsky, 1978)。媒介道具としての L1 の働きの体系化を試み，L1 の社会認知的機能を初めて提示したのは Antón and DiCamilla (1999) である。Antón and DiCamilla (1999) は，英語を母語とするスペイン語学習者がペアワークで協働作文に取り組むときの協働的対話を観察し, L1 は intrapersonal plane においては, 認知プロセスを調整する private speech を媒介すること，また，interpersonal plane においては，課題解決やタスク管理において重要な scaffolding を提供することを示している。そして L1 は目の前の課題に対して視点を共有する間主観性 (intersubjectivity) の構築に寄与していること, また, 間主観性は, タスクそのものに共通の視点を得るためではなく，学習者同士が互いに良い雰囲気を保とうとすることも間主観性の試みの例であることを実際のやり取りのデータを提示し詳細に報告している。協働作文での同様の研究は, DiCamilla and Antón (2012) によってなされており，L1 は，タスク遂行において，内容，言語，タスク管理，人間関係といった 4 つの主な機能を持つことがわかっている。

Information gap や jigsaw 等のタスク活動における協働的対話の研究も行われている。Brooks and Donato (1994) は，学習者がペアワークで jigsaw タスクに取り組むとき，L1 がメタトークやメタ認知といったタスクに関するトーク，または内言のつぶやきに用いられ，L1 が談話やタスクのコントロールの役割を果たすことを明らかにしている。同様に，Brooks, Donato and McGlone (1997) は，学習者がペアワークで jigsaw タスクに取り組むとき，L1 がタスク遂行時の問題解決を促すメタトークや private speech として機能することを示した。フレンチ・イマージョンの学生のペアワークによる dictogloss や jigsaw タスクとライティング活動における協働的対話を観察した Swain and Lapkin (2000) は L1 が語彙や文法の問題解決やタスク管理に活用されることを報告している。

協働的対話に関する研究の多くは, 大学生を中心とする大人の外国語学習者を対象になされてきたが，Yaghobian, Samuel and Mahmoudi (2017) は比較的若い学習者 (9 年生) を対象に，リーディングクラスでの自然な教室内での学習者のペアやグループワークのやり取りを観察した。学習者はグループになってテキストの文章を読み，内容理解の質問に答え，その後新出単語を用いて作文をするタスクが与えられていたが，学習者の L1 は，Antón and DiCamilla (1999) で報告されたものと同様の機能を持つことが確認されている。L1 は，タスクへの取り組み方についてグループで同意を得るときや，より習熟度の高い学習者が低い学習者に援助を提供するとき，また，困難なタスクに対処するときに感情や思考を制御する自己に向けた private speech など，L1 は認知面・感情面に関わる機能を持つことがわかった。L1 使用は学習者のタスクへの参加と協働を促し，L1・L2 双方が学習者の思考過程で媒体の役割を果たし，言語学習を促進すると結論づけている。

以上の結果が示すように, 社会文化理論の視点からペアなどのグループワークにおける学習者の L1 を調査した研究は，L1 は第二言語習得の過程において社会的・メタ認知機能があることがわかっている。しかし，学習者同士のインタラクションを調査したこれまでの研究の多くは，大学生以上の大人の外国語学習者を対象としたライティング活動の準備におけるやり取りや jigsaw といったあらかじめ使用すべき言語がある程度制限されている文脈においてなされてきた。高校生を対象とした研究はあまりなされていない (cf., Aoyama, 2020)。大学においては，外国語学部や国際系の学部を中心に英語による授業を行っている大学が増加傾向にある (文部科学省, 2020) が，全ての大学に対して授業内の英語使用に関する統一した方針があるわけではない。しかし，高等学校における「授業は英語で行うことが基本とする」は，学習指導要領 (2009, 2019a) で明示され，国の方針として授業内での英語使用が求められている。従って，方針に従うなら，教師は，生徒に与える英語のインプットを増やすため，自身の日本語使用を最小限にする

だろう。言語活動の導入に関しては，活動中の生徒の日本語使用はできるだけ避けるべきものという意識から生徒の日本語使用を明確に禁じるかもしれない。或いは，生徒の英語力を鑑み，言語活動が日本語のやり取りに終始してしまうことを恐れ，学習者同士の言語活動は導入しないという選択をするかもしれない (cf., ベネッセ教育総合研究所, 2019)。英語の授業を英語で行う方針は，現在中学校学習指導要領 (文部科学省，2017) でも盛り込まれており，この方針が先行実施されてきた高等学校の英語授業における言語使用の実態について調査することが必要であると考える。

前述したように，協働的対話における学習者の言語使用の調査は，ライティング活動 (Antón & DiCamilla, 1999; de Guerrero & Villamil, 1994, 2000)，jigsaw 等のタスク活動 (Brooks, Donato & McGlone, 1997)，dictogloss や jigsaw とライティング活動を組み合わせた活動 (Swain & Lapkin, 2000) を中心になされてきた。これら先行研究の大部分は，タスクのプロダクトとして使用する言語形式がある程度予測されており，ペアワークで情報のやり取りをする活動を観察している。実際，Lantolf (2000) が示す社会文化理論の枠組みで学習者間での ZPD の概念を援用した論文の大部分がペアワークの事例を示しており，学習者間のグループワークにおける協働的な対話の様相を観察・検討した研究はほとんどなされていない (東條，2014)[13]。

学習指導要領は，「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動があまりなされていないことを課題とし，協働学習としてグループで取り組むディスカッションなどの言語活動を授業に取り入れることを奨めている (文部科学省, 2019a)。中でも，言語活動のうち「話すこと」のやり取りは，単に話したり聞いたりするだけでなく，聞き手は話し手の話を先回りして予測し，その間に答えを準備するなど，やり取りは言語使用と言語学習双方にとって重要である (文部科学省，2016)。しかし，4 人一組といった小グループで，言語形式の制限を特に設けず，与えられたトピックについて意見や感情を学習者同士で伝え合うといった意見交換タスクでの協働的対話を観察した研究はほとんどなされていない。言語形式を特に定めず，意見や感情を伝え合うといったより自然なやり取りに近い方法で，目標言語による意見交換タスクを実施したとき，学習者はどのような言語行動をとるだろうか。本タスクのように教師が対話に加わらず，またタスクのプロダクトとしてライティング活動に結び付かない学習者同士のやり取りは，言語学習というよりはただのおしゃべりに終始してしまう可能性も否定できない。しかし，思考の媒介としての言語の機能を重視する社会文化理論の理解に立てば，他者との対話により意味が生成され，社会的に構築された知識が個人の言語と認知の発達につながるとすることから，たとえ学習者同士の対話であっても，意見交換タスクは学びを生み出す活動となる可能性がある。

言語コミュニケーションは，言語形式を用いて意味内容を相手とやり取りする行為である (新里, 2017)。 意味が明確に伝わるためには言語形式の正確性 (accuracy) が重要であり，また，相手の発話に即座に応答して意味内容の伝達を円滑に行うための流暢性 (fluency) も要求される活動である。学習者同士の協働学習では，学習者がまだ十分に使えない英語 (L2) がコミュニケーションの手段となるため，習得途上の L2 の言語形式を用いて，伝えたい意味内容を相手とやり取りするのは困難である。日本語 (L1) と英語 (L2) を併用することで，協働学習の特徴であ

[13]グループディスカッション中の L1 使用を観察した研究に Hird (1996) と Chen and Hird (2006) がある。Hird (1996) は，L1 使用の協働学習のストラテジーとしての効果を認めているが，それと第二言語の発達は直接的な関係がないと考えており，考察でグループディスカッション中の L1 使用の禁止を提案している。Chen and Hird (2006) は，学習者が L1 を使用するときは，学習者は off-task の状態にあって，一時的に L2 活動から離れていることを示すとしている。これら 2 つの研究は学習者の言語使用を社会文化論的視点から捉えていない。

るリソースの共有や仲間に説明や質問を行うことによる自身の理解の深化，相手の反応等による自己の思考のモニタリング (秋田, 2006) などが可能となり，学びを深め，段階的に英語の発話を増やしていくことができると考える。

4 人一組で協働型意見交換タスクを行うとき，学習者はどのように英語と日本語を用いてタスクに取り組むのか，学習者はタスクにグループとしてどのように関わるのか，日本語と英語を併用するときはどのような場合でどのような機能があるのか。また，学習者は自らの言語行動についてどう感じているのか，学習者の言語行動の実態を探る必要がある。よって本研究は，日本人高校生英語学習者が小グループで意見交換タスクに従事する際の言語行動を観察・分析し，彼らのバイリンガル性について調査することを目的とする。

3.3 学習者の L2 習熟度と言語機能に関わる先行研究

学習者の L2 習熟度が言語活動中の学習者の L1・L2 使用に与える影響について調べた研究に DiCamilla and Antón (2012) がある。この研究では，大学 1 年生と 4 年生のペアによる協働作文の学習者のやりとりを観察した結果，L2 習熟度の低い 1 年生の L1 発話量 (全体の 60.5%) は，L2 習熟度の高い 4 年生 (全体の 4.4%) に比べ，はるかに多かった。機能別の比較では，1 年生は，内容を L1 で考え，それを L2 に訳する機能が顕著であったが，4 年生は L2 に訳する機能は見られず，内容もほぼ L2 で作り出していた。また，タスク管理に関わる機能やタスクに直接関わりない人間関係調整に関わる機能は, L2 習熟度に関係なく見られたが, これらの機能においても, 4 年生の L2 使用割合は顕著であった。なお，自己中心的発話である private speech の機能についてはこの研究では触れられていない。

Upton and Lee-Thompson (2001) は，アメリカの大学のリーディングクラスにおける L1 の役割を think-aloud protocols と retrospective interviews を用いて調査している。L1 は，思考したり，リーディングタスクを処理したりするのに用いられるなど，L2 のテキストの読解における理解の困難を克服するストラテジーとして利用されていた。また，L2 習熟度が低い学習者ほど，L1 発話量が多かったが，高い学習者の L1 使用もテキストの読解を援助したことが報告されている。

Centeno-Cortés and Jiménez-Jiménez (2004) は，中級，上級，母語話者といった 3 つの異なるレベルのスペイン語話者が LL 教室で problem-solving task に取り組むときの習熟度の違いが与える影響について，private speech に焦点を当てて，L1・L2 の使用言語別に質的・量的分析を行った。結果，習熟度の低い中級スペイン語話者の L1 使用が最も多かったが，習熟度の高い学習者も難易度が高いタスクを処理する際に L1 を使用しており，L1 による private speech は，問題解決タスクの認知的負荷の高い場面で，課題解決に向けて，分析したり推論したりするときの認知方略 (cognitive strategies) の働きをすることを示した。また，習熟度の高い学習者は，より困難なタスクの解決に L1 だけでなく L2 を使用していることを示し，L2 が「思考の道具」(tool for thought) (Centeno-Cortés & Jiménez-Jiménez, 2004, p. 31) として機能しており，習熟度が高い学習者は，困難な問題に直面したときに利用できる認知方略を L1 に加えて L2 においても備えている可能性を示唆している。

Swain and Lapkin (2000) は，フレンチ・イマージョンの学生がペアで dictogloss と jigsaw タスクに取り組むときのタスクタイプの違いや学生の作文の質の違いが L1 使用に与える影響を調査した。結果，2 つのタスクタイプの違いと L1 使用量については統計的な有意差は見られなかったが，L2 習熟度が低く作文の評価が低いペアは，習熟度が高く作文の評価が高いペアより L1 使用量が多く，タスクを処理する際の心理的道具としての L1 をより求めていた可能性がある。また，L1 機能については，習熟度の高いペアは，タスク管理と物語の内容理解に L1 の多くを使用

していていたのに対し，習熟度の低いペアは，主に語彙の確認に L1 を必要としており，習熟度の違いにより求める L1 の機能が異なる可能性を示している。

上述した DiCamilla and Antón (2012), Upton and Lee-Thompson (2001), Centeno-Cortés and Jiménez-Jiménez (2004), Swain and Lapkin (2000) はいずれも，L2 習熟度が低い学習者の方が高い学習者よりも L1 発話量が多く見られた。L1 は認知方略として機能しており，タスクの遂行を援助していたと思われる。また，習熟度が高い学習者も L1 を使用しており，問題解決タスクの認知的負荷の高い場面では，L1 は学習者全般にとって思考を助ける重要な道具であること，また，L2 習熟度の違いによって学習者が L1 使用に求める機能に違いが見られる可能性についても示唆している。

3.2 で述べたように，これら先行研究の大部分は，タスクのプロダクトとして使用すべき語彙や言語形式にある程度制約があるタスクを用いた研究である。個人の精神機能は社会的起源を持つとし，他者との言語を用いたやり取りや，相互行為自体を学習と考える社会文化理論の枠組みで学習者の言語使用を捉え，L2 習熟度の差が L1・L2 の発話量と機能に与える影響を，意見交換タスクにおけるやり取りから観察した研究はほとんど行われてきていない。

社会文化理論の視点では，他者との活動の中での学習という協働学習を「参加者の間で双方向的に調整された相互行為」(永見, 2005, p. 91) として捉える。そして，この視点によれば，学習や能力は個人的なものではなく，社会的なものとして捉え，活動の参加者がそれぞれ自分のできることを持ちよって協働的な活動を作り上げているとみなしている (永見, 2005)。永見 (2005) は，秋田 (2000) を引用し，協働学習の効果として，他者に説明することによって自分の思考が明確になること，集団への帰属意識によって考える意欲が高まること，異なる視点によって考えの精緻化や明確化が起こって理解が深まり，一人では考えつかない新たなものがコミュニケーションの過程を通して生み出せると述べている。従って協働学習においては，L2 習熟度の高い学習者は常に知識を提供する側にあり，集団から恩恵を受けることはないという見方にはならない。他者とコミュニケーションをとり，言語を介して，そこで現れた精神機能を後に内化する過程こそが発達だという考えを起点とする社会文化論的アプローチは，ただ第二言語を使用することよりはむしろ，言語を媒介して達成される活動の過程こそが第二言語発達の契機になると考える (山下, 2005)。

Swain (2000) は，協働的対話において，言語は意味を作る認知的な道具としての機能と同時に，他者とコミュニケーションするための社会的道具としても機能するとしている。L2 習熟度の異なる学習者が，L2 使用が求められるタスクで敢えて L1 を使用するとき，学習者の L1 はどのような役割を果たすのか。また学習者が L1 と L2 を使用する場面や機能とそれぞれの言語の発話量について，L2 習熟度による差は協働学習でどのように現れるのか，意見交換タスクでの対話データに基づき調査する。

3.4 第二言語学習における相互行為と scaffolding に関わる先行研究

3.1.1 で述べたように，認知主義的な第二言語学習では，コミュニケーションに問題が生じたときに，問題を克服するために，修正フィードバック等の会話的修正を用いて意味交渉を行うことを重視する。学習者に理解可能なインプットが与えられると同時に，母語話者などにより正しく修正されたインプットがフィードバックとして与えられ，発話の機会を得ることで言語習得が促進されると考える。この仮説の検証のために，学習者が関わるペアワークやグループワーク，相互行為に関する研究が行われてきた (川成, 2011)。これらの研究は，インタラクションを必要なインプットが得られるための認知的プロセスを促進するものだと捉えている。他者や相互行為

はインプットの源と捉えており (Mitchell & Myles, 2004)，意味交渉のためのインタラクションと現時点での個々の学習者の発達水準と認知プロセスとの関わりを扱うものである。

これに対し，社会文化的アプローチでは，認知的発達は，文化，コンテクスト，言語や社会的やり取りを媒介とした相互行為そのものであるとし (Johnson, 2009)，人間の学習活動を個人内ではなく集団的なものとして捉えている (Vygotsky, 1978)。学習における他者は，行動主義の刺激や認知主義のインプットの提供者と捉える学習論と異なり，社会文化的アプローチでは，学習のプロセスにおいて相互行為を学習者とともに担う中心的役割を持った重要な存在と考えられている。

Ohta (2000) は，学習者を，「インプットの処理者でもアウトプット生産者でもなく，インタラクションの中で実現される発達過程に関与する話し手であり聞き手」(neither processors of input, nor producers of output, but as speaker/hearers involved in developmental processes which are realized in interaction) (p. 51) と表現した。ヴィゴツキーの理論では，対話や会話そのものを重視し，他者との相互行為や文化的道具を通じて，学習者の知識が協働的やり取りを通して内化していくとき，学習者は自らの認知的プロセスのコントロールや再構築ができるとしている (川成, 2011)。そしてこの視点から，他者との対話的なやり取りのミクロ的な側面で学習がどのように起こるかが研究されてきており，そのような相互行為の 1 つの要素として足場かけ (scaffolding) という行為が取り上げられてきている (永見, 2005)。

Scaffolding の理解に重要なこととして，Stone (1993) は，参加者の「今ーここ」(here-and-now) での交渉だけではなく，参加者間の力関係や会話能力といったスキルなど，過去の相互行為から生まれる象徴的意味にも注目すべきだとしている。そして，scaffolding とは，双方の参加者が積極的に参加する，流動的で対人的なプロセス (a fluid, interpersonal process) であり，そのコミュニケーションのやり取りは，間主観性，つまり「目の前の状況をどう考えるかに関して継続的に進化する相互の視点」(a continually evolving mutual perspective on how to conceive the situation at hand) (p. 180) を構築するのに役立つと述べている。

協働学習でのピア・インタラクションについて，Watanabe (2008) は，学習者の感情など情緒面が言語学習に影響を与えることを指摘する。Storch (2002) は，学習者同士が対面で対話する際，「学習者はトピックだけでなく，人間関係も交渉する」(the learners negotiate not only the topic but also their relationship) (p. 120) という事実を無視してはならないと述べ，認知的な研究方法に焦点を当てた研究だけでは，ピア・インタラクションの複雑な性質を捉えることができないと述べている。さらに，認知主義的と社会文化的アプローチの両方の視点から，教室でのペア・グループワークに取り組む L2 学習者同士の談話を分析した Foster and Ohta (2005) は，意味交渉のやり取りは，実際には頻繁には行われておらず，学習者のやり取りは，むしろタスクの遂行に向けて共通の認識や理解を築くための確認や，対話を維持するための支援によって特徴づけられることを指摘している。そして，認知主義や社会文化的アプローチのどちらか一方に偏ることなく，より包括的に学習者が相互行為の様々なレベルで遭遇する幅広い学習機会を捉えるべきだと提案している (Foster & Ohta, 2005)。

第二言語学習の分野での scaffolding の研究は，教師と学習者の相互行為，或いは学習者間での相互行為に注目してきた。例えば，Alijaafreh and Latolf (1994) は，大学生の英語学習者が，8 週間に渡り，毎週英作文を書き，週 1 度チューターから個別指導導を受ける相互行為を対象に，学生の自己修正とチューターによる他者修正への依存度を質的量的に分析した。結果，セッションを重ねるごとにチューターの介入が減り，学習者は自発的に誤りに気づき訂正できるようになったと報告している。Alijaafreh and Latolf (1994) は，効果的な援助は，学習者の ZPD に関わる問題

であり，暗示的なものから始めて明示的なものに移行していく (graduated) という特徴と，学習者が自分の力でできるようになった兆候が見られると，その援助をやめる (contingent) といった不確実的な特徴を持つとしている。この研究は，scaffolding は，学習者の ZPD の範囲内で，教師(チューター) と学習者間とのやり取りの中で協働的につくられ，双方向に調整された相互行為であることを示している (Kos, 2019; 川成, 2011)。

学習者間での相互行為については，学習者同士の対話に注目し，学習者が互いに scaffolding を提供し，個人の能力レベルよりも高いレベルのパフォーマンスを一緒に達成する様子が報告されている (Donato, 1994; Ohta, 2001)。3.2 の協働的対話における L1 使用の先行研究で示したが，Donato (1994) は，アメリカの大学でフランス語を学んでいる学生を対象に，3 人 1 グループで，英語からフランス語への翻訳作業を協働で行う際にどのような scaffolding がつくられるのか観察した。この研究では，文法知識を相互に持ち寄って，グループ全体で知識を作り上げ，3 人の学習者がそれぞれの強みを生かし，Donato (1994) が「集団の足場かけ」(collective scaffolding) と呼ぶ援助により，協力してタスクを遂行できたと報告している。同様に Ohta (2001) も，学習者同士が協働で問題解決に取り組むときは，一人として同じ長所と短所を持つ学習者はいないため，学習者は初心者 (novices) としても，専門家 (experts) としてもふるまうことができ，知識やリソースを皆で出し合うことができる，と主張している。また，Ohta (2001) は，インタラクティブなタスクは，学習者は，誰が話し手，または，聞き手になって発言をモニターするのかなど，学習者は話し手と聞き手の役割を交互に務めるという点で通常の会話に類似していると述べている。そして，タスク中，学習者は，話し手と聞き手という社会的役割を同時に担うが，これらの役割の担い方やフォーカスの度合は学習者によって様々であり，この学習者間の焦点の違いが，学習者同士の助け合いを可能にしているとしている。即ち，役割がそれぞれ異なるため，情報処理に必要なワーキングメモリーや選択的注意(selective attention) の使われ方にも違いが生じ，この違いにより，習熟度の低い学習者でも，ピアパートナーにとって利用可能なリソースとなることができると Ohta (2001) は説明している。

学習者が，それぞれ自分ができることを持ちよって協働学習に参加し，互いがリソースとなって援助を与えあうといった報告は，Antón and DiCamilla (1999), DiCamilla and Antón (1997), Ohta (1995, 2000), Swain and Lapkin (1998) の研究でもなされている。これらの研究では，学習者が ZPD の範囲内で協働学習に取り組む際に，「互いに質問したり，解決策を提案したり，反対意見を出したり，発話を繰り返したり，社会的なやりとりや認知的行動を管理したり」(questioning, proposing possible solutions, disagreeing, repeating, and managing activities and behaviors (social and cognitive)) (Swain, Brooks, & Tocalli-Beller, 2002, p. 173) するやり取りを描き出している。学習者の協働的対話は L2 学習の重要な源となること，そして，ペアやグループでタスクに取り組むときには，Swain (2000) が主張するように，協働的対話はコミュニケーションツールとしても認知的ツールとしても機能することを示している。

このように，協働的対話における言語使用の分析においては，単に習熟度が高い学習者が低い学習者に知識を与えるといった一方向的な様相を捉えるのではなく，目の前の課題解決に向けての視点の共有や意志や感情のコントロールなど情意面に関連した人間関係の構築など，集団としてのダイナミックな相互行為を文脈に応じて捉え，文脈に埋め込まれた具体的な支援がタスクの遂行にどのように関わるのか，「援助下の課題遂行」(assisted performance) (cf., Tharp & Gallimore, 1988) に注視すべきだとしている (Ohta, 2000; 永見, 2005) 。参加者間で互いに調整された相互行為の様相について多角的な視点から観察すべきだと先行研究は示している (cf., Ko, Schallert, & Walters, 2003) 。

3.5 社会文化理論の枠組みで捉えた学習者間の相互行為 (peer assistance) の先行研究

この節では，社会文化理論の視点から，アメリカの大学で日本語を学ぶ教室での学習者同士の談話に見られる相互行為を分析した Ohta (2000, 2001), DiCamilla and Antón (1997), Foster and Ohta (2005) らの研究を中心に，学習者同士がお互いの発話を支援する peer assistance が実際にどのように行われているのか概観する。Ohta (2000) は，英語から日本語への翻訳タスクに取り組むペアが, 援助を通して適切に日本語の文法表現ができるようになった場面を分析し, 学習者同士が, 明示的に援助を求める以外に, 発話の終わりにイントネーションで援助を求めるといった非明示的な援助要請も合図 (subtly articulated cues) (Ohta, 2000, p.75) として機能することを明らかにしている。そして，チームワークとそのような非明示的な合図に対して互いに敏感であること (mutual sensitivity) が重要だとしている。

Ohta (2001) の研究でも，学習者はペアワークにおいて，互いに援助を与えたり，受け取っていたりしていたことが報告されている。観察された peer assistance は，前述した Alijaafreh and Latolf (1994) の教師やチューターが提供する支援と似ており，明示的な説明 (explicit explanation) や修正 (correction) だけでなく，仲間の発話の一部や単語を繰り返す(repetition) ことによって促す(prompting) といった非明示的な促し (implicit prompts) などの支援が含まれていた。また，学習者は，ペアの相手が，表現が浮かばず困っている時に，会話に口を挟み，語彙を提案するなどして会話を維持し，協働で発話を作り上げる協働構築 (co-construction)[14] や，修正 (repair) を申し出たり，その修正を受け入れたりするといった援助の形態が観察された。非明示的な援助としては，相手が発話を組み立て，話し終わるのを待つ (waiting) ということが頻繁に観察されたとしているが，Ohta (2001) は，援助は必要な時にのみ効果的であり，学習者の能力と重複している場合には役に立たないため，待つという行為は重要だとしている。

DiCamilla and Antón (1997) は，援助の一つの形態としての「繰り返し」(repetition) に焦点を当て，成人のスペイン語学習者がペアで協力してライティング活動を行うときの談話を観察した。この研究では，学習者同士の協働的対話において，「繰り返し」が主に Language-related episodes (LREs)，つまり，仲間同士で自分や相手の発話の間違いを訂正したり，適切な表現を探すために話し合ったり, 自分や相手が使用した表現についてコメントしたりするやり取りを含む談話で使用されていると述べ，この「繰り返し」が，学習者が思考し，仮説を立てて，評価するといった認知活動を媒介することを明らかにしている。DiCamilla and Antón (1997) は，「繰り返し」が学習者間で課題に対する共通の視点 (intersubjectivity) を確立・維持する機能を果たし，足場かけの援助 (scaffolded help) を作り出すことに貢献すると結論づけている。アメリカの大学で日本語を学ぶ教室でのペアワーク中のやり取りを観察した Ohta (1995) の研究でも，自分や相手の発話の一部の「繰り返し」が，理解の確認や誤りを指摘すること，または，発言が予期しないものであることを知らせたり, 或いは理解していることを知らせたりして発話を促したりするなどさまざまな機能を持つことを示している。「繰り返し」の同様の機能は，Foster and Ohta (2005) でも例示されており，協働的タスク中のやり取りでは，協働構築 (co-construction)，他者訂正 (other-corrections)，自己訂正 (self-corrections) や，語尾を上げて発話を繰り返したりすることで，続けてというシグナルを伝える continuer[15]にも見られたとしている。Foster and Ohta (2005) はまた，

---

[14] Foster and Ohta (2005) は，co-constructions を “the joint creation of an utterance, whether one person completes what another has begun, or whether various people chime in to create an utterance (p. 420)” つまり，別の人が始めた発話を完成させるか，様々な人が加わって協力して発話を完成させることと定義している。

[15] Foster and Ohta (2005) は，continuer について “A continuer is an utterance that shows that the talk

そのような「繰り返し」は，必ずしもコミュニケーション上の理解力不足に伴うものではなく，援助を求めたり提供したりすると同時に，興味や励ましを表現するための機能を果たすとしている。そして，Foster and Ohta (2005) は，「完全に理解可能なインプットを得ることは，支援的で友好的な会話を維持することよりも優先順位が低いように思われる」(obtaining completely comprehensible input appeared to be of lower priority than maintaining a supportive and friendly discourse) (p. 402) と述べ，学生者同士のやり取りが問題解決のための頻繁な意味交渉というよりはむしろ共通の認識基盤を築くための確認や，対話の破綻を防ぐための支援によって特徴づけられることを指摘している。

このように，社会文化的理論の視点に基づく学習者間の相互行為に関する研究では，協働的対話において，言語を主体とする様々な媒介道具を用い，相手の状態や必要を敏感に把握して，それに応じた援助を与えるといった学習者の姿と，タスクの遂行に向けて，参加者間で双方向に調整された相互行為の様相が描かれてきた。しかし，日本の高等学校の英語授業の文脈で，意見交換タスクに取り組む学習者の相互行為の様相を社会文化理論の視点から捉えた研究はこれまで報告されていない。本研究は，意見交換タスクにおける協働的対話の観察をもとに，媒介道具としての言語使用に焦点を当て，トランス・ランゲージングの有効性を検証しつつ，参加者が互いにどのように調整して相互行為を作り上げているのか，実態を探るものである。

---

is unproblematic, prompting the speaker to go on (p.411)” と述べており，話し手が答えを広げたり，言い直したりするための間 (space) を会話の中で提供すると説明している。

第４章　研究１[16]

第３章では，社会文化的アプローチによる第二言語習得研究に関わる先行研究，協働的対話における母語使用に関わる先行研究，学習者の L2 習熟度と言語機能に関わる先行研究，第二言語学習における相互行為と scaffolding に関わる先行研究，社会文化理論の枠組みで捉えた学習者間の相互行為 (peer assistance) の先行研究について概観した。第二言語習得研究について，従来の認知的側面を重視した分析方法のみでは，現実の教室内の社会的・談話的文脈に埋め込まれた発話の複雑性を捉えることができないこと，非母語話者である第二言語学習者を「欠陥のあるコミュニケーター」と捉えてコミュニケーション上の問題点に注目するのではなく，第二言語使用者としての複数言語能力を認め，言語使用の状況に応じて多様なアイデンティティを担う個々の学習者が，具体的な状況の中で母語も含めて利用可能なリソースを用いながら，どのように相互行為を達成させているのかに注目すべきだと主張されてきている。そして「生きている現実」の豊かさと複雑さを捉えるためには，目標言語・母語での発話を乖離せずに，それぞれの言語が協働学習においてどのような支援に用いられるのか，社会文化理論を援用して，日常の自然発生的な相互行為を参加当事者の視点も含めて観察すべきだとする主張を確認した。

協働的対話における母語使用に関わる研究については，社会文化理論の視点から，媒介道具としての母語の社会認知的機能 (socio-cognitive functions) が報告されており，母語は，課題解決やタスク管理において重要な scaffolding を提供するといったコミュニケーション機能や，自己の思考や行動など認知プロセスを調整する private speech，またタスクについて視点を共有する間主観性の構築に寄与すると確認されている。しかし，これらの報告は大部分がライティング活動や jigsaw タスクといった言語形式に制約のある活動で，さらにペアワークでの情報のやり取りを観察しており，4 人 1 組といったグループワークにおける意見交換タスクにおける即興性のあるやり取りを観察した報告はなされていない。そこで，本研究では，日本の高等学校の英語授業において，本来 L2 で意見交換タスクに取り組むことが期待されているときに，学習者があえて母語を使用するとき，学習者は母語を使用して何をしているのか，実際のやり取りの発話データと参加者へのインタビューから，言語使用の実態をつかむことを目的とする。学習者は，母語である日本語と目標言語である英語を共有しており，共有する 2 言語のリソースをどのように用いてタスクを遂行するのか，学習者は第二言語の能力を補うために，やむなく母語を使用しているのか，特に，タスクを協働で成し遂げる過程での場面ごとの日本語の役割について調査する。媒介道具としての母語の社会認知機能を重視する社会文化理論と学習者の母語使用を豊かな言語資源のレパートリーの活用と捉えるトランス・ランゲージングの視点から協働的対話を観察するとき，学習者の母語使用の意義と教育的役割の捉え方について論じ，協働学習での学習者間の相互作用における母語使用の正当な評価について示唆を得るため，本研究を設定した。

4. 1 研究課題

まず，本研究が対象とする日本語を母語とする英語学習者が，協働学習型意見交換タスクに取り組むとき，どのように日本語を使用して，それがどうタスクの遂行に貢献しているのかを観察

[16] 本章は Sakai (2020) で発表した内容に基づいており，その分析・考察については Sakai (2020) の抜粋であり，転載については，この論文の著作権を有する全国語学教育学会バイリンガリズム研究会から許可を得ている（書面による転載許可については付録 1 を参照）。なお，当該論文は英語で執筆したものであったが，本論文には日本語に改変している。ただし，データ及びその考察は掲載論文と変わるところはない。

することを目的に研究 1 を行う。具体的には，対人間 (interpsychological) と個人内 (intrapsychological) の段階でおいて，L1 はどのような機能を果たしているのか，L1 の社会的認知的機能について，実際の発話データをもとに明らかにする。

4. 2 研究の方法

研究 1 では，協働学習型意見交換タスクにおける協働的対話の観察の中でも，学習者の母語使用に焦点を当て，実際のやり取りと参加者へのインタビューをもとに，場面ごとの母語の機能を観察することを目的として質的な分析を行う。以下にその研究の方法を述べる。

4. 2. 1　研究の参加者

調査参加者は，日本の高等学校の国際学科に所属する 3 学年の生徒で，ALT 1 名と JLT 1 名の担当する選択英語クラス「英語研究II」(1 クラス 23 名) からランダムに抽出された 8 名 (男子 2 名，女子 6 名) である。 国際学科は，一般的な高等学校よりも英語の単位数が多く，英語の授業は全て英語で行われている。1 年時からペアやグループによるコミュニカティブな活動を取り入れ，英語によるプレゼンテーションやスピーチ・ディベート等の言語活動を計画的に導入している。調査対象クラスの「英語研究II」は学校設定科目であり，異文化理解のコンテンツを利用して英語を学ぶことを目的とした科目である。

参加者 8 名のうち，女子が，Aki, Shiho, Kana, Riko, Aya, Noriko（いずれも仮名）6 名で，男子が，Yuta と Taka（いずれも仮名）2 名である。参加者の英語力については，全員が英検を取得しており，その所持している級を参考に，英検準 1 級取得者が Kana, Noriko, Yuta, Taka の 4 名であり，英検 2 級取得者が，Aki, Shiho, Riko, Aya の 4 名[17]である。Group 1 には，Aki, Shiho, Kana, Yuta が，Group 2 には，Riko, Aya, Noriko, Taka が加わった。8 名は全員，短期留学も含めて海外で生活した経験はない。調査開始にあたり，調査によって知り得た情報が成績に与える影響がないこと，個人情報の保護を約束し，倫理的承認を参加者全員から得た（同意書の書式は付録 2 参照）。

4. 2. 2　データ収集の方法

参加者は 4 人 1 組の 2 グループになり，異文化理解に関連する映画を全員で視聴した後，ALT があらかじめ用意した映画の内容に関連した一連のトピック (付録 3) について意見交換タスクを行った。分析対象としたグループは複数回の授業の中で発話量の多い 2 つのグループを抽出した。そのため，視聴した映画は異なっているが，いずれも異文化接触場面での葛藤と相互理解を描いており，類似したトピックが課題として扱われた。映画は，グループ 1 は Spanglish (Brooks (Director), 2004) を視聴し，グループ 2 は My Big Fat Greek Wedding (Zwick (Director), 2002) を視聴した。なお，視聴した映画は 2 つとも英語音声で英語の字幕つきである。タスク開始時の指示は, “Discuss a list of topics in a group until the bell rings.” とし，ディスカッションを始める前に，英語を出来るだけ使用すること，どうしても必要な場合は日本語を使用してもよいこと，また，グループ内で意見を統一する必要性がないことを確認した。ディスカッションの時間は 2 グループとも 45 分である。グループディスカッションは全て参加者の同意のもとビデオカメラと IC レコーダーで録画・録音し，その後書き起こした。

その後，作成したトランスクリプトと録画されたディスカッションの映像を見せながら，

---

[17] 参加学習者の L2 習熟度については，便宜上，英検準 1 級取得者 4 名を上級者として，それ以外の英検 2 級取得者 4 名と区別している。

stimulated-recall の手法を用いたインタビューを個別に行った。インタビューは，ビデオの 1 シーンなど手がかりを与えて特定の場面や行為，感情を想起させて質問に答えさせていく手法 (竹内・水本, 2014) で，本研究では，発話の意図やその時の感情を確認した。インタビューは参加者 8 名全員と個別に日本語で行い，その内容を考察の際の参考にした。それぞれのインタビューに要した時間は約 45 分である。

4. 2 .3　データ分析の方法

次に，録音データの書き起こしについて説明する。本研究の分析では, AS-unit (Foster, Tonkyn & Wigglesworth, 2000) ごとにトランスクリプトを作成した。AS-unit は，発話を分析するために作られた unit であり, "a single speaker's utterance consisting of an independent clause, or sub-clausal unit, together with an subordinate clause(s) associated with either." (Foster, et al., 2000, p. 365) と定義される。トランスクリプトは，使用言語別の発話機能を調査するため，学習者の unit の発話ごとに L1・L2・L1/L2[18]に分けて作成した。L1 は日本語，L2 は英語，L1/L2 は，1 つの unit の中に, L1 と L2 が同時に使用された発話である。研究 1 は，学習者の日本語使用の機能のみを調査し，記述するのが目的であるが，発話データ全体から L1 の発話を抜き出すため，使用言語別に発話データを分類した。

L1 の機能分類にあたり，unit ごとに日本語を含む発話を特定し，すべての L1 発話を機能別にコーディングするため，社会文化理論の視点から L1 の機能カテゴリーについて議論した DiCamilla and Antón (2012)と Yaghobian et al. (2017) の先行研究に基づいて，L1 が果たす可能性のある機能のリストを作成し，発話機能を分析した。コーディングは，英語教育に携わる研究者であり，本論文の研究 2 の共著者が加わり，2 名によってなされ，不明瞭な所は，ビデオを繰り返し確認し，随時 stimulated recall interview を参照し，合意を得た。1 unit 内に異なる機能が観察された際の発話について特に注意し，優先される機能を決定し，著者間で合意を得た。L1 の機能分類が不確かな分析においては，研究者による考察の後に参加者に提示され，その妥当性を吟味してもらった。次節 4.3 では，学習者の L1 使用の主な理由を反映していると思われる機能について，参加者の発話データを抜粋し，L1 の機能を分類した結果を示す。

4. 3　研究の結果

発話データを繰り返し精査し，最終的に 2 つの Group において，学習者の L1 使用は，4 つの主要な機能と 9 つのサブ機能が分類された。表 1 に示す。

L1 の機能分類にあたり，DiCamilla and Antón (2012)と, Yaghobian et al. (2017) の言語機能をもとに，発話データとインタビューを分析した結果，4 つの言語機能，「言語に関するメタトーク」(metatalk about language), 「タスクに関するメタトーク」 (metatalk about task), 「人間関係調整」(interpersonal relations) と「private speech」と分類された。但し，ライティング活動に協働で取り組む学習者の発話を調査した DiCamilla and Antón (2012) では，内容に関わる部分 (content) と言語形式 (language) を区別して分類していた。しかし，1 unit ごとに機能を調査した本研究の意見交換タスクにおいては, 学習者は内容の構築と言語形式への配慮を同時に行っている発話が多く, content と language を区別せずに「言語に関するメタトーク」として扱った。従って，「言語に関するメタトーク」における L1 のサブ機能は, 言語形式または内容に関わる部分のいずれか,

---

[18]発話の 1 つの unit の中に L1 と L2 が同時に使用された発話 (e.g., "*うん，* maybe *そうだね*")を便宜上 L1/L2 を表記しているが，L1 と L2 という個別の言語を強調するものではない。

あるいは両方に関連する L1 の発話を指す。そして，「言語に関するメタトーク」のサブ機能の詳細な分類については，Yaghobian, et al. (2017) の記述を参考に行った。以下，表 1 に記載された L1 のそれぞれの機能について説明する。

表1
L1の言語機能

1.	言語に関するメタトーク (L1 in metatalk about language)	
	1a	情報の要求 (Requesting information (assistance))
	1b	情報の提供 (Providing information (assistance))
	1c	議論・同意・反論 (Arguing, agreeing, disagreeing)
	1d	発話の開始 (Initiating utterances)
	1e	理解の表示 (Expressing understanding)
	1f	仲間の発話に反応 (Responding to peers' utterances)
	1g	仲間の理解の確認 (Checking peers' understanding)
	1h	意見表明 (Expressing opinions and ideas)
	1i	発話の評価 (Evaluating language forms and expressions)
2.	タスクに関するメタトーク (L1 in metatalk about task)	
3.	人間関係調整 (L1 in interpersonal relations)	
4.	プライベート・スピーチ (L1 in private speech)	

1)言語に関するメタトーク (metatalk about language)

(1a) 情報の要求 (requesting information)

未知の L2 の語彙や L1 の訳，内容等について援助を要求したり，情報を求めたり，明確化を要求したりする。または，理解不足や発言時での困難を仲間に知らせたり，繰り返しを要求したりする。真正要求だけでなく，議論の活発化のために行う擬似要求も含む。

(1b) 情報の提供 (providing information)

仲間の L2 の語彙や L1 の訳など援助を与えたり，内容や L2 の語彙について情報を提供したりする。または，仲間が内容理解や L2 での発言に困っているときに説明や援助を与え，繰り返しへの要求に応じる。仲間の発話の誤った理解や言語形式を訂正する。

(1c) 議論・同意・反論 (arguing, agreeing, disagreeing)

内容や言語形式に関して議論し，仲間の意見に同意または反論する。

(1d) 発話の開始 (initiating utterances)

大事な話題の導入や，話題の転換など，発話の開始時に，"Okay." "So." 等を用いて，相手の注意を喚起する等，談話の調整を行う。

(1e) 理解の表示 (expressing understanding)

仲間の発話を理解していることを，"ああ，そういうことね," "I understand." などを用いて伝える。

(1f) 仲間の発話に反応 (responding to peers' utterances)

仲間の発話に，"あーなるほど," "えー，どうだろう," と反応する。または，"Education, okay." など，直前の仲間の発話を繰り返す。

(1g) 仲間の理解の確認 (checking peers' understanding)

