

CLIL(内容言語統合型学習)実践における translanguaging の効果

研究者:群馬県/伊勢崎市立四ツ葉学園中等教育学校 教諭 河野 和幸

《研究助言者:和泉 伸一》

概要

本稿では主に英語で行われる内容言語統合型学習(Content and Language Integrated Learning)の授業の中で戦略的に日本語を活動の中に取り入れた教育法であるトランスランゲージング(translanguaging)の効果を検証した実践研究について報告する。伊勢崎市立四ツ葉学園中等教育学校において令和2年9月から令和2年10月の2か月間、英語のみのCLIL授業とトランスランゲージングを取り入れたCLIL授業を実施し、効果を比較検証した。授業実施前後に質問紙による調査を行い、トランスランゲージングを活用した授業のリスニングとリーディング活動における内容理解と英文解釈への影響、スピーキングとライティング活動に際しての思考の深まり整理への影響、また授業活動等に関する生徒の心的情動の変容を検証した。さらに、スピーキングとライティング活動における英語の流暢さの変化についても、トランスランゲージングを活用した場合と、そうでない場合の英語の産出量を比べた。検証の結果、トランスランゲージングがリスニングとリーディングにおける内容理解と英文解釈を促進させ、ライティングとスピーキングにおける思考の深まり、整理を促し、学習に対する情緒的な側面への好影響があることも確認された。しかし、その一方で、トランスランゲージングによるスピーキングとライティングにおける英語の産出量にはあまり影響が見られず、その有効性は見られなかった。

1 はじめに

1.1 研究の背景

高等学校新学習指導要領(2009)で「英語の授業は英語で行うことを基本とする」と明示され、学校現場や英語教育関係者の間で賛否両論渦巻いた。その後「(前略)言語活動を行うことが授業の中心となっていれば、文法の説明などは日本語を交えて行うことも考えられる。(中略)授業のすべてを必ず英語で行わなければならないということを意味するものではない。」と英語と日本語の両言語を必要に応じて使い分け、学習効果の向上を目指す授業の可能性が示唆された。今日、内容と言語の両方に焦点を当てるContent and Language Integrated Learning(以下CLIL)の授業が盛んに行われるようになってきているが、CLILでは4つのC(1. Content:科目内容やテーマの学習 2. Cognition:思考力の訓練 3. Communication:目標言語でのコミュニケーション能力の育成 4. Culture / Community:文化の多様性の理解)を有機的に結び付けることで、文法や読解中心の伝統的な授業に代わりうる有効な教授法を生み出すことができる可能性が示されている(池田, 渡部, 和泉, 2016; 和泉, 池田, 渡部, 2012; Coyle, 1999)。2020年度、伊勢崎市立四ツ葉学園中等教育学校(以下本校)の5学年(高校2年相当)の英語授業では、教師からの一

方的な本文の内容説明や英文構造説明ではなく、学ぶ内容(content)に焦点を当てることで生徒の学ぶ意欲を喚起しようと試み、また授業内ではできるだけ目標言語を使用しながら、教員や生徒同士で意思疎通を図り(communication)、思考力(cognition)と協働力(community)の育成のための活動を取り入れたCLIL授業を展開した。授業ではできるだけ教師、生徒ともに目標言語である英語を使用しているが、内容や英文構造を理解する際や、深い思考を伴う発問に答える前のペアでの話し合いの際には、母語使用を制限せずに、むしろ戦略的に許すことで学習効果を高めようと試みた。今回の研究テーマであるトランスランゲージングとは、授業内の言語学習において、母語と目標言語を戦略的に活用しながら学習効果を向上させる試みを指すが、近年の教育研究の分野でその効果検証について注目されている(池田、渡部、和泉, 2016; 和泉, 池田, 渡部, 2012; 笹島, 2020; 渡部, 池田, 和泉, 2011)。本研究では本校においてのCLIL授業でトランスランゲージングを活用することで内容理解、英文理解、思考の深まりや整理、生徒の情緒的な側面への影響、及び目標言語の産出量を調べた。