自分の発話や議論の要点を，"You get it?" などを用いて，仲間が理解しているか確認する。

(1h) 意見表明 (expressing opinions and ideas)
自分の意見やアイデアを述べる。
(1i) 発話の評価 (evaluating language forms and expressions)
自分や仲間の発言を言語形式や内容の観点から評価する。(e.g., “ちょっと意味わかんないけど,” “It’s a good idea.”)
2) タスクに関するトーク (metatalk about task)
タスクの分担や作業の明確化に関わり，ディスカッションのトピックを読み上げるなど，タスクの進行を助け，タスクを管理する。
3) 人間関係調整 (interpersonal relations)
タスクには直接関係がない社交的な発話 (off-task)で， 冗談やユーモアのある発言の他，仲間をほめたり，からかったりするなどラポートの形成や人間関係構築を助ける。
4) プライベート・スピーチ (private speech)
聞き手を想定しない自分に向けられた内的発話で，知識を整理して思考を助ける。また，注意，記憶，情動面に関わり自己調整の働きをする。対話から外れ，一人で語彙を呟いて確認したりする。

次の項では，表 1 で示した L1 の特徴的な 4 つの機能について，意見交換タスクに取り組む学習者の談話データを抜粋し，例示する。抜粋で使用したトランスクリプトに用いる記号 (transcription symbols) を付録 4 に示す。

4. 3. 1 L1 の「言語に関するメタトーク」(L1 in Metatalk about Language)

「言語に関するメタトーク」は，学習者の L1 使用が，情報や援助を要求したり，提供すること，また，仲間に理解していることを伝えたり，映画に関連したトピックについて，言語形式や内容について議論したりする機能である。参加者は，日本語を用いて，適切な英語の語彙を求めたり，与え合ったり，言語形式について話し合ったりしていた。このメタ言語，つまり，言語のしくみを表現するために用いられる言葉 (白畑他, 2019) は，抜粋 1 と抜粋 2 で見られるが，L2 の言語形式にアクセスするための L1 使用の役割を例示している。

抜粋 1 は，映画で描かれていたギリシア文化とアメリカの白人文化との違いについての議論で，Aya は，アメリカ白人文化は，ギリシア文化と比較して親族の数が少ないことを伝えたかった場面である。Aya の “親戚” に相当する L2 語彙のリクエストに応じて，L2 上級者の Taka が即座に，“relatives” を与え Aya の L2 による発話を支援している (2 行目)。そして，4 行目では，Taka は日本語の “そうだね” を用いて，Aya が英語で表現した考えに同意している。

抜粋 1 (Group 2)
1 Aya: *親戚って何だっけ？* (1a)
2 Taka: Relative. ((Ayaの方を向いて)) (1b)
3 Aya: *ああ*, relative (2.0) few relatives. (1h)
4 Taka: *うん*, maybe *そうだね* (1c)

注: 右にある ( ) 内の数字と文字は，表1の言語機能の分類の記号を指す。抜粋番号の ( ) 内の番号は観察されたGroupの番号を示す。

抜粋 2 は，30 歳を過ぎてから学校へ通い始める人についてどう思うか (“What do you think of people who start going to school at the age of 30 or older?”) という話題について意見を言う場面であ

る。Riko は，自分の考えを英語で表現できない問題を表し (2 行目)，4, 5 行目にあるように，Riko に続いて Aya も L2 で訳してくれるよう求めた (5 行目)。そこで，上級者の Noriko が，意図された意味を訳した (9 行目) ことで，Riko は自分の意見を述べて議論に参加できただけでなく，Riko と Aya に "up to" の表現を思い出させる機会を与えている。L1 の使用によりグループディスカッションが維持できている例である。

抜粋 2 (Group 2)
1 Noriko : What do you (think)? ((Riko の方を向いて)) (1a)
2 Riko : *うーんと　日本語でもいいかな* (1a)
3 Noriko : *うん* (1b)
4 Riko : *訳して* (1a)
5 Aya : *訳して* (1a)
6 Riko : *勉強したいって思うときは，その人自身だから* (1h)
7 Noriko : Ah (2.0) so. (1f)
8 Riko : [*だから　そのタイミングで* (1h)
9 Noriko : [It's up to (.) it's up to the person when they want to study. (1b)
10 Taka : Um. ((nodding)) (1f)
11 Aya : *ああ*、up to. ((Riko の方を向いて)) (1f)
12 Riko : Up to. (1f)
13 Noriko : Right? ((Riko の方を向いて)) (1g)
14 Riko : Yes. (1f)

次の抜粋 3 は，collective scaffolding (Donato, 1994) を構築する際の媒介道具としての L1 の可能性を示している。抜粋 3 は，2 つの映画で描かれている母親の性格についての議論で，上級者の Noriko がはじめに，ギリシア人の母である Maria は，ギリシア文化的価値観を自分の娘に押しつけてはいないという考えを述べる (1 行目)。しかし，その時，日本語の "押しつける"を使用したことで, それに相当する英語の表現を持ち合わせていないことを仲間に知らせる結果となり，Noriko は，間を置きながらも，なんとか英語で考えを述べようとする (3 行目)。次に，Aya が，Noriko に "force" を提案したことで (4 行目)，Noriko は "force" を思い出し，その語を用いて L2 の文を組み立てようとする (5 行目)。しかし，Noriko は考えをまだ整理しきれておらず，"force"を用いて英文でまとめることができなかった (5 行目)。すると，上級者の Taka が，今度は別の単語 "obey"を提案する (6 行目) が，"obey" を使って作文する代わりに，笑いながら，自分の考えを表現することの難しさを述べている (7 行目)。最終的に Noriko は，L2 で端的に意見を言い表すことは出来なかったが，複数の仲間が，Noriko の L2 による発言を支援しようとしていた。上級の学習者であってもグループ内の相互行為において支援が与えられる可能性を示しており，熟練者や上級者 (expert) の役割は，流動的であって，その時々で思いつく支援をグループで与えていた。上級者 Noriko が L1 を一部使用したことで，彼女自身も意味を伝えることができたが，仲間が語彙を提供してグループで発話を支援するきっかけを与えており，協働で発話を援助する相互行為が見られている。

抜粋 3 (Group 2)
1 Noriko : But Maria doesn't *押しつける* (1h)
2 Taka : *うんうん* ((同意してうなずいて)) (1c)
3 Noriko : Tries to (.) (1h)
4 Aya : Force? (1b)
5 Noriko : Force. ah, force! (2.0) ((*force* という単語を思い出して)) force to (.) force her daughter to respect (.) not respect because Toula already respects her culture. (1h)
6 Taka : Obey? (1b)

7　Noriko　: Obey? It’s difficult to say. These kinds of things that I wanted to say ((笑いながら)) (1h)

4. 3. 2　L1 の「タスクに関するメタトーク」(L1 in Metatalk about Task)

Antón and DiCamilla (1999) や DiCamilla and Antón (2012) は，L1 が特定のタスクの要件や目標についての共通理解を作るなど，タスクをコントロールするためのツールとして使用されていたと報告するが，本研究では，この機能による L1 使用例はそれほど観察されていない。これはおそらく，タスクが，「終業ベルが鳴るまでリストにあるトピックについてグループで意見交換する」といった明快なものであり，ゴールの明確化をそれほど必要としなかったからだと思われる。

タスクの進行に関して，次のステップに進むための L1 使用，具体的には別のトピックに移るための合図を送り，グループ内で同意を得るための L1 使用が観察されている。抜粋 4 は，アメリカ人が個人主義を重んじる傾向にあるのに対し，メキシコ人は家族や親戚といった集団を重んじる傾向があるといった文化的相違について話す場面である。Aki は,個人の生活と家族との生活は，両方とも重要であり，バランスが大事だと主張した (1 行目)。この Aki の意見に Kana は理解を示す (2 行目) 。Shiho も何か考えているが，言葉としては出てこない (3 行目)。そのとき Kana が，話題が難しいことを述べたので (4 行目)，Shiho はこれ以上この話題に留まらない方がよいと感じ，トピックを変えることを Kana に提案し (6 行目と 8 行目)，これに Kana が英語で同意を示している (9 行目)。

抜粋 4 (Group 1)
1　Aki　: Balance is very important, I think. (1h)
2　Kana : Okay. okay. ((うなずいて)) (1e)
3　Shiho: Hum: (1f)
4　Kana : It’s really difficult to talk. (1h)
5　Aki　: Ah.　((笑いながら)) (1f)
6　Shiho : *次?*　((1 つのトピックを話し終えた後, Kana の方を向いて))　(2)
7　Kana : Um?　((“次” が聞き取れなくて)) (1a)
8　Shiho : *次?*　((Kana の方を向いて))　(2)
9　Kana : Yes, good. (1c)

インタビューの中で Shiho は，日本語の「次」という言葉を意識して使ったわけではないと答えている。しかし，トピックの間に日本語を使うことは，議論の本質的な部分ではないので，許容されると考えていたという。さらに Shiho は、グループ内で最も流暢な L2 話者である Kana がトピックの変更に同意するかどうかを確認する必要があったと述べている。DiCamilla and Antón (2012) は，「協働作業を成功させるためには，学生は課題で直面する言語的な問題を解決するだけでなく，どのように共同作業を行うかについて合意に達する必要がある」(p.175) と述べている。グループ内で意見を一通り伝え合い，議論が煮詰まったところで，グループのリーダーである Kana に L1 を用いて素早く確認していた。1 つのトピックについての意見交換を終えて他のトピックへと移るタイミングをグループで最も発言力のある Kana に伝え許可を得ることは，グループワークを円滑に進める上で重要であったと思われる。トピックの切れ目を確認するといった意見交換タスクのタスク処理に関わる L1 使用の例であり，取り組むべきタスクをグループ内で明確に素早く共有することを助けていた。

4. 3. 3　L1 の「人間関係調整」(L1 in Interpersonal Relations)

「人間関係調整」は，言語的な側面やタスクのゴールに直接関係はないが，社会的な会話に関わるもので，友好的な社会的環境を作り出す機能である。Group 2 では，学習者同士が仲間を褒

めたり，からかったりする際に，ジョークを言ったり，ユーモアのあるコメントをしたりするなど，off-task の会話で L1 を使用している例がいくつか見られた。抜粋 5 は，Taka が Noriko の将来の結婚相手についてからかった場面で，Noriko は自分の出身地の町の男性とは結婚したくないと日本語を用いて強調した場面である。Noriko が日本語で強調した (5 行目) 後，Taka は牛のジェスチャーで冗談を続け，グループ全体の笑いを誘って楽しい雰囲気を作り上げた (8 行目)。このように，Noriko が部分的に L1 を使うことで，教室で L2 を用いて話す際の不安や緊張を和らげる役割を果たしたと思われる。

抜粋 5 (Group 2)

1 Taka : How about you? ((Noriko の方を向いて)) (1a)
2 Noriko : Of course. Japanese people. ((nodding)) (1b)
3 Riko : Oh (.). (1f)
4 Taka : (Noriko の出身地の町の名前) people? (3)
5 Noriko : No no no no no no no thank you, no thank you. *絶対やだ! 絶対やだ!* (3)
6 Taka : Why? (1a)
7 Noriko : Because because you know, if I get marry with people [in (Noriko の出身地の名前) (1b)
8 Taka : [You have to take care of cows? ((牛の形をジェスチャーでつくって)) (1b)

抜粋 6 は，社交上の目的のために用いられる L1 使用の別の例である。人種差別についての話題で，Noriko は，人は，他の人種に対して差別的な考え方をする傾向がある，という主旨の意見を述べる (1 行目)。そしてこれに対して Taka は，年配の人ほど強い意見や偏見がある，と述べている (2 行目)。そして Noriko は，人の持っている差別的意識を人種差別としてまとめ，“Okay, that all.”と言って話題を締めくくっている (3 行目)。この時，Group 2 は意見交換タスクの最後のトピックを話し終えて，Taka はグループに拍手をし，日本語でやや大げさにグループのタスクの取り組みのパフォーマンスをほめている (4 行目)。インタビューで，Taka は，この時の L1 使用の発言について，「日本語をたくさん使ってしまったので，言語のパフォーマンスではなく，みんながディスカッションに積極的に参加したことを褒めました」と答えている。Taka は，英語で “(We all) four did a good job.” ということもできたかもしれないが，共通の母語で感情を伝えることは，グループのパフォーマンスを褒めるには自然で効果的であると思われる。感情を伝えやすい日本語による前向きなコメントがグループ内にポジティブな感情や雰囲気を生み出した可能性がある。

抜粋 6 (Group 2)

1 Noriko: They have to do that they don’t like it. (1h)
2 Taka : Especially, especially old people have strong opinion. (1h)
3 Noriko: It’s racism. Okay, that’s all. ((Taka, 拍手して)) (1h)
4 Taka : *この 4 人すごいね，しゃべってね。* (3)
((すべてのトピックを話し終えた後，グループのメンバーを見て))

4. 3. 4 L1 の「Private Speech」(L1 in Private Speech)

Ohta (2001) は，Smolucha (1992) の定義に基づいて，学習者が発する自己に向けられたスピーチを「(a) 発話の音量が小さいこと，(b) 教師や他の生徒から個人に向けられた質問やコメントへの応答する発話ではないこと，(c) 教師やクラスメートからの反応がないこと」(Ohta, 2001, p. 38) と特定している。本研究の参加者も，困難な課題に直面した際に，具体的には，ディスカッションの中で内容や言語形式をじっくり考えたり，思い出したりするときの思考のツールのとして，

L1 の private speech を使用していることがわかった。Group 2 の抜粋 7 では，まず Noriko がトピックの質問をグループに読み上げるが，Noriko 自身がトピックを理解できず，Noriko は声を落として日本語で「ちょっと待って，わかんない」と話し，思考している。続いて Noriko は，再度トピックの質問を，声を上げて英語で音読した。今度は，「AH」と大きく声に出してうなずき，正しくトピックを理解した。インタビューで，Noriko は，この無意識に発した日本語は，特定の対話者に向けて発したものではなく，彼女自身がトピックの質問の意味を理解するためのものだったのではないかと振り返っている。

抜粋 7 (Group 2)
1 Noriko : OK, next, do you think it was okay for Toula to hide her relationship with Ian from her family °°*ちょっと待って，わかんない*°°, do you think it was OKAY for Toula to hide her relationship with Ian from her family? ((声を上げて)) (2.0) AH: ((うなずいて)) (4)

もう一つの例として，抜粋 8 では，Group 1 が，アメリカとメキシコの文化の違いについて議論している。Aki は，アメリカの文化はメキシコの文化よりも個人主義的価値観を重んじると言いたかったが，“individual” または “individualism” といった単語が出てこない。そこで，突然声を低くし，一部日本語を使って，“personal って何ていうの?” とひとり言を言った。2 秒後には，“individual” を思い出し，自分の意見をグループに述べている。

抜粋 8 (Group 1)
1 Aki : I don’t think that °°personal *って何ていうの*°° (1a) (2.0) Individual one is I think most. (1h)
2 Kana: Uhm. ((うなずいて)) (1f)

Aki はインタビューの中で，1 行目の日本語はグループの誰に向けたものでもなく，自分自身に向けたものであると述べた。グループの反応を求めていたのではなく，自分自身で必要な単語を探していたと述べている。また，「なぜ日本語を使用して英単語を思い出そうとしていたのかわからない」としている。このような無意識の日本語の使用は，private speech と解釈でき，学習者が概念を理解したり(抜粋 7)，意図する言語表現を探したり，作り出したりする際 (抜粋 8) に問題がある場合に用いられ，L2 によるタスクの遂行に向けてコミュニケーションを維持するのに役立っていたように思われる。

Private speech としての L1 の機能は，一部の参加者の発話に見られた。協働学習の中で認識された L1 による private speech は，学習者が自分の考えを整理したり，自分で語彙を探したりする際に，L1 が学習者の認知プロセスを調整している可能性を示す。

4. 4 研究 1 の考察

研究 1 では，社会文化的な視点から協働学習中の学習者の言語使用を捉えたとき，日本人 EFL 学習者が小グループで意見交換タスクを行う際の L1 はいくつかの重要な機能を果たしていることがわかった。

研究課題である協働学習の際の学習者の L1 使用の機能は，これまでの研究結果と一致しており(cf. Antón & DiCamilla, 1999)，L1 は学習者の相互作用において，対人間の相互心理的段階 (interpsychological) と個人内の心理的段階 (intrapsychological) の両方において重要な役割を果たしていることが明らかになった。Interpsychological な段階では，L1 は，語彙や文法上の問題を解決し，互いに scaffolding を提供し，意味を作りあげるための社会的・認知的ツールとして機能していた。協働的対話における L1 の scaffolding の機能については，Group 1・Group 2 ともに，習

熟度の高い学習者が習熟度の低い学習者に意図的に自分の発話レベルを合わせることで，scaffolding を提供することが多いように見受けられた。また，習熟度の高い学習者であっても，collective scaffolding (cf., Donato, 1994) によって支援を受ける可能性が示唆され (抜粋 3 参照), Yaghobian et al. (2017) の若い学習者 (9 年生) の対話と同様の傾向が見られた。

また，L1 は，グループ内でタスクの進め方についての共通理解を得るためにも有効に機能しており，取り組むべきタスクに同じ視点を共有する間主観性の構築に貢献していた。抜粋 4 で見たように，Shiho は無意識ではあるが L1 を使用して，Kana が自分に同意するかどうかを即座に確認していた。グループタスクでは，一人の流暢な話者がタスクを管理する上で発言力を持つことはよくあることであり，Shiho は L1 を使うことで，Kana から素早く同意を引き出し，グループは次のタスクに進むことができている。各機能における L1 の使用頻度を分析することは研究 1 の範囲外であるが，各グループの特定の学習者がこのメタタスク機能に，頻度は少ないが，L1 を使用していることがわかった。すべての学習者が L1 を使用して比較的複雑なタスクに取り組んだ Yaghobian et al.（2017）の研究とは対照的に，本研究では，この機能での L1 使用は，主に各グループの 1 人の学習者に限定されていた。リスト上の一連のトピックについてグループで意見交換をする，といった取り組むべき課題がわかりやすかったため，この機能に L1 をそれ程必要とせず，参加者間で視点を共有できていたと思われる。

冗談やインフォーマルな声の調子の発話といった人間関係調整に関わる L1 使用は，先行研究で実証されたように, 友好的でフレンドリーな雰囲気を作り出すといった社会的目的に役立っていた (DiCamilla & Antón, 2012; Yaghobian et al., 2017)。対人間の人間関係に関わる L1 の機能は，教室といった場で，学習途中でまだ不十分な英語を使用する上での緊張やストレスを緩和し，協働作業を行う際には, 協力し合いながら学びに向かう前向きな気持ちや困難なタスクでも励まし合って課題を最後までやり切ろうとする動機づけを高めるなど良い影響を与えることができる。

さらに，intrapsychological な側面では，L1 による private speech は，Yaghobian et al. (2017) の若い学習者の場合と同様，一部の参加者の発話に見られ，自分の考えを導き，統制するツールとして，学習者の認知プロセスに有効に働いているように思われた。学習者の L1 による自己に向けられた private speech は，課題に集中して，語彙を探したりする認知的な媒介として機能しており，認知的に困難な課題に直面した際に，抽象的な概念（cf. 抜粋 7）や言語（cf. 抜粋 8）の理解を助ける役割を果たしていた。

学習者同士のやり取りから得られた実際の談話データで確認された L1 の機能は，協働的対話において，L1 が「社会的・認知的空間を作り出す手段として」(Antón & DiCamilla, 1999, p.245) 重要な役割を果たしていることを示している。また，認知的媒介道具としての L1 は，言語と思考を調整する役割を果たし，学習者がタスクに取り組む際に，参加者同士でのコミュニケーションの維持を可能していたことがわかった。

4. 5 研究 1 のまとめ

研究 1 のまとめとして，今回の調査結果は，対人間の interpsychological な側面と個人内の intrapsychological において，学習者の L1 が相互作用的 (interactional)，感情的 (affective)，認知的に (cognitive) に L2 学習を媒介していることを示し，日本の EFL 教室の文脈で協働学習に取り組む学習者の言語使用を社会文化的な視点から捉えることの有効性を示した。Cook (1999) は，L1 は常に L2 学習者の心の中にあり，「生徒が L2 で目に見える形で行うあらゆる活動は，目に見えない L1 も関係している」(“every activity the student carries out visibly in the L2 also involves the invisible L1”) (p.202) と述べている。つまり，学習者が L1 を使うときには，学習者は，一時的に

タスクから離脱し，参加者としての役割を放棄している状態ではなく，むしろ，L2 学習者は，ピア・インタラクションの中で，共有された L1 を認知的，社会的，感情的に使用しながら，タスクにトランスリンガルに (translingually) (cf. García & Wei, 2014) 取り組んでいると考えられる。Ferguson (2003) によれば，「教室は形式的な学習の場であるだけでなく，それ自体が社会的，感情的な環境でもある」(“classroom is not only a place of formal learning but also a social and affective environment in its own right”) (p. 6)。参加者の間で見られた協働的対話は，学習者が共通の L1 を使用して，知識の協働構築 (cf. Hardin & Higgins, 1996) を図り，意味を互いに作り出し，参加者間の人間関係も交渉しており, L1 は, 学習者間の相互行為において重要な役割を果たしていた。学習者が協働的対話において L2 とともに L1 を使用していることは，学習者がその時々の文脈に応じて柔軟に持ちうる言語資源を使用する「トランスリンガル・コンピテンス」(translingual competence) (Anderson, 2018) を表しており，グループワークにおいて協働的に利用できるリソースを最大限に利用していると捉えられる。

本研究は，学習者がピア・インタラクションの際に，社会的発話や private speech に L1 を使用する証拠を示し，日本人 EFL 学習者の言語学習における言語使用を，母語の社会的認知的機能を重視し, 対話の役割と状況的文脈を重視して言語行動を捉える社会文化的視点から観察する意義を示した。また，本研究ではグループ間の L1 使用の違いに焦点を当てていないが，Group 2 では Group 1 よりも L1 の発話が多く観察される傾向が見られた。L1 使用に関する数量的な分析については，協働でタスクに取り組む中で，どのような要因（例えば，参加者の L2 習熟度や言語使用に対する心的態度）が，現実の教室実践において，L1 使用の動機になっているのか，また，どのような参加者がどの程度の L1・L2 を使用してタスクの遂行を図っているのか, L1 の有用性の把握には，両方の言語が使われている場面とその果たす機能について理解する必要がある。また，本研究は，L1 使用に焦点を当てて，その機能を調査したもので，L1 と L2 を比較してそのどちらかの有用性を主張するものではない。L1 使用は，学習者が協働学習において，対話的なやり取りを維持するために必要な心理的プロセスであることがわかっているが, 協働的対話における母語の果たす役割についてさらに調査することで, 学習者のトランスリンガルな言語使用について理解を深めることができると考える。

第５章　研究２[19]

第 4 章では，日本語を母語とする英語学習者が，通常の英語の授業で，4 人 1 組の小グループになって英語で意見交換タスクを行う際の学習者の L1 使用について，どのような場合にどのような理由で，学習者は母語である日本語を使用するのか，2 グループの発話データと参加者へのインタビューをもとに観察された L1 の機能について報告した。その観察から，本来英語でディスカッションを行うべきときに学習者が日本語を使用するときは，内容や言語形式に関わるやり取りに関わる「言語に関するメタトーク」，タスク管理に関わる「タスクに関するメタトーク」，冗談や仲間のパフォーマンスへのコメントなど友好的な雰囲気づくりに関わる「人間関係調整」といった対人間とのやり取りに関わる機能と，思考や感情の制御に関わる「private speech」といった個人内の機能といった 4 つの主要な機能を果たしていることがわかった。また，参加者とのインタビューの証言から，学習者の L1 使用は目的を持って意識して使用するときもあるが，private speech の例のように無意識に使用する場合があるなど，目標言語のみで協働学習型意見交換タスクを行う上での限界が浮き彫りになり，学習者が使用言語を区別することなく全体のリソースとして活用するトランス・ランゲージングの柔軟な言語使用を示唆している。研究 1 では，L1 の 4 つの主要な機能が観察された。しかし，学習者がどのくらいの L1 をどういった機能に使用しているのか，L2 についての発話量や機能は L1 と比較してどのような傾向が見られるか，明らかになっていない。研究 2 では，この点を明らかにするために，研究 1 で得た発話データに量的な分析を加え，タスク中の学習者の L1・L2 それぞれの発話頻度と研究 1 で明らかになった社会文化理論の視点に基づく機能について，量的に比較・分析し，学習者のトランス・ランゲージングの言語行動を明らかにする。また，学習者の L2 習熟度の違いが言語使用に与える影響を明らかにする。

5. 1 研究課題

研究 2 では，研究 1 で得た発話データとインタビュー資料を基に，社会文化理論の視点に基づいて観察し，分類された言語機能について，意見交換タスクにおける学習者の L1・L2 それぞれの発話量と機能，さらに L2 習熟度が実際の言語使用に与える影響を調べることを目的とする。2.2 で述べたように，協働学習の推奨と英語の授業を英語で行うことが日本の英語教育に求められている。しかし，母語使用をどこまで容認するのか，仮に認めるとすれば，どのような場面かについては特にガイドラインは示されていない。また，通常，教室には様々な L2 習熟度の学習者が混在しており，学習者の L2 習熟度によっては，L1・L2 の発話頻度やそれぞれの言語の使用場面や機能に影響があるのかわかっていない。さらに，協働学習型意見交換タスクに学習者が小グループで取り組むときに，学習者は互いにどのような援助を与え合い，L2 習熟度の違いを乗り越えてタスクの遂行に向けてコミュニケーションの維持を図るのか，学習者同士の実際のやり取りの場面から調査し，実態を把握する必要がある。つまり，学習者は活動のどの場面で，どのような動機で日本語 (L1) または英語 (L2) をどのくらい使用しているのか，言語的制約の少ないより自然なやり取りが期待される意見交換タスクにおける学習者の協働的対話の観察をもと

[19] 本章は，酒井・志村 (2021)で発表した内容に基づいており，その分析・考察においては酒井・志村 (2021) の抜粋であり，転載については，この論文の著作権を有する大学英語教育学会北海道支部から許可をいただいている（書面による転載許可については付録 5 を参照）。また，第二著者からも博士論文での使用の許可を得ている。

に，学習者の持ち合わせる言語資源を自在に使用するトランス・ランゲージングの言語使用の状況を考察することを目指す。具体的な研究課題として以下の 2 点を設定する。

RQ 1. 学習者の言語使用量と機能にどのような傾向が見られるか。

RQ 2. 学習者の L2 習熟度の違いにより, 言語使用量および機能にどのような違いが見られるか。

研究 1 では，表 1 で示したように，DiCamilla and Antón (2012) と, Yaghobian et al. (2017) の言語機能をもとに分析した結果，意見交換タスクに取り組む学習者の L1 使用は，大きく 4 つの言語機能,「言語に関するメタトーク」(1), 「タスクに関するメタトーク」(2), 「人間関係調整」(3), 「private speech」(4) に分類され,「言語に関するメタトーク」については,「情報の要求」(1a), 「情報の提供」(1b),「議論・同意・反論」(1c),「発話の開始」(1d),「理解の表示」(1e),「仲間の発話に反応」(1f),「仲間の理解の確認」(1g),「意見表明」(1h),「発話の評価」(1i) のサブ機能があることがわかった。研究 1 では，それぞれの機能について，実際のやり取りの場面を抜粋として，記述的に報告している。

研究 2 の RQ1 および RQ2 では，研究 1 の範囲外であった量的な分析を通じて，それぞれの機能における L1 の発話量を調査するだけでなく，L2 の発話量も調査し，研究 1 と同一の学習者集団の意見交換タスクにおける L1・L2 双方の発話量と機能を調査する。言語形式を特に定めず, 教師のコントロールが比較的少ない意見交換タスクでの学習者の言語使用を調査することで, 学習者の柔軟な言語行動を探り，学習者が L1 または L2 を使用するときの場面や動機を明らかにすることで，学習者のトランス・ランゲージングの行動を把握したいと考えている。

さらに，RQ2 では，L2 習熟度の違いが，L1・L2 言語使用量および機能に与える影響を調査することで，どのような学習者がどのような機能にどの言語を使用する傾向があるのか，を明らかにし，教室での言語学習におけるトランス・ランゲージングの実態を掴み，協働学習を取り入れる際の学習者の言語使用のあり方について示唆を得ることができると考えている。

5. 2 研究の方法

この節では，研究 2 の方法について，研究の参加者，データ収集の方法，およびその分析方法について記述する。

5. 2. 1 研究の参加者

調査参加者は，研究 1 と同じ参加者集団 8 名で，女子が，Aki, Shiho, Kana, Riko, Aya, Noriko（いずれも仮名）6 名で，男子が，Yuta と Taka（いずれも仮名）2 名である。4.2.1 で述べたように, 参加生徒が所属する国際学科は，一年時より英語の授業は全て英語で行われているため，授業時の教師の英語の発話を聞くことは勿論, 生徒同士が英語で話したりするペアやグループによるディスカッションや英語スピーチ・ディベート等の言語活動にも抵抗なく取り組んでいる。研究 2 の RQ2 は，学習者の L2 習熟度の違いによる L1・L2 言語使用量および機能との関係の調査であるが，参加者 8 名の英語力については，4.2.1 で述べたように，英検準 1 級取得者が Kana, Noriko, Yuta, Taka の 4 名（上位群）であり，英検 2 級取得者が，Aki, Shiho, Riko, Aya の 4 名（下位群）である。Group 1・Group 2 の構成メンバーは研究 1 と同じで，Group 1 には，Aki, Shiho, Kana, Yuta が，Group 2 には，Riko, Aya, Noriko, Taka が加わった。

5. 2. 2 データ収集の方法

研究 2 の資料は研究 1 と同様であり，4.2.2 で記述した内容と同じである。参加者は 4 人 1 組の 2 グループになり，異文化理解に関連する映画を全員で視聴した後，ALT があらかじめ用意した映画の内容に関連した一連のトピック (付録 3) について意見交換タスクを行った。分析対象としたグループは複数回の授業の中で発話量の多い 2 つのグループである。45 分間のディスカッションをビデオカメラと IC レコーダーで録画・録音し，書き起こした後に，作成したトランスクリプトと録画されたディスカッションの映像を見せながら, stimulated-recall の手法を用いて, 発話の意図やその時の感情を確認した。インタビューは約 45 分間，参加者 8 名全員と個別に日本語で行い，その内容を考察の際の参考にしている。

5. 2. 3 データ分析の方法

4.2.3 で述べたように，AS-unit (Foster, Tonkyn & Wigglesworth, 2000) にもとづき，unit の発話ごとに，学習者の発話を L1・L2・L1/L2 に分けて，研究 1 で明らかになった機能カテゴリーに従い，発話機能を分析した。タスクにおいて，学習者がグループ活動中に使用する言語使用量と研究 1 で明らかになった機能 (表 1 参照) にどのような傾向がみられるかを明らかにするために，使用言語別 (L1・L2・L1/L2) の発話量とその割合を明らかにした (RQ1)。つまり，RQ1 は，Group 1 と Group 2 の両方のグループでのやり取りにおける参加者 8 名の機能ごとの使用言語別 (L1・L2・L1/L2) の発話量とその割合を求めた。

次に，学習者の習熟度の違いが言語使用量および機能に与える影響を明らかにするために，クロス集計表 (フィッシャーの直接確立法) を用いて比較を行った (RQ2)。つまり，Group 1 と Group 2 の両方のグループでのやり取りにおける参加者 8 名のうち，英検準 1 級取得者である Kana, Noriko, Yuta, Taka の 4 名の発話を上位群，英検 2 級取得者である，Aki, Shiho, Riko, Aya の 4 名の発話を下位群として，学習者の L2 習熟度の違いと言語使用量および機能との関係を調査した。

5. 3 研究の結果

この節では，研究 2 で得られた結果について，研究課題ごとに提示する。

5. 3. 1 RQ 1 に関わる結果：学習者の言語使用量と機能の傾向

学習者がグループ活動中に使用する言語使用量 (unit) と使用機能にどのような傾向がみられるかを明らかにするために、使用言語別に発話量とその割合を表にまとめた (表 2) 。

表 2　機能別発話量の記述統計

機能	L2		L1		L1/L2		TOTAL
言語形式・意味内容	74.10%	1173	8.46%	134	4.30%	68	1375
タスク管理	5.69%	90	0.19%	3	0.25%	4	97
人間関係調整	2.53%	40	2.59%	41	0.32%	5	86
private speech	0.63%	10	0.69%	11	0.25%	4	25
小計	82.94%	1313	11.94%	189	5.12%	81	1583

結果は L2 が 82.94%で最も多く，L1 は 11.94%，L1/L2 は 5.12%であった。次に，発話された機能について，L2 による「言語形式・意味内容」が 74.10%と最も使用割合が高く，次に多い L1 による「言語形式・意味内容」の 8.46%を大きく引き離している。次に，各機能内の言語使用量

の割合について比較したところ，「言語形式・意味内容」と「タスク管理」については，いずれも L2 使用の割合が高い傾向にあるが，「人間関係調整」と「private speech」については L2・L1 使用量が同程度である傾向が見られた。

次に，最も使用量が多い機能である，「言語形式・意味内容」のサブカテゴリー機能について，どのような傾向がみられるかを明らかにするために，使用言語別に発話量とその割合を表にまとめた (表 3) 。

表 3　言語形式・意味内容のサブカテゴリーにおける発話量の記述統計

サブカテゴリー―	L2		L1		L1/L2		TOTAL
情報の要求	13.24%	182	2.33%	32	1.02%	14	228
情報の提供	14.98%	206	1.24%	17	0.44%	6	229
意見に同意・反論	5.75%	79	1.24%	17	0.58%	8	104
発話の開始	0.15%	2	0.00%	0	0.00%	0	2
理解の表示	2.04%	28	0.87%	12	0.29%	4	44
仲間の発話に反応	22.62%	311	2.33%	32	0.44%	6	349
仲間の理解の確認	0.29%	4	0.07%	1	0.00%	0	5
意見や考えの表明	26.11%	359	1.53%	21	2.04%	28	408
言語形式・表現の評価	0.15%	2	0.15%	2	0.15%	2	6
小計	85.31%	1173	9.75%	134	4.95%	68	1375

結果は L2 による「意見や考えの表明」が 26.11％と最も使用割合が高く，次が L2 による「仲間の発話に反応」が 22.62%，L2 による「情報の提供」が 14.98％，L2 による「情報の要求」が 13.24％と比較的高い傾向にあった。L1 については，「情報の要求」と「仲間の発話に反応」が 2.33％であり，L1 を使用した機能の中では高い傾向であった。L1/L2 については，「意見や考えの表明」が 2.04％と比較的高い傾向となった。

5. 3. 2 RQ2 に関わる結果：学習者の L2 習熟度と言語使用量および機能の比較

学習者の L2 習熟度の違いと言語使用量および機能との関係を明らかにするために，習熟度が高い学習者 (表 4) と低い学習者 (表 5) 別に発話量とその割合を表にまとめた。

表 4　L2 習熟度が高い学習者の機能別発話量の記述統計

機能	L2		L1		L1/L2		TOTAL
言語形式・意味内容	75.80%	802	5.29%	56	3.50%	37	895
タスク管理	8.22%	87	0.09%	1	0.38%	4	92
人間関係調整	2.84%	30	2.17%	23	0.47%	5	58
private speech	0.66%	7	0.28%	3	0.28%	3	13
小計	87.52%	926	7.84%	83	4.63%	49	1058

表 5　L2 習熟度が低い学習者の機能別発話量の記述統計

機能	L2		L1		L1/L2		TOTAL
言語形式・意味内容	70.67%	371	14.86%	78	5.90%	31	480
タスク管理	0.57%	3	0.38%	2	0.00%	0	5
人間関係調整	1.90%	10	3.43%	18	0.00%	0	28
private speech	0.57%	3	1.52%	8	0.19%	1	12
小計	73.71%	387	20.19%	106	6.10%	32	525

結果は，習熟度が高い学習者 (1058) の方が全体の発話量が習熟度の低い学習者 (525) よりも 2 倍程度多いことが示された。また、L2 使用量についても，習熟度が高い学習者が 926 に対し，習熟度の低い学習者は 387 と，2 倍以上の発話量の差が見られた。L1 使用量については，習熟度が高い学習者が 83 に対し，習熟度の低い学習者は 106 であり，習熟度の低い学習者の方が，使用量が高い傾向が見られた。L1/L2 使用量については，習熟度が高い学習者が 49 に対し，習熟度の低い学習者は 32 であり，習熟度の高い学習者の使用量が高い傾向が見られた。

次に，L2 習熟度による言語使用別機能の差を明らかにするために，機能毎にクロス集計 (フィッシャーの直接確率法) を用いて比較し，有意差が見られた場合と有意差が見られなくとも効果量が中程度以上の場合に残差分析を行った (表 6) 。

表 6　L2 習熟度による機能別発話量のクロス集計

機能	習熟度	L2		L1		L1/L2	統計値	
							p	*V*
言語形式・意味内容	高い	802	△**	56	▼**	37	.00	.12
	低い	371	▼**	78	△**	31		
タスク管理	高い	87	△**	1	▼**	4	.00	.35
	低い	3	▼**	2	△**	0		
人間関係調整	高い	30		23		5	.06	.18
	低い	10		18		0		
private speech	高い	7		3	▼**	3	.11	.31
	低い	3		8	△**	1		

結果は，「言語形式・意味内容」において統計的に有意な差が見られ ($p < .01, V = .12$) たが，効果量は小程度であった。残差分析を行ったところ，習熟度が高い学習者の L2 使用と低い学習者の L1 使用が有意に高いことが示された。また，習熟度が低い学習者の L2 使用と高い学習者の L1 使用が有意に低いことも示された。「タスク管理」について，統計的に有意な差が見られ ($p < .01, V = .35$), 効果量も中程度であった。残差分析を行ったところ，習熟度が高い学習者の L2 使用と低い学習者の L1 使用が有意に高いことが示された。また，習熟度が低い学習者の L2 使用と高い学習者の L1 使用が有意に低いことも示された。「人間関係調整」については，統計的に有意な差は見られなかった ($p = .06, V = .18$) 。「private speech」について，統計的に有意な差は見られなかったが ($p = .11, V = .31$), 効果量が中程度であったため，残差分析を行った。残差分析を行ったところ，習熟度が高い学習者の L1 使用が有意に低く，習熟度の低い学習者の L1 使用が有意に高いことが示された。

続いて，「言語形式・意味内容」のサブカテゴリー機能について，学習者の L2 習熟度の違いが言語使用量および機能にどのような関係があるのかを明らかにするために，習熟度が高い学習者 (表 7) と低い学習者 (表 8) 別に発話量とその割合を表にまとめた。結果は，全体の機能と同様に，習熟度が高い学習者 (895) の方が全体の発話量が習熟度の低い学習者 (480) よりも 2 倍弱多いことが示された。また，L2 使用量についても，習熟度が高い学習者が 802 に対し，習熟度の低い学習者は 371 と，2 倍以上の発話量の差が見られた。L1 使用量については，習熟度が高い学習者が 56 に対し，習熟度の低い学習者は 78 であり，習熟度の低い学習者の使用量が高い傾向が見られた。L1/L2 使用量については，習熟度が高い学習者が 37 に対し，習熟度の低い学習者は 31 であり，同程度の発話量である傾向が示された。

表 7　L2 習熟度が高い学習者の言語形式・意味内容のサブカテゴリー機能別発話量の記述統計

サブカテゴリー	L2		L1		L1/L2		TOTAL
情報の要求	15.98%	143	0.78%	7	0.67%	6	156
情報の提供	16.76%	150	1.45%	13	0.67%	6	169
意見に同意・反論	4.69%	42	1.23%	11	0.45%	4	57
発話の開始	0.22%	2	0.00%	0	0.00%	0	2
理解の表示	2.12%	19	0.56%	5	0.11%	1	25
仲間の発話に反応	23.91%	214	1.34%	12	0.56%	5	231
仲間の理解の確認	0.45%	4	0.11%	1	0.00%	0	5
意見や考えの表明	25.25%	226	0.67%	6	1.45%	13	245
言語形式・表現の評価	0.22%	2	0.11%	1	0.22%	2	5
小計	89.61%	802	6.26%	56	4.13%	37	895

表 8　L2 習熟度が低い学習者の言語形式・意味内容のサブカテゴリー機能別発話量の記述統計

サブカテゴリー	L2		L1		L1/L2		TOTAL
情報の要求	8.13%	39	5.21%	25	1.67%	8	72
情報の提供	11.67%	56	0.83%	4	0.00%	0	60
意見に同意・反論	7.71%	37	1.25%	6	0.83%	4	47
発話の開始	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0
理解の表示	1.88%	9	1.46%	7	0.63%	3	19
仲間の発話に反応	20.21%	97	4.17%	20	0.21%	1	118
仲間の理解の確認	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0
意見や考えの表明	27.71%	133	3.13%	15	3.13%	15	163
言語形式・表現の評価	0.00%	0	0.21%	1	0.00%	0	1
小計	77.29%	371	16.25%	78	6.46%	31	480

次に，L2 習熟度による言語形式・意味内容のサブカテゴリー機能別発話量の差を明らかにするために，サブカテゴリー機能毎にクロス集計 (フィッシャーの直接確率法) を用いて比較し，有意差が見られた場合と有意差は見られないが効果量が中程度以上の場合に残差分析を行った (表 9) 。

表 9　習熟度による言語形式・意味内容のサブカテゴリー機能別発話量のクロス集計

機能	習熟度	L2	L1	L1/L2	統計値 *p*	統計値 *V*
情報の要求	高い	143 △**	7 ▼**	6 ▼**	.00	.31
	低い	39 ▼**	25 △**	8 △**		
情報の提供	高い	150	13	6	.05	.07
	低い	56	4	0		
意見に同意・反論	高い	42	11	4	.07	.06
	低い	37	6	4		
発話の開始	高い	2	0	0		
	低い	0	0	0		
理解の表示	高い	19	5	1	.13	.21
	低い	9	7	3		
仲間の発話に反応	高い	214 △**	12 ▼**	5	.00	.14
	低い	97 ▼**	20 △**	1		
仲間の理解の確認	高い	4	1	0		
	低い	0	0	0		
意見や考えの表明	高い	226 △**	6 ▼**	13	.00	.12
	低い	133 ▼**	15 △**	15		
発話への評価	高い	2	1	2	1.00	.12
	低い	0	1	0		

結果は「情報の要求」において統計的に有意な差が見られ（$p < .01, V = .31$），効果量も中程度であった。残差分析を行ったところ，習熟度が高い学習者の L2 使用と低い学習者の L1・L1/L2 使用が有意に高いことが示された。また，習熟度が低い学習者の L2 使用が有意に低く，高い学習者の L1 と L1/L2 使用が有意に低いことも示された。また，「情報の提供」について，統計的に有意な差が見られ（$p = .05, V = .07$）たが，効果量はなかった。残差分析を行ったところ，統計的に有意な差がみられなかった。「仲間の発話に反応」について，統計的に有意な差が見られ（$p < .01, V = .14$）たが，効果量は小程度であった。残差分析を行ったところ，習熟度が高い学習者の L2 使用と低い学習者の L1 使用が有意に高いことが示された。また，習熟度が低い学習者の L2 使用が有意に低く，高い学習者の L1 使用が有意に低いことも示された。「意見や考えの表明」について，統計的に有意な差が見られ（$p < .01, V = .12$）たが，効果量は小程度であった。残差分析を行ったところ，習熟度が高い学習者の L2 使用と低い学習者の L1 使用が有意に高いことが示された。また，習熟度が低い学習者の L2 使用が有意に低く，高い学習者の L1 使用が有意に低いことも示された。「意見に同意・反論」（$p = .07, V = .06$），「理解の表示」（$p = .13, V = .21$），「発話への評価」（$p = 1.00, V = .12$）は統計的に有意な差が見られなかった。「発話の開始」、「仲間の理解の確認」については習熟度の高い学習者のみに見られた発話のため，分析を行わなかった。

5. 4　研究２の考察

ここからは，5.3 で提示した結果をもとに，発話データの抜粋を示し，研究課題に対する考察を行う。

5. 4. 1　RQ１に関わる考察：学習者の言語使用量と機能の傾向

RQ 1. 学習者の言語使用量と機能にどのような傾向が見られるか。

上記の学習者の使用言語の発話量とその機能に関する問い (RQ1) に関して，学習者は，L1 を使用しながらも，大部分は L2 を用いて意見交換タスクに取り組んでいた。学習者同士の対話では, 意味伝達とタスクの遂行に重点が置かれ, L1 の過度な使用が指摘されている (Ellis & Shintani, 2014) が，本研究の参加者は，概ね L2 を使用していた。3.3 で述べたように，習熟度の高い学習者の L2 使用が多い傾向はこれまでに指摘されているが，本稿の参加者の習熟度が比較的高かったために，L1 使用がそれ程多くならなかったと考えられる。

各機能内の言語使用量の割合の比較では，DiCamilla and Antón (2012) の L2 習熟度の高い 4 年生同様,「言語形式・意味内容」の機能において 7 割以上の L2 使用が認められた。学習者は，仲間とのやり取りにおいて，L1 を織り交ぜながらも，L2 を使用して情報を整理し，意味を伝え合うタスクを概ね実現できていたと考えられる。以下，いずれも Group 1 からの抜粋であるが，抜粋 9 は，“What kind of American and Mexican culture do you see in the movie?” というトピックについて，Yuta が「女性の方が男性よりもいつも立場が上だと思う」と L2 で意見を述べている。抜粋 10 は “What kind of person do you think Cristina will grow up to be?” というトピック，つまり，メキシコ出身の少女がアメリカ文化に触れてどのような大人になるか，という話題について Aki は「こどもは皆，親のようになる」という旨の意見を L2 で述べている。これに対し，Kana が Aki の意図をくみ取り，Aki の発言の言語形式の不十分なところを “to be” を付け加えて言い換えてまとめている (2 行目)。その後，今度は Yuta が Kana の意見を求め (3 行目)，Kana が返答している場面である (4 行目)。

抜粋 9 (Group 1)
1 Yuta : I thought status of women is always stronger than men. ((Kana 笑う)) (1h)
2 Aki: *ああ* (1f)
3 Shiho: *ああ* (1f)

抜粋 10 (Group 1)
1 Aki : So I think so every every children I think like parents. (1h)
2 Kana: Ah(.) to be like parents (.) okay, hmm, okay. (1b)
3 Yuta: ((Kana の方を向いて)) What do you think? (1a)
4 Kana: ((うなずきながら)) I think so, (...) like to be Flor. (...). (1b)

「タスク管理」でも，L2 使用の割合が高い傾向が見られ，Yaghobian et al. (2017) と同じように L1 よりも L2 が多い傾向が示された。本タスクは，一連のトピックについて互いの意見を述べ合うというもので，グループ内での意見の統一や作文を求めたものではなかった。トピックは英語で書かれており，新しいトピックを読み上げる際や，話題転換の合図の “Next (topic).” 等の発話により L2 使用が多くなっていると考えられる。下の抜粋 11 は，Group 2 でのやり取りでグループのメンバーが意見をある程度出し終わった後で，上級者の Noriko がグループの意見をまとめて 1 つのトピックが終了したと判断し，グループに話題が移ることを L2 で知らせた例である。

抜粋 11 (Group 2)
1 Noriko: ((グループ全体を見て)) So you mean that she wanted to change herself (.) even if even she (.) WORKING, she was working at the restaurant? (1a)
2 Taka: Um. (1b)
3 Noriko: OK. (..) Yeah, I think she wanted to study. (1h) ((Taka の方を向いて)) ((Taka うなずいて)) And, Next. (2)

一方,「人間関係調整」では，L2・L1 使用量が同程度である傾向が見られた。本タスクでは,

「人間関係調整」として冗談やユーモアの発言を行うことにより友好的な雰囲気を作り出していた。その際，それら行為がタスクに直接関係しないということや，インタビューの中で，「冗談などの表現を L2 で表現することが難しい」という意見もあり，他の機能に比べ，L1 使用が多くなり，L2 使用量との差が見られなくなったのではないかと考えられる。

以下の抜粋 12 の一連のやり取りは，映画で描かれていたギリシア文化とアメリカ白人文化の違いについての話題で，Taka がアメリカ人の愛に対する態度を，“Because their love is all.”と述べたときの “love” という語に Noriko が反応し，タスクのトピックから脱線して話し始める場面である。2 行目で，Noriko は，別の英語のプレゼンテーションの授業で，Taka が love について発表することを思い出し，膝を叩いて笑い出して，グループ全体にも Taka のプレゼンテーションのテーマを告げる (7 行目)。愛をテーマに選んだことで，Riko と Aya が驚いて日本語で応答している (8 行目と 9 行目)。Taka はプレゼンのトピックが思いつかなかったので男友達の提案に従って love にしたと説明する (10 行目)，が Noriko は信用していない (11 行目)。そこで，Taka は自分がプレゼンするのは，Noriko が 19 行目で確認しているように，男女間の愛ではなく，聖アウグスティヌスを Taka が例としてあげたように (16 行目)，キリスト教的な神の愛を概念として発表することを説明している (20 行目)。この Taka と Noriko の off-task のやり取りに対して，21 行目で Riko がどちらでもいい旨のことばを挟んだことで，Noriko は on-task に戻り，英語で次のトピックを紹介し，タスク管理を行い (22 行目)，5 行目から 21 行目まで続いた off-task のやり取りを終えている。この抜粋 12 の「人間関係調整」機能では，本来話すべきトピックから脱線して，別の英語の授業での発表の話題に移っているが，参加者は同じ学科に所属しており，3 年間ほとんどの授業を一緒に受けており，性格も熟知した上で，友人関係を築いている。意見交換タスクでは，用いるべき言語形式が特に定められていないことや，love といった話題も高校生の年齢を考えると興味関心のあるトピックであり，自然な流れで対話が続いている。タスクで本来使用すべき英語と母語で感情移入しやすい日本語でのやり取りが「人間関係調整」の機能で見られ，グループ内でトランス・ランゲージングの言語使用が観察されている。

抜粋 12 (Group 2)
1 Taka: Because their love is all. (1b) ((Riko はうなずき，Noriko は笑っている))
2 Noriko: Love. (1f) ((自分の膝を片手でたたいて，Taka を指さして))
3 Taka: Why? [Why? Why are you laughing? (1a)
4 Riko: [Love is all. (1h)
5 Noriko: Because I heard that you are talking, you are talking about love (3)
6 Taka: At presentation =
7 Noriko: = Do you know that? ((グループ全体に向けて)) He has a presentation of love. (3) ((love を発音するときに，右手を小さく上げて))
8 Riko: *えっ？* (3) ((驚いて))
9 Aya: *えっ？* (3) ((驚いて))
10 Taka: Because I don’t I don’t have a topic, I couldn’t find. So all of the boys said to me, you should talk about love. (3)
11 Noriko: You lie. Who can listen to that, [don’t you? (3)
12 Taka: Not love, man and woman love I’ll talk about. (3)
13 Noriko: No? (3)
14 Taka: Chri (st) *キリスト* or (3)
15 Noriko: What kind of love? (3)
16 Taka: Or Augustine. (3)
17 Noriko: Why Japanese, no no no no, why people love Chri. ah. Christ or something like that? (3)
18 Taka: Yes ((うなずく)) no no not. (3)
19 Noriko: You don’t talk about the love between people. (3)
20 Taka: *概念，概念。*(3)

21 Riko:　*いいよ，どっちにしろ。*(3)
22 Noriko: OK. Next. Which culture would you want to live in if you had to choose for good? (2)

「private speech」は，「人間関係調整」と同様，L2・L1 使用量が同程度である傾向が見られ，この機能に L1 使用全体の 1 割程度のみ使用されていた Yaghobian et al. (2017) と異なる結果となった。観察された機能については，Yaghobian et al. (2017) と同様に，グループでのやりとりの最中に，会話の流れから一人だけ外れて，語彙の意味や発音を小声で確認したり，発話の途中で L2 表現が思い浮かばないときに，記憶を辿って適当な語を探したりするときなどに観察されていた。思考や記憶，情動面での調整のこの機能に関わり，学習者が熟知する母語の心理機能がより求められ (Swain & Lapkin, 2000)，L1 の使用割合がやや高くなったと考えられる。抜粋 13，抜粋 14 は，それぞれ研究 1 で紹介した抜粋 7，8 を再掲したものだが，アイデアや語彙の問題に対処するときの心的道具として日本語が使用されている例である。

抜粋 13　(*抜粋 7*) (Group 2)
1　Noriko : OK, next, do you think it was okay for Toula to hide her relationship with Ian from her family °°*ちょっと待って，わかんない*°°, do you think it was OKAY for Toula to hide her relationship with Ian from her family? ((声を大きくして)) (2.0) AH: ((うなずいて)) (4)

抜粋 14　(*抜粋 8*) (Group 1)
1　Aki : I don't think that °°personal　*って何ていうの*°°? (1a) (2.0) Individual one is I think most.
2　Kana: Uhm. ((うなづいて)) (1e)

この private speech の機能を L2 で行っていた例が，いずれも Group 1 で観察された抜粋 15, 16 である。抜粋 15 では，"What kind of American and Mexican culture do you see in the movie?" というトピックに対し，難しいという感想を全体に述べた後に，急に声を小さくして "What is American culture?" とつぶやいている。常にディスカッションをリードしていた Kana は，インタビューで，この部分は，「ひとり言であって，自分が最初にこの質問に対しての意見を示せればいいなと感じていたので必死で考えていた」と述べている。同様の例が抜粋 16 に見られ，ここでは，Yuta は，アメリカ文化とメキシコ文化的特性についてその長所と短所をあげる際に，strengths を good (point) と言い換えて，顔を天井に向けて小さくつぶやいている場面 (4 行目)であり，インタビューでもグループに向けた発話ではなく，アイデアを出そうとしていた，と述べている。Aki と Shiho はただ反応するだけで，Yuta も自分に向けて語っているだけだったため，Kana はトピックに対する意見を述べる前段階として，両方の文化についての特徴を整理することを提案している (5 行目)。

抜粋 15 (Group 1)
1　Kana: It's difficult, right? (1h) °°What is American culture…°° (4)
2　Aki: American culture. Culture. (1f)
3　Yuta: Act free? ((Kana の反応を伺うように)) (1h)

抜粋 16 (Group 1)
1　Kana: What are the strengths and weakness of both cultures? (2) It's difficult to compare the American cultures and Mexican cultures first so.. (1h)
2　Aki: Uhm uhm. ((笑いながら)) (1f)
3　Shiho: Uhm. (1f)
4　Yuta: °°Good (points)…°° (4) ((天井を見上げながら))
5　Kana: We have to find some American cultures and Mexican cultures, so that we can compare…(2)

次に，「言語形式・意味内容」のサブカテゴリーについては，全体同様，L2 使用が全体の 8 割以上と多く，「意見表明」も L2 使用が多い傾向があった。また，L2 での「仲間の発話に反応」が多かったのは，仲間の L2 での発話をそのまま繰り返して応答していた発話が多かったからだと思われる。繰り返しは，単に理解不足を相手に伝えるだけでなく，内容や言語形式に注意を向けさせ，タスクの理解の共有，scaffolding の促進等，協働的対話においてその役割が指摘されている (DiCamilla & Antón, 1997)。

以下，抜粋 17, 18 は繰り返しの応答の例である。抜粋 17 は，Group 1 において，映画の主人公の母と娘のアメリカへの不法入国について, 不法入国がアメリカでは大きな議論になっているといったトピックを Kana が読み上げたとき (1 行目), Aki は上級者の Kana や Yuta の方を向いて，controversy という単語を繰り返すことで controversy の意味を理解していない状況を伝えている (3 行目)。この後，4 行目で Kana が何か答えて Yuta に確認したような様子をみせ，5 行目で Yuta は英語で言い換えることで意味を伝えている。この後の方のやり取りで Aki は “I think illegal thing is I think bad.” と意見を述べており，相手の発話の一部を繰り返すことで理解不足を仲間に知らせ，議論に加わることに成功している。抜粋 18 は，Group 2 において，ギリシア人の Toula が大学に行き，旅行会社で働き始めてからきれいになったのはなぜかというトピックに対し，Riko が 3 行目で自信を得たからと意見を述べ，Taka はメイクの影響を理由として提案している (5 行目)。この一連のやり取りの中で，前の人の発話（の一部）を，Aya は 2 行目と 7 行目で，Noriko は 4 行目と 6 行目で繰り返して反応している。Aya はインタビューで，「英語力に自信がなく，前の人の英語を繰り返すだけで精いっぱいだった」と述べているが，少なくともタスクに集中し，L2 を使用することで議論のポイントを明確にし，対話の維持に貢献している。先の抜粋 17 の Aki や抜粋 18 の Noriko の繰り返しと同様，対話を切らさず，議論に参加することを可能にするストラテジーとして機能していると言える。

抜粋 17 (Group 1)
1 Kana: In America this is a big controversy. (2)
2 Yuta: Humm. (1f)
3 Aki: Controversy. ((Kana や Yuta の方を向いて)) (1a)
4 Kana: (inaud.) ((Yuta の方を向いて))
5 Yuta: It means that a kind of arguable or big issue. (1b)

抜粋 18 (Group 2)
1 Noriko: OK, OK, and next, Toula became very attractive after she started taking classes and working at the travel agency. Why? (2)
2 Aya: Why? Why? (1f)
3 Riko: She has ...°°*なんだっけ*….°° confidence. = (1h)
4 Noriko: = Confidence. (1f)
5 Taka: Umm. (1f) ((うなずいたあと，他の人が発言するのか見回してから)) Make up. = (1h) ((顔を手で軽くたたいてメイクするときのジェスチャーをしながら))
6 Noriko: = Make up. ((メイクするときのジェスチャーをして)) (1f)
7 Aya: = Make up. ((メイクするときのジェスチャーをして)) (1f)

L1 使用については，使用割合は少ないが，「情報の要求」の割合がやや高い傾向にあった。本タスクの意見交換には，視聴した映画の内容が不確かな場合は，それを仲間と確認をする必要があり，その後自分の考えをまとめ，L2 で発表している。内容確認を正確に行うための情報要求や意見発表に必要な L2 語彙を正確に知るため, L1 使用がやや高くなっていたのではないかと考えられる。例として，以下，研究 1 で観察された抜粋 1 を抜粋 19 として再掲する。また，同じ

く Group 2 で観察された「情報の要求」の例を，抜粋 20 としてあげる。ここでは，もしメキシコ人の Flor の娘の Cristina が将来アメリカ人と結婚するとしたらどうなるだろうか，というトピックに対し，Riko は「Flor はアメリカ人に対して抵抗がない」と意見を言いかけるが「抵抗」が出てこなくて即座に日本語で聞いている例である (2 行目)。語彙のリクエストに応えて Taka が "resistance" を与えるが (3 行目)，Riko はそのままは使用せずに，"resist" や "reject" を用いて，Flor は娘のアメリカ人との結婚に特に拒絶する理由はなく，結婚を許すだろう(4, 6 行目) という意味を仲間からヒントをもらうことで伝えることができている。

抜粋 19 (*抜粋 1*) (Group 2)
1 Aya: *親戚って何だっけ？* (1a)
2 Taka: Relative. ((Ayaの方を向いて)) (1b)
3 Aya: *ああ*, relative (2.0) few relatives. (1h)
4 Taka: *うん,* maybe *そうだね* (1c)

抜粋 20 (Group 2)
1 Noriko: OK, how about you? ((まだ意見を出していないRikoの方を向いて)) (1a)
2 Riko: Um.. I think Flor don't have *抵抗って何だっけ?*(1a)
3 Taka: Resistance? (1b)
4 Riko: don't have resist for American people. ((Norikoうなずく)), so Flor doesn't have reason to reject American people. (1h)
5 Noriko: Ah:. (1f)
6 Riko: She can allow to marry. (1h)

参加者とのインタビューでも，「正しい理解のためには，L1 使用はやむを得ない」「L2 での聞き方がわからず L1 を使用した。グループ内の誰かは語彙を知っていると思った」等，仲間の L2 知識に期待しながら，正確に情報を得るために L1 を使用していたと考えられる。

また，「仲間の発話に反応」では，仲間の発話に「そうだね」「うん」「そうなんだ」など，日本語で短く返答した発話が観察され，この部分で L1 使用がやや多かったと考えられる。以下，抜粋 21 は Group 1 において，Kana は「主人公のメキシコ出身の女性は，（アメリカが嫌いなのではなく），スパニッシュの文化を最も重要だと考えている」と意見を述べる (1 行目) が，これに Aki が日本語でうなずいている場面，また，抜粋 22 は Group 2 による国際結婚に関するやり取りで，Taka の発言に驚いて日本語で反応している場面である。抜粋 23 では，Group 2 で，70 歳を超えて東京大学に入学した女性のエピソードについて，Aya は戦争が原因で進学できなかった人もいるので年齢が高くても大学で学ぶことは普通であると述べている (1 行目と 5 行目) が，この Aya の意見への反応として，Taka は「あー，なるほど」と日本語で応答している。

抜粋 21 (Group 1)
1 Kana: Probably she thinks that Spanish culture is the most important. (1h)
2 Aki: *うんうんうん* ((うなずいて)) (1f)

抜粋 22 (Group 2)
1 Taka: My father's friend was doctor and she wanted to, he wanted to marry with Canadian, so he went to Canada. (1h)
2 Aya: Oh: ((驚いて)) (1f)
3 Riko: *すごい* ((驚いて)) (1f)

抜粋 23 (Group 2)

1 Aya: Some people couldn't go to school because of war. (1h)
2 Taka: Uhm. Uhm. ((うなずいて)) (1f)
3 Aya: So (...) (1h)
4 Noriko: Uhm. Uhm. (1f)
5 Aya: So, it's natural, I think. (1h)
6 Taka: *あー* ((Norikoの方を向いてうなずきながら)) *なるほど*。(1f)
7 Noriko: *あーあーあ* ((うなずきながら)) It's good idea. (1i)

このように,「仲間の発話に反応」では，発話の内容に驚いたり，納得したりするときに，L1 使用が見られたが, 日常の学校生活において日本語で会話している仲間とのやり取りを考えると自然な発話と捉えられる。

5. 4. 2　RQ 2 に関わる考察：学習者の習熟度と言語使用量および機能の比較

RQ 2. 学習者の L2 習熟度の違いにより, 言語使用量および機能にどのような違いが見られるか。

上に再掲した学習者の L2 習熟度の違いと言語使用量及び機能との関係 (RQ2) について,「言語形式・意味内容」と「タスク管理」について，習熟度の高い学習者は L2 使用が有意に高く，習熟度の低い学習者は L1 使用が有意に高かった。「言語形式・意味内容」に関して，習熟度の高い学習者は，低い学習者よりも，意味全体の把握が容易であり，文法等 L2 の言語形式にも注意を払うことが可能だとする指摘がある (Leeser, 2004)。そのため，言語形式に集中しながら意味内容を伝達する意見交換タスクにおいて，習熟度の高い学習者の「言語形式・意味内容」の機能の L2 使用が有意に高い結果となったと考えられる。以下，抜粋 24 は先の抜粋 22 の再掲だが，上級者の Taka は，初めに使用した人称代名詞 she を he に修正しながら意味を伝えている。また，抜粋 25 では，Group 1 において上級者の Kana は，身体的接触にあまり抵抗がないアメリカやメキシコの人々と比較して，日本人との違いを，集合名詞 people を主語とするときの動詞の形式にも同時に注意を払いつつ意見を述べている。L1 を使用せずに L2 のみで「言語形式・意味内容」を処理している。

抜粋 24 (*抜粋 22*) (Group 2) (該当箇所は太字)
1 Taka: My father's friend was doctor and **she** wanted to, **he** wanted to marry with Canadian, so **he** went to Canada. (1h)
2 Aya: Oh: ((驚いて)) (1f)
3 Riko: *すごい* ((驚いて)) (1f)

抜粋 25 (Group 1) (該当箇所は太字)
1 Kana: ..And also American people and also Mexican people like to hug each other and kiss each other. (1h)
2 Yuta: Uhm: ((Kanaの方を向いて)) (1f)
3 Kana: And I think it's also culture, too, because Japanese people **doesn't** do it, **doesn't**, **don't** do it. ((笑顔で)) (1h)
4 Shiho: Humm. Humm... always close to the people. (1h)

「タスク管理」については，習熟度が高い学習者ほど L2 使用が多かったが，これは，習熟度の低い 1 年生が「タスク管理」をほぼ L1 で行い，習熟度の高い 4 年生のこの機能の L2 使用割合が高かった DiCamilla and Antón (2012) の報告と一致する。本研究では,「タスク管理」の機能の L1 使用のみの発話は 3 例のみであり，大部分が英語で書かれたトピックを読み上げるか，抜

粋 11, 12, 13 の発話で見られたように，“Next,” といった L2 表現でタスク管理をしていた。これ以外の例として，上級者の発話例を抜粋 26 に示す。抜粋 26 では，“What kind of American and Mexican culture do you see in the movie?” について，上級者の Kana はトピックを細分化し，アメリカ文化に話題を集中してグループが発言しやすいように試みている (1 行目)。しかし，Aki は質問の意味がわからず Kana の方を向いて助けを求めるしぐさをするが (2 行目), と同時に Shiho は,「映画 (が扱っているの) は，文化ではなく，貧富についてだ」(3 行目) と発言し，これに Aki が同意する (5 行目)。Shiho は「アメリカ人同士での比較は可能だが，アメリカとメキシコの他に貧富の違いも考慮して比較することは難しい」と主張し (6 行目)，Aki もうなずく(7 行目)。そこで Kana は，質問の意味が間違えて捉えられていると感じ，質問はどんなアメリカ文化が見られるかについてだと質問の内容を整理している (8 行目)。インタビューで，Kana は,「少し論点がずれたと感じていて，間違えた方向に行きそうだったので，軌道修正した」と述べている。

抜粋 26 (Group 1)

1 Kana: What kind of American and Mexican culture do you see in the movie? So (.) how about American culture, first? (2)
2 Aki: [*うん*? ((Kanaの方を向いて)) (1a)
3 Shiho: [I think movie is that (...) it's not the culture, it's poor and rich. (1h)
4 Kana: *あーあ*。(1f) ((やや驚いて))
5 Aki: I agree with you. ((Shihoの方を向いて)) (1c)
6 Shiho: It's difficult to compare because American poor and American rich, so we can compare, but American and Mexican and poor and rich, [so it's difficult, I thought. (1h)
7 Aki: [Uhm, uhm ((うなずいて)) (1f)
8 Kana: OK, so, OK, this question is what kind of American culture... (2)
9 Shiho: Ah. ((自分の理解の間違いに気づいて)) (1e)

「タスク管理」は, タスクの手順の確認や取り組みの計画等について仲間と確認する機能であり，協働学習を効率よく進める上で重要な働きをする。上の抜粋 26 で見たように，タスクの方向性が間違えていないか，正しい手順をふんでいるか確認するこの重要な機能を上級者は，L2 で行っていた。この機能の L1 使用として，抜粋 4 を再掲して以下，抜粋 27 に示す。抜粋 27 に見るように，意見交換タスクにおいて，次のトピックへ移る際，習熟度の低い学習者が，習熟度が高くディスカッションをリードしていた学習者に，L1 で素早く次のトピックへの移行を提案していた。インタビューでも「トピックの切れ目だったので，素早く日本語で許可を得た」と回答しており，このタイミングで習熟度の低い学習者は L1 を使用し，仲間の同意を得て，タスクを進行させていたと考えられる。

抜粋 27 (*抜粋 4*) (Group 1)

1 Shiho : *次?* ((1 つのトピックを話し終えた後, Kana の方を向いて)) (2)
2 Kana : Um? ((“次” が聞き取れなくて))
3 Shiho :*次?* ((Kana の方を向いて)) (2)
4 Kana : Yes, good.

「private speech」については，習熟度の低い学習者の L1 使用が有意に高く，習熟度の高い学習者の L1 使用が有意に低い結果となり，Centeno-Cortés and Jiménez-Jiménez (2004) と同様の結果となった。思考や記憶，情動面での調整に関わる private speech の L1 使用については，習熟度の低い学習者ほど，言語形式と機能を熟知した L1 を一つの心的媒介道具として使用する傾向があり(Ohta, 2001)，L1 の自己調整の働きを示すと考えられる。以下，抜粋 28 は習熟度の低い学習者の L1 使用の例，抜粋 29 は，習熟度の高い学習者 Kana の例で，それぞれ抜粋 18 (一部)，15 の

再掲である。この機能の習熟度の高い学習者の L2 使用は L1 より多く，高い学習者は L2 を心的媒介道具としても使用できる可能性を，一方習熟度の低い学習者は，L2 をこの機能に使用できるほどには，習熟度が足りず，母語を心的媒介道具として活用し，タスクを遂行している可能性を示唆している。

抜粋 28 (一部*抜粋 18*) (Group 2)
1 Noriko: OK, OK, and next, Toula became very attractive after she started taking classes and working at the travel agency. Why? (2)
2 Aya: Why? Why? (1f)
3 Riko: She has ...°°*なんだっけ*.…°° confidence. = (1h)

抜粋 29 (*抜粋 15*) (Group 1)
1 Kana: It's difficult, right? (1h) °°What is American culture…°° (4)
2 Aki: American culture. Culture. (1f)
3 Yuta: Act free? ((Kana の反応を伺うように)) (1h)

「言語形式・意味内容」のサブカテゴリー機能については，「情報の要求」について，習熟度の高い学習者の L2 使用が有意に多く，習熟度の低い学習者の L1 使用と L1/L2 使用が有意に多いことが示された。「情報の要求」は，主に，習熟度の低い学習者が語彙や理解不足を補うため，L1 で仲間に援助を求める場面で使用され，インタビューでも「L1 で尋ねる方が早く正確に伝わる」と回答していた。一方，習熟度の高い学習者は，問題解決のための情報を求める場面でも L2 を使用する傾向があり，DiCamilla and Antón (2012) の習熟度が高い 4 年生と同じ傾向が見られた。抜粋 30，31 は，それぞれ習熟度の高い学習者の L2 使用と低い学習者が理解の確認のために日本語を一部交えて (L1/L2) 仲間に質問している例である。抜粋 30 は，上の抜粋 29 と同じ場面で，映画の中のアメリカ人の性格について話している場面である。2 行目で Kana は，"Like what?" と L2 で Yuta に更なる具体的な情報を求め, Yuta が応じて情報提供をしている (3 行目)。議論の活性化につながる擬似要求の例である。

抜粋 31 は，2 つの異なる映画で描かれているアメリカ文化の比較についての問いで，習熟度の低い Riko が日本語を交えて，仲間に確認している。習熟度の高い Taka もここでは，日本語を一部使用して Riko の意見に同意している。

抜粋 30 (Group 1)
1 Yuta: Act free? (1h)
2 Kana: Act free? Like what? (1a)
3 Yuta: Like Debora doesn't not (…) maybe doesn't mind the other people's feelings? (1b)

抜粋 31 (Group 2)
1 Riko: Spanglish American culture*って*active*じゃなかった*？(1a)
2 Taka: *うん，* more active. (1c)

「仲間の発話に反応」について，習熟度の高い学習者の L2 使用が有意に多く，習熟度の低い学習者の L1 使用が有意に多いことが示された。習熟度の低い学習者は，仲間が L2 で発話しても「うん」「そうなんだ」や「うんうんうん」(抜粋 21) や「すごい」(抜粋 22) など，日本語で短く返答した発話が多い一方，習熟度の高い学習者は，相手の L2 発話をそのまま，または一部繰り返して応答する場面が多かった。インタビューで，習熟度の高い学習者は，「できるだけ L2 で

応答した」と述べており，L2 使用の流れが途切れないよう意識して L2 の対話を維持していたと考えられる。習熟度の高い学習者の L2 使用の例を抜粋 32 に示す。アメリカ人の両親が息子とギリシア人女性との国際結婚を許したことについての習熟度の高い学習者である Taka と Noriko のやり取りである。

抜粋 32 (Group 2)
1 Taka: Um...*ね。ほんとに* big surprise. (1h)
2 Noriko: Oh, it was a big surprise. (1f)
3 Taka: Maybe they were proud of their son's (.) proud of? Their son's select? Choose? (1h)

「意見や考えの表明」について，習熟度の高い学習者の L2 使用が有意に多く，習熟度の低い学習者の L1 使用が有意に多いことが示された。この機能に類似した DiCamilla and Antón (2012) の「creating or discussing content」では，習熟度の低い 1 年生は約 7 割の L1 使用が見られたが，習熟度の高い 4 年生はほとんどの発話が L2 でなされており，同様に習熟度の差が影響を与えている傾向が示された。つまり，L2 習熟度の差がこの機能では顕著であり，より豊富な言語知識を用いて意見を作り，発表していたと考えられる。習熟度の高い学習者同士のやり取りを抜粋 33，低い学習者同士の意見に高い学習者が L1 で応答しているやり取りを抜粋 34 に示す。抜粋 34 の L1 使用について，Taka は相手が日本語を使用したため，ついつられてしまったとインタビューで回答しており，Riko も前の人が日本語を使用していたのでそれに合わせて使用したと述べている。このことは，本研究の参加者における「意見や考えの表明」について，習熟度の高い学習者の L2 使用が有意に多く，習熟度の低い学習者の L1 使用は有意に多かったが，抜粋 34 のように，必ずしも習熟度のみが使用言語選択の要因ではないことを示唆しており，「流れ」や同調性など，一連のやり取りにおける言語選択には様々な要素が関係していると言える。

抜粋 33 (Group 1)
1 Yuta: Maybe, America is better to live. (1h)
2 Kana: Why? (1a)
3 Yuta: Because their wage or salary is good. (1b)

抜粋 34 (Group 2)
1 Riko: *いんじゃない？* (1h)
2 Taka: *うん，いいと思う。*(1h)

5. 5 研究２のまとめ

研究 2 は，協働学習型意見交換タスクにおける学習者同士の対話を社会文化理論の視点に基づき分析した。社会文化理論の考えに立てば，他者との対話により意味が生成され，社会的に構築された知識が個人の発達につながると考える。そのため，協働学習において言語が果たす役割は大きい。学習者の言語使用量と機能にどのような傾向が見られるか (RQ1) の問いについては，L2 使用は，言語形式と意味内容とタスク管理の場面で顕著であり，一部 L1 で情報を要求しながらも，大部分は L2 で意見を伝え，仲間の発話に反応し，協力してタスクを進行していた。また，人間関係調整に関わる機能では，L1・L2 が同程度観察された。また，思考や記憶，情動面での調整に関わるとされる private speech でも同程度の L1・L2 が観察され，認知的サポートとしての L1 の機能が示唆された。 L2 使用が要求されるタスクで間違いを恐れず意見交換に参加するには，友好的で協力的な集団でなくてはならない。そして共通のタスクに共に取り組むことで集団

への帰属意識が高まり，一人では困難な課題であっても協力して取り組むことでタスクへの参加意欲が高まると考えられる。

学習者の L2 習熟度の違いが言語使用量と機能にどのような違いが見られるか (RQ2) の問いについては，言語形式・内容学習とタスク管理の場面で L2 習熟度の高い学習者ほど L2 使用割合が高く，習熟度の高い学習者は，情報を要求する場面でも L2 を使用し，仲間の発言にも L2 で応じ，L2 で意見を発表し，タスク管理も L2 で行ってタスクを進行させていた。また，private speech では，習熟度による差が見られ，L1 は認知的ツールとして習熟度の低い学習者を支援する機能を持つことが示唆された。

協働学習における学習者の L1 使用については，課題の解決が優先されるため過度な L1 使用が懸念されるところであるが，本タスクでは，学習者は，言語形式と意味内容やタスクの管理に関わる部分では概ね L2 を使用しており，タスクの内容や課題の与え方によって，学習者の L2 使用を増やすことにつながる可能性がある。また，習熟度の低い学習者は，認知的負荷の高い場面で L1 を使用する傾向があった。L1 使用を否定するのではなく容認し，活動のどの場面で L1 が効果的に機能するのか追及すべきだと考える。

本研究は，2 グループ 8 名の参加者を対象としたため，この結果のみで意見交換タスクにおける学習者の発話傾向として判断することは出来ない。抜粋 34 での参加者のインタビューでの発言が示すように，学習者の使用言語の選択には L2 習熟度はある程度関係するが，それだけではない様々な要素が関係していることが考えられる。研究 2 では学習者の言語使用を量的に調査したが，協働学習における相互行為の実態を詳細に探るためには，学習者は，グループ内のやり取りの中で，具体的にどのような支援の方法を用いて仲間同士の相互行為である peer assistance を構成しているのかを質的に観察・分析する必要がある。学習者の発話と特徴を調査し，peer assistance を構成する様々な支援の方法を整理し，学習者のトランスリンガルな言語使用を分析して，協働学習を支える学習者の言語行動の実態を捉える必要がある。

第６章　研究３

研究 1 では，日本語を母語とする英語学習者が意見交換タスクを行う際の学習者の L1 について社会文化理論の視点から分析した。その結果，L1 は，大きく 4 つの言語機能，即ち，「言語に関するメタトーク」(1),「タスクに関するメタトーク」(2),「人間関係調整」(3),「private speech」(4) に分類されること，また「言語に関するメタトーク」は,「情報の要求」(1a),「情報の提供」(1b),「議論・同意・反論」(1c),「発話の開始」(1d),「理解の表示」(1e),「仲間の発話に反応」(1f),「仲間の理解の確認」(1g),「意見表明」(1h),「発話の評価」(1i) のサブ機能に分類されることがわかった。そして，実際のやり取りの場面を抜粋しながら，観察された機能について質的に分析した。

研究 2 では，研究 1 で明らかになった機能に量的分析を加え，タスク中の学習者の L1・L2 それぞれの発話頻度と機能との関係を調査した。結果，L2 使用は,「言語形式・意味内容」と「タスク管理」の場面で顕著であり,「人間関係調整」と「private speech」に関わる機能では，L1・L2 が同程度観察され，L1・L2 の両言語が協働的タスクにおいて重要な社会的・認知的役割を果たすことが示唆された。また，学習者の L2 習熟度の違いが言語使用に与える影響については,「言語形式・意味内容」と「タスク管理」において，習熟度の高い学習者の L2 使用と低い学習者の L1 使用が有意に高かった。「言語形式・意味内容」のサブ機能については,「情報の要求」,「仲間の発話に反応」「意見や考えの表明」で習熟度による差が見られ，習熟度の高い学習は，問題解決の際に L2 を用いて情報を要求し，仲間の発話にも L2 を用いて反応し，意見や考えを表すときにも L2 を用いる傾向があることがわかった。一方，習熟度の低い学習者は，これらの機能に L1 を用いる傾向が明らかになった。また,「private speech」では，習熟度の低い学習者の L1 使用が有意に高く，習熟度の高い学習者の L1 使用が有意に低いことがわかった。習熟度の低い学習者による高い L1 使用率は，彼らが，思考や記憶に関わる機能において L1 を認知的サポートとして活用している可能性を示唆している。

これまでの研究で，協働学習中の unit ごとの会話分析をもとに学習者の L1・L2 使用を社会文化理論の概念を援用して分析した結果，様々な言語機能があり，使用言語の割合と機能はある程度，L2 習熟度と関連があることがわかった。しかし，明らかになったこれらの unit ごとに観察された機能が，実際の対話の流れの中で，どのような相互行為を作り出し，互いに発話を支援し合っているのか，またやり取りにおいて学習者は，仲間の支援や，仲間と自らの言語使用をどのように捉えているのか，更なる分析が必要である。以下，社会文化理論の重要な概念である ZPD (zone of proximal development: 最近接発達領域) と scaffolding の概念について，また，教師と学習者間の scaffolding や学習者間のやり取りに焦点を当てた peer assistance に見られる様々な支援の方法を報告した先行研究ついて整理し，研究 3 の研究課題を述べる。

本研究の意義 (2.1) や先行研究 (3.1) で述べたように，社会文化理論は，人間の学びと成長は言語などを媒介にして他者との社会的交流の中で起こるものと捉える (Vygotsky, 1978)。この理論では，認知発達と言語は不可分であり，はじめは他者とのコミュニケーションの手段として機能した言語が，次第に内在化され，自身の中で対話が行われるようになり，これが思考や行動の統制機能の手段になるとしている[20]。言語習得においては，意思疎通の初歩段階では，その場の

[20] 社会文化理論は，子どもの心の成長を統制 (regulation) という概念を用いて説明している。子どもは，最初はモノに統制されたり (object-regulation: モノ統制)，他者に統制されたり (other-regulation: 他者統制) するが，徐々に自ら統制する能力 (self-regulation: 自己統制) を身に着けるようになるとし

状況や他者の助けを多く必要とするが，徐々に言葉が自分の内に取り込まれ，内在化していく中で，状況や他者に依存しなくても意思疎通が可能となってくる (和泉, 2016) とし，学習における「他者」の存在を重視している。つまり，学習は，他者との対話や協働活動といった社会的相互作用であるとみなされ, 他者との協働的対話の中で考えや知識を構築していくことが重要であるとされている (Swain, 2006)。

他者との社会的相互作用を説明する上で重要な概念にZPDがある。学習者が教師や仲間など，他者の援助を借りて次の発達段階に属する課題を遂行できる場合，その学習者は，ZPD の領域にいると考えられ，この ZPD は，学習者が一人でできる発達領域と，他者に協力してもらうことで到達できる発達領域との隔たり (Vygotsky, 1978) のことを指し，教師や仲間といった他者の支援が効果を持つのは，その課題が ZPD の中にある場合だけと考えられている。Lantolf and Poehner (2008) によれば，ZPD は熟練者と初心者または仲間同士が媒介道具を介して協働的に知識を構築する協働的な相互作用 (collabortive interaction)であり，教師など熟練者が，学習者などの初心者に，一方向的にスキルや知識を伝達するものとは捉えていない。Lantolf and Poehner (2008) は，ZPD はペアワークやグループワークなどの協働学習において，他者との対話における学習のプロセスにおいて決定されるとし，学習者は仲間の必要や能力に合わせて zone を調整しながら自然な文脈を創造すると述べている。つまり，ZPD は参与者によって能動的・社会的に創造される (actively and socially created) とみなされ，また，学習者は「単なる知識の受け手ではなく，環境や他者との相互行為に能動的に参加することを通して，積極的に自らの参加の仕方を変えていく存在」(山下, 2005, p. 26) と捉えられている。ZPD は，相互行為において学習者が主体性を持つ場であることが強調されている (Lantolf and Poehner, 2008)[21]。