2 先行文献調査

2.1 トランスランゲージングの定義

もともとトランスランゲージングとはWilliams(1994)によって作られた造語で、イギリスにおけるウェールズ語の衰退を懸念し、減少するウェールズ語話者を増やすために取り入れたバイリンガル教育法のことを指した。当初は“Trawsieithu”とウェールズ語で表記されていたが、後に英語に翻訳される際に“Translanguaging”となり、この用語が近年の言語教育において広く使われるようになってきた。トランスランゲージングは目標言語習得のための母語使用のことを漠然と指すのではなく、学習者が持つ言語リソースをタスク遂行のために使い分けさせ、効果的に知識の習得と内容の理

解を促すために活用されるものであるとされる(Garcia, 2009)。このように言語が混在して使われることを肯定的に捉え、場面や状況に応じて言語を使い分けることがトランスランゲージングの定義である。類似した用語であるコードスイッチング(code-switching)と混合されがちであるが、コードスイッチングとは、二言語を同時に交差させながら、交換して使用すること、又は同じ文章や会話の中で複数の言語を交互に混ぜながら使用することと定義されている。第二言語を学習する教室においてはこのように交互に、また不規則に言語を交ぜて使うことはあまり好ましくないと考えられているが、トランスランゲージングは日本語や英語といった二言語を独立した言語体系とは捉えず、その人の持つ1つの言語システム、つまりその人がアクセスできる有用なリソースとして捉え、学習者が言語の境界線を越えてタスク遂行のために意図的に、また戦略的に両言語を場面に応じて使い分ける。そういった戦略性の面でコードスイッチングと大きな違いがある(Lewis, Jones, & Baker, 2012; Myers-Scotton, 1993; Reyes, 2004; Valdés-Fallis, 1978)。このように言語指導において、トランスランゲージングは言語の境界線を越えた柔軟な言語使用(言語レパトリーの自由な使用)により、学習を促進させる教育方法として捉えられている。

2.2 トランスランゲージングの活用目的と活用場面

トランスランゲージングの活用は、学習者の強い方の言語(通常は母語)と彼らが学習している弱い言語(目標言語)の間のつながりを作り、目標言語の知識を身につけるために重要であるとされる(Cook, 2001; Garcia & Flores, 2014)。さらに、トランスランゲージングは英語でのコミュニケーションの際に学習者の思考を促し、内容や語彙、文法の理解を深め、目標言語産出の量と質を上げるため、計画的に指導の中に取り入れるべきだと言われている(加納, 2016; Baker, 2011; Cenoz, 2015; Flores & Schissel, 2014; Garcia & Wei, 2014; Turnbull, 2018)。

実際の活用場面では、トランスランゲージングは、複雑な概念、語彙、文法的特徴をよりよ

く理解するための手段として特に役に立つであろう (Ahmad, 2009; Greggio & Gil, 2007; McMillan & Rivers, 2011; Tian & Macaro, 2012)。リーディング指導に際しても、トランスランゲージングが英文を理解する際に有効であると考えられる (Garcia, 2009; Garcia & Wei, 2014; Norman, 2008; Tang, 2002; Turnbull & Sweetnam Evans, 2017)。さらに、リーディングからライティングへと移行する指導の過程でも有用であり、母語で読んだ内容を確認し、深く理解するための話し合いをし、その後で目標言語でライティングを行うといった両言語を目的別に使用する方法もある (Baker, 2011; Garcia & Wei, 2014; Tang, 2002; Turnbull, 2018; Turnbull & Sweetnam Evans, 2017)。加納(2016)はライティングや討論、発表などの最終的なアウトプットは目標言語で行うが、調べる、読むなどのリサーチ活動や、発表前のブレインストーミングや意見交換などの思考を伴う活動においては母語の助けを借りるなど、学習者が創造的、且つ柔軟に言語を使用することを奨励している。語彙指導に関しても、新しい語彙を教える際に教師が学習者の母語を使用することで、生徒が新出語彙の意味を把握するのに役立つ、理解を助けることができるだろう (Ahmad, 2009; Turnbull, 2018)。Baker(2011)は産出や理解を目的に合わせて二言語併用で行う可能性について述べており、そのプロセスの中で理解可能なインプットを増やし、思考の深まりを助け、両言語の力を相互補完的に伸ばすことができるとしている。このように、状況やタスクに合わせて、計画的、そして、戦略的に両言語を使い分けながら授業を進めることで、学習効果を上げることを狙っている。