上で述べたように, 学習者が他者の援助を借りて次の発達段階に属する課題を遂行できる場合, その学習者は ZPD の領域にいると考えられる。そして，相互行為の中で学習者が他者から得られる支援は scaffolding と呼ばれ，scaffolding が ZPD 内で与えられるとき，内在化が促進されるとされている (和泉, 2016)。Wood, Bruner, and Ross (1976) は，建物を建てるときに一時的に用いる足場を指す scaffolding というメタファーを学習の文脈で用い，「子どもや初心者が，援助がなくてはできない問題を解決したり, タスクを実行したり, 目標を達成したりすることを可能にする」(p. 90) (日本語訳は永見, 2005) 援助だとし，scaffolding のプロセスを「学習者の能力を超えたところにあるタスクの要素をコントロールし, 学習者が自分の能力の範囲内にある要素に集中してタスクを遂行できるようにする」(Wood et al., 1976, p. 90) (日本語訳は永見, 2005) 過程と説明している。Wood et al. (1976) は, scaffolding の役割として, 1) 興味・関心を引きつける (Recruitment), 2) 課題の難易度を調整する (Reduction in degrees of freedom)，3) 課題遂行のため，興味ややる気を維持させる (Direction Maintenance)，4) 学習者が達成したことと正しい方法との違いを明確化する (Marking Critical Features)，5) 課題遂行時のフラストレーションを抑制する (Frustration Control)，6) モデルの提示 (Demonstration) (日本語訳は下井, 2019) の 6 つをあげ，大人のこうした援助により子どもが主体的に課題を解決できるようになるとしている。また，scaffolding の学習における効果については, 援助の質や量, 文脈の違いなど種々の要因が絡むとされている (Kos, 2019; 永見, 2005)。

ている (和泉, 2016)。

[21] Wertsch (1991) は，協働学習中の学習者について，“active agents who change themselves as well as the activity itself through the activity they are engaged in” (p. 8) と述べている。つまり，ZPD の概念は，相互行為における学習者を自分が従事する活動を通じて活動そのものだけでなく自分自身をも変化させる能動的な主体として捉えている。

教師と学習者の相互行為を観察した Alijaafreh and Lantolf (1994) は，効果的な援助は ZPD 内で段階的に与えるべきで (graduated), 学習者が自力でできるようになった兆候が見られるとその援助をやめるなど偶発的で状況次第で不確実的 (contingent) な特徴をもつと述べている。

学習者同士の相互行為の研究, 特に, 学習者が互いにどのように支援を要請するかについては, 先行研究の項 (3.5) で示したように，その方法は必ずしも明示的なものではないことがわかっている (Ohta, 2000)。Ohta (2000) は，日本語学習に取り組む習熟度の異なるペアが日本語文法に焦点を当てた oral translation task に取り組むときの学習者間の支援の要請はいつも明示的に行われるとは限らず，むしろ，母音を引き延ばして発音したり (vowel elongation)，発話の始めにつまずいたり (false start)，ポーズ (filled pause) やイントネーションの調子 (intonation contours) など非明示的な合図 (subtly articulated cues) によってなされていたと報告している。そして，必要な支援が必要な時に与えられ，かつ受け取られ，進行中のタスクに取り組むうえで効果的な支援となるためには，チームワークや非明示的な合図に互いに敏感 (mutually sensitive) であることが重要であるとしている[22]。また，支援は常に，習熟度の高い学習者から低い学習者への一方向的なものではなく，習熟度の高い学習者も低い学習者に寄り添い，相手が求めているものに応じて提供し，その提供されたものを受けとめるという助け合う関係であり，Donato (1994) と同様の互恵的な相互行為である collective scaffolding が見られたとしている。

学習者が仲間に与える支援の方法については，相手の発話が不明確であった場合に，発言の意図を明確にするように要求したり (clarification request)，自分の理解が正しいかどうか仲間に確認したり (confirmation check)，発話の意図が正しく理解されているかどうか確認したり (comprehension checks)，仲間の発話を訂正したり (other-correction)，正しい表現を繰り返したり (repetition) するなど様々であることがわかっている (DiCamilla & Antón, 1997; Foster & Ohta, 2005; Ohta, 2001, 2005) 。例えば，Ohta (2001) は，仲間の発話の繰り返し (repetition) が仲間の発話を促す機能を持つことを報告している。また，Ohta (2005) は，repetition が自分の理解が正しいかどうかを仲間に確認する confirmation checks の機能を持つこと，DiCamilla and Antón (1997) は，仲間の発話を繰り返すこと (other-repetition) で，仲間の発話の間違いに言及し，修正を加えることで適切な表現に向けての発話を増やすことができると述べている。さらに，Foster and Ohta (2005) は，repetition は発話の修正を求める以外に，仲間の発話に興味があって発話を継続してほしいときにも用いられるとし，continuer という語を用いて repetition の機能を説明し，「L2 による発話を促す支援の環境」(“supportive environment which encourages increased L2 production”)(p. 421) をつくりだすことにつながっていると述べている。

Storch (2001) は，suggestion (提案) や explanation (説明) による支援を報告している。ESL 教室でのペアワーク中のやり取りにおいて，suggestion や explanation は，支援の要請のあるなしにもかかわらず用いられており，仲間にアイデアや語彙や綴りを提案したり (suggestion)，言語形式やタスクの内容や自己の言語選択の正しさや提案に説明を加えたり (explanation) して仲間の発話を支援していたとしている (Storch, 2001)。

また，Kos (2019) は，チューターと学習者間で見られるような一方向的な (unidirectional) scaffolding (cf., Wood et al., 1976) と学習者が相互に協力して発話を作り上げるといった双方向的な (bidirectional) scaffolding が peer assistance に見られたと報告している。Kos (2019) は，ドイツ

---

[22] Choi and Iwashita (2016) も，協働学習への学習者の参加の度合いは，適切に援助を与えるかどうかの敏感さの程度 (level of sensitivity) や進んでアイデアを共有し，グループに積極的に関われるのかどうかが重要だと述べている。

の secondary school における異なる年齢の英語学習者がペアで協働学習に取り組むときの peer assistance を分析した。その結果，学習者の peer assistance は，Donato (1994) や Ohta (2000) の collective scaffolding の支援と，教師のような口調で仲間の発話の継続を促したり，ほめたり，発話内容をさらに発展させるような質問をするなど教師が行うような支援 (teacher-like assistance) が見られたとし，学習者間であってもペアの片方が教師のように振る舞い，タスクの遂行を支援していたとしている。また，相互行為を作り出す上で重要な要素として，学年や習熟度の違いよりは，目の前のタスクに対して共通の視点を共有すること，つまり，間主観性を確立することが大切であり，仲間を支援したいという気持ちや学習同士が相互の理解を深められるかどうかなど，仲間同士の人間関係も効果的に支援が働くために必要だとしている。

学習者同士とチューターと学習者間のやり取りで観察された scaffolding のストラテジーを比較した研究に Gagné and Parks (2013) がある。Gagné and Parks (2013) は，カナダのケベック州の小学校 6 年生の ESL クラスで協働学習に取り組むときの学習者同士とチューターと学習者の scaffolding を分析し，双方における scaffolding のストラテジーを観察した。その結果，双方において様々な scaffolding のストラテジーが見られたが，確認チェック (confirmation check) や理解の確認 (comprehension check) を用いた意味交渉は，学習者同士の scaffolding ではほとんど見られなかったこと，そして，comprehension check と marking critical features (cf., Wood et al., 1976) はチューターと学習者のみに見られたとし，教師と学習者の scaffolding のストラテジーは学習者間のそれとは異なっていると主張している。

このように，社会文化的理論の枠組みで観察された学習者間の scaffolding のストラテジーは，全体の傾向として，問題解決のための意味交渉の会話的修正よりも，参加者が積極的にタスクに関わることを優先し，目の前のタスクに対する共通の視点を確立して，相互理解や間主観性の構築に役立てられていることがわかった。しかし，これまでの研究の多くがペアワークをもとに使用すべき言語形式に制約がある場合の peer assitance を調査した報告である。日本の高等学校の英語学習者が意見交換タスクにグループで取り組む際の相互行為をミクロな場面で観察し，学習者間の支援の様相を分析した研究はこれまでなされていない。高等学校の英語学習者が意見交換タスクに取り組むときに，どのような scaffolding のストラテジー，または peer assistance の方法が用いられているのか，先行研究が示したような collective scaffolding が見られるのか，教師が学習者に行うような scaffolding が見られるのかわかっていない。

さらに，協働的対話における母語使用に関わる研究では，3.2 の項で述べたように，L1 が社会的認知的機能を持つことがわかっている。また，本論文の研究 1・2 では，L1 は主に人間関係調整と private speech の機能において L2 と同様の割合で使用されていたこと，習熟度の低い学習者は，問題解決の際に L1 を用いて情報を要求し，仲間の発話にも L1 を用いて反応し，意見や考えを表すときにも L1 を用いる傾向があることを報告した。Ohta (2001) や Kos (2019) は，学習者が共通に持つ L1 は，ペアワークに取り組む参加者間の共通理解を進め，間主観性の構築を助け，L2 によるタスクの遂行を促す peer assitance の方法の一つであるとして，L1 の役割に言及している。しかしながら，多様な支援の方法と使用言語の関連については言及していない。つまり，学習者がどのような支援に L1 または L2 を用いるのかわかっていない。

3.1 の項で述べたように，社会文化理論の視点では，コミュニケーションは全ての参与者による動的な意味構築の過程であり，協働的構築 (co-construction) (Jacoby & Ochs, 1995) の過程と捉える。そして，教室内での教師や学習者による発話は，教室という社会文脈の中に埋め込まれており，その発話は，教室内で多様な相手に多様に解釈され，新たな意味が複雑に生成されているとしている。従って，この視点による学習者間の協働的対話の研究は，母語も含む学習者の言語

を周囲の社会的・談話的文脈から孤立させずに，発話の複雑性を考慮してなされるべきであると主張する (Firth & Wagner, 1997)。実際，多くの英語教室において教師と学習者間，ならびに学習者間の対話で母語使用が観察されている (Hall & Cook, 2012; 東條, 2018)。

東條 (2018) は，日本の公教育の英語授業に関する教室談話研究に関して，実際の教室では，目標言語・母語での教師と生徒間，ならびに生徒間の対話は複雑に交錯しており，これらの事情を，教室内での発話を目標言語と母語によるものを区別せずに包括的に捉えて，英語授業における教授・学習過程を観察すべきだと主張している。東條によれば，通常公教育においては，生徒は英語科授業のみならず，他教科の授業にも並行して取り組んでいる。また，生徒は，日々のホームルーム活動や部活動，学校行事にも仲間と共に参加し，これらの教育活動を通して人間関係を築きながら協調性や社会性を身に着けていく。そして，これら社会的活動の大部分は日本語で行われている（東條，2018）。さらに，言語の思考のツールとしての役割を重視する社会文化理論に従えば，学習とは言語によって培った既存の知識の上に新しい知識を構築する過程であり，第二言語学習においては，母語によって培った知識が土台となり，高次の認知的な作業や深い学びに結びつく論理的思考を支えるとされる (Vygotsky, 1978)。従って，学習者が教師や仲間とのやり取りに母語を使用するのは自然なことであり，本来目標言語のみで行うべき言語活動においても，学習者は目標言語に加えて，母語を互いのコミュニケーションの道具として，また認知的道具として使用することが考えられる。

以上により，公教育の英語授業では，意図せずとも，目標言語と母語の両方が使われる「トランス・ランゲージング・スペース」(Wei, 2011, 2015) といった社会的空間が自ずと作り出されることになるといえる。トランス・ランゲージング・スペースでは，学習者はその持ちうる全ての言語資源を使うことで，学習者同士で情報を集め，理解，評価，統合し，得られた情報や考えを伝え合い，また仲間の考えと比較対照しながら考察を深め，内容の深い質問ができるようになるとされている (Wei, 2011, 2015)。そして，トランス・ランゲージング・スペースを創り出すことによる認知的サポートとしての scaffolding の教育的効果が主張されている (García, Johnson, & Seltzer, 2017)。また，トランス・ランゲージング・スペースを創り出すことで協働学習を効果的に行うことができること (Celtic & Seltzer, 2013) や，この空間では，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こと (García, 2013; Kano, 2012) が報告されている。しかし，日本の公教育の英語授業の文脈で，学習者が協働学習型意見交換タスクに取り組むとき，互いの発話の支援に目標言語と母語がどのように使用されているのかを確認した研究は現時点ではなく，その研究上の要請に応える必要がある。また，「主体的・対話的で深い学び」を実現するために有効とされる協働学習を英語授業で取り入れるときに，習熟度の違う学習者が対話なやり取りを通じて，どのように習熟度の差を乗り越え，互いの強みを活かしながら支援し合い，学びを深め、主体的にタスクに取り組んでいるのか，その際，学習者は目標言語と母語をどのように用いているのか，調査する必要がある。

ここまで，社会文化理論の重要な概念である ZPD と scaffolding の概念について，また，教師と学習者間の scaffolding や学習者間のやり取りに焦点を当てた peer assistance に見られる様々な支援の方法を報告した先行研究ついて整理した。また，教室での発話の研究においては，トランス・ランゲージング・スペースが作り出される社会的文脈を考慮し，母語も含めて言語使用を包括的に捉えるべきだとする主張について確認した。次に，本研究が対象とする学習者間の相互行為を作り上げる peer assitance の定義について述べる。

まず，社会文化理論で，他者による学習支援として頻繁に用いられる scaffolding という用語について，Kos (2019) は，上に挙げた Wood, et al. (1976) の scaffolding の役割のうち，例えば，課

題の難易度を調整したり，課題遂行のための方向性を示したりするといった行為は，教師など大人が子どもに一方向的に与える支援に特徴的なものであり，双方向的な支援のやり取りのある学習者間でのダイナミックな協働的対話の様相を捉えきれないのではないかと主張している。実際，Alijaafreh and Lantolf (1994) における教師が提供する援助と類似した支援は，Ohta (2001) の成人の日本語学習者同士でも観察されている。しかし，先行研究の項 (3.4, 3.5) で述べたとおり，ペアワークに取り組む L2 学習者の peer assistance を認知主義的と社会文化的アプローチの両方の視点から分析した Foster and Ohta (2005) は，学習者のやり取りのうち，理解可能なインプットを得るための意味交渉のやり取りは実際には頻繁には行われておらず，そのやり取りは，むしろタスクの遂行に向けて共通の認識や理解を築くための確認や友好的な対話を維持することを優先するとし，同様の報告は，DiCamilla and Antón (1997), Ohta (2000, 2005) でもなされている。また，Kos (2019) は，学習者同士が与える支援は，例えば，教師が学習者に与える援助のように，学習者の発達に応じて段階的に与え，学習者が自力でできるようになったら援助をやめるといった特徴をもった scaffolding (cf., Alijaafreh and Lantolf, 1994) とは異なる傾向があること，さらに，Donate (1994) や Ohta (2000) で観察された支援は多岐にわたっており，その時々の状況で参加者によって多様に解釈されている報告をもとに，学習間の相互行為における支援を習熟度の高い者が低い者への一方向的な支援を想起させる scaffolding ではなく，assistance という語を用いて，多様な方法で支援を提供し合う学習者間の相互行為を捉えるべきだとしている。

これまでの scaffolding の研究は，援助の変化を量的にのみ捉える傾向があるとされ，学習者間で見られる相互行為を具体的な文脈に即して，より広く捉えるべきだとする主張も見られている (Kos, 2019; Ohta, 2000, 2001)。例えば，Ohta (2000, 2001) は，学習者間の相互行為の観察をもとに，Tharp and Gallimore (1988) の「援助下の課題遂行」(assisted performance) の概念に基づき，他者が与えた支援 (assistance) がどのように受け取られ，それが結果として具体的にどのような課題遂行 (performance) を生み出しているのかといった視点から，仲間同士の相互行為 (peer assistance) の様相を捉えるべきだと主張している。従って，本研究では， Kos (2019) や Ohta (2000, 2001) に倣い，scaffolding ではなく，assistance という語を用いて，peer assistance を「学習者同士が目の前のタスクの遂行に向けて相互理解を高めたり，仲間の L2 理解や生成を促したりすることを意図した支援」と定義する。

なお，Gagné and Parks (2013) は，学習者同士とチューターと学習者間のやり取りで観察された scaffolding のストラテジーに関して，その種類を比較するだけでなく，与えた支援がその後の学習者の発話に与える影響について，例えば，間違いが即座に訂正された場合 (successful)，支援が与えられなかった，または与えられた支援が適切ではない場合 (unsuccessful)，さらに，その後のやり取りの中で語彙や文法が正しく再生された場合 (appropritate reuse) や同じ誤りを繰り返した場合 (inappropriate reuse) に分けて数量化した結果を報告している。しかし，これまでの学習者間の協働的対話の研究 (cf., Foster & Ohta, 2005; Gagné & Parks, 2013; Kos, 2019; Ohta, 2000, 2001) から，学習者同士が提供する支援の目的は必ずしも，文法や語彙など言語形式の誤りの訂正を意図し，適切な言語使用に即座に結びつくような一方向的に与えるテクニックのようなものではなく，むしろ目の前のタスクに参加者が積極的に関わることで相互理解や共通の視点を確立することに役立つという傾向があることがわかっている。そこで，本研究においても，与えた支援がその場のやり取りの中で，どのように仲間の発話につながっているかを観察しつつ，それが即座に仲間やグループの発話の成功や適切な言語使用に必ずしもつながらない場合であっても，具体的な文脈に即して，上にあげた peer assistance の定義に当てはまる場合には，相互行為をつくりだす支援の方法として捉えることとする (具体的な assistance のコーディングの詳細については，

6.2.3 を参照)。高等学校の英語学習者が意見交換タスクに取り組むとき，仲間の支援がどのように与えられ，またそれがグループ内でどのように受け取られているのか，といった一連のやり取りを場面ごとに捉え，タスクの遂行のために，どのような支援の方法がどの程度用いられているのか，またその際の学習者の使用言語について質的・量的に分析する。

6. 1 研究課題

研究 3 は，研究 2 と同様に，研究 1 で得た発話データを基に，学習者が協働型意見交換タスクに取り組むときに，L2 習熟度の異なる学習者がどのような peer assistance の方法を用いて，相互行為を構成しているのかを調査する。また，学習者が peer assistance に用いる言語は，目標言語である英語あるいは母語である日本語を用いているのか，両言語用いている場合は，どういった支援の方法にどの言語をどの程度用いているのかを調査する。Peer assistance をつくっている学習者の言語使用の実態と L1・L2 使用についての意識を探り，彼らのトランスリンガルな相互行為の様相を質的・量的に考察することを目指す。研究課題として以下の 2 点を設定する。

RQ 1. 学習者は協働型意見交換タスク中の peer assistance において，どのような支援の方法を使用しているのか。

RQ 2. 学習者は協働型意見交換タスク中の peer assistance において，どのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を使用しているのか。

6. 2 研究の方法

上述したように，社会文化理論の視点による peer assistance の研究は，参与者による相互行為の中で，どのように支援が提供され，またそれが受け手によってどのように受けとめられ，グループ全体のやり取りにどのようにつながっているのか，つまり，文脈に埋め込まれた具体的な支援がどのような相互行為をつくりだしているのか，といったやり取りにおける言語使用の分析をもとに，学習が相互行為のミクロな場面でどのように起こるのか調査されてきている (永見, 2005; 東條, 2014)。従って本研究も先行研究に倣い，学習者が協働的意見交換タスク中の相互行為の中で，仲間の L2 理解や生成を促す支援がどのように与えられて，それがどのようにグループの発話につながっているのかを，他者との社会的なやり取りを学びの原点とし，個人の精神機能への変化と捉える社会文化理論の視点から，微視発生的に捉える手法である微視発生的アプローチ (a micro-genetic approach) を用いて分析する。この微視発生的アプローチは，多くの側面を持つ精神機能の発達の過程は，その起源と変化の道筋が分かった時に初めて理解できると仮定するというヴィゴツキーの発生的分析アプローチに基づいているが，歴史の捉え方を 4 つの発生的領域（系統発生，社会文化史，個体発生，微視発生）に分類している (Wertch, 1991; 山下, 2005)。微視発生は，4 つの領域の中で一番短い期間で生じる発達を扱う領域で，例として，ある個人が語の意味をどのように獲得するか，或いはある課題やタスクの行い方などをどのように学ぶかといったような変化を扱う (山下, 2005)。即ち，微視発生アプローチは，協働的対話の一つ一つの発話のやり取りを通して，ある課題や作業の学習過程（微視発生の過程）を捉え，学びに向かう過程を質的に描写する手法である。この微視発生アプローチの手法を用いて，協働型意見交換タスクにおいて，学習者が協働して課題に取り組む際の発話のやり取りを質的・量的に分析し，日本語を母語とする英語学習者が習熟度の違いを乗り越えて，peer assistance をつくりだすときに，どのような支援の方法を用いるのか，また，どのような支援の方法に母語と目標言語を言語リソ

ースとしてどの程度用いるのか，学習者のトランスリンガルな言語使用について，発話音声データを精査する。さらに参加者から得たインタビューの資料を考察で使用し，学習者の言語使用の実態を社会文化理論とトランス・ランゲージングの視点から考察する。

6. 2. 1 研究の参加者

調査参加者は，研究 1・2 と同じ参加者集団 8 名である。参加者のグループ構成も同様であり，Group 1 には，Aki, Shiho, Kana, Yuta（いずれも仮名）が，Group 2 には，Riko, Aya, Noriko, Taka（いずれも仮名）が加わっている。Group 1 では，Kana と Yuta が，Group 2 では，Noriko と Taka が習熟度の高い学習者である。

6. 2. 2 データ収集の方法

研究 3 では，研究 1・2 で得た発話データとインタビュー資料を基に分析するため，既に採取してある資料を使用する。参加者は 4 人 1 組の 2 グループになり，異文化理解に関連する映画を全員で視聴した後，映画の内容に関連した一連のトピック (付録 3) について意見交換タスクを行った。45 分間のディスカッションをビデオカメラと IC レコーダーで録画・録音し，書き起こした後に，作成したトランスクリプトと録画されたディスカッションの映像を見せながら，stimulated-recall の手法を用いて，発話の意図やその時の感情を確認した。インタビューは約 45 分間，参加者 8 名全員と個別に日本語で行い，その内容を考察の際の参考にしている (詳細は，研究 1・2 参照)。

6. 2. 3 データ分析の方法

本節では前節で説明した手続きで得られたデータの分析方法について説明する。

最初に，相互行為をつくり出しているやり取りの特徴を掴むため，2 つの Group の意見交換タスクで得られたトランスクリプトについて，つながりのある意味のやり取りの始めから終わりまでを，意味の流れの切れ目ごとに 1 つのエピソード (episode) に区切った。エピソードの定義については，Neumann and McDonough (2015) のプレライティング・ディスカッションの協働的なやり取りの内容エピソード(content episode) である「1 つの主たるアイデアとそのアイデアに理由付けを行ったり，そのアイデアをサポートしたりする情報を含む学習者のインタラクション」(Neumann and McDonough, 2015, p. 87-88) を参考にした。本研究の意見交換タスクでは，ハンドアウト上の英文で書かれたトピックについて L2 で意見交換することを目的としているが，学習者は，L2 で書かれたトピックの内容を正確に理解し，意見を作り上げ，L2 で発表すること，そして，仲間が L2 で作り上げた意見を理解し，それに対し L2 で応答したり，同意したり，反論したりすることが期待される。また，その際，視聴した映画の内容をグループ内で確認し合うことも必要である。従って，本研究のエピソードは，基本的には，一つのトピックについてのやり取りが，“It’s difficult! OK.” や，「そんな感じ？」といった，一つの内容についての話がある程度収束し，その後に，“OK, next.” といった次の話題に移るための発話が見られたところを基本とした。しかし，一つの同じトピック内であっても，例えば，トピックが理解できない仲間がいてその後支援のためのやり取りが続き，仲間が理解を表明した後に発話が途切れ，5 秒以上の長いポーズがある場合はそこで一区切りとした。また，あるアイデアに対して一連のやり取りの途中で，やり取りの内容がトピックの話題から大きくずれた場合は，そこでエピソードの区切りとした。ただし，ポーズの前と同じ内容について補足をしていたり，仲間の意見について意見を述べたり，反応を示す，或いはさらに仲間を支援するような発話が見られた場合には，5 秒以上のポ

ーズがあっても一つの内容エピソードとみなした。尚，この内容エピソードの切片化の作業は著者と研究 2 の著者が共同で行い，エピソードの切れ目について合意を得た。Group 1 のエピソード数は 26 で，Group 2 のエピソード数は 21 であった。Group 1 と Group 2 の内容エピソードのエピソード名と各エピソードのやり取りの特徴を表 10 と表 11 に示す。

表 10
内容エピソード名と各エピソードのやり取りの特徴 (Group 1)

No.	ID	エピソード名	特徴
1001	8-21	Flor とアメリカ文化の関係	発言の内容がわかりにくい参加者がいる
1002	22-49	Flor はなぜアメリカへ移住	トピックの意味が分からない参加者がいる
1003	50-59	Flor がアメリカに求めるもの	参加者がそれぞれ意見を述べている
1004	60-70	Flor は将来アメリカに戻るか	発言の内容がわかりにくい参加者がいる
1005	71-121	Flor のアメリカに対する態度	意見を言い合うが、理解には確認が必要である
1006	122-152	映画の中のアメリカとメキシコ文化	トピックの意味が分からない参加者がいる
1007	153-160	女性の地位は男性より高い	出された意見に反論したりしている
1008	161-189	アメリカ文化の特徴について	参加者がそれぞれ意見を述べている
1009	190-212	日本人のハグの特徴	ジェスチャーも用いてハグの特徴を説明している
1010	213-227	日本人ははっきりものを言わない	仲間の発話の意図を確認し，まとめている
1011	228-290	アメリカ文化とメキシコ文化の違い	トピックの意味が分からない参加者がいる
1012	291-307	Flor と Cristina が不法入国したこと	トピック中の語彙がわからない参加者がいる
1013	308-315	アメリカにおける不法入国問題	語彙の意味がわからない参加者がいる
1014	317-373	不法入国が与える影響	語彙の意味がわからない参加者がいる
1015	374-420	あなたが Cristina だったら	発話の意図を確認したり語彙を与えたりしている
1016	421-452	Cristina は良い娘か	意見の理由を聞いたり，確認したりしている
1017	453-482	Cristina は将来どんな人になるか	参加者がそれぞれ意見を述べている
1018	483-520	Cristina が母親になったら	トピックの意味が分からない参加者がいる
1019	521-538	2 つの文化に属する人	トピックの意味が分からない参加者がいる
1020	539-563	Cristina の 2 つの文化への感じ方	タスクを単純化したり，意見の意図を確認している
1021	564-581	Debora が母の Evelyn を責めたこと	参加者がそれぞれ意見を述べている
1022	582-605	フランス人の結婚観	参加者がそれぞれ意見を述べている
1023	606-675	配偶者が裏切ったら	語彙を与えてもらいながら意見を述べている
1024	676-691	困難な結婚生活	自分の気持ちに置きかえて意見を述べている
1025	692-732	Flor と John の関係は	参加者が意見を述べて仲間が要約している
1026	733-761	2 つの映画の母親について	タスクの細分化で意見が述べやすくなっている

表 11　内容エピソード名と各エピソードのやり取りの特徴 (Group 2)

No.	ID	内容エピソード名	特徴
2001	1-4	タスクのはじまり	ディスカッションの始まりを合図している
2002	5-30	Toula はギリシア人として誇りをもっているか	仲間と発話を構築したり意見をまとめたりしている
2003	31-121	Toula が魅力的になる前	意見は述べているが，内容が不十分で伝わりにくい
2004	122-156	Toula はなぜ綺麗になったのか	仲間の発話を発展させて意見をつくりあげている
2005	157-201	Ian は Toula のことを家族に隠していたのか	映画の内容を互いに確認し合っている
2006	202-215	なぜ Ian は Toula を妻にしたか	アイデアを提案して仲間に検討させている
2007	216-249	Ian がどのように Toula と親しくなったのか	映画の内容をもとにそれぞれが意見を述べている
2008	250-305	ギリシア文化とアメリカ文化の違い	映画の内容をもとに協力して特徴を述べ合っている
2009	306-336	人種に関して	途中からトピックから脱線している
2010	337-385	どちらの文化を選ぶか	発話の意図を確認し合っている
2011	386-411	2 つの映画のアメリカ文化の違い	トピックの意味が分からない参加者がいる
2012	412-439	Gus と Maria のノングリークに対する態度の違い	発話を深めたり，アイデアを提案したりしている
2013	440-467	Ian の両親の感情について	意見に追加情報を求めるが，途中から脱線している
2014	468-506	Maria と Flor の違いについて	L1 も使用しながら発話をつくりあげている
2015	507-523	もし Cristina がアメリカ人と結婚したら	意見に追加の情報を聞いたりしている
2016	524-549	Flor はアメリカ人に抵抗がない	映画の内容を確認しながら意見を互いに述べている
2017	550-571	Ian と Toula の娘はどう育つか	意見に追加の情報を聞いたりしている
2018	572-616	外国人と結婚した人	それぞれが意見を述べている
2019	617-644	外国人と結婚した例	意見があまり出ないのでトピックを単純化している
2020	645-733	外国人と結婚した場合に住む国	トピックの意味がわからない参加者がいる
2021	734-883	人種・民族差別について	発話の意図を確認し合っている

続いて，協働型意見交換タスクに取り組むときの peer assistance において，仲間の L2 理解や生成を促す支援がどのように与えられて，それがどのようにグループの発話につながり，L2 による発話の機会を得ているのか，即ちどのように目の前の課題にグループで取り組むのか，その学習過程を微視発生的に捉えることを目指す。上記の一つ一つのエピソード内において，どのような支援が与えられ，どのように受け止められているのかを調査するため，一つ一つの発話のやり取りを詳細に観察し，peer assistance を構成する支援の方法のコーディングを行った。以下，コーディングの手順を述べる。

コーディングに際して，各エピソードのやり取りの中で，仲間が直接的間接的に支援を要求したときに，どのような支援が与えられているのか，また支援の要求が明確に見られなくても，peer assistance と定義した「学習者同士が目の前のタスクの遂行に向けて相互理解を高めたり，仲間の L2 理解や生成を促したりすることを意図した支援」と見なされる発話について，これまでの scaffolding や peer assistance の先行研究で報告されたと同様の支援が見られるか分析する。具体的には，学習者間での双方向的な支援である協働構築 (cf., Donato, 1994; Ohta, 2001) やコミュニケーションにおいて，意思の疎通がうまくいかなくなった場合に意味交渉のやり取りで行われる

明確化要求，確認チェック，理解チェックといった会話的修正 (cf., Foster & Ohta, 2005; Gagné & Parks, 2013; Ohta, 2001, 2005)，さらには，相手の発話の誤りを訂正する他者訂正 (cf., Foster & Ohta, 2005; Kos, 2019) や L2 語彙やタスクについて説明を与えて仲間の理解や発話を援助する支援 (説明) (cf., Kos, 2019; Ohta, 2001) が見られるかについて調査する。なお，DiCamilla and Antón (1997), Foster and Ohta (2005), Ohta (1995) が報告している「繰り返し」の支援については，Ohta (1995) が指摘しているとおり，「繰り返し」は，理解の確認や誤りの指摘，発言を促すなど様々な機能をもつことから，コーディングの支援の項目に含まなかった。

さらに，仲間の L2 理解や生成を促すことを意図した支援は必ずしもコミュニケーション上の支障を伴い，その解決を意図するものとは限らず，明確に支援が求められていないときにも，より円滑なタスクの遂行のために与える支援もあるとする先行研究をもとに (cf., Kos, 2019; Ohta, 2001)，タスクの取り組み方法や L2 語彙についてアイデアを提案する支援 (提案) の他，Kos (2019) が teacher-like assistance と定義した支援の方法のうち，仲間の意見に対して，“Like what?” 等を用いて追加情報を求める支援 (追加の情報要求) や，これまで出た意見を要約して論点を整理する支援 (意見要約) (cf., Yaghobian et al., 2017) が見られるかを調査する。その他，teacher-like assistance として，相手が問題を抱えていても即座に支援せず，時間を与えて自力で取り組む時間を与えるために待ったり (待つ) (cf., Ohta, 2001) や，タスクの自由度を制限したり，タスクを単純化して取り組み易くする支援 (タスクの単純化) (cf., Wood et al., 1974) が見られるかについても調査する。

また，協働学習のピア・インタラクションについて，Watababe (2008) は学習者の感情などの情緒面が言語学習に影響を述べると指摘しているが，タスクに友好的・協働的に取り組む上で重要とされる感情のコントロールや仲間のパフォーマンスをほめるといった支援 (ほめる) (cf., Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Wood, et al., 1974) が見られるか調査する。

さらに，使用言語に関連した支援についても調査する。仲間が一方の言語でわからない表現について別の言語の対訳を提供する行為は，L2 学習者のコミュニケーション・ストラテジーの一つである補償ストラテジー (cf., Færch & Kasper, 1983) とされている。本研究でも，例えば，仲間の L1 での表現に対して L2 の訳を提供したり，L1 でのやり取りが続いた後に，本来の L2 によるタスクの遂行のため，L2 の発話によってタスクの進むべき方向を維持したりする（L2 の対話の維持）(cf., Wood, et al., 1976）支援が見られるか調査する。また，バイリンガル社会の code-switching の研究において，例えば，カナダ在住の日系二世が，カナダでの言語や文化に正確に対応するものがない場合日本語の表現をそのまま使用したり(cf., Nishimura, 1997)，EFL 教室を対象とした研究でも，学習者は L1 文化に関連した語彙をそのまま使用したりすることが報告されている（Horasan, 2014; Takemoto, 2010）が，本研究の参加者の言語使用に，同様の L1 特有の表現がみられるかを調査する。さらに，聞き手の言語能力や好みに合わせて，聞き手の不安や不快感を取り除くために言語を切り替える行為は，Auer（1995, 2000）が「参加者関連の (participant-related) code-switching」[23]として報告しているが，同様に，聞き手を特定して，聞き手の能力や気持ちに配慮した支援（相手に合わせる）が学習者間のやり取りで見られるか調査する。

---

[23] 同様な機能として，Gumperz (1982) は，バイリンガル社会において，話し手が言語を切り替えることにより，複数いるコミュニケーションの参加者の中で語りかける相手を特定したり，特定の聞き手の注意を促したりする同様の機能を「聞き手の特定」(addressee specicifaction) と定義している。

これらの先行研究を基に，15 の peer assistance の支援項目を設定した。先行研究のそれぞれの支援項目の例を参考に，本研究の peer assistance の定義である「学習者同士が目の前のタスクの遂行に向けて相互理解を高めたり，仲間の L2 理解や生成を促したりすることを意図した支援」とみなされる発話を抽出し，本研究 3 の内容エピソードの切片化作業を行った研究 2 の著者と共同でコーディング作業を行った。コーディングに際して，設定した 15 の peer assistance の支援項目とその出典をまとめる (表 12) (RQ1 に対応)。また，コーディングの例を付録 6 に記す。なお，付録 6 に示したコーディングと発話例は本研究の結果として分析したものの一部である。

表 12 peer assistance の支援項目

No.	項目	出典
1	協働構築	Donate (1994), Foster and Ohta (2005), Ohta (2001)
2	説明	Kos (2019), Ohta (2001), Storch (2001)
3	理解の確認	Foster and Ohta (2005), Gagné and Parks (2013)
4	確認チェック	Foster and Ohta (2005), Gagné and Parks (2013), Ohta (2005)
5	明確化要求	Foster and Ohta (2005)
6	提案	Kos (2019), Storch (2001)
7	他者訂正	Foster and Ohta (2005), Gagné and Parks (2013), Kos (2019)
8	意見要約	Yaghobian et al., (2017)
9	追加の情報要求	Kos (2019)
10	タスクの単純化	Wood et al. (1974)
11	ほめる	Wood et al., (1974), Guilloteaux and Dörnyei (2008),
12	L2 の対話維持	Færch and Kasper (1983)
13	L1 特有	Nishimura (1997), Horasan (2014), Takemoto (2010)
14	相手に合わせる	Auer (1995, 2000)
15	待つ	Ohta (2001)

続いて，peer assistance のどのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を使用しているのかを調べるため，それぞれのエピソードで使用されている支援の方法を AS-unit (cf., Foster, et al., 2000) ごとの発話で集計し，各 Group における使用方法ごとの特徴を明らかにした。ただし，どのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を使用しているのかという問いに関して，Group 1 については，使用された L1 の数が少なかったため，個々の Group ごとに比較することはせず，Group 1 と Group 2 で使用された支援の方法を合計して示す。2 つの Group でのやり取りで観察された支援をまとめて扱い，どのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を使用しているのかを調査する (RQ2 に対応)。

6. 3 研究の結果

ここから，研究 3 で得られた結果について，研究課題ごとに提示する。

6. 3. 1　研究課題 1 に関わる結果：peer assistance で用いられた支援の方法

研究課題 1 では，観察した 2 グループの学習者が，協働型意見交換タスク中の peer assistance において，どのような支援の方法を使用しているのかを調査した。2 グループで得られた発話データのトランスクリプトを，先行研究を基に設定した 15 の支援項目についてコーディングを行った。表 12 に挙げた「L2 の対話維持」，「L1 特有」，「相手に合わせる」，「待つ」については，多

様に解釈されることから発話データのみをもって支援の方法とコーディングすることはしなかった。以下，抽出された peer assistance の支援の方法 (表 12 の 1 から 11 の支援項目) を抜粋例とともに示す。以下に示すとおり，支援は 1 つのエピソード内で単独で用いられることもあるが，多くの場合，複数の異なる支援方法が用いられていた。抜粋例において該当する支援については下線で示す。

6. 3. 1. 1 協働構築

「協働構築」は，Foster and Oha (2005) によれば，「仲間が始めた発話を他の仲間が引き継いで完成させたり，複数で参加して発話を協働で作り上げたりすること 」(p. 420) である。抜粋 35 では，祖母の代からアメリカに住むギリシア人の 30 歳過ぎの娘 Toula が，大学に通い始め，若い女子学生と交流を持つことでとても魅力的になったという話題について，Noriko がその理由をグループに尋ねたとき，Riko は “young girls”による影響を述べている (2 行目)。ここで Noriko は，Riko が発した “young girls”を用いて，Riko の意図を読み取り，Toula は若い女子学生の影響を受けていて (5 行目) ，その影響力が大きいこと (7 行目) を意図する発話を作り上げている。

抜粋 35 (Group 2) (Episode No. 2004)

1 Noriko: Why she became beautiful?
2 Riko: Young girls. ((両手で囲まれるようなジェスチャーをして))
3 Noriko: Young girls.
4 Taka: Uhm.
5 Noriko: Young girls. Affected by young girls. ← <u>協働構築</u>
6 Taka: Yes, yes. ((大きくうなずいて))
7 Noriko: Young girls have strong power, right? ← <u>協働構築</u>

協働構築の発話の支援は, 提案の支援とともに用いられていた。抜粋 36 は抜粋 3 の再掲だが，ギリシア人の母である Maria は，ギリシア文化的な価値を娘の Toula に押し付けることはしないという意見を Noriko が言いたい場面 (1 行目) で，Aya が提案した “force” を用いて協働で発話を作り上げている例である (5 行目)。しかし，この時点で Noriko は考えがまとまっていないため，発話を完成することができず，続いて Taka が “obey” を提案している。グループ内で複数の仲間がそれぞれの語彙の知識を持ち寄って Noriko の発話の支援しており，Donato (1994) の collective scaffolding の例と言える。

抜粋 36 (*抜粋 3*) (Group 2) (Episode No. 2016)

1 Noriko : But Maria doesn’t *押しつける.*
2 Taka : *うんうん* ((同意してうなずいて))
3 Noriko : Tries to (.)
4 Aya : Force? ← 提案
5 Noriko : Force. ah, force! (2.0) ((*force* という単語を思い出して)) force to (.) force her daughter to respect (.) not respect because Toula already respects her culture. ← <u>協働構築</u>
6 Taka : Obey? ← 提案
7 Noriko : Obey? It’s difficult to say. These kinds of things that I wanted to say ((笑いながら))

6. 3. 1. 2 説明

「説明」は，仲間が L2 語彙の意味がわからないときに，語彙の説明をしたり (抜粋 37)，タスクのトピックの内容を分かりやすく説明したりする支援である (抜粋 38)。抜粋 37 は，移民のアメリカ入国を認めるべきだとする Aki の意見に対し，Shiho は，犯罪率を理由として異議を唱え

る (1 行目) が，Aki は Shiho が使用した“crime rate”の意味がわからない。そのことを Aki がイントネーションで伝えたときに，Shiho が別の英語で言い換えて説明し (3 行目)，Akino の理解を支援している場面である。

抜粋 37 (Group 1) (Episode No. 1014)
1 Shiho: Maybe crime rate [or something like that (.)
2 Aki: [Crime rate?
3 Shiho: Bad things will increase. ← 説明
4 Aki: *ああ* ((納得して))

抜粋 38 は，上級者 Taka がもう一人の上級者 Noriko に L1 でタスクのトピックについて説明している場面である。2 つの映画で描かれている白人アメリカ文化を比較してその違いを述べるトピックを Noriko は読み上げるが理解できず，もう一人の上級者 Taka に L1 でより詳細な情報を求めたり (3 行目)，確認したりしている (6 行目) 。これに対し，Taka が L1 で説明し，タスクに関して共通の視点をもつことを助けている。

抜粋 38 (Group 2) (Episode No. 2011)
1 Noriko: In “Spanglish” we also saw white American culture. Are there any differences between the white American culture there, and in this movie? Uhm?
2 Taka: Uhm.
3 Noriko: *どゆこと？* ← 明確化要求
4 Taka: *ああ。*((理解してうなずいて))
5 Riko: *前みたアメリカの文化と今みたアメリカ文化との違い？* ← 確認チェック
6 Noriko: *今のってこと？* ← 確認チェック
7 Taka: *そう，この前みたアメリカ文化との。*← 説明
8 Noriko: *あーそういうことね。*

6. 3. 1. 3 理解の確認

「理解の確認」は，コミュニケーションの意思の疎通がうまくいかなくなったときなどに，意味を理解し合うために行う意味交渉の一つであり，“You got it?” などを用いて，意図が正しく理解されているかどうか確認することで発話を支援する方法である (cf., Long, 1996)。次の抜粋 39 は，Aki が，トピック (i.e., “If Flor doesn’t want to change her culture, why did she choose to come to America?) が理解できていないことを仲間に伝えたとき (1 行目)，他のメンバーが説明や理解の確認をして支援を与えている例である。Kana は困っている Aki を支援しかけたところ (2 行目)，Shiho がトピックを細分化して三度に分けて説明し (3, 5, 7 行目)，なぜ Flor は異文化のアメリカに来ることを選んだのかという問いに焦点化している。これに対し，Kana は二度 Aki の理解を確認し (9, 11 行目)，Aki も理解していることを示し (10, 12 行目)，Aki は 12 行目で，このやり取りの前に意見を述べていた Yuta の意見に同意して，アメリカの賃金の良さを理由に，一部日本語で応答しながら自分の意見を述べている。グループ内の Shiho の説明が理解できたかを別のメンバーの Kana が確認しながら Aki を議論に参加させることに成功している。

抜粋 39 (Group 1) (Episode No. 1002)
1 Aki: I’m sorry, I can’t understand this question.
2 Kana: OK, so..
3 Shiho: If Flor doesn’t want to change her culture, she has a Mexican culture, right? ← 説明

4　Aki: Yeah. =
5　Shiho: So why did she choose to live in America? In America, have a American culture.　← 説明
6　Aki: Um (…).
7　Shiho: Why did she choose to come to America? ← 説明
8　Aki: *ああ*
9　Kana: You got it?　　← 理解の確認
10　Aki: OK, OK, OK, yeah.
11　Kana: Get it?　　← 理解の確認
12　Aki: *ああ* (・・・) yeah. ((うなづいて)) *ああ、そう。*I understand. I agree with Mr. (Yuta's surname). Salary is good in America.

6. 3. 1. 4 確認チェック

「確認チェック」も意味を理解し合うために行う意味交渉の一つであり，"Do you mean...?" などを用いて，話し手が対話者の以前の発言を正しく理解しているか確認する方法である (cf., Long, 1996)。抜粋 40 は，ギリシアとアメリカのどちらの文化を選ぶかという話題で，Taka はギリシア文化を選び，その理由として，ギリシア文化は家族親族の結びつきが強いため，葬儀も多くの人が来てくれるだろう，と意見を述べている (1 行目)。これに対し，Noriko は "Do you mean ～?" を用いて，「アメリカ人は来ないということか」と自分の理解が正しいかどうかを Taka に確認している。これにより，Taka はさらなる説明を求められたが，結果的にグループに意見を明確に伝えることができ，英語での発言が控えめな Aya の "Very few relatives." を引き出し (4 行目)，議論の活発化に貢献している。

抜粋 40 (Group 2) (Episode No. 2010)
1　Taka: Because if I die, If I dead, many people come to the funeral, I'll be very happy. They'll [(inaud.)
2　Noriko: [Do you mean that American people didn't, wouldn't come?　← 確認チェック
3　Taka: They will come but only small number, not so many relatives.
4　Aya: Very few relatives.
5　Taka:そうそうそう ((Aya の意見に同意して))
6　Noriko: OK.

6. 3. 1. 5 明確化要求

「明確化要求」も意味を理解し合うために行う意味交渉の一つであり，話し手が対話者の以前の発言の意図を明確にするように要求する支援であり，仲間が意図する語彙が不明瞭な場合に明確化を要求していた。抜粋 41 は，Cristina が大人になったら母親の Flor のようになると思うかというトピックについて，Aki は，「親は一番影響与える人物だから，Cristina は Flor のようになる」という意見を述べたかった。しかし Aki は「影響する」に相当する英語が浮かばず，もどかしそうに両手を動かしながら，上級者である Kana を見ている (1 行目)。Shiho は Aki の探している語彙を予測して "figure"を提案するが，Kana は Aki に発言の明確化を要求している (3 行目)。そして，Kana の明確化要求に応じて Aki が「影響する」と伝えている例である。

抜粋 41 (Group 1) (Episode No. 1018)
1　Aki: I think, yeah, so parents is the good model to grow up, how group up and when I was, get high age, ah, adult, I think parent is the very (...) ah (.) most important in, in, in (inaud.) ((両手を動かして))
2　Shiho: Figure. ← 提案
3　Kana: What do you wanna say?　← 明確化要求
4　Aki: *影響する*

抜粋 42 は，Riko の不明瞭な発音 “suittsu” に対して，Noriko は Riko にスペルを確認して Riko の意図する発話の明確化を要求している場面である。

抜粋 42 (Group 2) (Episode No. 2021)

1 Riko: Suit my opinion, but foreigner have different culture, so I have to (..) suittsu ((スイッツと発音して)), suit, suit.
2 Noriko: S-u-i-t? You wanna say s-u-i-t? ← 明確化要求
3 Riko: Yes. ((手をたたいて))

6. 3. 1. 6 提案

「提案」の支援について，Kos (2019) は，Wells (1999) を引用し，やり取りにおける「提案」は，対話者を意思決定プロセスに引き込む発話機能をもつことに言及しているが，タスクの取り組む方法や，文法，語彙，スペリングに関するアイデアやプランを提示し，仲間に検討させることで発話を支援する。次の抜粋 43 は，Kana が読み上げているトピック中の単語 spouse の意味について，Taka が日本語訳を提案している。また，抜粋 44 は，夫が妻以外の人と親しくなったという映画の内容に関連して，フランスでは（家族よりも）個人を重視しがちなので離婚につながりやすいと Kana が表現する場面である。抜粋 44 では, Kana からの明確な援助の要求はないが，言いよどんでいたことで，Yuta が Kana の言いたいことを汲み取って語彙を提供し，Kana が Yuta の提案を受けとめて発話を作り上げている例である。仲間の発話の意図を予測し語彙を提案することで，流れを切ることなく L2 による発話を支援している。

抜粋 43 (Group 2) (Episode No. 2020)

1 Kana: And next, okay, imagine that you wanted to marry someone from a different background. What do you think would happen? and which do you think would be easier for you to live in your spouse's country spouse's courntry or here in Japan?
2 Riko: spouse って何？=
3 Kana: = spouse って何？
4 Taka: 違う国，相手の国 ← 提案
5 Kana: 相手の国か

抜粋 44 (Group 1) (Episode No. 1022)

1 Kana: But the (...) French people, the most important thing is (...) me or (....)
2 Yuta: Individual. ← 提案
3 Kana: Yeah, individual, ((Yuta を指さして)) so that if they found the second one, they can divorce easily and they like to divorce ((笑いながら)) . OK. OK.

6. 3. 1. 7 他者訂正

「他者訂正」は，仲間の発話の訂正に関わる支援 (Foster & Ohta, 2005) で，学習者は，仲間の誤った発音や英単語の日本語訳を訂正していた。抜粋 45 は一部既述の抜粋 42 と重複している。外国人か日本人のどちらと結婚したいかという話題について，Riko は日本人だと自分と文化を共有しているので意見が合うという意見を述べるが，“suit” の発音に不安を感じて，上級者 Noriko に「わかる？」と L1 で確認している (1 行目)。Noriko は意味内容を予測して，“suit” の綴りを Riko に確認し (8 行目)，正しく訂正し (10 行目)，その後，Taka と Riko は Noriko の発音をまねて正しく “suit” を発音している。Noriko による正しい発音の支援により，Riko は正しい発音を自分の発話に取り入れ，意味を伝えることができている (12 行目)。

抜粋 45 (一部 抜粋 42) (Group 2) (Episode No. 2021)

1 Riko: So (...) very suits ((笑いながら ‘スイッツ’と発音する)) わかる？ ← 理解の確認
2 Noriko: Suits? ((suit を正しく発音))
3 Aya: Suit ((Noriko の発音を繰り返す))
4 Riko: Suit of my opinion?
5 Noriko: Ah ah ah.
6 Taka: Ah ah ah.
7 Riko: Suit my opinion, but foreigner have different culture, so I have to (..) suittsu ((スイッツと発音して)), suit, suit
8 Noriko: S-u-i-t? You wanna say s-u-i-t? ← 明確化要求
9 Riko: Yes. ((手をたたいて))
10 Noriko: Ah, yeah, it’s [suit. ((正しく suit と発音する)) ← <u>他者訂正</u>
11 Taka: [Suit ((正しく suit と発音する))
12 Riko: Suit him. ((正しく suit と発音する))
13 Aya: °°Suit°° ((天井を向いて小声で suit を発音している))
14 Noriko: Ah, yeah, OK. OK. ((笑って)) How about you? ((Aya の方を向いて))

なお, Riko が正しく発音した後, Aya は一人天井を向いて小さな声で発音練習しており, private speech の例と言える。この場面は，Noriko が Riko の言語形式の支援のやり取りが中心であったが，Noriko の訂正により，一見，脇で聞いていただけの Aya にとっても語彙の学びの機会となっている例である。さらに，抜粋 46 に示すように，「他者訂正」は仲間の英単語の日本語訳の訂正にも用いられていた。Riko は自分が尋ねた ‘racism’について，Taka が日本語訳を与えているが，Riko の 3 行目の発話は，Taka の ‘主義’ を聞く前であり，racism の訳は「人種」ではないと感じ，Taka の「合っている」の発言を訂正している。

抜粋 46 (Group 2) (Episode No. 2021)

1 Riko: Racism って [人(...) 種? =
2 Taka: [うんうんうん。合ってる。主義か =
3 Riko: = 違う，人種じゃない。 ← <u>他者訂正</u>

6. 3. 1. 8 意見要約

意見交換タスクは，参加者が同じ情報に対して意見交換を行うタスクであって，何等かの結論を引き出すことを要求される意思決定タスクと異なり，必ずしも一つまたは複数の結論を出すことは要求されず，比較的自由に意見を述べることができる (Pica, et al., 1993)。しかし，仲間の意見をよく理解し，それについて同意・反論し，ある程度意見が出たところで次のトピックへ移るなど，意見交換の過程で，これまでの意見を要約して論点を整理することは，グループとして効率よくタスクを遂行する上で重要である。

抜粋 47 は，抜粋 18・35 の一部再掲である。直接的・間接的な支援の要請はないが，ジェスチャーなどを参考に，仲間の意見を汲み取って代わりに意見を述べたり，これまで出た意見を要約したり，仲間の日本語の意見を英訳して言い表したりすることで，グループの L2 による意見交換タスクの遂行を支援している例である。話題は，祖母の代からアメリカに住むギリシア人の 30 歳過ぎの娘 Toula が，大学で学び，旅行会社で働き始めてからとても魅力的になったことについてである。まず，Riko が，“confidence” を用いて Toula に自信がついたからと意見を述べ (3 行目)，続いて，Taka, Noriko, Aya がメイクをするようになったことを指摘している (5,6,7 行目)。9 行目で，Riko は日本語を交えながら，Toula が綺麗になったことについて述べるが，Riko が “young girls” の影響についてジェスチャーを使って述べた主旨を Noriko が語を付けたして発話

を完成している (協働構築) (15・17 行目)。Noriko は，また，22 行目でここまで Riko を中心にやり取りで出てきた “confidence,” “beautiful,” “attractive” などの語を用いて仲間の意見を要約している。この後，Noriko は，Aya に意見を求め，23 行目で Aya は日本語ではあるが新しく自分の意見を述べている。Noriko が一度 Riko の意見をまとめたことで一度グループの意見が整理され，コンピューターの操作のジェスチャーが示すように，23 行目の Aya の意見を中心に話題が移っている。

抜粋 47 (一部 *抜粋 18・35*) (Group 2) (No. 2004)

1 Noriko: OK, OK, and next, Toula became very attractive after she started taking classes and working at the travel agency. Why?
2 Aya: Why? Why?
3 Riko: She has ...°°*なんだっけ.…*°° confidence. =
4 Noriko: = Confidence.
5 Taka: Umm. ((うなずいたあと，他の人が発言するのか見回してから)) Make up. = (1h) ((顔を手で軽くたたいてメイクするときのジェスチャーをしながら))
6 Noriko: = Make up. ((メイクするときのジェスチャーをして))
7 Aya: = Make up. ((メイクするときのジェスチャーをして))
8 Noriko: Ah:
9 Riko: Beautiful *になってない？*
10 Taka: *うん。*
11 Noriko: Why she became beautiful? ← 追加の情報要求
12 Riko: Young girls. ((両手で囲まれるようなジェスチャーをして)) (1b)
13 Noriko: Young girls.
14 Taka: Uhm.
15 Noriko: Young girls. Affected by young girls. ← 協働構築
16 Taka: Yes, yes. ((大きくうなずいて))
17 Noriko: Young girls have strong power, right? ← 協働構築
18 Taka: Humm. ((大きくうなずいて))
19 Noriko: Humm. OK. ((笑う))
20 Riko: I have to be more beautiful, she thought.
21 Taka: *うーん、うんうんうん* ((大きくうなずいて))
22 Noriko: Then she became beautiful and attractive. Then she had, can get confidence. How about you, Aya? ((Aya に視線を合わせて)) ← <u>意見要約</u>
23 Aya: *えっ，なんだろう，なんか，やりたいことできたからね。*((Riko の方を向いて))
24 Noriko: Ah::
25 Riko: Computer. ((Aya の方を向いてタイピングのジェスチャーをして))
26 Aya: Computer. ((Riko の方を向いてタイピングのジェスチャーをして))
27 Noriko: She could do the things that she wanted to do.

上級者 Noriko は，意見の要約を L1/L2 でも行っていた。抜粋 48 は，映画に見られた自国の文化に強い誇りを持つ人物についての話題で，racism との関連を一通りグループで発言したあと，グループの意見をまとめている。

抜粋 48 (Group 2) (Episode No. 2021)

1 Noriko: It’s racism. OK, that’s all. racism *ってことにしよう。*← <u>意見要約</u>

6. 3. 1. 9 追加の情報要求

「追加の情報要求」は，Kos (2019) が，teacher-like assistance と分類している支援に関わる発話

で, 直接的・間接的に支援の要請がない場合でも教師のように答えがわかっている質問をしたり, “Like what?” や “Why not?”, “What kind of -?” などを用いて，話者から更なる情報を引き出して議論の活発化につながる支援の方法である。上級者によって用いられ，仲間の発話内容を深め，議論を促進していた。抜粋 49 は，抜粋 30 の再掲である。Yuta は，アメリカ文化の特徴の一つとして，「自由に行動する」と意見を述べている (1 行目) 。これに対し，Kana が “Like what?” を用いて Yuta の意見の具体的な情報を要求をしている。これにより，Yuta は，映画の登場人物を例に挙げ，アメリカ人女性は他人の感情を気にかけない」と「自由に行動する」具体例を述べ，タスクを進めている。

抜粋 49 (*抜粋 30*) (Group 1) (Episode No. 1008)
1 Yuta: Act free?
2 Kana: Act free? Like what? ← 追加の情報要求
3 Yuta: Like Debora doesn’t, not ...maybe doesn’t mind the other people’s feeling?

同様に，抜粋 50 は，アメリカ人男性 Ian がなぜギリシア人女性 Toula を妻として選んだのかについての問いに対し，Aya は Toula の “character” を理由としているが (2 行目)，Noriko は，“Like what?” を用い, 具体例を求めた (4 行目) 。Noriko は，さらに自らも “positive”, “attractive”, “Have a confidence?” など具体的な例を示し，意見を述べやすいように支援しており，Aya のオリジナルのアイデアである “talkative” を引き出すことに成功している。

抜粋 50 (Group 2) (Episode No. 2006)
1 Noriko: Next, why do you think Ian chose Toula as his wife? Why? How he choose?
2 Aya: Her character.
3 Taka: Uhm.
4 Noriko: Like what? What kind of character does she have? Positive? Attractive? I think it’s not so important. ← 追加の情報要求
5 Taka: °°*なんだろう...*°° ((考えている))
6 Noriko: Have a confidence? =
7 Aya: Talkative. =
8 Noriko: = Talkative. = ((うなずいて))

次の抜粋 51 では，“Was Toula happy while helping at the family business?” というトピックについて，Group 全員が “No.” と一言で発話を終えたタイミングで，Noriko が “Why not?” と切り返し (5 行目)，議論の展開を促している例である。これにより，Taka と Aya が L2 で応答するなど (6, 8 行目)，さらなる意見を引き出しており，Toula の顔の表情から，彼女が家業のギリシア料理店のお手伝いをするだけの生活に空虚さを感じている様子をグループで共有できている。

抜粋 51 (Group 2) (Episode No. 2003)
1 Noriko: Was Toula happy while helping at the family business? It means restaurant.
2 Taka: Umm. No. =
3 Riko: = No.
4 Aya: = No.
5 Noriko: No? Why not? ← 追加の情報要求
6 Taka: The face looks so sad.
7 Noriko: Ah.. I think so, too.
8 Aya: She looks (inaud.)

9　Noriko: Yeah, she doesn't look, she doesn't look thirty years old.

6. 3. 1. 10 タスクの単純化

タスクの単純化は，教師など熟練者が学習者に与える scaffolding の一つとして，Wood et al. (1974) が示した "reduction in degrees of freedom" に対応する項目で，自由度を軽減してタスクを単純化し，取り組み易いようにする支援である。学習者は，トピックの英文を易しい英語に言い換えてトピックの理解を助け，取り組み易いようにしていた。抜粋 52 は，映画の中の二人の母親が娘たちに自分の価値観を押しつけていることについてどう思うかという話題だが，二つの異なる映画のそれぞれ異なる母親と娘との関係に関わる話題で，やや複雑なトピックであったため，意見が出ていなかった。Kana はトピックの質問を How から良し悪しといった具体性を持たせた二択の質問に変えてタスクを単純化し，意見を求めることで，もう一人の上級者である Yuta の発言を引き出している (3 行目)。これをきっかけにグループ全体への意見交換へとつなげており，議論の活性化に貢献しているといえる。

抜粋 52 (Group 1) (Episode No. 1026)

1　Kana: Flor also tries to make Cristina do the things she wants. Ah: ((トピックを読んで反応している))
2　Aki: *うんうん* ((うなずいて))
3　Kana: How do you feel about that?　Is it good? It is bad?　←　<u>タスクの単純化</u>
4　Yuta: Debora's act is (...) maybe not good. Maybe she could do the other, the other way, the other way.

続く抜粋 53 も英語で書かれたトピックの理解の支援の例である。学習者は，仲間の一人が英語のトピックの理解に苦労していたときに, 残りのメンバー全員で説明や具体例を与えてトピックの理解を助け，仲間が答え易いように，トピックを言い換えて尋ね，タスクの単純化を図っていた。抜粋 53 では，「メキシコ人の娘 Cristina は将来，母親の Flor のようになると思うか」，というトピックについて，Aki は咄嗟に "same", つまり，「親子なので同じようになる」という意見を述べる (3 行目)。しかし，上級者の Yuta と Kana が異なる意見を述べた (4 行目と 5 行目) ことで混乱し，グループのメンバーに向かって問いかける (6 行目)。これに対して，Shiho は，character や personality を用いて母親の Flor と外見ではなく性格が同じようになるということだと説明している (7・9・12・14 行目)。Yuta も 10 行目で，自分と自分の息子の関係を例えに具体的に説明し (10 行目)，15 行目で，映画の登場人物を持ち出して，1 行目で Kana が読み上げたトピックを単純化し Aki に質問している (タスクの単純化)。この後，Kana は，Yuta の質問に Aki がうなずいたのを見て(15 行目)，Aki に質問し (16 行目)，Aki は Yuta の質問に答える形で端的に自分の意見を表すことができている (17 行目)。また Aki は Kana に "Why?" と聞かれたことで,「親は子どもの成長の良いモデルとなる」と意見を述べている (19 行目)。 グループで Aki の意見表明を支援した例といえる。

抜粋 53 (Group 1) (Episode No. 1018)

1　Kana: When Cristina becomes a mother, do you think she will be the same as Flor?
2　Yuta: Humm. =
3　Aki: = Same.
4　Yuta: Not the same.
5　Kana: Same as same as.
6　Aki: What do you think, what do you, you ((Kana,Yuta, Shiho の方を見て))

7　Shiho: Kind of Flor's personality like that Flor's character like that maybe ah.. (Aki の方を向いて) Do you think Cristina will be like Flor's *あの*? (inaud.) ((何かささやいて Kana の方を向いて)　←　説明
8　Kana: ((ただ笑って見ている))
9　Shiho: Character or that Flor's personality?　←　説明
10　Yuta: So my (.) for example, my son will be like my, me.　←　説明
11　Aki: *あああ* ((Yuta を見ながらうなずいて))
12　Shiho: Equals her character and personality?　←　説明
13　Aki: Humm.
14　Shiho: Not looks.　←　説明
15　Yuta: Cristina will be like Flor? ((Aki　うなずく))　←　タスクの単純化
16　Kana: You think so?
17　Aki : I think so.
18　Kana : Why?　←　追加の情報要求
19　Aki : I think, yeah, so parents is the good model to grow up, how grow up.

6. 3. 1. 11 ほめる

「ほめる」は，問題解決過程でのストレスや不安を和らげる発話で，間違えてもかまわないということを伝えたり，正しい答えを言ったときにほめたりする "frustration control" (Wood et al., 1974) に関わる機能で，仲間のパフォーマンスをほめて，前向きな気持ちでタスクに取り組むのを助ける "effective praise" (Guilloteaux & Dörnyei, 2008) に関連した支援である。抜粋 54 は，アメリカと「メキシコの文化の特徴の違いについての話題で，Aki は Cristina の行動を例に，個人のやりたいことを優先してもいいが, 家族との時間などバランスをとることの大切さについて述べた。これについて，Kana は，次のトピックへ移る直前に，Aki の意見の適切さについて触れ (2 行目), Aki の意見を "Very good." という表現でほめ, これに Aki が "Thank you." と応じている。

抜粋 54 (Group 1) (Episode No. 1011)
1　Shiho: *次？*
2　Kana: Yes. Good. But your opinion is probably good. ((Aki を見ながら))
3　Yuta: Uhm. ((うなずいて))
4　Aki: Thank you.
5　Kana: Very good.　←　ほめる
6　Aki: Thank you.

次の抜粋 *55* は，抜粋 6 の再掲で，研究 1・2 で「人間関係調整」機能とした発話例である。Noriko と Taka が，racism について一通り意見を述べたところで，Taka がグループ内で活発に意見が出されていたことについて日本語でほめている場面である。仲間同士でもほめることで，ポジティブな感情を生み出し，自己肯定感を高め，意欲的にタスクに取り組む気持ちを与える可能性がある (Guilloteaux & Dörnyei, 2008)。習熟度の異なる学習者が仲間と友好的にタスクに取り組むことを支援する発話といえる。

抜粋 55 (抜粋 6) (Group 2) (Episode No. 2021)
1　Noriko: They have to do that they don't like it.
2　Taka　: Especially, especially old people have strong opinion.
3　Noriko: It's racism. Okay, that's all. ((Taka, 拍手して))
4　Taka　: *この 4 人すごいね，しゃべってね。*　←　ほめる
((すべてのトピックを話し終えた後，グループのメンバーを見て))

6. 3. 2　研究課題 2 に関わる結果：peer assistance で用いられた支援の方法と使用言語との関係

研究課題 2 では，観察した 2 グループの学習者が，協働型意見交換タスク中の peer assistance において，どのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を使用しているのかを調査した。先行研究を基に設定した 15 の支援項目について，使用言語別にそれぞれの支援の使用量とその割合を表にまとめた (表 13)。

表 13 peer assistance の支援の方法別発話量の記述統計 (Group 1・2)

項目	L2		L1		L1/L2		TOTAL	
協働構築	2.28%	5	0.00%	0	0.00%	0	2.28%	5
説明	18.72%	41	2.74%	6	1.37%	3	22.83%	50
理解の確認	2.74%	6	0.46%	1	0.46%	1	3.65%	8
確認チェック	17.35%	38	4.57%	10	0.91%	2	22.83%	50
明確化要求	5.48%	12	1.37%	3	0.00%	0	6.85%	15
提案	10.05%	22	0.91%	2	0.46%	1	11.42%	25
他者訂正	1.37%	3	0.46%	1	0.00%	0	1.83%	4
意見要約	3.65%	8	0.00%	0	0.46%	1	4.11%	9
追加の情報要求	12.33%	27	0.00%	0	0.00%	0	12.33%	27
タスクの単純化	10.50%	23	0.00%	0	0.00%	0	10.50%	23
ほめる	0.91%	2	0.46%	1	0.00%	0	1.37%	3
L2 の対話維持	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0
L1 特有	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0
相手に合わせる	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0
待つ	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0
小計	85.39%	187	10.96%	24	3.65%	8	100.00%	219

結果は，「説明」と「確認チェック」が 22.83%で一番多く用いられており，次に，多い順に，「追加の情報要求」が 12.33%，「提案」が 11.42%，「タスクの単純化」が 10.50%，「明確化要求」が 6.85%，「意見要約」が 4.11%，「理解の確認」が 3.65%，「協働構築」が 2.28%，『他者訂正」が 1.83%，「ほめる」が 1.37% であった。「L2 の対話維持」，「L1 特有」「相手に合わせる」「待つ」については見られなかった。

使用言語別で比較すると，L2 が 85.39%で発話量が多く，L1 は 10.96%，L1/L2 は 3.65%であった。次に，用いられた支援の方法と使用言語の関係について，L2 が使用された支援の方法の中では，「説明」が 18.72%で最も使用割合が多く，次に「確認チェック」が 17.35%，続いて，「追加の情報要求」が 12.33%で，「タスクの単純化」が 10.50%，「提案」が 10.05%で，「明確化要求」が 5.48%，「意見要約」が 3.65%，「理解の確認」が 2.74%，「協働構築」が 2.28%，「他者訂正」が 1.37%，「ほめる」が 0.91%であった。

L1 使用の支援方法の中では，「確認チェック」が 4.57%で最も多かった。続いて，「説明」が 2.74%で，多い順に，「明確化要求」が 1.37%，「提案」が 0.91%，「理解の確認」，「他者訂正」と「ほめる」が 0.46%であった。

L1/L2 使用については，使用量は少なかったが，「説明」が 1.37%で一番多く，続いて「確認チェック」が 0.91%，「理解の確認」，「提案」，「意見要約」はそれぞれ 0.46% 使用されていた。

全体として，L2 使用の割合が多く，「協働構築」，「追加の情報要求」，「タスクの単純化」は L2

使用のみで見られた支援の方法であり，学習者は L2 をかなりの程度用いて支援を与えている傾向が明らかになった。

6. 4 研究３の考察

ここからは，6.3 に提示された結果と stimulated-recall で得たインタビュー結果をもとに，研究課題に対する考察を行う。研究３では，協働型意見交換タスクにおいて，学習者同士が目の前のタスクの遂行に向けて相互理解を高めたり，仲間の L2 理解や生成を促したりすることを意図した支援としてどのような方法を用いているのか，そしてその際にどのような支援に L1・L2 をどの程度使用して互いの発話を支援する peer assistance を行っているのか，そして，学習者は協働学習中の言語使用をどのように捉えているのかを調査し, 彼らのトランスリンガルな相互行為の様相を明らかにすることを目的としている。以下，研究課題１を再掲し，得られた結果について考察する。

6. 4. 1　研究課題１に関わる考察：peer assistance で用いられた支援の方法

RQ 1. 学習者は協働型意見交換タスク中の peer assistance において，どのような支援の方法を使用しているのか。

本研究が用いた意見交換タスクは，与えられたトピックについて，L2 で意見を交換することを目的とする。学習者は視聴した映画の内容を正確に整理し，L2 で書かれたトピックの内容を正確に理解し，意見を作り上げ，L2 で発表すること，また，仲間が L2 で作り上げた意見を理解し，それに対し L2 で応答したり，同意したり，反論したりすることが期待される。これら一連のタスクゴールに向かう協働的な取り組みの中で，表 12 に示したように，学習者は，多様な支援の方法を用いて，L2 習熟度の違いを乗り越えタスクの遂行を図っていた。

Peer assistance における支援の方法は，Ohta (2001) や Foster and Ohta (2005) で観察された peer assistance と同様に，支援は，仲間が明確に支援を要請したときにも，していない時にも与えられており，視線，ジェスチャーなど仲間の振る舞いから，状況を察し，語彙を予測して提供するなど，自発的に仲間の発話を支援していた。また，多くの場合，1 つの内容エピソードに複数の支援の方法が用いられており，学習者は多様な支援の方法を用いて仲間の L2 理解と発話の生成を支援していた。仲間が発した単語を使用して L2 での発話を協力して作り上げる「協働構築」(Donate, 1994; Foster & Ohta, 2005; Ohta, 2001) は，抜粋 35, 36 で示したように，本研究の学習者も仲間の発話の意図を予測して，L2 語彙を「提案」するなどして，協働で意味を作り上げ，仲間の L2 での意見表明を助けていた。抜粋 35 では，Riko はジェスチャーを用いて “young girls” と意見を英語で述べるが，Riko はこの自身の発言について，「Noriko が英語で質問したので，英語で返答したかったが，文に出来ず，ジェスチャーを用いて単語でしか言えなかった」と話した。この直後に，Noriko は，Riko の単語とジェスチャーで言いたいことをくみ取って話を補足して伝えており (5 行目)，これに対して，Riko は，「あとで Noriko が自分の言いたいことをまさに言ってくれた」と述べている。Noriko も，5 行目の発言について「Riko のジェスチャーで予測して述べた」，また，7 行目の発言については「young girls ということばが意味する女子大生のパワーについて伝えたかった」としている。英単語とジェスチャーを手がかりに協働で発話をつくりあげている例である。

また，peer assistance の特徴として Foster and Ohta (2005) が指摘したように，観察されたやり

取りは，話が途中で途切れないように協働で発話を構築するなど対話を維持するための支援や目の前のタスクに対して共通理解の基盤を築くための説明や確認などに特徴づけられていたが，語彙や発音の問題解決のための意味交渉も見られた。例えば，抜粋 41 では，Aki が発話中のポーズや両手を動かしながら英語が浮かばないことを伝えていた場面で，Kana は相手が困っていることを察知して “What do you wanna say?” と Aki の発話の意図を確認する「明確化要求」を行っていた。また，「明確化要求」は上級者により L1 でもなされていた。抜粋 38 では，Noriko は読み上げたトピックの意味がわからず，咄嗟に L1 で “どゆこと” とグループに明確化を要求していた。Noriko は，インタビューで「特に意識せず日本語を使用した」と述べているが，Noriko は，別の場面では，Riko の不明瞭な発音に対して，“You wanna say s-u-i-t?” と綴りをもとに Riko の発話の意図を確認する「明確化要求」を L2 で行っており (抜粋 42)，Noriko によるトランスリンガルな言語使用が同一の支援の方法に用いられていた。また，Noriko は Riko の誤った発音を訂正する「他者訂正」では，L2 を用いて正しい発音を示しており，状況に応じて両方の言語で支援を与えていた。

さらに，学習者は，グループでの意見交換タスクにおいて、仲間が発した L2 語彙がわからないときや，L2 で書かれたトピックの意味がわからないときに「提案」や「説明」を行い，支援を行っていた。例えば，抜粋 37 では，Shiho は，Aki がイントネーションで意味がわからないことを伝えた “crime rate” を別の英語で言い換えて説明しているが，これについて，Shiho はインタビューで，Aki を援助したかったのと，英語使用については，crime rate はよく使う単語で，勉強になるので英語で言い換えたと述べている。Shiho の例に見られるように，自分や仲間の学びのための L2 使用による語彙説明は，内容重視の学習者同士の意見交換タスクにおいても，授業の中の相互行為は制度的 (institutional) (Seedhouse, 2004; 山下, 2005) であることを示唆しており，学習者同士であっても，教え合うなど教育的な目的を志向した相互行為が協働学習では展開される可能性を示している。

また，抜粋 39 ではトピックの意味がわからないと明確に発言した Aki に対し，Shiho がトピックを L2 で「説明」したところで，Kana が “You got it?” 等を用いて「理解の確認」をし，グループで支援しながら Aki を議論に参加させ，Aki の L2 による発話を引き出している場面である。インタビューで，Shiho は，Aki のトピックの理解を助けたことについて，トピックをまず理解していなければ，Aki は議論に参加できないこと，そして，グループディスカッションなので，グループの全員が議論に参加しなければならないと述べている。Shiho はまた，「英語によるディスカッションなので，英語で説明してわかってもらったことが嬉しく，最終的に Aki が英語で意見を述べたことにも満足している」と話した。Shiho は，L2 によるタスクであることを重視して，仲間を支援し，結果として仲間のパフォーマンスを好意的に受け止めおり，使用言語を意識して協働的にタスクに取り組んでいることを示すコメントであるといえる。また，この例では，Aki の直接的な説明による支援を Shiho が行っているが，最終的な「理解の確認」は Kana が行っている。これまでのペアワークの peer assistance の先行研究では見られなかった支援だといえる。

グループワークに特徴的な支援は，抜粋 40 と抜粋 45 でも見られた。抜粋 40 は，Taka の意見に対して Noriko が “Do you mean that American people didn’t, wouldn’t come?” と Taka に自分の理解が正しいか「確認チェック」を行っている場面である。これに応じて Taka が再度意見を述べるが，この後 Aya が Taka の意見に付け足すように “Very few relatives.” と発言している。Noriko と Taka とのやり取りの中で明確になった情報をもとに Aya が L2 で発言している例で，グループで発話を作り上げる peer assistance の例といえる。同様に，抜粋 45 は，Noriko による Riko の “suit” の発音の支援のやり取りが中心であつたが，Riko が正しく発音した後，Aya は一人天井を

向いて小さな声で発音練習していた。Private speech の例といえるが，インタビューで Aya は，「単語は知っていたが，発音が不確かだったのでこの機会に練習した」と述べている。一見，脇で聞いていただけの Aya にとっても語彙の学びの機会となっていた。協働学習における参加者の注意は多方向に向けられており，教室内での発話の複雑性を示している例といえる。

さらに，意見交換タスクを効率よく進めるのに有益だと思われる支援として「意見要約」が用いられていた。「意見要約」は仲間から支援の要請が特にないときに上級者によってなされており，ここでも Noriko は，これまでグループ内で出された意見のポイントを L2 のみでまとめたり (抜粋 47)，別の時には，一部 L1 を用いた L1/L2 でグループの意見を要約してやり取りをまとめたりして (抜粋 48)，次のトピックへ移るきっかけを与えていた。意見交換タスクは，自由に意見や考えを述べることができるタスクではあるが，「意見要約」は，互いの意見のポイントを正しく理解して議論を進めたり，次のトピックへ移るタイミングを計ったりするために有効な支援である。Noriko のトランスリンガルな言語使用が「意見要約」でも見られた。

また，協働学習を友好的な雰囲気で行うのに重要とされる感情のコントロールや仲間のパフォーマンスを「ほめる」といった支援は異なる上級者によって L1 と L2 の両方で与えられていた (抜粋 54・55)。英語の授業以外では日本語でしか会話しない仲間と英語でやり取りすることを強いられたとき，ストレスを感じる学習者もいるだろう。抜粋 55 の上級者 Taka による L1 使用例は，研究 1 の抜粋 6 の再掲であるが，L2 による意見交換タスクにトピックを全て終え，グループはリラックスした状態にあったところで，日常の生活言語で感情移入しやすい L1 でグループのパフォーマンスをほめていた。「ほめる」の支援は，精神的緊張を和らげたり，困難なタスクに向かう動機づけや自己肯定感を高めたりするために有効な支援である (cf., Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Wood, et al., 1974) 。この支援の方法に L1 を用いることで，よりグループ内にポジティブで友好的な雰囲気を作り出す支援であったと思われる。

さらに，Kos (2019) が teacher-like assistance と定義した “Like what?”, “Why not?”, “What kind of ~?” などの L2 表現を用いて話者から更なる情報を引き出して発話内容を深める支援 (追加の情報要求) が見られた。また，学習者は，Wood et al. (1974) が教師に特徴的な支援としてまとめた scaffolding の一つであり，元々のトピックの質問に変更を加えて議論しやすい形に変え，タスクを単純化し取り組みやすいようにする「タスクの単純化」の支援を L2 で与えていた。これらの支援は上級者に限られており，仲間の能力を考慮して発話の調整を行っていた。上級者が与える支援は，自分が意見を述べるといった目的を超えてグループ全体の議論の活発化を図って協働的対話の維持に貢献していた。これら二つの支援は，上級者による L2 の支援であったが，端的な L2 表現で議論の深化を狙っており，また仲間が理解しやすいような L2 語彙を選択して使用し，円滑なタスクの進行を支援していた。

なお，表 12 に挙げた「L2 の対話維持」，「L1 特有」，「相手に合わせる」，「待つ」の支援は，コーディングされなかったが，インタビュー資料を考慮した結果，コーディングが可能と判断された支援の方法である。順に考察する。

「L2 の対話維持」は，L2 によるタスク遂行を維持するための L2 使用で，仲間が以前に L1 で発言した後に同じ内容を L2 で表現したり，L2 訳を与えたり (cf., Færch & Kasper, 1983)，L1 のやり取りが続いた後に，L2 による発話を行うことで軌道修正し，本来の L2 によるタスクの目的を維持する支援 (cf., Wood et al., 1974) である。以下，抜粋 56 は，上級者 Noriko による「L2 の対話維持」とみなされる例で，一部抜粋 47 の再掲である。まず，Toula が大学へ行き，旅行会社で働き始めてからの変化として，1 行目で，Riko は英語で，Toula が綺麗になったのは彼女自身がそうなりたいと思ったからだと，覚えていた Toula の映画のセリフを用いて，英語で発言してい

る。これに Taka は「うーん，うんうんうん」と日本語で応答している。この後，Noriko はこれまでの仲間の意見を英語で要約するが (3 行目)，直後に Aya は Riko の方を向いて，日本語で意見を述べている (4 行目)。Noriko は何か言いかけたが，Riko はタイピングのジェスチャーを交えて computer と発言し，これに Aya も同じジェスチャーで Riko の発言を繰り返している (6・7 行目)。そして，この後に，Noriko は Aya が Riko に向けて話した日本語の意見を英訳して発言している (8 行目)。Noriko は，Aya の日本語の発話については，「英語をそれ程期待していなかったのと，日本語ではあったが，意見として取り入れたいと思った」と評価したが，自身の英語使用については，「出来るだけ英語によるディスカッションを続けたかったのと日本語のやり取りが出てきたので Aya の意見を英訳する形で英語を使用した」と話している。教室で行うどのコミュニケーションタスクにも言えることであるが，L2 による発話あれば内容は問わないということではない。Noriko の「日本語ではあったが，意見として取り入れたいと思った」の発言が示すように，Aya は日本語ではあるが意見を提示し，新しい視点やアイデアを提供することでグループに貢献しており，グループ内でそれぞれがその時々に提供できる強みを持ち寄ってタスクを遂行できている。上級者 Noriko の「L2 の対話維持」の支援により，本来の L2 によるタスクの目的を維持しながら，仲間の L1 による意見が取り入れられ，グループとして意見を構築しているといえる。

抜粋 56 (一部 *抜粋 47*) (Group 2) (Episode No. 2004)

1 Riko: I have to be more beautiful, she thought.
2 Taka: *うーん、うんうんうん* ((大きくうなずいて))
3 Noriko: Then she became beautiful and attractive. Then she had, can get confidence. How about you, Aya? ((Aya に視線を合わせて)) ← 意見要約
4 Aya: *えっ，なんだろう，なんか，やりたいことできたからね。*((Riko の方を向いて))
5 Noriko: Ah::
6 Riko: Computer. ((Aya の方を向いてタイピングのジェスチャーをして))
7 Aya: Computer. ((Riko の方を向いてタイピングのジェスチャーをして))
8 Noriko: She could do the things that she wanted to do. ← <u>L2 の対話維持</u>

英語でのディスカッションを維持するための上級者のL2使用は以下の例，抜粋57でも見られた。ギリシア人の娘Toulaはアメリカ人男性と交際していたが，Toulaがそのことを家族に隠していたことについてのやり取りの場面である。AyaとRikoは，映画の内容について，それぞれNoriko とTakaに日本語で確認し，NorikoとTakaも日本語で応答している。しかし，5行目でNorikoは，もう一人の上級者のTakaの方を向いて英語で意見を述べ，Takaからの英語の反応を引き出し，引き続き英語で意見を述べている (7行目)。Norikoは，「Takaに英語で意見を促すことで英語のディスカッションを取り戻そうと考えていた」と述べており，11行目で，Ayaは単語ではあるが英語で発言している。上級者による意図的で戦略的なL2使用がグループのL2使用を促しており目標言語によるタスクを促進する「L2の対話維持」の支援の方法であるといえる。また，この例は，本タスクを進める上で重要な映画の内容の「確認チェック」を1行目から4行目までグループ全員がL1を用いて行っているが，NorikoもL1で応じていた。先述したように，この直後Norikoはもう一人の上級者であるTakaにL2で話すことで「L2の対話維持」を図っている。先の抜粋56の例と同様，Norikoの「L2の対話維持」の支援により，仲間とのL1による正確で効率的な確認チェックの支援も活用しながら，本来のL2によるタスク遂行の目的を維持できている。その時々の目的に応じたNorikoの柔軟でトランスリンガルな言語使用により，グループとして協働でタスクに取り組むことができている。

抜粋 57 (Group 2) (Episode No. 2005)
1 Aya: *家族に?* ← 確認チェック
2 Noriko: *うん*
3 Riko: *家族に隠してたの？* ((Noriko うなずく)) ← 確認チェック
4 Taka: *うーん.*
5 Noriko: I think it's not good. ((Taka の方を向いて)) ← L2 の対話維持
6 Taka: Uhm. I think so.
7 Noriko: Even she loves him (.) she have to, she has to introduce him to her family in the future. She doesn't have to hide it (.) even she has some difficult culture.
8 Taka: Yes.
9 Noriko: Uh:m.. she hide it?
10 Taka: Uh:m. Maybe.
11 Aya: Only in the car. ((車が走る様子のジェスチャーをして))

続いて，「L1 特有」とみなされる支援の例を挙げる。「L1 特有」は，L2 に訳しにくい，或いは L1 の方が伝わりやすい L1 に特有の表現で，L1 文化に関連した表現を含む発話 (cf., Nishimura, 1997; Horasan, 2014; Takemoto, 2010) による支援の方法である。抜粋 58 で，Kana は，アメリカ人 Debora が結婚生活に満足出来ず生活が荒れてしまっているのは，アルコール依存症で同じく生活が荒れていた母親の Evelyn のせいでもあると考え，Evelyn が娘から "I blame you." と言われるのはしょうがない，ということを述べている。Kana は，"しょうがない" に対応する英語が思いつかず，そのまま使用した。しかし，英語にする必要を感じ，その直後に "There's nothing to do." と発言したと話している。Shiho は，「日本語には日本語でないとぴったりの表現が見つからないことがあり，Kana の "しょうがない" はその例」として，肯定的に受けとめており，Yuta も「この場合は日本語の方が全員に伝わる」，と述べている。

抜粋 58 (Group 1) (Episode No. 1021)
1 Kana: So, probably when Evelyn was said 'I blame you' by Debora, she was shocked a little bit, but that (...) I don't know how to say that it's *しょうがない* ((Shiho と Yuta うなずく)) ← L1 特有 There's nothing to do.