しかし、その一方でトランスランゲージングの使用は両言語の運用を促す側(教師側)、そして、運用する側(生徒側)に否定的な感情を促す可能性もある。McMillan & Rivers(2011)は、限られた授業時間内では学習者が目標言語を話す時間を十分に確保すべきだと主張している。また、Cook(2001)は第二言語習得過程において生徒に母語使用を許すことに罪の意識を覚える教師がいると指摘している。さらに、Wlosowicz(2020)は学習者自身も学習において必ずしも母語を使

いたがるとは限らないとして、母語使用について否定的な見解をもつことがあると述べている。このようにトランスランゲージングについては様々な意見があり、実証研究に基づいた上での議論をする必要があると言えるだろう。

3 研究

3.1 研究の目的

本研究の目的は、CLIL 授業におけるトランスランゲージングを取り入れた授業の設計と実施を通して、その効果を検証することである。具体的には、トランスランゲージングが英語学習のプロセスにおいて、以下の項目についてどのような影響を与えるのかを検証した。

- (1) リスニングとリーディングにおける内容理解と英文解釈への効果
- (2) スピーキングとライティングにおける思考の深まりと整理への有効性
- (3) 4技能習得のための活動や学習に対する生徒の情緒的な側面への影響
- (4) スピーキングとライティングにおける英語の産出量への効果

3.2 参加者

今回の研究では、研究者が勤務する中等教育学校の5学年30名を被験者として用い、言語レベルはCEFRのA2からB2レベルである。英語力の差は大きい、全体的に英語学習へ前向きな姿勢が見られる生徒が多い。授業内で教師が発する英語の発問に対して臆せず英語で発言する生徒が全体の約5分の1、指名されれば発言する生徒が約5分の3、発言を促されてもなかなかできない生徒が約5分の1程度の割合である。5年次まで英語でのコミュニケーション重視の授業を受けてきたので、英語で授業を受けること、及び英語を発することに対して強い違和感や嫌悪感はないが、苦手意識を持つ生徒は多数見受けられる。

3.3 研究の方法と手順

3.3.1 期間と授業設計図

本研究では、令和2年9月から令和2年10月までコミュニケーション英語Ⅱ(1コマ55分の授業を週4日8週)の授業で、三省堂のCROWNⅡを教材として使い、表1に示すように日本語を活用しない英語のみのCLIL授業(以下-J授業)と日本語を活用するCLIL授業(以下+J授業)を同じクラスに行った。-Jの授業では教員と生徒は基本的には英語のみの発話とし、+Jの授業においては基本的に英語で授業を行うが、教師側が意図的、且つ戦略的に日本語を使う場面を設定し(3.3.2の

手順を参照)、英語で説明が難しいからといって安易に日本語使用を許可するのではなく、ここぞという場面に際してのみ日本語使用を許した。生徒は1学期間(コロナ渦の影響で6月授業開始)基本的には英語で授業を受けてきており(英文和訳に関してのみ日本語使用が行われた。)、授業では英語の使用を奨励したが、日本語の使用自体は禁止していなかった。一方で9月に実施した-Jの授業に際しては、授業内の生徒の日本語使用を禁止し、教師も英語のみを使って授業を行った。授業の流れや活動は、和泉、池田、渡部(2012)と笹島(2020)を参考にして内容重視型のCLIL授業を組み立てた。

■表1: トランスランゲージを活用しないCLIL授業(-J授業)と活用した授業(+J授業)

時期	Lesson	内容
9月	Lesson 5(-J 授業) Saving Cherokee	●民族にとっての母語の大切さについて触れ、民族のことばと文化との関係について理解する。
10月	Lesson 7(+J 授業) Why Biomimicry?	●新素材、新技術を動植物から学ぶ「バイオミミクリー」を通して、自然との共生について考える。

*Lesson 6に関しては先行して7月に実施済み

■表2: Lesson 7 Why Biomimicry? (+J 授業)