次の抜粋 59 では，夫や妻が浮気をしても結婚を維持できるか，というトピックに関して，Shiho は，我慢すれば可能だがその後の生活は少し気まずい，といった主旨の意見を述べる (3 行目)。この "気まずい" について，Shiho は，「この表現しか浮かばなかったので意識して日本語にした」と述べている。この Shiho の日本語使用について，Yuta は，この「 "気まずい" に対応する英語はおそらく誰もわからなかったのと，終了時間も近づいていたので素早く意見を言うために日本語を使用したと思う」と述べている。また，Kana も「ここの日本語使用はだめだとは思わないし，他の言い方はできないかなと自分も考えていた」と振り返っている。同様の L1 特有表現は，同じく Shiho の "気を遣う" (7 行目) であり，Aki は，「この日本語ですっきり伝わった」と述べている。Shiho 自身も「care という単語が思いつく限りのことばだったが，なんだか違う気して日本語の方が確実に伝わると思ったから日本語にした。また，その後，Kana が英語にしてくれたので，みんなには伝わったかと思う」と述べている。9 行目で，Kana は Shiho の日本語を英訳しようとしているが，これについて Kana は「 "気を遣う" を何か英語にできないかと思って発言したけど，このとき髪の毛をかなりいじっていたので，あまり納得できていなかったと思う」と述べている。このように，"しょうがない" や "気を遣う" といった英語に直訳できない表現で，日本文化が反映されているような表現は，そのまま使用した方が伝わる場合もある。今井・

針生 (2007) は，外国語を習得するためには，母語と外国語を対応させるだけではなく，母語と外国語の意味的差異に気づかせ，単語が反映する意味や単語が使用される文脈に関して知識を深めていく必要があると述べている。言語間の意味的差異に気づき，それぞれの言語に特有の表現や意味構造の違いについて学ぶことは言語の多様性を認識する大切な機会である。文脈に応じて母語を活用することは，効果的な意味伝達の支援の方法とみなすことができるのではないかと考えられる。

抜粋 59 (Group 1) (Episode No. 1023)

1 Kana: Do you think you would stay married if your husband or wife [had an affair?
2 Yuta: [Ah... ((笑って))
3 Shiho: It's a difficult question, but if we can the cover the relationship like that, in that like bear than before it's possible, but maybe the after that their life (...) it's a like a little *なんか気まずい*... ← L1 特有
4 Yuta: Uhmm. ((にやにやして))
5 Kana: *ああ.* ((理解したというふうに))
6 Aki: *ああ.* ((理解したというふうに))
7 Shiho: Yeah in that (...) they have to do that (..) always that *気を遣うっていう*..← L1 特有
8 Aki: *ああ.* ((理解したというふうに))
9 Kana: You have to care about .. ((髪の毛をいじりながら))
10 Shiho: Yeah, yeah.

次に，「相手に合わせる」支援の方法の例を挙げる。これは，聞き手を特定して，聞き手の能力や気持ちに配慮した言語使用で，Auer (1995, 2000) の "participant-related code-switching" と同様の機能をもつ。以下，抜粋 60 は，アメリカ人男性 Ian は，Toula がギリシア料理店で働いていたときは，Toula の存在に特に気づいていなかったが，彼女が旅行会社で働き始めてから彼女に気づき始め，恋に落ちた，というストーリーをグループで確認し合っている場面である。5 行目で日本語使用が多い Aya が Riko に日本語で意見を述べているが，Riko は Aya の日本語のこの意見に対して，"But" と反論し，全体に向けて英語で意見を述べる (6 行目)。これに対し，Aya は再び日本語で Riko の方を見て応じている (7 行目)。この後，Riko は，全体に向けて英語で意見をいいかけるが (8 行目)，10 行目に Aya の方を向いて日本語で映画の内容を確認している。6, 8 行目で，全体に向けて意見を述べるときは英語を使用していた Riko が 10 行目に Aya の方を向いて日本語を使用したことについて，Riko は「英語のディスカッションなのでグループ全体には英語を使うようにしていたが，Aya が自分に日本語で話しかけていて，3 対 1 のような形になっていた。Aya が一人になってしまっていたのと，映画の内容を素早く確認したいのもあったので Aya には日本語を使用した」と述べている。また「Aya は日本語の方が楽だと思うので時々日本語にした」とも述べており，聞き手の能力や気持ちに配慮した言語使用であり，Aya を排除することなく，グループとして全員の意見を取り込み，仲間の能力にも配慮しながら友好的にタスクを進める上で役に立つ支援だと言える。Storch (2002) は，学習者同士が対面で対話する際，「学習者はトピックだけでなく，人間関係も交渉する」(p. 120) と述べ，Watanabe (2008) も学習者の感情など情緒面が言語学習に影響を与えることを指摘している。Riko による全体への L2 使用から，ある特定の聞き手への L1 使用といったトランスリンガルな言語行動は，グループ学習中の学習者間のインタラクションにおける発話の複雑性を示すものであり，L1 使用がタスク中の情緒面での交渉に果たしている役割の一例と言える。

抜粋 60 (Group 2) (Episode No. 2007)
1 Riko: But the first is (...) face. ((顔をおおうようなしぐさをして笑いながら))
2 Noriko: Ah (...) the looks. ((笑いながら))
3 Taka: Looks.
4 Riko: *ルックス* ((日本語のアクセントで))
5 Aya: *でもさ，最初あったときはさ，*((自分の額に手をおいて)) *疲れた感じの。*((Riko の方を向いて))
6 Riko: But Ian didn't notice that. ((全体に向けて)) ((Noriko うなずく))
7 Aya: *あっ，そう?* ((Riko の方を向いて))
8 Riko: Travel agency company (...) ((全体に向けて))
9 Noriko: Ah: ((何かに気づいたように驚いた様子で自分の膝の上をたたいて))
10 Riko: *えっ，気づいたの結構あとだった* [*よね* ((Aya の方を向いて)) ← 相手に合わせる
11 Noriko: [It's so strange that I (.) I (..) when she worked at the restaurant, he didn't notice, but he (...) fell in love at the travel agency (.).
12 Riko: Uh-huh. ((うなずいて))

次にインタビュー結果により判明した「待つ」の支援の方法について述べる。Ohta (2001) は，相手が発話を組み立て，話し終わるのを「待つ」非明示的な援助が頻繁に観察されたとしているが，Ohta (2001) によれば，援助は必要な時にのみ効果的であり，学習者の能力と重複している場合には役に立たないため，待つという行為は重要だとしている。抜粋 61 は抜粋 53 の再掲であるが，Kana は，仲間が発話の生成に苦労していたときに，即座に援助を与えず，待って，仲間の能力に期待しながらやり取りを行っていた。「メキシコ人の娘 Cristina は将来，母親の Flor のようになると思うか」，というトピックについて，混乱していた Aki に対して，Shiho はトピックを別の表現に言い換えて説明しようとする (7 行目) が，"あの" の日本語が示すように，語彙が即座に出てこなかった。Shiho は後に，「自分で頑張ってみたけどダメだったので，Kana なら自分の言いたいことがわかると思い，Kana を見て助けを求めた」と話している。しかし Kana は，この時点で助けようとはせず (8 行目)， Kana は，「Shiho は自分の方を見ていたが，彼女は単語をすぐに思い出し，自分で解決するだろうと思っていたので援助を与えるのを待った」と述べている。その後，Shiho は character や personality を用いて母親と同じような性格になるかどうかということだと Aki に向けて説明している (9 行目)。その後も Shiho は，Yuta とともに Aki に説明を与え (12・14 行目) ，Aki のトピックの理解を支援している。そして，Kana は，Yuta の質問に Aki がうなずいたのを見て，Aki に質問し (16 行目)，Aki は Yuta の質問に答える形で端的に自分の意見を表すことができている (17 行目)。また，Kana に "Why?" と聞かれたことで，Aki が「親は子どもの成長の良いモデルとなる」といった主張をしながら自分の意見を述べることができていた (19 行目)。上級者の Kana は説明を与えようと思えば与える能力はあるが，ここではあえて「待つ」ことで，結果的に，Shiho は自分のことばで Aki を支援しており，Yuta にも Aki への説明の支援により多くの発話の機会を与えており，グループ内のメンバーそれぞれの L2 発話量の増加につながっているといえる。

抜粋 61 (*抜粋 53)* (Group 1) (Episode No. 1018)
1 Kana: When Cristina becomes a mother, do you think she will be the same as Flor?
2 Yuta: humm. =
3 Aki: = same.
4 Yuta: not the same.
5 Kana: same as same as.
6 Aki: What do you think, what do you, you ((Kana,Yuta, Shiho の方を見て))

7　Shiho: kind of Flor's personality like that Flor's character like that maybe ah.. (Aki の方を向いて) Do you think Cristina will be like Flor's *あの*? (inaud.) ((何かささやいて Kana の方を向いて)
8　Kana: ((ただ笑って見ている))　← 待つ
9　Shiho: character or that Flor's personality?　← 説明
10　Yuta: So my (.) for example, my son will be like my, me.　← 説明
11　Aki: *あああ* ((Yuta を見ながらうなずいて))
12　Shiho: equals her character and personality?　← 説明
13　Aki: Humm.
14　Shiho: not looks.　← 説明
15　Yuta: Cristina will be like Flor? ((Aki うなずく))　← タスクの単純化
16　Kana: You think so?
17　Aki : I think so.
18　Kana : Why?
19　Aki : I think, yeah, so parents is the good model to grow up, how grow up.

ここまで，学習者が協働型意見交換タスクに取り組むときにどのような支援の方法を用いて peer assistance を作り上げているのか，表 12 で示した支援の方法のうち，「協働構築」，「説明」，「理解の確認」，「確認チェック」，「明確化要求」，「提案」，「他者訂正」，「意見要約」，「追加の情報要求」，「タスクの単純化」，「ほめる」，の支援方法について抜粋例をもとに考察した。さらに，インタビュー資料を参考にすることで明らかになった，「L2 の対話維持」，「L1 特有」，「相手に合わせる」，「待つ」といった支援方法について抜粋例を紹介し，考察した。次項では， peer assistance を作り出していたこれらの支援の方法のうち，どのような支援の方法に，どの程度目標言語である英語あるいは母語である日本語を用いているのか，量的に調査して得られた結果について考察する。

6. 4. 2　研究課題２に関わる考察：peer assistance で用いられた支援の方法と使用言語との関係

研究課題２では，観察した 2 グループの学習者が，協働型意見交換タスク中の peer assistance において，どのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を使用しているのかを調査した。以下，観察された 15 の支援の方法と使用言語にどのような傾向が見られるか，研究課題２を再掲し，結果をもとに考察する。

RQ 2. 学習者は協働型意見交換タスク中の peer assistance において，どのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を使用しているのか。

協働型意見交換タスク中の peer assistance において観察された 15 の支援方法とその言語使用量を調査した結果，表 13 で示したように，本研究の学習者の L2 使用は，85.39%であり，学習者は L1 を使用しながらも大部分は L2 を用いて支援を行っていた。協働的対話の研究 (Anton & DiCamilla, 1999; Brooks, et al., 1997; Swain & Lapkin, 2000)では，学習者の L1 は語彙や文法の問題解決やタスク管理に活用されているといった報告があるが，本研究の学習者は，例えば，抜粋 39 で Shiho が Aki への支援で，「英語によるディスカッションなので，英語で説明してわかってもらったことが嬉しく，最終的に Aki が英語で意見を述べたことにも満足している」といった発言が示唆するように，学習者は，L2 による活動であることを意識して，仲間同士でも，L2 を用いて，支援を与え合い，タスクを遂行していた。

研究課題 1 の結果で示したように，学習者は多様な支援の方法を用いていたが，「説明」と「確認チェック」の支援を最も行っていることがわかった。学習者は，仲間が英語で書かれたトピックが理解できないときや，語彙の意味がわからないときに説明を与えたり，相手の意見や発話内容を自分が正しく理解しているか確認したりする支援を頻繁に行い，仲間の理解を助け，また他者の考えや理解を確実に理解してタスクを遂行していた。秋田 (2006) は，対話を生み出す協働学習によって，学習者は互いに説明や質問を行い，自身の理解を深め，思考をモニタリングすると述べている。また，Webb and Mastergoerge (2003) は，協働学習で互いに説明を与えたり受け取ったりすることは，知識の明確化と再構築を促し，学習内容の理解を深めることに有益だと主張しているが，集団として互いに協力し合って知識を豊かにし，学びを深めていた可能性がある。そして，全体の 22.83 を占め，最も多く用いられていた「説明」と「確認チェック」は，L2 使用においてもそれぞれ，50 例で，全体の 18.72%，17.35% と L2 使用が顕著であり，学習者は，L2 で語彙やトピックの説明を与え，自分の理解が正しいか確認してタスクに取り組んでいた。また，L2 ほど多くはないものの，L1・L1/L2 使用による「説明」と「確認チェック」も用いられていた。実際，L1 による支援の方法のうち最も多く用いられたのが，発話量の多い順に「確認チェック」(10 例) と「説明」(6 例) であった。つまり，これら二つの同じ支援の方法に L1・L2 の両言語による発話量が多く見られ，意見交換タスクにおいて，本研究の学習者は「説明」と「確認チェック」の支援を最も必要としており，学習者が同様の支援の要請に対して，その場その場の状況に応じて柔軟に言語選択をし，相互行為を行っていた可能性を示唆している。

以下，抜粋 62 と 63 は，それぞれ上級者 Kana と Yuta による L1 使用の「説明」の例である。抜粋 62 では，上級者 Kana が明確化要求をして，Aki の意図を確認し，Kana は affect を，Yuta は influence を提案した場面である。

抜粋 62 (Group 1) (Episode No. 1018)
1 Kana: What do you wanna say? ← 明確化要求
2 Aki: *影響する*
3 Kana: *影響する* [affect ← 提案
4 Yuta: [Influence = ← 提案
5 Aki: = Influence, influence. ((単語を思い出して大きな声で))
6 Yuta: Affect, affect. ((Kana を指さして))
7 Kana: Influence でもどっちでもいいかな。 ← <u>説明</u>

インタビューで，Aki は，潜在意識の中にあったのは influence であって，Yuta の発言で思い出し，大きな声で反応したこと (5 行目)，一方，Yuta は，influence と affect の両方の言い方を知っていたが，Kana の方が普段から英語が上手なので，おそらく Kana の言うのが正しいだろうと思い，慌てて affect と発したと述べている。これに対し，7 行目で Kana は日本語でどちらでもよいことを説明するが，「別々の単語を言われ，Aki に混乱して欲しくなかったので，ここは，明確に伝わるように敢えて日本語を使用した」と日本語使用の理由を説明している。混乱なく明確に知識を伝えるために，意識的に日本語を使用し，「説明」を行っている。上級者 Kana による目的に応じた，巧みな L1 使用の例である。

次の抜粋 63 は 6. 3. 1. 2 の「説明」で示した抜粋 38 の再掲であるが，トピックを理解するため，Noriko と Riko が Taka に日本語で「確認チェック」を行い，Taka が日本語で説明を与えている。インタビューで，Noriko の L1 使用は無意識であったこと，また，Riko は，「内容を確認しないとディスカッションができないので，Noriko も Taka も内容を優先して日本語を使用

したと思う」と述べている。L2 でトピックを読み上げた上級者 Noriko は，トピックの内容理解のため無意識に L1 で明確化要求をし，その後も確認チェックのため，L1 を用いており，もう一人の上級者 Taka も Noriko の求めに応じて L1 を使用している。Riko が指摘しているように，意見交換タスクで重要なトピックの正確な理解に，互いに熟知した母語を使用している。Noriko の無意識な L1 使用は，目標言語のみでタスクを行う上での限界を示すと同時に，共通の L1 を用いて正確な理解を仲間と得て，視点の共有を容易にし，タスクに向かう方向づけを効率的に行っていた例と考えられる。

抜粋 63 (*抜粋 38*) (Group 2) (Episode No. 2011)

1 Noriko: In “Spanglish” we also saw white American culture. Are there any differences between the white American culture there, and in this movie? Uhm?
2 Taka: Uhm.
3 Noriko: *どゆこと？* ← 明確化要求
4 Taka: *ああ。*((理解してうなずいて))
5 Riko: *前みたアメリカの文化と今みたアメリカ文化との違い？* ← <u>確認チェック</u>
6 Noriko: *今のってこと？* ← <u>確認チェック</u>
7 Taka: *そう，この前みたアメリカ文化との。*← <u>説明</u>
8 Noriko: *あーそういうことね。*

「説明」と「確認チェック」の支援に続いて多かった方法は「追加の情報要求」(12.33%) であり，この支援に使用されていた言語は全て L2 で上級者によるものであった。学習者同士のインタラクションにおける feedback による発話の維持の有効性については，Fujii and Mackey (2009) が指摘しているが，例えば，“Her character.” と短く応えた仲間に対して，“Like what? What kind of character does she have?” と尋ねたり，相手の意見に即座に，“Why can you say so?” と返したりすることで，発話者にさらなる情報を求め，議論を深めることにつながる戦略的な支援の方法であり，teacher-like assistance (cf., Kos, 2019) であると言える。そして，上級者による「追加の情報要求」は，“Why?”, “Why not?”, “Like what”, “What kind of -?” といった発話で占められていたため，全て L2 使用という結果となったと考えられる。

次に多く用いられていたのは「提案」(11.42%) であり，L2 の発話量が大部分であった。L2 による「提案」は，聞き手がそのまま受け取って発話の中で使用することが可能で効率的であり，L2 使用が多くなっていたと思われる。次の抜粋 64 は L2 による「提案」の例で抜粋 44 の再掲である。インタビューで，Yuta は，「me よりも個人を言いたいのかなと思って individual と言った」と述べたが，話し手の発話の意図を正しく予測し，適切な L2 語彙を提供したことで Kana は提案された語彙をそのまま自己の発話に取り込み，L2 による発話を維持できている。

抜粋 64 (*抜粋 44*) (Group 1) (Episode No. 1022)

1 Kana: But the (...) French people, the most important thing is (...) me or (....)
2 Yuta: Individual. ← <u>提案</u>
3 Kana: Yeah, individual, ((Yuta を指さして)) so that if they found the second one, they can divorce easily and they like to divorce ((笑いながら)) . OK. OK.

先述の「説明」同様，目的に応じた L1 使用は L2 語彙の意味の「提案」の支援にも見られた (cf., 抜粋 43)。意見交換タスクの最初に優先されるのはトピックの正しい理解であるが，重要語彙である “spouse” の意味が上級者である Kana がわからなかったことで，議論が進まないと感

じもう一人の上級者である Taka が即座に L1 で日本語訳を与えていた。日本語訳を即座に与えることで，議論を常にリードしていた Kana のトピック中の単語の理解を早め，円滑にタスクに取り組むことを優先していた。このように L2 語彙の訳を即座に与える場合には L1 が用いられており，意図的で巧みな L1 使用とみなすことができる。

続いて，「タスクの単純化」(10.50%) が比較的多く用いられており，先の「追加の情報要求」同様に，全て上級者による L2 でなされていた。先に示した抜粋 52 では，もともとのトピックを "It is good or bad?" といった二者択一の質問に変えて, 要点を絞り議論しやすい形に変えていた。抜粋 53 では，トピックの理解ができず困っていた Aki に対して，Shiho と Yuta が L2 で「説明」を与えた後, 上級者 Yuta がトピックの英文に用いられている単語の重要なところを抜き出して，短く単純化した質問を与え，Aki の理解と意見表明につなげていた。これ以前の説明で，Aki のトピックに対する理解が進んでいた可能性はあるが，元々のトピック中の英単語を使用した L2 による支援であり，L2 のやり取りを維持したまま，かつ，仲間の能力に配慮して，柔軟に難易度を調整した上級者による巧みな支援であるといえる。

次に「明確化要求」(6.85%),「意見要約」(4.11%) と「理解の確認」(3.65%) が用いられており，いずれも，L2 の使用割合が多かった。仲間の発話の意図をはっきりさせる「明確化要求」は，習熟度に関係なく用いられていたが，"Which one- ?" や "What do you wanna say?" などといった L2 使用や，先の 6.4.1 の抜粋 63 (再掲 抜粋 38) の発話のように，上級者 Noriko は読み上げたトピックの意味がわからず, 無意識に咄嗟に L1 で "どゆこと" とグループに明確化を要求していた。Noriko は別の場面では，L2 で「明確化要求」を行って発話の意図の明確化を要求しており，上級者 Noriko によるトランスリンガルな言語使用が見られている。

「意見要約」は，観察された 9 回とも上級者による発話であった。例えば，抜粋 47 では，上級者 Noriko は，これまでのやり取りで仲間が使用した "confidence", "beautiful", "attractive" といった語彙を用いて仲間の意見を端的にまとめていた。仲間がこれまで用いた L2 単語をそのまま用いて文を組み立て，まとめていたことから L2 使用が多くなったと考えられる。また，この「意見要約」の後，これまで発言していなかった仲間に意見を要求したり，次のトピックを読み上げたりしていることから，要約は談話管理の役割も果たしていた。「意見要約」の L1 使用については，L1/L2 使用の 1 例のみであったが，上級者 Noriko によるものであった (cf., 抜粋 48) 。この場合も，racism に関連した意見を一通りグループが意見を出した後で，"OK, that's all." といった表現とともに要点をまとめてこのトピックを終えている。この後，新しいトピックに移っていることから，一部 L1 を用いながらも「意見要約」の支援は，談話管理の役割も担っていた。また抜粋 47 ではこの支援を L2 で行っていることから，Noriko のその場の状況に応じたトランスリンガルな言語使用がこの支援でも見られた。

「理解の確認」も，L1 使用，L1/L2 使用が 1 回ずつ，また L2 使用が 6 回と，この支援に両方の言語が用いられていた。「理解の確認」は，意図が正しく理解されているどうか確認する確認する働きがあり，正しい情報伝達に関わって重要な意味交渉の方法の一つである。抜粋 39 に示したように，上級者 Kana は，他のメンバーの説明を理解したかどうかを "You got it?" などの表現で特定の仲間に確認したり，以下の抜粋 65 のように，アメリカ人と日本人のハグの仕方を自らジェスチャーで示して説明した後に，"OK?" と理解の確認を行っていた。このように，上級者の「理解の確認」は，"You got it?", "Get it?", "OK?" などの L2 表現が見られたが，L1 による「理解の確認」も見られた。抜粋 66 で，Noriko は，「ギリシア人の母 Maria もメキシコ人の母 Flor も娘たちが小さいときは同じ行動をとっていた」という意見を述べ (1 行目)，これに Taka が英語で同意している。この後，Noriko は L1 で「そんな感じ？」と述べているが，この L1 使用につ

いて Noriko はインタビューで,「Taka が同意してくれたのはわかったが，グループ全体が理解したかどうかを確認するために，意図的に L1 を使用した」と述べている。グループ全体の理解を確実に確認するため, L1 の効果を認識しながら L1 を戦略的に用いている例といえる。Noriko は，別の場面 (cf., 抜粋 67, 一部抜粋 2) では，グループに説明を与えたのちに，Riko の方を向いて "Right?" と L2 で「理解の確認」を行っており，彼女のトランスリンガルな言語使用がこの支援の方法でも見られた。

抜粋 65 (Group 1) (Episode No. 1009)

1 Kana: It is difficult to explain, but (.) so you know (.) stand up, stand up ((Shiho に向って)), so when American people hug each other, probably it's like this ((Shiho とハグする))
2 Yuta: Uhm. ((一度うなずく))
3 Kana: But, Japanese people do that *こことここで*. ((両手を Shiho の肩の上にのせて))
4 Aki: *ああー*。I, I see. I see. I see. *おー*。
5 Kana: OK? ← <u>理解の確認</u>

抜粋 66 (Group 2) (Episode No. 2014)

1 Noriko: I think also that when, Toula was child, young, probably Maria did the same thing as Flor.
2 Taka: Uhm (...) I think so, too.
3 Noriko: Yeah, it's ok. (...) *そんな感じ？* ((グループ全体を見て)) ← <u>理解の確認</u>
4 Taka: *うん*。((うなずいて))

抜粋 67 (一部 抜粋 2) (Group 2) (Episode No. 2004)

1 Riko: *勉強したいって思うときは，その人自身だから*
2 Noriko: Ah (2.0) so.
3 Riko: [*だから　そのタイミングで*
4 Noriko : [It's up to (.) it's up to the person when they want to study. ← 説明
5 Taka: Um. ((nodding))
6 Aya : *ああ*、up to. ((Riko の方を向いて))
7 Riko: up to.
8 Noriko: Right? ((Riko の方を向いて)) ← <u>理解の確認</u>
9 Riko: Yes.

続く抜粋 68 も L1 を一部使用しながら自分の発音が正しいか仲間に確認している例である。

抜粋 68 (一部 抜粋 45) (Group 2) (Episode No. 2021)

1 Riko: so (...) very suits ((笑いながら 'スイッツ' と発音する)) *わかる？* ← <u>理解の確認</u>
2 Noriko: suits? ((suit を正しく発音))

Riko は，"suit" の発音に不安を感じて，上級者 Noriko に「わかる？」と L1 で確認している (1 行目)。このときの L1 使用について,「授業で習った "suit" を使うので精一杯で，でも不安だから Noriko に思わず確認した。ここで英語で話しかけるゆとりはなかった」と話している。抜粋 45 で示したとおり，この後正しい発音に仲間に訂正してもらい，Riko は正しい発音を自分の発話に取り入れ，意味を伝えることができている。Riko 自身は特に意識せずに日本語を使用したと述べているが，こういった無意識な「理解の確認」のための L1 使用は，L2 のみでタスクを行う限界を示すとともに，習熟度の異なる学習者が協働学習を進める際の L1 よる支援の有効性を示している。

続いて,「協働構築」(2.28%),「他者訂正」(1.83%),「ほめる」(1.37%) の使用言語について考

察する。「協働構築」は 5 例見られ，抜粋 35, 36 で示したとおり，仲間が発した L2 単語を使用して発話を協働で作り上げていたため，全て L2 使用だった。抜粋 36 では，上級者の Noriko が語彙を提案してもらい発話を試みている。学習者の peer assistance の支援の双方向性 (cf., Dotato, 1994; Ohta, 2001; Kos, 2019) を示しており，個々の学習者の役割が状況に応じて流動的であることを示している。

「他者訂正」は，4 例 (全体の 1.83%) のみの発話だったが，学習者はこの支援の方法にもその場その場の状況に応じて L1・L2 の両方の言語が用いており，グループ内でトランスリンガルにこの支援の方法を用いていた。例えば，抜粋 45 は，“suit” の発音の訂正であり，L2 語彙の正しい発音の見本を示す必要があり，L2 が用いられていた。抜粋 46 では，やり取りが進んでいく中で，仲間の “racism” の誤った日本語訳を即座に訂正する必要があり，使いやすい母語で「違う，人種じゃない」と訂正する必要があったと思われる。また，Gagné and Parks (2013) は，「他者訂正」を比較的多く使用された支援の方法として挙げているが，本研究ではこの支援の発話量は少なく，Gagné and Parks (2013) と異なる結果となった。Gagné and Parks (2013) で用いたタスクは，oral discussion だけでなく，jigsaw や writing 活動も含み，本研究の意見交換タスクよりも言語形式に焦点をおいたタスクであったため，より言語形式に注意が払われ，本研究の peer assistance と異なり，「他者訂正」がより多く使われたと思われる。

「ほめる」も 3 例 (全体の 1.37%) のみの発話だったが，この支援にもトランスリンガルな言語使用が見られた。「ほめる」は，教師など熟練者が生徒など学習者に与える支援に特徴的なものとされるが (Wood et al., 1974; Guilloteaux & Dörnyei, 2008)，L2 の “Very good.”，“It’s a good idea.” といった発話と L1 によるグループ全体のパフォーマンスを評価した「この４人すごいね，しゃべってね」が観察され，いずれも上級者によるものだった。仲間同士であっても，特に上級者からグループメンバーの前で評価されることで，自信につながったり，自己肯定感を高めたりすることができるかもしれない。また，L2 使用に対する動機づけにもなるだろう。L1 使用による「ほめる」は，研究１・２で「人間関係調整」の機能をもつとしたが，問題解決時のストレスや不安を和らげ，また自信をもたせるなど感情面に関わる支援は，日頃から母語で学校生活の中で人間関係を築いている学習者にとって，より自然な感情表現が可能になっているといえる。

次に，インタビュー結果を考慮した結果，明らかになった「L2 の対話維持」，「L1 特有」，「相手に合わせる」，「待つ」の支援について考察する。

「L2 の対話維持」は，仲間の L1 による発言を L2 で表現したりするといったコミュニケーション・ストラテジーの一つである補償ストラテジー (cf., Færch & Kasper, 1983) に類似した支援で，仲間の L1 での表現に L2 訳を提供したり，或いは L1 でのやり取りが続いた後に，L2 の発話を挟むことでタスクの進むべき方向を維持したりする（cf., Wood, et al., 1976）支援である。先述の抜粋 56, 57 と以下に示す抜粋 69 の 3 例見られ，全て Group 2 の Noriko による L2 の発話であった。抜粋 56 では，日本語使用が多い Aya が，同じように日本語を使用しがちな Riko に向けて日本語で意見を述べたあとで，上級者 Noriko は，その Riko に向けた意見の英訳を提供しているが，このときの英語使用について「日本語のやり取りが出てきたので，Aya の言いたかったことを英語にして，英語のやり取りを続けた」と述べている。また，抜粋 57 では，日本語のやり取りが続いたあとで，上級者 Noriko は，もう一人の上級者 Taka に英語で話しかけるが，「英語のディスカッションを取り戻そうとしていた」とその意図を説明している。次の抜粋 69 も上級者 Noriko による「L2 の対話維持」の支援の例である。トピックは，ギリシア人 Toula がアメリカ人 Ian との関係を家族に隠していることに関するもので，グループは，Ian がアパートで 1 人暮らしをしていたかどうかを日本語で確認している (1 行目から 11 行目)。このときの日本語での

やり取りについて，Riko は「まず映画の内容を思い出して確認しないとディスカッションができないので日本語を使用した」と述べており，L1 使用の利点を意識して日本語を用いている。この後，12 行目で，Noriko は，英語でトピックの中心となっている「隠している」と判断する基準についてわからないと述べている。Noriko は，このときの英語使用について，「極力日本語を避けたかったので英語にした。英語のディスカッションを続けたかった」と述べている。また Taka の日本語使用について Noriko は「流されていたと思う」と話しており，4 人グループのうち Taka も含めて 3 人が日本語を使用していたため，英語のやり取りに意図的に戻そうとした「L2 の対話維持」の発話であるといえる。Noriko のこの発話の後，Taka は英語に切り替え，グループは英語のやり取りを続けており，L2 の発話によってタスクの進むべき方向を維持する（L2 の対話の維持）(cf., Wood, et al., 1976) Noriko の戦略的な L2 使用による支援の方法であるといえる。

抜粋 69 (Group 2) (Episode No. 2005)

1 Riko: *1 人暮らししてたっけ？* ← 確認チェック
2 Aya: *ううん。*((Riko の方を向いて)) ← 確認チェック
3 Taka: Ian? ← 確認チェック
4 Noriko: Ian? = ← 確認チェック
5 Riko: *アパート行ってなかった？* ← 確認チェック
6 Taka: *イアンのアパートあったよ。*
7 Riko: *イアンのアパート？* ← 確認チェック
8 Aya: *ああ。*((Riko の方を向いて))
9 Taka: *だね。そうだ。*
10 Riko: *あれが家だったら別に隠してないし，1 人暮らしだったら隠してるって考えられるし。*
11 Taka: *1 人暮らしだね。*
12 Noriko: I can't understand what is hide and what is not hide. ← <u>L2 の対話維持</u>
13 Taka: Hide means (...) she, her family does not notice that she had, have a boyfriend. She has a boyfriend? ((Noriko の方を向いて)) ← 説明
14 Noriko: So, if family does (.) ah (.) if family don't know that the daughter, ah, has a boyfriend, it, it means that hide?
15 Taka: Uhm. ((うなずいて))
16 Noriko: Hide? Really? ← 確認チェック
17 Uhm. OK. It's difficult to think about that.
18 Taka: Kind of.
19 Noriko: Kind of, kind of. =
20 Riko: = Kind of = ((笑いながら))
21 Aya: = Kind of = ((笑いながら))
22 Noriko: Kind of. ((笑いながら)) It's difficult! OK.