1時間目	Introduction, Discussion, Listening, Reading Comprehension 1(全体の流れ, Section 1) バイオミミクリーの背景を学び、その必要性について考える。 ・本文導入前のdiscussionにより予備知識を確認し、本文への動機付けをする。 ・本文を聞く、読む前にどうすれば自然と共存ができるかを話し合う。 ・レッスンの本文を通し聞き、通し読みをし、全体の流れを把握する。
2時間目	Comprehension 2(Section 1 and 2) バイオミミクリーの必要性と重要性を理解する。
3時間目	Comprehension 3(Section 3 and 4) 具体的なバイオミミクリーの例を通して、その重要性を知り、地球を守るために人間が考えなければならないことを理解する。
4時間目	Discussion, Writing 人間は環境を守る必要があると知りながらも便利を追求し、なぜ自然を壊し、製品を製造し続けるのか、その理由を考え、今後人間は自然とどう共存していけばよいかを考える。
5時間目	構造分析(1)及びReading Practice 本文の構造分析をしながら、音読練習を行う。
6時間目	構造分析(2)及びReading Practice 本文の構造分析をしながら、音読練習を行う。
7時間目	構造分析(3)及びReading Practice 本文の構造分析をしながら、音読練習を行う。
8時間目	Presentation 自ら考えたバイオミミクリーの案を紹介する。

3.3.2 授業の流れ、及び、トランスランゲージングを取り入れる目的・手順

実際の授業の例として、10月に実施した+J授業 (Lesson 7 Why Biomimicry?) の1~7時間目までの導入から構文分析までの大まかな流れを以下に示そう。この単元では、新素材・新技術を

動植物から学ぶ「バイオミミクリー」を通して、自然から「学ぶ」こと、自然との「共生」の重要性を考え、レッスンの最後には自分で考えたバイオミミクリーの案を紹介した。以下の➡に示した箇所では日本語を使用した狙いを記述する。

●指導の流れ

(1)1時間目の流れ

活動① 自分たちの生活を快適にした発明は何か、その理由は何かという発問に対し、具体的な例を示しながら自分の意見を英語で述べる。

★手順① <スピーキング>

即興で意見をペアで英語で交わした後、クラス全体で意見を英語で共有する。

活動② 人類が作り出した発明品の例として、車の良い点と悪い点を英語で議論する。

★手順② <ライティング+スピーキング>

(1)日本語でのブレインストーミングをパートナーAと行う(2分間)。

- ➡ ペアで話し合う中でトピックに関する内容を深め、思考の整理をさせる。
- ➡ 日本語では言えるが、英語では言い表せない単語・表現をお互いに確認させる。
- ➡ 多面的に物事を捉え、様々な角度から考え、より深く考えることを助ける。
- ➡ 意見交換の効率化と活性化を助ける。

(2)パートナーAと話したトピックに関して、英語でライティングを実施する(5分間)。

(3)パートナーBとライティングを共有し、日本語で意見交換を実施する(3分間)。

(4)クラス全体で意見を英語で共有する(2分間)。

活動③ 車が人々の生活を便利で豊かにしていると同時に環境を壊している現実を受け、どうすれば自然と共生していけるかを英語で話し合う。

★手順③ <スピーキング>

(1)日本語でのブレインストーミングをパートナーAと行う(2分間)。

- ➡ ペアでフィードバックを行い、トピックに関する内容を深め、思考を整理させる。
- ➡ 日本語では言えるが、英語では言い表せない単語・表現をお互いに確認させる。
- ➡ 難しいトピックに関して、多面的に物事を捉えて深く考えることを促す。

(2)英語での意見発表(1分間ずつ)をパートナーBと実施する(2分間)。

(3)クラス全体で意見を英語で共有する(2分間)。

活動④ バイオミミクリーについて、すでに知っていたこととこれから学びたいことを英語で話し合う。

★手順①の流れで実施する。

活動⑤ バイオミクリーの意味を理解し、なぜバイオミクリーが人間と自然が共生していける方法の1つとなりえるのか本文全体を通して聞き、概要をつかむ。

●1st Listening: Skimming ①

★手順④ <リスニング>

- (1) 本文を聞きながら要点をメモする。その際の言語は日本語・英語どちらの言語でも良い。
- ➔ 自分の強い方の言語を用いて、理解を妨げずにより速く情報を書ける言語を使用することを促す。

●2nd Listening: Skimming ②

- 2回目のリスニングにより、理解に変化が現れたかをお互いに日本語で確認する。
- ➔ 新たに聞き取れた事柄が正しいのかを確認させる。
 - ➔ 日本語による説明により、聞き取れた情報をより正確な理解にさせる。

活動⑥ Comprehension ① (Section 1)

●3rd Listening: Scanning ①

内容に関する具体的な質問項目を提示し、情報を聞き取る。

★手順①の流れで実施する。

活動⑦ Comprehension ② (Section 1)

英語で生徒とインターアクションを取りながら、内容を確認する。

★手順⑤ <スピーキング>

- (1) 質問項目に対して、英語で質問し、英語で答える。教師と生徒のやりとりは基本的に英語でフローチャートや画像を使い、論理の流れを取りながら、内容の理解を図る。
- (2) 難しい単語、抽象的な概念を示す単語が出てきた際には英語で説明を受けた後に、ペアで日本語で確認する。
- ➔ 抽象的な概念は英語では理解しにくく、イメージ化が難しいため、母語の使用により、頭の中でイメージを容易にさせる。
 - ➔ 母語で意味を理解することで、より単語の意味を明確化してイメージ化することで、記憶に残すことを助ける。

活動⑧ Comprehension ③ (Section 1)

音読練習しながら細かい文構造の説明や品詞を確認するなど英文解釈を日本語で行う。

- ➔ 英文構造を説明する際に必要な品詞や文法用語を英語で行うと生徒の理解に困難が生じるため、理解を促進させるために教員が日本語を使用する。

次回の授業の最初に Section 1 のサマリースピーチ、及びライティングをするので、その準備にサイトラシートを使って音読練習をしてもらうことを宿題とする。

(2) 2時間目～3時間目の指導の流れ

活動① 授業の最初に Section 1 のサマリースピーチをペアで実施する。

その後、5分間でその内容を英語で書く。

活動② 1時間目の活動⑥～⑧の流れで同様に本文理解をし、その後、音読練習を実施する。

そして、次の時間では(2)の活動①に戻る。

(3) 第4時間目の指導の流れ

活動① 人間が環境を守る必要があると知りながらも自然を壊し、便利な製品を作り続けるのかについて英語で意見交換をする。その後、5分間でその内容を英語で書く。

★手順③の流れで実施する。

活動② 人間が自然と共存していくためにどうすべきかについて、英語で意見を共有する。

★手順③の流れで実施する。

活動③ 活動①と②の活動をふまえ、人間が環境を守る必要があると知りながらも、なぜ自然を壊し、便利さを追及するのか、便利な製品を製造し続けるのか、その理由を考え、今後人間は自然とどのように共存していけばよいか自分の意見を英語で書く。書き終わらないものに関しては宿題とする。

次の授業の初めにお互いのライティングをペアで交換し、それぞれのライティングに対して日本語でフィードバックを行う。

➡ 日本語でフィードバックを行うことでより適切な表現で、より明確に改善点の指摘を促す。

また、具体的で詳細なコメントの交換をさせる。

(4) 第5～7時間目の指導の流れ

活動① 各セクションを音読しながら、単語の意味を理解し、派生語や類義語も確認する。

★手順⑦ 音読をしながら、生徒に英文や語彙について日本語で質問をし、意味を確認する。

活動② 各セクションの中で文構造が取りづらい箇所、日本語に訳しづらい箇所を選び、文の構造、意味を理解する。

★手順⑧ いくつかの英文を選び、日本語に訳す。

最初はペアで確認し、その後クラス全体に教師が日本語で説明でしながら構造や意味を確認する。

3.3.3 検証方法

本研究の対象となる+J授業実施の前の9月下旬に、トランスランゲージングに関する質問紙Iを実施した。尋ねた質問項目は、リスニングとリーディングにおける母語使用の内容理解と英文解釈への効果、スピーキングとライティングにおける思考の深まりと整理、そして、4技能の

活動においての情緒的な側面への影響についてであり5件法による他肢選択式を採用した。具体的には、4つの技能におけるトランスランゲージングの活用による影響について(リスニング6項目、リーディング6項目、スピーキング11項目、ライティング9項目)と、授業中の使用言語、及び教師の日本語使用など授業全般についての項目(9