次に「L1 特有」であるが，これは，バイリンガル社会や EFL 教室において，母語文化に関連するなど，L1 に特徴的な語彙や表現をそのまま使用する code-switching と同様の言語使用である (cf., Nishimura, 1997)。この「L1 特有」は，言語能力不足により，意図した表現に対応する L2 表現が単純にわからないときの L1 使用とも受け取れた。そのため，コーディング時には支援の方法として含まなかったが，参加者へのインタビューを考慮した結果，聞き手の理解を促し，タスク遂行の支援として働いていたため，支援の方法と解釈した。支援の方法と解釈した「L1 特有」は，抜粋 58 の "I don't know how to say that it's *しょうがない*" と，抜粋 59 の "maybe the after that their life (...) it's a like a little *なんか気まずい*", "they have to do that (..) always that *気を遣うっていう*" の 3 例であり，抜粋 58 は Group 1 における Kana，抜粋 59 は Group 1 におけるの Shiho による発話だった。いずれも，"しょうがない", "なんか気まずい", "気を遣うっていう" といった L1

部分は単独の発話として用いられたのではなく，L2 で意見を述べているときに，L1 語彙を挟みこむように組み入れられていた。これは，文中 (intrasentential switch) code-switching (Poplack, 1980) で，全体としては L2 文の中に一部 L1 語彙を挿入して意味を伝えている発話であり，本研究の使用言語の形態としは，L1/L2 と分類できる。6.4.1 で述べたように，抜粋 58 の “しょうがない” について，Kana はぴったり合う表現が思いつかずそのまま使用し，後で，英語で言い表そうとしたがどこか違うと思ったと述べている。またグループの Shiho と Yuta も，日本語には日本語でしか表せない表現があること，適中した表現だったのでよく理解できたと述べており，L1 に特徴的な表現の一つで，効果的な意味伝達の支援の方法といえる。同様に，“気まずい” は “awkward” や “unconfortable”，“気を遣う” は，“They can’t just be themselves” といった表現が使えるかもしれないが，日本語特有のニュアンスが感じられる表現である。こうした「L1 特有」表現による支援は，言語の独自性や言語と文化の関わりについて知る機会であると同時に，時間の限りがある授業時間内でタスクを効率よく進める上でも有効な方法といえる。

「相手に合わせる」は，聞き手を特定して，聞き手の能力や気持ちに配慮して，相手に合わせた言語使用で，Auer (1995, 2000) の “participant-related code-switching” の発話である。抜粋 60 で示した，Group 2 における Riko の日本語による発話 1 例のみ観察された。ここでは，Riko は L2 による意見交換タスクということを意識していたため，二度 Aya に日本語で話しかけられるが (5 行目と 7 行目)，全体に向けては英語を使用していた (6 行目と 8 行目)。しかし，Riko は 10 行目で，Aya の方を向いて日本語に言語を切り替えている。Riko はこのときの日本語使用について，Aya は日本語の方が楽であることと，英語を話す 3 人対日本語を話す Aya 1 人になってしまっていたこと，また，映画の内容を素早く確認するために日本語に切り替えたと述べている。グループは，2 年間同じクラスで英語を学んでおり，互いの英語力や性格を熟知している。Riko は自分が日本語に切り替えることで，3 対 1 になってしまっている Aya の側につくことができると考えていた。Aya が実際そのように感じていたかどうかはわからないが，相手の気持ちや能力に配慮した言語使用である。円滑な人間関係を築き，維持することは，今後も学校生活を共に過ごす学習者にとって重要であり，仲間に配慮した言語の切り替えは，仲間意識の向上や良好な人間関係の維持につながる相互行為と解釈でき，ここでは L1 使用が効果的に機能する例であると考える。

続いて，「待つ」の支援は，抜粋 61 で観察された Kana の 1 例のみである。Shiho はトピックが理解できない Aki に対して，説明による支援を与えようとしていたが，ことばが出てこなくて，Kana の方を見ていた。しかし，Kana はすぐに Shiho を支援せず，笑って Shiho の様子を見ていた場面である。Ohta (2001) は，支援は，本当に必要なときに与えてこそ効果的であり，援助なしでできるのにも関わらず与えるべきではないと述べており，話し手に十分な時間を与え，話し手が自力で発話を完成させることは学びをもたらすために重要だとしている。そして，すぐに支援が与えられないことで，安易に仲間に頼ることなく，自らの発話をモニターし，自分の力で修正箇所に気づき，自己修正を試みて，自分で発話を作り出す学習の機会を得ることができると述べている。また，より直接的で明示的な支援は，「発達段階に適した」(developmentally appropriate) (Ohta, 2001, pp. 90)ものでなければならず，学習者が自力でできないときにだけ与えられるべきだと述べている (Ohta, 2001)。Kana は「Shiho なら自分で解決するだろうと思っていたので敢えて助けなかった」と述べていることから，互いの能力や性格を熟知しているゆえの支援であり，効果的な援助は ZPD 内で段階的に与えられていたとする Alijaafreh and Lantolf (1994) の教師と学習者間の scaffolding の特徴と類似して仲間の能力やレベルを考慮した支援の方法が本研究の上級者 Kana にも見られたといえる。

6. 5.　研究３のまとめ

本章では，習熟度の異なる学習者 8 名 (1 グループ 4 名の 2 グループ) が英語による協働型意見交換タスクをおこなったときの peer assistance を観察し，どのような支援の方法を用いているのか，そして，どのような支援にどの程度 L1・L2 を使用しているのか調査した研究３について報告した。研究３で検討した課題は次の 2 つである。

RQ 1. 学習者は協働型意見交換タスク中の peer assistance において，どのような支援の方法を使用しているのか。

RQ 2. 学習者は協働型意見交換タスク中の peer assistance において，どのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を使用しているのか。

課題 1 については，学習者の支援の方法は多様であり，多くの場面で，一つの内容エピソード内で，いくつかの支援の方法を用いて，目の前のタスクの遂行に向けて相互理解を高めたり，仲間の L2 理解や生成を促したりすることを意図した支援をおこなっていた。仲間が直接的或いは間接的に支援を要請したときの支援については, 語彙や発音など言語形式に関わる部分については，易しい L2 で言い換えて語彙の説明をしたり (説明)，相手が困っているときは，察知して発話の意図を確認したり (明確化要求)，適切な L2 語句や発音を提案していた (提案)。そして，発音に間違いがある場合は，綴りを確認し，正しい L2 発音に訂正していた (他者訂正)。また，自分の発音が正しいか仲間に確認をしたり，仲間の説明が理解できたか確認したりしていた (理解の確認)。他に，仲間の発言の意図を正しく理解しているか確認を行ったり (確認チェック)，仲間のとぎれとぎれの発話から言いたいことを予想し, L2 語彙を提案し, 協働で意味を作り上げ，仲間の L2 での意見表明を助けたりしていた (協働構築)。また，上級者のみに見られた支援として，これまでの仲間の意見を要約して議論を整理したり (意見要約), “Like what?” や “Why not?” などの L2 表現を用いて話者から更なる情報を引き出したり (追加の情報要求)，元々のトピックの質問に変更を加えて議論しやすい形にタスクを単純化したり (タスクの単純化)，仲間のパフォーマンスを好意的に評価したり (ほめる) する方法が見られた。上級者が与える支援は，自分が意見を述べるといった目的を超えてグループ全体の議論の活発化を図って協働的対話の維持に貢献していた。

また，L2 を意識的に使用して L2 対話を維持する支援 (L2 の対話維持) や L1 に特徴的で L2 に訳しにくいため L1 を使用することにより議論をすすめる支援 (L1 特有) や聞き手の気持ちや能力に配慮して言語を切り替える (相手に合わせる) といった支援，さらに，仲間が困っていても，仲間の能力に期待して支援を即座に与えずやり取りを見守る (待つ) といった支援方法がインタビュー結果から明らかになった。

加えて，ペアワークでは見られないやり取りの様相，例えば，グループ内で，複数で，1 人の仲間に対して，同じまたは異なる支援の方法を用いて，L2 の理解や発話の生成を支援していたり，グループ内で与える支援が重ならないように，差別化した支援を行っていたり，意図した聞き手以外の仲間に対して結果的に語彙の確認など学びの機会を与えていたことが観察された。グループにおける協働学習では，参加者の注意は多方向に向けられており，教室内での発話の複雑性が示されたといえる。また，参加者はジェスチャーや視線，使用語彙など，をヒントに発話の意図に互いに敏感になって支援しており，その時々に必要な支援の方法を与えながら，協働的にタスクを遂行していることがわかった。

課題２については，意見交換タスク中に観察された支援の方法にどの程度 L1・L2 が使用されているのか，その使用量を調査した結果，学習者が用いた支援は，L2 使用が大部分を占めていた。研究２でタスク中のやり取りに L2 使用が多かったことは明らかになっていたが，仲間の支援にも L2 を大部分用いて仲間の L2 理解と発話の生成を助け，L2 による対話を維持していた。しかし，支援の方法に用いられた L1 の発話量は少なかったが，付録６のコーディングの定義と例で示したとおり，多くの支援の方法に L1・L2 の両方の言語が用いられていた。

観察された 15 の支援の方法のうち，最も多く使用されていたのは，「説明」と「確認チェック」で，全ての L2 によるの支援の方法の中で，これら 2 つの支援の L2 の発話量がそれぞれ 50 例あり，最も多かった。仲間にトピックや語彙を L2 で説明したり，自分が仲間の発話の意図を正しく理解しているかを L2 で確認したりすることで，他者との共通理解を確実にしながらタスクを遂行していた。そして，同様の傾向が L1 よる支援にも見られ，L1 による支援の方法でも，最も多く用いられていたのが「確認チェック」で，次に「説明」が用いられていた。つまり，これら二つの同じ支援の方法に L1･L2 の両言語による発話量が多く見られ，意見交換タスクにおいて，本研究の学習者は「説明」と「確認チェック」の支援を最も必要としており，学習者が同様の支援の要請に対して，その場その場の状況に応じて柔軟に言語選択をし，相互行為を行っていた可能性を示唆している。これらの機能の L1 使用については，混乱している仲間に明確に説明する必要があるときや，意見交換タスクに取り組むとき際に重要なトピックに対する自分の理解が正しいか素早く，確実に理解したい場合に L1 が用いられていた。実際，上級者 Noriko はトピックの確認に L1 を用いたり，L2 を用いたりしており，上級者 Noriko のトランスリンガルな言語使用が見られていた。

次に発話量が多かった支援は順に「追加の情報要求」「提案」「タスクの単純化」であり，「追加の情報要求」と「タスクの単純化」については，全て上級者による L2 の発話だった。「提案」については，上級者以外も用いており，9 割程度 L2 による発話だった。「追加の情報要求」については，上級者は，“Like what?” や “Why not?” など L2 の決まったフレーズを多用して発話者から更なる情報を引き出し議論の活性化に貢献していた。L2 で意見を述べた仲間に対して，さらに追加の質問をすることで，話し手は自分の意見を再度精査し，理由付けを与えたり，主張の根拠を示したりするなど，思考を深める機会を与えていた。

「タスクの単純化」では，L2 で書かれたトピック中のキーワードを用いながら簡潔な英文でトピックを単純化し，仲間の理解を助けていた。仲間の能力に配慮し，元々のトピックの主旨を変えずに，トピックを平易な英語で言い換えることは，容易なことではなくそれ自体が学習となる。そして，この支援によりどの学習者も排除することなく，タスクへの参加を可能にしていた。

「提案」については，両方の言語が用いられていた。仲間が言いよどんだときに内容を予測し，聞き手がそのまま取り入れて発話できるように L2 語彙を提案したり，L2 語彙の意味がわからない仲間に別の L2 で言い換えて語彙の意味を提案したりしていた。また，この L2 語彙の意味を提案する支援は，L1 でも行われていた。トピックの理解に肝心な語彙の意味を上級者 Taka は即座に L1 で与えていたが，議論をリードしていた上級者 Kana がわからなかったことで，議論を円滑に進めることを優先した意図的な L1 使用が見られた。

先に述べた支援の方法に比べ，それほど発話量は多くはなかったが，次に「明確化要求」「意見要約」「理解の確認」が用いられていた。「明確化要求」は，上級者以外にも見られたが，トピックの正確な理解を求めて，上級者 Noriko による無意識な L1 使用も見られた。上級者による無意識な L1 使用は L2 のみでタスクを行うことの限界を示す。Noriko は別の文脈では，話し手の不明瞭な発音から推測して L2 で発話の意図の明確化を要求しており，Noriko によるトランスリ

ンガルな言語使用が同一の支援の方法に用いられていた。「意見要約」は上級者による発話で仲間が使用した L2 語彙を用いてこれまでの仲間の意見を L2 で要約し，議論の要点を整理していたが，Noriko による L1/L2 の発話が 1 度見みられた。Noriko は「意見要約」を別の文脈では L2 で行っており，Noriko のその場の状況に応じたトランスリンガルな言語使用がこの支援でも見られた。「理解の確認」も自分や仲間の説明が理解できたかを，上級者を中心に“You got it?” など L2 を用いる発話が多かったが，L1 も用いられていた。Riko は自分の発音が理解されているか上級者に確認するため，無意識に L1 を使用していた。さらに，ここでも Noriko によるトランスリンガルな言語使用が見られた。Noriko はグループ全体への理解の確認を確実に行うため敢えて意図的に L1 を用いたり，別の場面では，Riko に L2 で理解の確認をしていた。学習者の L1 使用は必ずしも言語不足によらず，むしろ L1 使用の効果を認識して戦略的に L1 を用いていることが示された。

続いて「協働構築」「他者訂正」「ほめる」が用いられていたが，「協働構築」は 5 例全て L2 による発話で，仲間が使用した L2 語彙をそのまま取り込み，発話の意図を予測して，協力して発話を作り上げていた。「他者訂正」は 4 例確認され，グループ内でトランスリンガルな言語使用が見られた。発音の訂正をするときは正しい発音を見本として示すため L2 が用いられ，仲間の誤った日本語訳を訂正するためには L1 を用いており，その時々の必要に応じて相応しい言語選択をしていた。「ほめる」は 3 例全て上級者による発話で，L1・L2 ともに使用されており，特に感情移入しやすい母語による上級者による肯定的な評価のことばは，L2 使用のタスクによるストレスの軽減やグループ内の良好な人間関係の維持に貢献していたと考えられる。

次に，インタビューにより明らかになった「L2 の対話維持」「L1 特有」「相手に合わせる」「待つ」の支援の方法であるが，「L2 の対話維持」は，3 例見られ，いずれも L2 による上級者 Noriko の発話だった。Noriko は，Aya の意見への L2 訳について，日本語ではあるが意見として取り入れたかったと述べており，日本語ではあるが意見として取り入れる必要から，Aya の L1 での意見に L2 訳を与えることで「L2 の対話維持」を図っていた。「主体的・対話的で深い学び」を実現するために有効とされる協働学習を英語授業で取り入れたとき，その目的は単に L2 を使用することではない。Aya が新しい視点やアイデアを提供し，グループに貢献したように，それぞれがその時々に提供できる強みを持ち寄ってタスクを遂行できており，上級者の「L2 の対話維持」の支援により L1 で表現された意見が排除されることなく，タスクに取り入れられていた。さらに，別の場面で Noriko は，L1 による映画の内容を確認するやり取りの後，もう一人の上級者である Taka に L2 で話すことで本来の L2 タスクに戻す方向転換を果たしていた。聞き手を特定した戦略的な L2 使用による「L2 の対話維持」の支援が与えられていた。

「L1 特有」は，L1 による発話が 3 例であった。L1 文化に関連して L2 で表現しきれないものに L1 をそのまま使用して効率よく意味を伝えており，意味に焦点があるコミュニケーションタスクを行うときに，L2 のみでタスクを行う上での限界が示されたといえる。今井・鈴生 (2007) が述べるように，母語と外国語を一対一対応で結びつけ，母語の感覚を外国語に対応させるだけでは，外国語を習得することはできない。「L1 特有」表現のための学習者のトランスリンガルな言語使用は，学習者が言語間の差異を感じ，言語の多様性を認識する機会を得たとも解釈でき，トランス・ランゲージング・スペースにおける効果的な母語活用の例とみなすことができる。

「相手に合わせる」は，L1 による 1 例のみ観察されたが，相手の気持ちや能力に配慮してこれまで使っていた L2 から L1 へ言語を切り替える意図的な言語使用で，「ほめる」同様，人間関係調整の役割を果たしていた。この支援における L1 使用も，協働学習中の学習者の L1 使用は必ずしも言語能力の不足が理由ではないこと，また学習者は何が何でも L2 使用に固執するので

はなく，その場その場の状況で主体的に言語選択をしており，協働学習中の学習者の発話の複雑性を示していた。

さらに，上級者が，敢えて言語による介入をせずに発話者が自分で問題を解決するのを「待つ」例が 1 例見られた。性格や能力を熟知している仲間同士のやり取りであり，相手の能力に期待して言語的援助を即座に与えない「待つ」ことによる支援であった。仲間が困っていることを知りながら敢えて発話による支援を与えないことを選択しており，学習者の主体的な言語使用の例であり，且つ協働学習中の発話の複雑性を示すものといえる。

このように，学習者は多様な支援を単独，または組み合わせて用いて peer assistance を作り上げていた。学習者は，意味伝達における時間的効率性や伝わりやすさ，L2 タスクの維持，相手の能力や気持ちへの配慮など，その場その場の状況に応じて，目の前のタスクの遂行に向けて相互理解を高めたり，仲間の L2 理解や生成を促したりする支援を行っていた。観察された 15 の支援の方法は，大部分が L2 使用によるものであったが，「説明」，「理解の確認」，「確認チェック」，「明確化要求」，「提案」，「他者訂正」，「意見要約」，「ほめる」といった多くの支援の方法に L1・L2 の両方の言語が用いられており，「確認チェック」，「明確化要求」，「意見要約」については，上級者 Noriko はそれぞれの支援の方法に，その場の状況に応じて L1 (L1/L2)・L2 で支援を行っており，同じ支援の方法にトランスリンガルに言語を使用していたことがわかった。

また，上級者による L1 使用は，混乱なく明確な説明を与えるときや意見交換タスクで最初に必要なトピックの説明をするとき，グループ全体に理解の確認をするときなど意図的に用いられていた。しかし，自分の発音の理解の確認や，自分が読み上げたトピックが理解できないときに無意識に L1 を使用して明確化を求めるといった意図的ではない咄嗟の L1 使用も明らかになり，L2 のみでタスクを行う上での限界を示している。

全て L2 使用が見られた支援は上級者による「追加の情報要求」，「タスクの単純化」と「L2 の対話維持」であり，仲間に具体例を挙げさせたり，理由を述べさせたりして議論を深めるのに貢献したり，トピックを分かりやすくしてグループ全員が議論に参加できるようにしていた。さらに，L1 でのやり取りが続いた後で L2 の発話によって本来の L2 タスクに意図的に戻したり，仲間の L1 による意見に L2 訳を与えたりすることで，日本語ではあっても仲間のアイデアを評価し，意見として取り入れて議論を深め，習熟度が低い学習者も議論に参加させると同時に，L2 の対話を維持できていた。

さらに，「L1 特有」は母語の感覚を外国語に対応させるだけでは意味を的確に伝えられないこと，「相手に合わせる」は，やり取りにおいて学習者は目標言語による意味伝達のみを目標として意味交渉するのではなく，人間関係も交渉しており，仲間がグループの中で孤立しないよう敢えて日本語を使用するなど，学習者の L1 使用は単に言語能力不足が要因ではないことを示している。このことは，協働学習における学習者の発話は，多様な他者に向けられており，発話の社会的文脈を考慮して学習者の言語行動を捉えることの重要性を示したといえる。

協働学習に取り組む学習者の支援の方法の言語使用の調査から，学習者は母語も含めてその場その場で利用可能なリソースを駆使しながらコミュニケーションを達成していた。第二言語習得において，目標言語の使用を基本としながら，認知的・社会的ツールとしての母語の役割を認識し，母語が知識や経験を形作る過程で貴重な言語資源とみなすトランス・ランゲージングの概念を公教育の英語教育に活用できる可能性を示したといえる。

第７章　総合考察

7.1　本研究の要約

ここまで，日本語を母語とする英語学習者が，協働型意見交換タスクに取り組むときに，日本人英語学習者が母語である日本語を言語資源としてどのように使用しているか，そしてその日本語使用が協働学習でのタスクの遂行にどのように貢献しているか (研究１)，また，学習者は，母語である日本語と目標言語である英語をどのような動機でどの程度使用しているのか，学習者の L2 習熟度によって，日本語と英語の言語使用量とそれぞれの言語の機能にどのような違いが見られるのか (研究２) について考察した。さらに，学習者は協働型意見交換タスク中の peer assistance においてどのような支援の方法を用いて相互行為を作り出しているのか。また，その際，学習者はどのような支援の方法にどの程度 L1・L2 を使用しているのか (研究３) 調査してきた。これまでの研究課題の調査において明らかになった点をまとめると，以下の 12 点に総括できる。

1) 協働型意見交換タスクにおいて，学習者の L1 は，言語形式や内容理解に関わるやり取りに関わる「言語に関するメタトーク」，タスク管理に関わる「タスクに関するメタトーク」，冗談や仲間のパフォーマンスへのコメントなど友好的な雰囲気づくりに関わる「人間関係調整」の機能と，思考や感情の制御に関わる「private speech」といった個人内発話の機能といった 4 つの主要な機能を果たしていることがわかった。

2) 意見交換タスクに参加した学習者とのインタビューの証言から，学習者の L1 使用は目的を持って意識して使用するときもあるが，private speech の例のように無意識に使用する場合があることがわかった。個人内の内的発話の自己中心発話の要素の強い private speech は，母語は思考を調整し，統制するツールとして，認知プロセスを調整する働きを持つ可能性を示した。

3) 意見交換タスクにおいて，学習者は，全体の発話量の 8 割以上で L2 を使用しており，L2 使用は，「言語形式・意味内容」に関わる場面とタスクの手順の確認や取り組みを仲間と確認する「タスク管理」の場面で顕著であり，「言語形式・意味内容」に関わる部分では，L2 使用は，意見や考えを述べたり，仲間の発話に反応したり，情報を提供したり要求したりする場面で多い傾向が見られた。「言語形式・意味内容」に関わる L1 使用の割合は，それほど多くはなかったが，情報を要求する場面と仲間の発話に反応する場面でやや多い傾向があった。

4) 意見交換タスクにおいて，学習者は「人間関係調整」に L1・L2 を同程度使用しており，母語と目標言語を同程度用いて，友好的で協力的な雰囲気をつくっていた。また，「private speech」にも L1・L2 を同程度使用しており，認知的サポートとしての L1 の役割が示唆された。

5) L2 習熟度の高い学習者は低い学習者よりも全体の発話量と L2 使用量が多かった。言語機能については，「言語形式・意味内容」と「タスク管理」において，L2 習熟度の高い学習者ほど L2 使用割合が高く，習熟度の高い学習者は，意見や考えを述べたり，情報を要求する場面や，仲間の発言にも L2 で応答し，タスクゴールへ向かう手順の確認の際にも L2 を使用して L2 による対話を維持していた。また，談話機能に関わる「発話の開始」や「仲間の理

解の確認」は，習熟度の高い学習者に特徴的な機能であった。

6) L2 習熟度の低い学習者は，「言語形式・意味内容」と「タスク管理」において，L1 を使用する割合が高いことがわかった。習熟度の低い学習者は，L1 または L1/L2 を使用して情報を要求し，仲間の発話に L1 で応答し，意見や考えの表明にも L1 を用いる傾向があることがわかった。また，「private speech」については，習熟度の低い学習者の L1 使用が有意に高く，習熟度の高い学習者の L1 使用が有意に低かった。習熟度の低い学習者ほど，言語形式と機能を熟知した L1 を一つの心的媒介道具として使用する可能性が示唆された。

7) 意見交換タスクに取り組む学習者は様々な支援の方法により peer assistance を作り上げていた。目の前のタスクの遂行に向けて相互理解を高めたり，仲間の L2 理解や生成を促したりする支援は，仲間が明確に支援を要請したときにも，していない時にも与えられており，視線，ジェスチャーなど仲間の振る舞いから，状況を察し，語彙を予測して提供するなど，自発的に仲間の発話を支援していた。また，多くの場合，1 つの内容エピソードに複数の支援の方法が用いられており，学習者は多様な支援の方法を用いて仲間の L2 理解と発話の生成を支援していた。

8) 意見交換タスクに取り組む学習者が用いた支援は，仲間が発した単語を使用して協働で L2 発話を作り上げる「協働構築」，L2 語彙やトピックの「説明」，発話が正しく理解されているか確認する「理解の確認」，自分の理解を確認する「確認チェック」，仲間に発話の明確化を要求する「明確化要求」，仲間に適切な語句や発音を提案して検討させる「提案」，誤った発音や訳など仲間の発話を訂正する「他者訂正」など様々な方法を単独または組み合わせて用いて支援を行っていた。また，上級者のみに見られた支援として，これまで出てきた仲間の意見を要約し議論を整理する「意見要約」，話し手から更なる情報を引き出す「追加の情報要求」，元々のトピックを単純化し，仲間が取り組み易くする「タスクの単純化」，仲間の発話を高く評価する「ほめる」があり，上級者は，自分が L2 で意見を述べるといった目的を超えてグループ全体の議論の活発化を図った支援を与えていた。

9) 参加者へのインタビュー結果から，学習者は意見交換タスクにおいて「L2 の対話維持」，「L1 特有」，「相手に合わせる」，「待つ」といった支援を行っていることも明らかになった。「L2 の対話維持」は，上級者による L2 を意図的に使用して本来の L2 よる意見交換タスクを維持する支援で，L1 のやり取りが続いた後に本来の L2 タスクに戻したり，仲間の L1 による意見を取り込むため，L1 による意見を L2 に訳したりしてグループとして議論の活発化を図っていた。また，L1 文化に関連するなど L1 に特徴的で L2 に訳しにくい表現をそのまま使用する「L1 特有」，相手の気持ちや能力に配慮して言語を切り替える「相手に合わせる」や，仲間に即座に支援を与えず，相手が自分で発話を作るのを「待つ」といった様々な支援の方法を用いて相互行為を作り上げていた。

10) peer assistance で用いられた観察された 15 の支援の方法の多くは L2 使用が大部分で，上級者による支援が多く見られたが，上級者以外の学習者も L1 または L2 を用いて仲間の L2 理解と L2 による発話を支援していた。L2 の発話量が多い傾向にあったが，「説明」，「理解の確認」，「確認チェック」，「明確化要求」，「提案」，「他者訂正」，「意見要約」，「ほめる」とい

った多くの支援の方法にL1・L2の両方の言語が用いられていた。L2・L1ともに，最も多く使用されていた方法は，「説明」と「確認チェック」であった。意見交換タスクにおいて，本研究の学習者は「説明」と「確認チェック」の支援を最も必要としており，学習者が同様の支援の要請に対して，その場その場の状況に応じて柔軟に言語選択をし，相互行為を行っていた可能性が示された。続いて発話量が多かった支援は，順に「追加の情報要求」「提案」「タスクの単純化」であり，「追加の情報要求」と「タスクの単純化」は，全て上級者によるL2の発話だった。上級者は，“Like what?” や “Why not?” などL2の決まったフレーズを多用して発話者から更なる情報を引き出したり，元々のトピックのL2語彙を用いてシンプルな質問に言い換えたりして，議論の活性化を図り，仲間のトピックの理解を助けていた。「提案」は，L1・L2共に目的に応じて用いられていた。聞き手がそのまま取り入れて発話しやすいように，L2語彙を提案したり，トピックのL2語彙のL1訳を即座に提案したりして発話を支援していた。

11) 学習者は，次に発話量が多かった「明確化要求」,「意見要約」,「理解の確認」の支援に，L1・L2の両方を用いていた。発話者の不確かな発音の明確化をL2で要求したり，仲間が読み上げたトピックの不明瞭な部分について，上級者Norikoは L1で明確化を要求したりしており，議論の前提として第一に必要なトピックの理解には無意識なL1使用が見られた。「意見要約」でもNorikoは仲間が使用したL2語彙を用いて意見をまとめたり，L1を一部用いたりしながら意見の要約をしていた。また,「理解の確認」でもNorikoは，“OK?” や “Right?” などのL2表現を多く用いていたが，グループ全体の理解を確実に確認するときには敢えて意図的にL1を使用するなど,戦略的にトランスリンガルな言語選択をしていた。Norikoは，トピックの意味を素早く確認する「確認チェック」でもL1を使用しており，L1を状況に応じて柔軟に使い分ける上級者の言語行動が見られた。次に多く用いられていた「協働構築」,「他者訂正」,「ほめる」でも目的に応じた言語使用が見られた。「協働構築」は，仲間が使用したL2語彙を活用して，L2を用いて協働でL2発話を作り上げていた。「他者訂正」は，発音を訂正して正しい発音を示す場合にはL2が，仲間の日本語訳を即座に訂正したりする場合にはL1が用いられていた。「ほめる」はL1・L2とも上級者によって用いられており，人間関係調整に関わる機能には日常的に使用している母語が用いられていた。

12) 参加者へのインタビューから明らかになった「L2の対話維持」,「L1特有」,「相手に合わせる」は，それぞれの言語が持つ特徴的な意味や言語選択がコミュニケーションに与える影響を意識した支援の方法であった。「L2の対話維持」は，3例とも上級者によるL2による発話で，L1でのやり取りが続いた後に，本来のL2によるタスクに戻すための意図的で戦略的なL2使用であり，L2による対話の維持に貢献していた。「L1特有」は，3例見られ，L2に訳しにくいL1特有の特徴的な表現はそのままL1で使用され，効果的に意味を伝え，仲間にも肯定的に受け止められていた。また，仲間の気持ちや能力に配慮したL2からL1への言語の切り替えである「相手に合わせる」が1例見られ，学習者は人間関係に配慮した言語選択をしていた。さらに，インタビューで明らかになった「待つ」は，1例見られ，上級者は，仲間の能力に期待し，支援を与えないという支援を行っていた。能力や性格を熟知する仲間に適切な支援を状況に応じて与えており，待つことで仲間にさらなる発言の機会を与えていた。上級者が，いつも自分が発言して議論を引っ張るのではなく，課題の難易度を考慮し，支援を与えるタイミングを調整しながらその時々で必要な支援を与えていた。

本研究で明らかになったこれら 12 点について，それがどのような教育上・理論上の意義を与えるのか，次項で考察する。

7. 2　考察

本研究は，英語の授業での協働型意見交換タスクにおいて，日本人英語学習者が母語である日本語を言語資源としてどのように使用しているか，またその日本語使用が英語学習者にいかに貢献しているかを調査した。さらに，母語と目標言語をどのように使用しているのか，また，学習者は，協働的対話の中で，母語や目標言語である英語も含めた全ての言語リソースを用いて，どのような支援を提供し，相互行為を作り上げているのかについて実態を調査した。

この研究により，「主体的・対話的で深い学び」を実現するために有効とされる協働学習を授業に取り入れる際の母語の働きについて示唆を得ることを目的としていた。2.2 で述べたとおり，日本の英語教育で求められている対話的なやり取りを伴う言語活動は，高等学校に浸透していない。この現状を背景に，効果的な協働学習をどのように取り入れるべきか，という教育実践上の課題に答える目的もあった。

以上の教育実践上の目的のほかに，社会文化理論およびトランス・ランゲージングの第二言語習得における理論的貢献の確認も目的としている。社会文化理論では，第二言語習得研究において認知的側面に限定することなく，言語使用におけるコンテクストやインタラクションといった社会的な側面も重視し，認知と知識は社会的・対話的に構成されると主張している。トランス・ランゲージングの概念では，第二言語学習者を萌芽的な段階にある者も含めて，母語と目標言語を一つの統合された持ちうる言語レパートリーとして最大限活用するバイリンガルとして捉えている。こうした考え方の有効性を確認する理論上の目的が含まれる。

以下，3 つの研究から得られた結果を総合的に考察し，本研究の 3 つの課題に応える。

7. 2. 1 日本の英語教育における協働学習型言語活動の導入への示唆

本研究では，協働型意見交換タスクにおける学習者の言語行動の実態を捉えることで，協働学習での学習者の相互行為における母語使用の正当な評価に貢献することを目的としていた。研究結果で報告したとおり，学習者の母語は，タスク中の言語形式や内容の理解や発話の生成を互いに促進したり，タスク遂行の目的に向けて参加者の視点を共有したり，円滑な協働学習に重要な友好的な雰囲気づくりなど人間関係を調整するといった社会的発話と，自己の思考や行動を制御する private speech や思考や理解の深化を要する認知的負荷の高い場面での認知方略としての機能など，母語が社会的認知的機能を持つことを明らかにした。これは，主にペアワークでの第二言語環境の文脈でのライティング活動や特定の言語形式の習得を主眼としたタスク活動での先行研究で得た成果を確認する結果となり，協働学習における母語の役割をさらに裏付けることができたといえる。

本研究では，与えられたトピックについて 4 人 1 組で意見を交換するタスクを使用しており，コミュニケーションの性質上，発話者と聞き手の 2 名のやり取りがあれば，タスク自体は進めることが可能であった。しかし，本研究の参加者たちは，グループの全員がタスクを理解し，積極的に対話に参加できるよう，ジェスチャーや視線，声の調子など非明示的な援助の合図に対しても互いに敏感に発話に耳を傾けて，産出的活動と受動的活動が同時に行われるやり取りを様々な支援の方法を用いて維持していた。本研究では，2 組とも，上級者が 2 名ずつ加わるメンバー構成であったが，上級者は，聞き手の能力を考慮して易しい英語を使用して，語彙やトピックに取り組み易いように自己の発話を調整しながら目標言語による対話維持を図る一方で，混乱なく説

明を与えたり，グループ全体への理解の確認には日本語を意図的に使用したり，日本語訳を提案したりして，仲間の理解や発話を支援していた。また，自分がトピックを正しく理解しているかを明確にするために日本語を使用していた。

協働学習では，学習者は，互いに説明をしたり，質問し合ったりすることを通して，自身の知識を整理し，相手の反応を見ながら，自身の思考をモニタリングし，知識を再構築する機会を得る。実際，通常の教室での授業は，習熟度が様々に異なる学習者が混在している。また，習熟度の差異だけでなく，これまでの経験の違いなどにより物事の捉え方や価値観の異なる多様な他者が混在している。協働学習をグループで行う際には，認知レベルや習熟度が異なったり，価値観や考え方が異なったりする学習者が混在するのは普通であり，多様な他者と協力して共通のタスクに向かうことになる。多様な複数の発話者，聞き手が介在するコミュニケーションタスクでは，本研究の参加者が見せたように，目標言語から母語に言語を切り替えることで仲間の気持ちや能力へ配慮を示すことができたり，仲間が日本語で表した意見でも，意見として評価し，英訳したりすることでグループの意見として取り入れていた。言語の多様性を受け入れることは異なる価値観や物の捉え方を受け入れることにつながる。L2 習熟度だけでなく認知レベルも多様な複数の話し手，聞き手が介在するコミュニケーションタスクは，それだけですでに複雑である。しかし，共通の認識基盤を確立しやすい共通の母語を認知方略として部分的に取り入れることで，対話が可能となり，学習者がそれぞれの母語・目標言語の能力差を補い合いながら互いの考え方の違いや多様な価値に触れることが可能となる。協働的に学ぶ言語活動を通して，日本語と英語の両方の言語による認知的な側面を伸ばすことで「主体的・対話的で深い学び」が可能になるといえる。

7. 2. 2 学習者間の相互行為を社会文化理論の視点から捉えることについて

社会文化理論は，言語習得や認知的発達は他者と関わる社会的な相互行為の中で行われると捉える。この視点によれば，学習は，単なる知識や情報の獲得ではなく，他者との相互行為や言語などの文化的道具を通じて，他者に属する知識や情報を自己に引き込むこと，さらに自己に引き込んだものを自己や集団の必要に合わせて再構築することを学びとしている。

このように，協働学習は，まさに他者との対話によるやり取りを必要とするが，本研究の学習者間に見られたやり取りは，上級者が一方向的にグループに知識を授け，議論を導くというよりは，発話者の意図を汲み取って協働で意見を構築したり，仲間の意見に追加の情報を要求して議論を深める質問を発話者にしたり，タスクの意味がわからない仲間には説明やタスク自体を易しくして仲間の理解のため自己の発話を調節していた。また，混乱している仲間には即座に日本語の支援を与えるときもあれば，仲間の能力に期待して即座に支援を与えずに待つなど，学習者は，文脈に応じて柔軟に参加の仕方を変えていた。学習者間の peer assistance を可能にする多様な支援の方法が，状況的文脈に応じて，母語あるいは目標言語で提供されていた。日本語のやり取りが続いたところで英語に切り替えて英語のやり取りに戻したり，仲間の気持ちに配慮して日本語に切り替えたり，自分と仲間の学習のために敢えて目標言語で説明を試みたり，仲間の理解のためにタスクを単純化するなど，そこでの相互行為は，まさに「参加者間で双方向に調整された相互行為」であり，第二言語学習者がその場その場で利用可能なリソースを駆使しながらコミュニケーションを達成していく行為であった。

従って，学習者の母語使用をそれだけで学習者の逸脱した行為と判断せず，母語と目標言語を乖離させずに，具体的な状況の中でそれぞれの言語がどのような支援に役立っているのか，現実のやり取りを分析し，彼らの相互行為を包括的に捉えることが必要であると考える。協働学習に

おいては, 集団としてのダイナミックな相互行為の中で, 学習者がどのように主体的, 創造的に, 他者と関わって学んでいくのか, その過程を学習者当事者の視点に立って学習者の言語行動を評価する視点が求められているといえる。

7. 2. 3 トランス・ランゲージングの概念の有効性

日本の英語教育政策においては, 英語母語話者の言語運用能力を規範とするモノリンガル主義が存在し, 認知的ツールとしての日本語の活用については言及されないばかりか, 学習指導要領では,「授業は英語で」が明記されており, 母語使用の抑制が間接的に示唆されている。しかし, 私達は独り言をつぶやきながら考えることがあるように, 言語と思考は切り離せるものではない。また, 日常的に母語を用いて, 情報や考えを表明し, 伝達し合い, 感情や情意的な交流に関わるコミュニケーションを他者と行っている。英語の授業場面でも, 学習者の日本語使用を無視することには無理がある。言語資源として英語も日本語も駆使するトランス・ランゲージングの概念は, 英語教育においても有効と考える。

本研究は, 意図的にトランス・ランゲージングの教育手法を意見交換タスクに取り入れたものではない。しかし, 日本の公教育の英語授業の文脈では, 日常の学校生活の様々な活動の大部分を共通の母語で行っており, そうした学習者がコミュニケーション志向のタスクを行う場合は自ずと「トランス・ランゲージング・スペース」が作られていると言える。そして, 協働学習において, 参加者は, 認知的負荷が大きい場面で, 自らの思考や理解の深化のため, また, 仲間の内容理解や語彙など言語形式の支援の場面で母語を用いており, 母語が学習者の認知的活動を媒介する心理的道具として機能することを示唆している。また, インタビューから, 参加者は, 上級者も含めて, タスクを遂行する上での効率性や発話の意図の明確化, 聞き手に合わせた意図的な母語使用の他に, private speech といった個人内発話など無意識的に母語を使用した場面もあり, 目標言語のみで協働型意見交換タスクを行う上での限界も明らかになった。さらに, 日本文化に関連して日本語特有の表現の使用や, 仲間の気持ちや能力に配慮して意識的に日本語に言語を切り替える例も見られた。

学校生活の大半を同じ教室で過ごし, 英語だけでなく大部分の授業をともに学習する母語を同じくする学習者が, 対話的なやり取りを伴う協働学習に取り組むとき, 母語を完全に排除することは不可能である。むしろ, 共通の認識基盤である母語で培った知識と既存の言語実践を土台に, 他者とのやり取りをとおして, 学習者自らが独自の新しい言語レパートリーを創出していく過程を与える場として, 協働学習の機会を捉えるべきであり, 論理的思考力或いはメタ認知能力といった両言語において汎用性が高い能力を活用することで,「主体的・対話的で深い学び」の実践が可能になると考える。

本研究の発話データとインタビューの分析から, 学習者は発話の多くに目標言語の英語を用いていたが, 学習者の母語は習熟度の異なる学習者をタスクに引き込むことを可能にし, 問題解決時にも学習者はその場その場の状況に合わせて, 母語を用いて互いの発話を支援していた。本研究の協働型意見交換タスクにおけるやり取りを詳細に分析した結果, 学習者の母語も目標言語も共に, 他者とコミュニケーションするための社会的道具としての機能と同時に, 意味をつくる認知的な道具としても機能することがわかった。言語能力を技能主義的なコミュニケーション能力と浅く捉えたまま, 目標言語に固執するのではなく, 思考の道具としての母語の活用を提示し, 学習者が自らの言語レパートリーをさらに拡充できる場として, 協働学習の有効性を示したことに本研究の意義があると考える。また, 学習者の相互行為における柔軟でトランスリンガルな言語使用は, 彼らが, 複数の言語資源を柔軟に活用している姿であり, 学習者も多様な言語資源を

もつバイリンガル・マルチリンガルとして認め，コミュニケーションの多様さと豊かさを体験させる英語教育の視点が，加速度的にグローバル化する今日の社会の教育現場において重要である。

7.3　本研究の新規性及び限界と今後の課題

前項では，本研究の目的を整理し，本研究の教育上の意義と理論上の意義について述べた。ここで，先行研究との比較において，本研究の新規性として言えることをまとめる。また，本研究の結果をもって一般化するには数多くの限界があった。そうした限界についてここで整理し，今後の課題を提示する。

まず，本研究の新規性について述べる。本研究は，認知と知識は本質的に社会的・対話的に構成される (Lantolf, 2012) と主張する社会文化理論の視点から，日本の高等学校の英語学習者が協働型意見交換タスクに取り組むときの協働的対話の分析を試みた。社会文化理論は，Vygotsky (1978) が提唱し，Lantolf (2000)らが発展させた理論であり，社会文化理論は，従来の認知的アプローチのみを主体とする第二言語習得研究に社会的視点も考慮して，第二言語学習者の言語使用を捉え，記述することを目指す。そして社会文化理論では，学びにおける他者との対話的なやり取りと言語の媒介手段としての役割を重視するが，中でも母語の認知・社会的機能を重要視する。従って，社会文化理論の枠組みから第二言語学習者の言語使用を捉えるとき，その分析方法は，学習者が日常置かれている社会的文脈を考慮し，日常の自然発生的な相互行為を，学習者の目標言語と母語での発話を乖離させずに，それが協働学習時にどのような支援に用いられているのか，発話が生み出されるその時々の文脈を考慮して，観察・分析することが求められる。第３章で述べたように，日本の英語教育を視野に入れ，社会文化理論の可能性と課題を包括的に論じた研究は少なく，中でも学習者同士の協働学習でのやり取りを対象とした研究はほとんどなかった。

本研究は，日本の公教育の英語授業という社会的文脈において，高等学校の英語学習者が協働型意見交換タスクに取り組むときの協働的対話の観察から，学習者が多様な他者とその場その場のやり取りにおいて，目標言語の英語と母語の日本語を駆使しながら，意味伝達を行い，協働でタスクを遂行させていた。その結果，互いに性格や習熟度を熟知した学習者同士が，その時々で，母語も含めた利用可能なリソースを駆使しながら，目の前のタスクに対して同じ視点を共有し，互いの発話を調整しながら意味交渉を行い，目標言語による理解や発話を支援していた。また，自己の思考や行動を制御する private speech や，仲間の理解を助けたり，仲間のパフォーマンスをほめたり，聞き手の気持ちに配慮した人間関係調整に関わる母語使用など，学習者の母語使用は必ずしも言語能力不足が原因ではないことなどが明らかになり，協働学習中のやり取りの発話の多様性を可視化することができた。今後も，英語授業における教室内の多様な学習者を対象に，社会文化理論の視点から教師と学習者，または学習者間のやり取りを観察することで，今まで看過されてきた事象を捉え，より実証的に外国語学習の過程を明らかにすることができるかもしれない。

また，本研究は社会文化理論に加え，トランス・ランゲージングの概念も援用して，協働学習における学習者間の対話を分析した。トランス・ランゲージングの教育アプローチは，社会文化理論同様，他者との対話を重視する。そして，話者のすべての言語レパートリーは，動的であり，他者との社会的な関わりの中で絶えず進化するものとしており，本研究で観察された協働的対話における学習者の母語と目標言語の柔軟な言語使用の様相を捉えている。学習者は，認知的負荷が高い場面で思考のツールとしての母語と母語で培った知識を活用し，目標言語による仲間との対話を可能にしていた。また，仲間が母語で述べた意見を目標言語に訳してグループとして取り入れていたが，グループ内でのトランスリンガルな言語使用により，母語による意見が排除され

ることなく，グループに多様な視点を与えていた。さらに，意見交換タスクで最初に優先すべきトピックの意味の理解の確認をグループで母語を用いて行った後に，目標言語に切り替えて意見交換をする場面も見られ，トピックの正確な理解を即座に行うための母語使用が見られた。また，目標言語で的確に対応する表現がない場合は，母語特有の表現が使用されていた。協働学習が作り出すトランス・ランゲージング・スペースでは，学習者は母語と外国語には認識の違いやズレがあることや言語間の意味的差異がもたらす認識の多様性への気づき (cf., 今井, 2010) を得ることができるかもしれない。今井・鈴生 (2007) は，外国語を習得するためには，母語と外国語を対応させるだけではなく，母語と外国語の意味的差異に気づかせ，単語が反映する意味や単語が使用される文脈に関して知識を深めていく必要があると述べている。それぞれの言語が反映する固有の意味の広がりやユニークさについて学ぶことは通常のモノリンガルの授業ではあまりない。トランス・ランゲージング・スペースをつくり出すことで，母語と外国語を一対一対応で結びつけられない場合があること，また，母語の感覚を外国語に対応させるだけでは，外国語を使えることはできないなど，言語の多様性について外国語学習を通して認識することができると考える。

先述したとおり，本研究は，トランス・ランゲージングの条件下を意図的につくり出して，タスクにおけるその言語使用の有効性を検討したものではない。しかし，社会文化理論の視点に加えて，トランス・ランゲージングの概念を日本における外国語教育に援用することで，より多元的に学習者の言語使用の実態を観察し，記述し，解釈できることの可能性を示すことができたのではないかと考える。