項目)が含まれる。また-J授業と+J授業を実施した際には、授業中の生徒の発話をICレコーダーで録音し、どのような発話がなされたのかを分析した。そして、10月の授業実施後に質問紙Ⅰと同様の内容に自由記述を加えた質問紙Ⅱを実施し、自由記述には英語のみの授業のメリット、日本語使用によるメリットなどそれぞれの言語使用に関して感じたことを自由に書いてもらった。

また、スピーキングの産出量は、-J授業ではスピーキング前にブレインストーミングと意見交換を英語で行い、+J授業ではそれを日本語で行い、その後2分間の英語発表を実施した。その際の生徒の発話は録音し、後に文字起こしした上でWPMを計測して発話量を比較分析した。ライティングにおける英語の産出量を測るために、スピーキングと同様に-J授業では英語でのブレインストーミングと意見交換の後に5分間で英語で意見を書かせる活動をした。+J授業では日本語のブレインストーミングと意見交換の後に-Jと同様の書かせる活動をした。分析ではこれらのライティングの語数の平均値を算出し、両グループの結果を比較した。

4 結果

以下に示す表3は被験者30名の母語使用による4技能への効果とその心理的影響を測定するために実施した質問紙の結果である。授業前の9月に実施した質問紙Ⅰ(実施前)と授業後の10月に実施した質問紙Ⅱ(実施後)の結果を比較し、統計分析を行った。それぞれの質問への「5.とてもそう思う」「4.そう思う」「3.どちらでもない」「2.あまり思わない」「1.まったく思わない」の回答を5点から1点に換算し、それぞれの質問項目を4技能への影響と心理的影響に分類した。表3のt値の欄では、実施前と実施後で統計的に有意差が見られた箇所は*で示してある。

4.1 リスニングとリーディングにおける内容理解と英文解釈への効果

表3のリスニング活動での内容理解と内容確認に関して、複数の項目で授業実施前と実施後の

値に有意差が見られた。リスニングに関しては、項目4「英語を聞いて、ペアで日本語を使用し、内容確認を行うことで理解をより深めることができる」において、事前から事後へ数値の上昇が見られ、統計的に有意差が認められた($t=-2.44, p<.05$)。リーディングでは、内容理解と内容確認、難しい概念の理解、語彙の確認、及び英文構造理解に与える母語使用の影響を示す項目で事前から事後への数値の上昇が見られ、これらも統計的に有意な差が見られた(9: $t=-2.29, p<.05$; 10: $t=-2.44, p<.05$; 11: $t=-2.08, p<.05$; 12: $t=-2.27, p<.05$)。

4.2 スピーキングとライティングにおける思考の深まりと整理への有効性

4.2.1 スピーキングにおける思考の深まりと整理の変化

表3が示すように母語使用のスピーキングへの影響に関しても、複数の項目で有用性が確認された。具体的には、項目17「英語でのスピーキングの前に母語での意見交換をすることで考えを整理できる」という項目において事前と事後を比べると賛意を表す数値が上昇しており、統計上の有意差が見られた($t=-2.19, p<.05$)。また、項目18においても「準備段階の意見交換やブレインストーミングで日本語を使うことによって、より内容が充実する」ことに賛同した生徒の割合も事前と事後で上昇し、統計上、有意であった(18: $t=-2.33, p<.05$)。項目21の「英語で議論をする前に日本語での意見を交換することでより議論が深まる」という項目に関しても、同様に数値の上昇が見られ、統計上の有意差が見られた(21: $t=-2.54, p<.05$)。

4.2.2 ライティングにおける思考の深まりと整理の変化

ライティングにおいては、項目25の「英文を書く準備(ブレインストーミング)の際に、英語、日本語問わずアイデアの数は変わらない」の結果が示すように、アイデア創出には使用言語はあまり関係がないという結果が出た(25: $t=-.35, p>.05$)。しかし、その一方で項目26「英文を書く準備(ブレインストーミング)の際に、日本語で行うことで考えが深まる」と項目28「英文を書く準備(ブ

■表3: 母語使用の効果について (n=30)