なお，本研究は，以下の 3 つの側面に関する課題を有する。

第一点目の限界は，研究結果を一般化する上での留意点である。本研究で分析対象としたグループは複数回の授業の中で発話量の多い 2 つのグループである。より多くの事象を観察することを狙いとして発話量の多いグループを抽出したが，結果的に，一般の高校生と比べて意欲的かつ英語運用能力の高い上級者の学習者を含むことになり，データ収集のためのインタビューにも放課後等の時間を利用して積極的に参加してくれる学習者たちであった。タスク時の指示は「英語を出来るだけ使用すること，どうしても必要な場合は日本語を使用してもよいこと」であったが，この指示に忠実に従い，また英語によるディスカッションタスクであることを理解して，自己の発話だけでなく仲間にも英語による発話を期待する場面が見られた。一般的な高校生では，英語能力においても意欲においても，そのような理想的な学習者が必ずいるとは限らない。本研究の参加者の 2 グループはそれぞれ，2 名ずつの上級者が含まれていた。グループ構成が変われば，母語や目標言語の使用割合や使用される機能が異なる結果となっていた可能性がある。社会文化理論とトランス・ランゲージングは，ともに他者との対話を重んじ，トランス・ランゲージングの教育アプローチは，学習者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ことをその姿勢として求めている。どのような他者との関わりがどのような言語行為を生み出すのか，主体的な行為者とはどのような言語使用者を指すのか，今後さらに考察を深める必要がある。

第二点目の限界は，学習者の言語機能の分析手法に関わる課題である。研究 1・2 では，unit ごとに機能のコーディングを行ったが，表面的な言語形式だけでは判断つかない場合がいくつかあり，何度もビデオを視聴したり，研究 2 の共著者と協議したり，その都度ビデオを再生して発話の意図を参加者に確認した。例えば，発話の繰り返し (repetition) は，多くが「仲間の発話に反応」とコーディングが可能であったが，語尾やイントネーションの他に，その発話の後にどのようなやり取りが展開されるかを考慮して決定を試みた。例えば，研究１・２では，繰り返しの発

話の後に，聞き手が説明を与えて支援を与えている場合は，「情報の要求」の機能と判断した。このように，繰り返しの発話のみでは多様な解釈が可能となるため，repetition を peer assistance の支援の方法の一つとして分析をしていた Kos (2019) と異なり，本研究 3 の peer assistance の分析においては, repetition のみの発話は, 支援の方法のコーディング項目には含まなかった。今後，外国語教育における学習者間の相互行為と言語使用のあり方の検証がなされていく中で, 簡潔でかつ的確な分析手法を採用した研究が望まれる。

第三点目の限界は，意見交換タスクのトピックの選択に関わる課題である。本研究では，異文化理解をテーマとした映画に関連したトピックを ALT に用意してもらい，それについて意見交換することを課題としたが，Group 1 が扱ったトピックは違法入国や移民問題，経済的格差や教育やことばの問題，文化の継承と母娘の葛藤，外国人との恋愛など，多岐にわたっており，Group 2 が扱ったトピックより難解で，理解できない仲間に説明する必要があり，トピックの理解のためのやり取りが多くなされていた。トピックの違いによっては異なる支援の方法や異なった相互行為が観察されただろう。今後トピックに対する馴染み易さや難易度など条件を変えた場合の学習者のやり取りも観察する必要がある。

本研究は，対話的なやり取りのある言語活動が求められる日本の英語教育において，学習者が協働型意見交換タスクに取り組むときの母語使用とその役割を社会文化理論とトランス・ランゲージングの視点から考察した。学習者の母語は協働的対話において，社会的認知的機能を果たしており，習熟度により使用割合と機能に違いが見られたが，習熟度の高い学習者も認知的負荷の大きい場合や感情や思考の制御に，母語を活用していた。また，母語はタスクに対する共通の視点を持ち，協働学習を取り組むための間主観性の構築に役割を果たしており，さらに，友好的にタスクに取り組めるよう人間関係調整の働きもしていた。加えて，学習者は母語と目標言語を用いた多様な支援の方法により peer assistance の相互行為を作り上げ，仲間の L2 理解と L2 による発話を支援して，習熟度の異なる学習者の参加を促し，グループ全体でタスクを遂行していたことがわかった。言語が用いられている社会的文脈を考慮し，母語の社会的認知的役割を重視する社会文化理論の視点から学習者の相互行為を分析した結果，学習者は，他者とのその時々の関わりの中で，協働で意味を構築し，持ちうる全ての言語資源を駆使して，コミュニケーションを成立させていた。そしてそこでは，母語と目標言語を乖離させずに，目的に応じて必要な支援を学習者は互いに与えており，トランス・ランゲージング・スペースが主体的に作られていた実態が明らかになった。

なお，本研究は，表層的な会話力だけを言語の運用能力と浅く捉えたり，「授業は英語で」が強調されるあまり, 英語を話すことだけが最優先されたりしている昨今の教育現場で感じた違和感が研究の着想の出発点となっている。実際のやり取りの観察をもとに，協働学習における母語の役割を知ることで，外国語教育における母語の正当な評価に貢献することを目的としていた。バイリンガル・アプローチは，言語の違いを障壁としてみなすのではなく，複数言語の知識を強みとして活用することで，学習内容の理解を深め，目標言語による発話を促そうとする教育的枠組みである。日本の英語教育の授業においても，学習者の母語使用を誤りや逸脱とみなすのではなく，むしろ，あらゆる知的精神活動の基盤である母語と母語によって培われた知識を活用することをスタートとして，どのようなトランス・ランゲージングのスキルがどういう場面で具体的に有効なのか，トランス・ランゲージングのスキルを学習方略として発展させることができるのか，その可能性を探る必要があると考える。

日本の英語教育では，近年，話すこと，とくにやり取りのある言語活動が求められている。学習者が母語を通して学んだ背景知識を活用して，母語で十分に思考し，アイデアを整理して，仲

間と共有し，そこからまた新たな視点を得て，内容の理解を深め，目標言語での表現につなげていくような，学習者の知的好奇心を刺激するような言語活動を協働学習で取り入れるべきである。思考のツールであり，人の認知的活動を支える母語の有用性を認識し，目標言語と母語の両方の言語の利点を最大限活用するバイリンガル・アプローチが日本の英語教育では有効と考える。協働学習もまた，目標言語の使用を主軸としながらも，社会的認知的道具としての母語を必要に応じて柔軟に混合使用するトランス・ランゲージングの活用により，「主体的・対話的で深い学び」が可能になると考える。

謝辞

本論文の執筆にあたりまして，多くの方々にご支援とご指導をいただきました。ここに記してお世話になった方々に心からの感謝を申し上げます。

最初に，博士課程在籍中の長きにわたり，辛抱強く，貴重な時間を割いて助言を下さり，励まし続けてくださった指導教官の河合靖先生に心からお礼を申し上げます。研究が思うように進まなかった間も，温かく見守り，背中を押してくださり導いてくださいました。研究の道筋のヒントはまさに河合先生との対話から生まれ，原動力となり，研究を進めることができました。先生の細やかで適切なご指導と励ましに助けられ，博士論文の執筆を達成することができました。心から感謝申し上げます。

また，ご多忙の中，副指導教員及び副査としてご指導くださった西南学院大学の山田智久先生には，研究手法や研究に対する心構え，幅広い学術的知識など，貴重なご助言をいただきました。先生からの励ましと温かいことばにとても救われました。感謝申し上げます。また，お忙しい中，副査をお引き受け下さり，研究を深める上での貴重な示唆を与えてくださった鄭惠先先生にも心から御礼を申し上げます。

本研究の量的分析において多大なご協力をいただきました北海道教育大学の志村昭暢先生にも深く感謝申し上げます。論文執筆に必要な知識や研究方法について，志村先生との共同研究から学ぶことができました。折にふれて励ましのことばをいただいたことも研究を続けるモチベーションとなりました。本当にありがとうございます。

本学院の先生方，博士院生の方々にも大変お世話になりました。特に博士院生の研究に励む仲間との出会いはとても貴重で，多くの助言をいただき，前向きに研究活動を続けることができました。感謝申し上げます。

そして，これまでの私の研究活動を温かく見守ってくれた両親，夫，娘たちには心から感謝の意を表します。父と母は常に私の精神的支柱であり，心のよりどころです。人生の先輩としてのアドバイスはとても貴重でした。夫は，いつも前向きなことばをかけてくれて研究を続ける勇気を与えてくれました。また，仕事や研究の合間の娘たちとのおしゃべりは，最高の気分転換で，研究に向き合う原動力となりました。博士論文の執筆は決して私一人では成しえなかったと実感しています。

最後に，いつも私を応援し，深い愛情を注いでくれた母。闘病中にもかかわらず，私の健康を気遣い，励まし，最後まで前向きに病と闘った母に改めて尊敬と感謝の気持ちを贈ります。難しい病にも決して弱音を吐かず，果敢に立ち向かい，周囲への気遣いを欠かさず，深い愛情を注ぎ続けてくれました。敬愛する母にこの論文を捧げ，心からの敬意と言葉では言い尽くせない謝意を伝えたいと思います。本当にありがとうございました。

引用文献

Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal, 78*, 465-483. https://doi.org/10.2307/328585

Anderson, J. (2018). Reimagining English language learners from a translingual perspective. *ELT Journal 72*(1), 26–37. https://doi.org/10.1093/elt/ccx029

Antón, M., & DiCamilla, F. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal, 83*(2*)*, 233-247. https://doi.org/10.1111/0026-7902.00018

Aoyama, R. (2020). Exploring Japanese high school students' L1 use in translanguaging in the communicative EFL classroom. *TESL-EJ, 23*(4*)*, 1-18.

Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching. In L. Milray & P. Muysken (Eds.) *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 115-135). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867

Auer, P. (2000). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In L. Wei (Ed.), *The Bilingualism reader* (pp. 261-279). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203461341

Blommaert, J. & Rampton, B. (2016) Language and superdiversity. In K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton, & M. Spotti (Eds.) *Language and superdiversity* (pp. 21-48). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315730240

Brooks, L. J. (Director). (2004). Spanglish [Film]. Columbia Pictures Industries, Inc.

Brooks, F. B., & Donato, R. (1994). Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania, 77*(2), 262-274. https://doi.org/10.2307/344508

Brooks, F. B., Donato, R., & McGlone, J. V. (1997). When are they going to say "it" right? Understanding learner talk during pair-work activity. *Foreign Language Annals, 30*(4*)*, 524-541. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb00860.x

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal, 95*(3*)*, 401-417. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x

Canagarajah, S. (2013). Translingual practice: *Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.

Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. CUNY-NYSIEB.

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 University Press.

Centeno-Cortés & Jiménez-Jiménez (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics, 14*(1), 7-35. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00052.x

Chen, R., & Hird, B. (2006). Codeswitching in EFL group work in China. Language, *Culture and Curriculum, 19*(2), 208-219. https://doi.org/10.1080/07908310608668763

Choi, H., & Iwashita, N. (2016). Interactional behaviors of low-proficiency learners in small group work. In M. Sato & S. Ballubger (Eds.), Peer interaction and second language learning: pedagogical potential and research agenda (pp. 113-134). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.45.05cho

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly, 33*(2), 185-

209. https://doi.org/10.2307/3587717

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review, 57*(3), 402-423. https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, 222-251. https://doi.org/10.2307/1169960

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006

Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D., & Tran, C. (1984). Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. In C. Rivera (Ed.), *Communicate competence approaches to language proficiency assessment: Research and application* (pp. 60–81). Multilingual Matters.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.

de Guerrero, M. C., & Villamil, O. S. (1994). Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *The Modern Language Journal, 78*, 484-496. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/328586

de Guerrero, M. C., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal, 84*(1), 51-68. https://www.jstor.org/stable/330449

DiCamilla, F., & Antón, M. (1997). Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review, 53*(4), 609-633. https://doi.org/10.3138/cmlr.53.4.609

DiCamilla, F., & Antón, M. (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

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Ablex Publishing Company.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition (2nd ed.)*. Oxford University Press.

Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge. http://dx.doi.org/10.4324/9780203796580

Ferguson, G.R. (2003). Classroom code-switching in post-colonial contexts: Functions, attitudes, and policies. In S. Makoni and U. Meinhof (Eds.), *Africa and applied linguistics, AILA Review 16* (pp. 38-51). John Benjamins. http://dx.doi.org/10.1075/aila.16.05fer

Færch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal, 81*(3), 285-300. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x

Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal, 91*, 800-819. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x

Foster, P., & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied linguistics, 26*(3), 402-430. https://doi.org/10.1093/applin/ami014

Foster, P., Tonkin, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics, 21*, 354-375. https://doi.org/10.1093/applin/21.3.354

Fotos, S. (2001). Codeswitching by Japan's unrecognised bilinguals: Japanese university students' use of their native language as a learning strategy. In M. G. Noguchi & S. Fotos (Eds.), *Studies in Japanese bilingualism* (pp. 329–352). Multilingual Matters.

Fujii, A., & Mackey, A. (2009). Interactional feedback in learner-learner interactions in a task-based EFL classroom. *Internatonal Review of Applied Linguistics, 47,* 267-301. http://dx.doi.org/10.1515/iral.2009.012

Gagné, N., & Parks, S. (2013). Cooperative learning tasks in a Grade 6 intensive ESL class: Role of scaffolding. *Language Teaching Research, 17*(2), 188-209. http://dx.doi.org/10.1177/1362168812460818

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O. (2013). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K. Seltzer (Eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. (pp. 1-6). CUNY-NYSIEB.

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon. https://doi.org/10.1075/jicb.5.2.08hen

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 language education: Opportunities and challenges* (pp. 258-277). Multilingual Matters.

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.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Routledge.

Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (*2nd ed*.). Lawrence Erlbaum Associates.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language, 36*(1), 3-15. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0093-934X(89)90048-5

Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL quarterly, 42*(1), 55-77. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834

Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning: State of the art. *Language Teaching, 45*(3), 271-308. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444812000067

Hardin, C. D., & Higgins, E. T. (1996). Shared reality: How social verification makes the subjective objective. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition, Vol. 3. The interpersonal context* (pp. 28–84). The Guilford Press.

Hird, B. (1996). The incomparable objectives of group work in FL learning: a study of Chinese-English codeswitching. *Language, culture, and curriculum, 9*(2), 163-175.

Horasan, S. (2014). Code-switching in EFL classrooms and the perceptions of the students and teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies, 10*(1), 31-45.

Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics, 24*(2), 168-196. https://doi.org/10.1093/applin/24.2.168

Jacoby, S., & Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction, 28*, 171-183. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2803_1

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural Perspective*. Routledge.

Kachru, B. B. (1992). Teaching world Englishes. In B. B. Kachru, (Ed.), *The Other Tongue: English across Cultures* (pp. 355-366). University of Illinois Press.

Kano, N. (2012). Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in an English writing course in New York (Publication No. 3512508) [Doctorial dissertation, Teachers Colledge, Columbia University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Kos, T. (2019). Peer assistance among mixed-age pairs in mixed-age EFL secondary school classrooms in Germany. *European Journal of Applied Linguistics, 7*(1), 61-112. https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0013

Ko, J., Schallert, D. L., & Walters, K. (2003). Rethinking scaffolding: Examining negotiation of meaning in an ESL storytelling task. *TESOL Quarterly, 37*(2), 303-324. https://doi.org/10.2307/3588506

Kowal, M., & Swain, M. (1994) Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness, 3*(2), 73-93. https://doi.org/10.1080/09658416.1994.9959845

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The input hypothsis: Issues and implications*. Longman.

Kubota, R. (2017). Globalization and language education in Japan. In N. Van Deusen-Scholl & S. May (Eds.), *Second and Foreign Language Education* (pp. 287-299). Springer.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

Lantolf, J. P. (2012). Sociocultural theory: A dialectical approach to L2 research. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 57-72). Routledge.

Lantolf, J. P., & Appel, G. (Eds.). (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Ablex Publication Corporations.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2008). Dynamic assessment. *Encyclopedia of language and education, 7*, 273-284. http://dx.doi.org/10.1177/1362168810383328

Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the congnitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal, 91*, 773-787. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x

Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research, 8*(1), 55-81. http://dx.doi.org/10.1191/1362168804lr134oa

Levine, G. S. (2014). Principles for code choice in the foreign language classroom: A focus on grammaring. *Language Teaching, 47*, 332-348. https://doi.org/10.1017/S0261444811000498

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3

Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Nonnative language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63–84). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/0-387-24565-0_5

May, S. (Ed.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). Hodder Arnold.

Neumann, H., & McDonough, K. (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. Journal of Second Language Writing, *27*, 84-104. http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.009

Nishimura, M. (1997). *Japanese-English code-switching: Syntax and pragmatics*. Peter Lang.

Nukuto, H. (2017). Code choice between L1 and the target language in English learning and teaching: A case study of Japanese EFL classrooms. *Acta Linguistica Hafniensia, 49*(1), 85-103. https://doi.org/10.1080/03740463.2017.1316631

Ohta, A. S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics, 6*(2), 94-121. https://doi.org/10.5070/L462005219

Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. *Sociocultural theory and second language learning, 4*, 51-78.

Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Routledge.

Ohta, A. S. (2005). Confirmation checks: A discourse analytic reanalysis. *Japanese Language and Literature, 39*(2), 383-412. https://doi.org/10.2307/30038905

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.

Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf

Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice* (pp. 9-34). Multilingual Matters.

Poplack, S. (1980). Sometime, I'll start a sentence in Spanish y termino en Espanol: toward a typology of code-switching, *Linguistics, 18*, 518-618. http://dx.doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581

Reddy, M. J. (1979). *The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language*. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 284-324). Cambridge University Press.

Sakai, Y. (2020). Learners' use of first language in small group discussions in a Japanese EFL class: A sociocultural perspective, *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism, 26*(1), 83-106. http://id.ndl.go.jp/bib/031377180

Sano, A. (2018). The effects of translanguaging in discussion as a prewriting activity for writing in a second language. *Annual Review of English Language Education in Japan, 29*, 193-208. https://doi.org/10.20581/arele.29.0_193

Sampson, A. (2012). Learner code-switching versus English only. *ELT journal, 66*(3), 293-303. http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccr067

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher, 27*(2), 4-13. https://doi.org/10.2307/1176193

Smolucha, F. (1992). Social origins of private speech in pretend play. In R. Diaz & L. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 123-141). Lawrence Erlbaum Associates.

Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts of learning: Sociocultural dynamics of children's development* (pp. 169-183). Oxford University Press.

Storch, N. (2001). How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. *Language Teaching Research, 5*, 29-53. http://dx.doi.org/10.1191/136216801666650977

Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning, 52*(1), 119-158. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 125-144). Oxford University Press.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seildhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford University Press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum. doi: 10.4236/ce.2012.38B015

Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics, 22*, 171-185. http://dx.doi.org/10.1017/S0267190502000090

Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Multilingual Matters.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics, 16,* 371-391. http://dx.doi.org/10.1093/applin/16.3.371

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal, 82*(3), 320-337. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x

Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based language learning: The uses of the first language. *Language*

Teaching Research, 4(3), 251-274. doi:10.1177/136216880000400304

Takemoto, M. (2010). Bilingual children's codeswitching in storytelling activities in Japanese and English. In Matthew T. Prior et al. (Ed.), *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum* (pp. 229-245). Cascadilla Proceedings Project. http://www.lingref.com/cpp/slrf/2008/paper2396.pdf

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning, 30*, 417-431. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context.* Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.2307/1176847

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. http://dx.doi.org/10.37546/JALTJJ40.2-3

Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Eds.) (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.

Upton, T., & Lee-Thompson, L. (2001). The role of the first language in second language reading. *Studies in second language acquisition, 23* (4), 469-495. https://www.jstor.org/stable/44486958

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. https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024-1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Wagner, J. (1996). Foreign language acquisition through interaction: A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics, 26*(2), 215-235. https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00013-6

Watanabe, Y. (2008). Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections. *The Canadian Modern Language Review, 64*(4), 605-635. https://doi.org/10.3138/cmlr.64.4.605

Webb, N. M., & Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research, 39*(1), 73-97. http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00074-0

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511605895

Wei, L. (2000). *The bilingual reader*. Routledge.

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. http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035

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.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez, (Eds.). *Sociocultural studies of mind* (pp. 56-74). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.004
Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*, 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
Yaghobian, F., Samuel, M., & Mahmoudi, M. (2017). Learner's use of first language in EFL collaborative learning: A sociocultural view. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 5*(4), 36-55. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156623.pdf
Zwick, J. (Director). (2002). My big fat Greek wedding [Film]. IFC Films.
秋田喜代美 (2000). 『子供をはぐくむ授業づくり：知の創造へ』岩波書店.
秋田喜代美 (Ed.) (2006). 『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会.
和泉伸一 (2016). 『第 2 言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える』アルク.
今井むつみ (2010). 『ことばと思考』岩波新書.
今井むつみ・針生悦子 (2007). 『レキシコンの構築－子どもはどのように語と概念を学んでいくか』岩波書店.
ヴィゴツキー, L. S. (2001). 『思考と言語　新訳版』. 柴田義松訳. 新読書社. (ロシア語初版は 1934 年).
江利川春雄 (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店.
江利川春雄・久保田竜子（2014）.「学習指導要領の「授業は英語で」は何が問題か」『英語教育』編集部 編 *63*(6), 70-72, 2014-09. 大修館書店.
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.
神谷雅仁. (2008).「日本人は誰の英語を学ぶべきか: World Englishes という視点からの英語教育」*Sophia Junior College Faculty Journal, 28*, 41-71.
カミンズ, ジム・中島和子 (2011). 『言語マイノリティを支える教育』 慶應義塾大学出版会.
川成美香 (2011). 佐野富士子, 岡秀夫, 遊佐典昭 & 金子朝子 (編著).『第二言語習得－SLA 研究と外国語教育－(英語教育学大系 第 5 巻) 』(pp. 122-132). 大修館書店.
酒井優子・志村昭暢 (2019). 「英語授業における言語使用のあり方：学年の変化が学習者の意識に及ぼす影響」『Research Bulletin of English Teaching』, *15*, 1-24.
酒井優子・志村昭暢 (2021). 「協働学習型意見交換タスクにおける学習者の使用言語と機能の量的研究」『Research Bulletin of English Teaching』, *17*, 1-25.
真田信治・庄司博史 (編著) (2005).『事典 日本の多言語社会』岩波書店.
下井俊典. (2019). 「scaffolding の概念および背景理論の紹介と再分類の試み」『国際医療福祉大学学会誌』, *24*(2), 50-60.
白井恭弘 (2013). 『ことばの力学: 応用言語学への招待』岩波書店.
白畑和彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2019). 『英語教育用語辞典 -第３版-』大修館書店.
竹内理・水本篤 (編著) (2014). 『外国語教育研究ハンドブック- 研究手法のより良い理解のために (改訂版) 』松柏社.
田中彰一 (2008). 「言語理論と英語教育 (14) -第二言語習得研究の見直し- 」『佐賀大学文化教

育学部研究論文集』*13*(1), 175-184.
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. https://doi.org/10.20806/katejournal.28.0_69
東條弘子 (2018). 『中学校英語科における教室談話分析：文法指導とコミュニケーション活動の検討』風間書房.
東條弘子・吉岡順子 (2016). 「中学校英語科における協働的な対話の検討: 関係代名詞の授業談話分析」『順天堂グローバル教養論集』*1*, 80-94.
友野清文 (2016). 「Cooperative learning と Colllaborative learning」『学苑』, *907*, 1-16. http://id.nii.ac.jp/1203/00005811/
鳥飼玖美子 (2011). 『国際共通語としての英語』 講談社.
中島和子 (2016). 『バイリンガル教育の方法 12 歳までに親と教師ができること (完全改訂版) 』アルク.
中嶋洋一 (2017). 「「発話力」を鍛えるための視点とスキル・トレーニングの必要性」.英語教育 English classwork, Vol. 69-1. 開隆堂出版. https://www.kairyudo.co.jp/contents/04_shiryo/kikanshi/eigo-kyoiku/vol69-1.pdf
永見昌紀 (2005). 西口光一 (編著). 『文化と歴史の中の学習と学習者: 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 (p. 80 – 101). 凡人社.
新里眞男 (2017). 「英語授業で常に意識すべきこと」 『英語教育 English classwork』*69* (1) 開隆堂書店 https://www.kairyudo.co.jp/contents/04_shiryo/kikanshi/eigo-kyoiku/vol69-1.pdf
西野藍 (2005). 西口光一 (編著). 『文化と歴史の中の学習と学習者: 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 (pp. 102-122). 凡人社.
平高史也・木村護朗クリストフ (2017). 『多言語主義社会に向けて』くろしお出版.
藤森千尋 (2008). 「第二言語習得におけるスピーチプロダクションの複雑さに関する展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』, *48*, 407-414.
ベネッセ教育総合研究所 (2019). 「英語の授業をコミュニケーションの場所にするには: スピーキングとライティング指導の実現に向けて」上智大学・ベネッセ英語教育シンポジウム 2019 報告書. https://www.arcle.jp/report/2019/0002.html
村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
文部科学省 (2002). 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想一英語力 ・国語力増進プラン」文部科学省.
文部科学省 (2003). 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」 文部科学省.
文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』 文部科学省. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf
文部科学省 (2016). 「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) 」平成 28 年 12 月 21 日　中央教育審議会. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
文部科学省 (2017). 『中等学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 』文部科学省. https://www.mext.go.jp/content//1413522_002.pdf
文部科学省 (2019a). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説　外国語編　英語編』 開隆堂出版.

文部科学省 (2019b). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説　総則編』 東洋館出版社.
文部科学省 (2020). 「平成 29 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」 https://www.mext.go.jp/content/20200428-mxt_daigakuc03-000006853_1.pdf
山下隆文 (2005) 西口光一 (編著). 『文化と歴史の中の学習と学習者: 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 (p. 6 – 29). 凡人社.
湯川笑子 (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.
湯川笑子・友沢昭江・真嶋潤子・佐野愛子・宮崎幸江 & 加納なおみ (2015). 書評 (1) García, O., and Wei, L. (2014). Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot. (2) Ceric, C., and Seltzer, K. (2011). Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators. The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB. 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』*11*, 49-61. https://mhb.jp/wp/wp-content/uploads/2019/03/MHB-11.pdf
吉田達弘・望月俊伸 (2002). 「英語科授業における「対話」の発生と「間主観性」」『兵庫教育大学研究紀要』, *22*, 47-52.
義永 (大平) 美央子 (2005). 西口光一 (編著). 『文化と歴史の中の学習と学習者: 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 (p. 54-78). 凡人社.
義永美央子 (2007). 「第二言語としての日本語話者の相互行為能力ー接触場面会話のケーススタディからー」『言語と文化の展望』 (pp. 473-488). 英宝社.
義永美央子 (2009). 「第二言語習得研究における社会的視点: 認知的視点との比較と今後の展望」『社会言語科学』, *12*(1), 15-31. https://doi.org/10.19024/jajls.12.1_15

付録 1　研究 1 に関する転載許可

多言語多文化研究

The Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism

Okayama, Japan
19NOV21

re: Learners' Use of First Language in Small Group Discussions in a Japanese EFL Class: A Sociocultural Perspective

Dear Ms. Sakai,

Subsequent to your request of November 12, 2021, I am happy to grant you permission to reprint the article named above, which you authored and we published in the *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*. Permission is granted on condition that the reprint include the words:

"Originally published in 多言語多文化研究 / Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism, Volume 26, Number 1 (2020) and reprinted with permission."

Sincerely,

Stephen M. Ryan

Stephen M. Ryan
Editor
ryan@sguc.ac.jp

付録 2　同意書

「Code-switching 使用に関する英語学習者の発話の研究」に関する
調査の協力依頼（提出用）

私は、北海道大学　国際広報メディア観光学院　博士後期課程１年の酒井優子（北海道札幌国際情報高等学校　英語教諭）です。現在、英語学習者のコード・スイッチングに関する研究をしております。授業での皆さんの様子や授業内の活動に対して研究したいと考えています。皆さんにご協力いただく内容は次の通りです。

まず、教室の後方にビデオカメラ２台を置いて授業を録画します。記録を撮らせていただく授業は２時間のみです。気分や体調がすぐれない場合は、いつでも退出し、休養をとることが出来ますので、遠慮なく申し出てください。

今回得るデータは鍵のついた保管場所に保管し、データの保管に細心の注意を払います。一旦データが記録され、コンピューターに保存された後は、この同意書を除いて、皆さんの氏名は抹消され、全て記号化されます。研究成果の発表において、個人が特定されることは一切ないように、個人名は用いません。また、録画や質問紙により知り得た情報を研究以外の目的で使用したり、他に漏らしたりすることは一切ありません。

授業内の発話の分析結果は学習成績の評価とは一切関係がありません。また、同意書に署名いただけない場合も、学習の評価で不利な扱いを受けることはありません。授業録画後に授業内容の確認をするため、こちらから連絡をすることがあるかもしれません。その際にはご協力をお願いしますが、あくまでも任意です。必ずしも質問に応じなければならないというものではございません。

以上をご了解いただいてご協力くださる方は、下記の同意書に署名をお願いします。

北海道札幌国際情報高等学校（札幌市北区新川７１７－１）
酒井優子（連絡先：yukosakai7718@gmail.com）

同意書

私は、上記説明にある研究の趣旨を理解し、調査及び授業観察に協力することを承諾します。

署名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿　日付＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

上記説明のように、研究協力者の不利益にならないよう十分配慮いたします。
署名　酒　井　優　子　印　　日付＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

付録3　意見交換タスクに使用したトピック

Film-Related Topics Used for Opinion Exchange Tasks

"Spanglish" Group Discussion Topics

1. Flor does not seem to like American culture.　Why?

2. If she doesn't want to change her culture, why did she choose to live in America?

3. Do you think this (Q1&Q2: Flor's attitude toward American culture) is a good attitude to have?

4. What kinds of American and Mexican culture do you see in the movie?

5. What are the strengths (good) and weaknesses (bad) of both cultures?

6. In the movie, we see Flor and Cristina come to America illegally.　In America this is a big controversy. What do you think of it?

7. At the end of the movie, Cristina chooses her mother over American culture (money, good schools, etc) (although Cristina first got upset saying "You ruined my life.")　If you were Cristina, would you choose the same thing?

8. Is Cristina a good daughter?　Why?　Why not?

9. What kind of person do you think Cristina will grow up to be?

10. When Cristina becomes a mother, do you think she will be the same as Flor?

11. Do you know anyone in your life who has "belonged" to two cultures like Cristina?　How do you think they felt?　Do you think they feel the same way as Cristina?

12. Deborah broke off her affair and told her mother, "I blame you" because Evelyn did bad things too when Deborah was a child (eg. alcoholic, having affairs).　What do you think of this?

13. Do you think Deborah and John should stay married?　Do you think you would stay married if your husband/wife had an affair?

14. What do you think of Flor's relationship with John?　Was it a kind of affair?　(Flor said "I love you.") What would have happened if Flor had stayed at her job?

15. Many people blame Deborah for trying to make Bernie do the things she wants (have the same attitude).

At the end of the movie, Flor also tries to make Cristina do the things SHE wants (quits her job, Cristina can't go back to school). How do you feel about that? Is it the same, or a different situation?

16. What do you think happened after the end of the movie? What do you HOPE would happen?

17. How do you think people from different cultures can live together well?

"My Big Fat Greek Wedding" Group Discussion Topics

1) How did Toula feel while she was growing up? Was she proud to be Greek?

2) Was Toula happy while helping at the family business?

3) Why did she start taking classes at college?

4) Sometimes people start going to school (university) at the age of 30 or more. What do you think of this? Can you understand it?

5) Toula became very attractive (inside & outside) after she started taking classes and working at the travel agency. Why?

6) Do you think it was okay for Toula to hide her relationship with Ian from her family?

7) Why do you think Ian chose Toula as his wife?

8) Describe the Greek culture and white American culture shown in the movie. In what ways are they different?

9) Which culture would you want to live in if you had to choose for good? (*"for good" = the rest of your life)

10) In "Spanglish" we also saw white American culture. Are there any differences between the white American culture there, and in this movie?

11) Gus and Maria had different reactions to Toula's marriage with a non-Greek. How were they different? Why?

12) Do you think Ian's parents had a problem with his marriage? Why?

13) Is Maria different from Flor in "Spanglish"? If so, in what ways are they different?

14) What do you think would happen if Cristina (Flor's daughter) decides to marry an American in the future?

15) Ian and Toula have a daughter now. What kind of person do you think she will grow up to be?

16) Do you know anyone in your life who has married a foreigner? Do you think they had trouble getting permission from their families?

17) Imagine that you wanted to marry someone from a different background. What do you think would happen? Which do you think would be easier, for you to live in your spouse's country or here in Japan?

18) In these movies we have seen people who are very proud of their cultures (Flor, Gus) and who don't want their families' culture to change. Do you think this is a kind of racism? Or is it something different?

(ア) To compare, imagine a white American family that doesn't want their daughter to marry a black man. Would this situation be different from Toula's?

付録4　転記記号

Transcription Symbols

[	overlapping utterances
=	contiguous utterances
(inaud.)	inaudible utterances
italics	utterances in Japanese
:	extension of sound or syllable
(( ))	contextual information
?	high rising intonation
(.)	brief pause
(0.0)	intervals in terms of second
.	falling intonation
(text)	speech which is unclear or in doubt in the transcript
CAPS	emphasis or stress
→	line to be discussed in the text
°° °°	reduced volume - whispered

付録 5　研究 2 に関する転載許可

2021 年 11 月 13 日

東海大学
　酒井　優子　様

JACET 北海道支部編集委員会
森越　京子

JACET 北海道支部紀要『RBET』の転載許可について

拝啓　時下ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

申請いただきました JACET 北海道支部紀要『RBET(Research Bulletin of English Teaching)』第 17 号掲載論文を転載することを許可いたします。ただし、公開の際には、「本論文の著作権は JACET 北海道支部に属する」ことを明記することと、「著者全員の了解を得る」ことを条件とします。

敬具

記

掲載誌：RBET（Research Bulletin of English Teaching）第 17 号（1-25）

タイトル：協働学習型意見交換タスクにおける学習者の使用言語と機能の量的研究

執筆者：酒井優子・志村昭暢

以上

付録 6　コーディングの定義と例

支援の方法	定義	L1 / L2	発話例
協働構築 (Co-construction)	仲間が発した単語を使用して L2 での発話を協力して作り上げる，複数で一つの発話をつくりあげる	L2	仲間が発した単語(young girls)を使用した発話の支援 N: Young girls. **Affected by young girls.**
説明 (Explanation)	L2 語彙の意味がわからないときに，語彙の説明をしたり，タスクに関わって，トピックの内容をわかりやすく説明する (Ohta, 2001; Kos, 2019)	L2	L2 語彙の意味がわからないときに，L2 で語彙の説明 A: Crime rate? S: **Bad things will increase.**
		L1/ L2	混乱なく伝えるため意図的に L1 で説明 K: **influence** ***でもどっちでもいいかな。***
		L1	トピックの確認を求められ，L1 で説明 N: *今のってこと？* T: ***そう，この前みたアメリカ文化との***
理解の確認 (Comprehension checks)	発話の意図が正しく理解されているかどうかを確認する (Foster & Ohta, 2005; Gagné & Parks, 2013)	L2	仲間の説明が理解できたか確認 K: **You got it?**
		L1	自分の発音が正しく理解されているか確認 R: so (...) very suits. ***わかる?***
		L1	グループ全体が意見を理解できたか確認 N: ***そんな感じ？***
確認チェック (Confirmation checks)	話し手が対話者の以前の発言を正しく理解しているか確かめる 対話者の以前の発言の一部または全てを繰り返すことが多く，上がり調子で発音される新しい情報を求めているわけではない (Foster & Ohta, 2005; Gagné & Parks, 2013; Ohta, 2005)	L2	相手の意見が自分の理解と合っているかを，“Do you mean -?” を用いて確認 N: **Do you mean that American people didn't, wouldn't come?**
		L1/ L2	相手の発話内容の理解を確認 T: She is boss. A: **Boss なの？**
		L1	仲間が読み上げた英語のトピックに L1 で自分の理解が正しい確認 N: …it was okay for Toula to hide her relationship… A: ***家族に？*** N: うん R: ***家族に隠してたの？***

付録 6　続き 1

支援の方法	定義	L1 / L2	発話例
明確化要求 (Clarification request)	話し手が，対話者の以前の発言の意図をはっきりさせる。相手の発話が不明確か，聞こえなくて理解できない場合に，発言の明確化を要求する，対話者の以前の発言に関する新しい情報やより詳細な情報を対話者に求める (Foster & Ohta, 2005)	L2	発言したい語彙・発音を知るため，明確化を L2 で要求 A: figure, figure? (inaud.) in in in (...) K: **What do you wanna say?** A: 影響する
		L1	読み上げた英文のトピックが理解できず，更なる情報を L1 で要求 N: *どゆこと？*
提案 (Suggestion)	タスクの取り組み方法や，文法，語彙，スペリングに関するアイデアやプランを提示し，仲間に検討させる (Kos, 2019)	L2	発話者の言いたいことを汲み取って L2 表現を提案 K: But the (...) French people, the most important thing is (...) me or (...) Y: **Individual.**
		L1	N: Spouse って何？ T: **違う国，相手の国** N: 相手の国か
他者訂正 (Other-correction)	誤った発音や訳など，仲間の発話を訂正する (Foster & Ohta, 2005; Gagné & Parks, 2013; Kos, 2019)	L2	仲間の間違えた発音を訂正 N: **Ah, yeah, it's suit.** ((正しく発音して))
		L1	仲間の英単語の日本語訳を訂正 R: **違う，人種じゃない**
意見要約 (Summarizing opinions)	これまで出てきた仲間の意見を要約する (Yaghobian et al., 2017)	L2	これまでのグループの意見を要約 N: **Then she became beautiful and attractive. Then she had, can get confidence.**
		L1/ L2	N: **It's racism. OK, that's all. racism** *ってことにしよう。*
追加の情報要求 (Request for further information)	仲間の意見に対して，“Like what?”, “What kind of -?”, “Why not?” etc.を用いて追加情報を要求して意見や意味内容を深める teacher-like assistance (Kos, 2019)	L2	仲間の意見に対して，“Why not?” etc.を用いて内容を深めるための追加情報を要求 N: No? **Why not?**
		L2	仲間の意見に対して，“Like what?” etc.を用いて内容を深めるための追加情報を要求 K: Act free? **Like what?**

付録 6　続き 2

支援の方法	定義	L1 / L2	発話例
タスクの単純化 (Simplifying the task)	トピックを具体的なものや二者択一の質問に変えたりして，自由度を軽減して単純化し，取り組み易いようにする， または，トピックの英文を易しい英語に言い換えてトピックの理解を助け，取り組み易いようにする reductions in degrees of freedom (Wood et al., 1974)	L2	トピックを二者択一の質問に変えて仲間に質問 K: How do you feel about that? **Is it good? It is bad?**
		L2	トピックを易しい英語に言い換えて質問 Y: **Cristina will be like Flor?**
ほめる (Praise)	問題解決過程でのストレスや不安を和らげる，間違えてもかまわないということを伝えたり，正しい答えを言ったときにほめたりする fustration control (Wood et al., 1974)	L2	仲間の意見をほめる K: **Very good.** A: Thank you.
	仲間のパフォーマンスをほめて，前向きな気持ちでタスクに取り組むのを助ける effective praise (Guilloteaux & Dörnyei, 2008),	L1	グループの意見交換が活発であったことをほめる T:（みんなの方をみて）**この４人すごいね，しゃべってね。**
L2 対話を維持するための L2 訳・L2 使用 (L2 translation / L2 use to maintain L2 dialogue ※インタビューデータにより判明	L2 によるタスクの維持のための L2 使用。仲間が先に L1 で発言したあとに同じ内容を L2 で表現する，L1 のやり取りが続いた後に，L2 を使用することで軌道修正し，タスクの目的を維持する。 compensatory strategies (Færch & Kasper, 1983), direction maintenance (Wood et al., 1974)	L2	仲間の L1 の意見を L2 で表現 N: She could do the things that she wanted to do.
		L2	L1 のやり取りの後の L2 使用 R:あれが家だったら別に隠してないし，一人暮らしだったら隠してるって考えられるし。 T: 一人暮らしだね。 N: **I can't understand what is hide and what is not hide.**

付録 6　続き 3

支援の方法	定義	L1 / L2	発話例
L1 特有 (L1 specific, distinctive expression) ※インタビューデータにより判明	L2 に訳しにくい，或いは L1 の方が伝わりやすい L1 に特徴的で L1 特有の表現， L1 文化に関連した表現も含む (Horasan, 2014; Nishimura, 1997; Takemoto, 2010)	L1	L2 に訳しにくい，或いは L1 の方が伝わりやすい L1 に特徴的で L1 特有の表現。 K: …but that (…) I don't know how to say that it's **しょうがない**.
		L1	L2 に訳しにくい，或いは L1 の方が伝わりやすい L1 に特徴的で L1 特有の表現。 S: …it's like a little **なんか気まずい**….
相手に合わせる (participant-related) ※インタビューデータにより判明	聞き手を特定して聞き手の能力や気持ちに配慮し，相手に合わせた言語使用 participant-related (Auer, 1995; 2000),	L1	聞き手の能力や気持ちに配慮した L1 使用 A: でもさ，最初会ったときはさ，(顔の方に手をおいて) 疲れた感じの。(R の方を向いて) R: But Ian didn't notice that. (全体に向けて) A: あっそう？(R の方を向いて) R: travel agency company… (全体に向けて) K: Ah (.) R: **えっ，気づいたの結構あとだったよね** (A の方を向いて)
待つ (Waiting) ※インタビューデータにより判明	仲間が問題を抱えていてもすぐに支援せず，時間を与える (Ohta, 2001)	-	S: Do you think Cristina will be like Flor's *あの*？ K: **((発言せず微笑んで S を見ている))** S: Character or that Flor's personality?