L: Listening R: Reading S: Speaking W: Writing J: 授業全般

	質問項目	実施	M	SD	t 値
L (情緒)	1. 英語を聞くだけでは、なかなか内容が理解できず不安になることがある。	前	3.77	1.10	1.09
		後	3.43	1.25	
	2. 英語を聞いて、内容を理解する際、日本語での話し合いがあれば安心できる	前	3.90	.88	.39
		後	3.80	1.06	
	3. 英語を聞いて、内容を理解する際、特に問題はなく、不安も大きくはない	前	2.43	.97	.14
		後	2.40	.85	
L (効果)	4. 英語を聞いて、ペアで日本語を使用し、内容確認を行うことで理解をより深めることができる	前	3.67	.84	-2.44*
		後	4.20	.84	
	5. 英語を聞いて、日本語でメモをとることで、効果的に重要な箇所をまとめることができる。	前	3.53	1.04	.12
		後	3.50	1.10	
	6. 英語を聞いて、英語でメモをとっても、十分重要的な箇所をまとめることができる。	前	2.70	1.02	-1.37
		後	3.50	1.10	
R (情緒)	7. 英語の長文を読んだ後、内容確認を英語で行うのは正確に意味がとれないこともあり、不安になることがある。	前	3.80	.96	.63
		後	3.63	1.06	
	8. 英文を読むことに関して、日本語での内容確認の話し合いにより、理解が深まり安心できる。	前	3.90	1.09	-.57
		後	4.07	1.14	
R (効果)	9. 本文を読んだ後に、英文全体の流れの確認やパラグラフごとの内容確認を日本語で行うことで理解を深めることができる。	前	3.40	.85	-2.29*
		後	3.93	.94	
	10. 本文を読む際に出くわす難しい概念を日本語で確認することで、理解を深めることができる。	前	3.80	.92	-2.44*
		後	4.33	.75	
	11. 日本語の使用により、新しい語彙や意味のわからない語彙の理解を深めることができる。	前	3.73	1.20	-2.08*
		後	4.30	.87	
12. 日本語の使用により、難しい文構造や文法の理解を深めることができる。	前	3.77	1.13	-2.27*	
	後	4.37	.89		
S (情緒)	13. ペアで英語を話す前に、日本語での話し合いやブレインストーミングがあれば安心できる。	前	3.50	1.6	-.25
		後	3.57	.93	
	14. クラス全体で英語を話す前に日本語での話し合いやブレインストーミングがあれば安心できる。	前	3.27	1.14	-.23
		後	3.33	1.09	
	15. ペアで英語を話す前に、英語のみの話し合いやブレインストーミングでも十分安心できる。	前	2.77	1.19	-1.53
		後	3.23	1.16	
16. クラス全体で英語を話す前に、英語のみの話し合いやブレインストーミングでも十分安心できる。	前	2.93	1.33	-.19	
	後	3.00	1.25		
S (効果)	17. 英語でのディスカッションや意見交換の準備をするとき、日本語を使用することで考えを整理できる。	前	3.40	1.13	-2.19*
		後	3.97	.85	
	18. スピーキングにおいて、準備段階の意見交換やブレインストーミングで日本語を使うことによって、より内容が充実する。	前	3.57	1.16	-2.33*
		後	4.17	.79	
	19. スピーキング前の意見交換やブレインストーミングで日本語を使うことによって、より意見をまとめて英語で伝えられる。	前	3.23	1.04	-2.29*
		後	3.83	.98	
20. 英語のみで議論を深めるのは難しいと感じることがある。	前	3.20	1.06	-2.02*	
	後	3.77	1.10		

	質問項目	実施	M	SD	t値
S (効果)	21. 英語で議論をする前に、日本語での意見を交換することでより議論が深まる。	前	3.33	.92	-2.54*
		後	3.93	.90	
	22. 発話の前に日本語での意見交換やブレインストーミングにより、より流暢に話せると感じる。	前	3.03	1.09	-.34
		後	3.13	1.13	
	23. 発話の前に日本語での意見交換やブレインストーミングにより、より正確に話せると感じる。	前	3.20	1.09	-.96
		後	3.47	1.04	
W (効果)	24. 英文を書く準備(ブレインストーミング)の際に、日本語を使用することでより多くのアイデアが出てくる。	前	3.13	1.33	-.19
		後	3.20	1.29	
	25. 英文を書く準備(ブレインストーミング)の際に、英語、日本語問わずアイデアの数は変わらない。	前	3.23	1.13	-.35
		後	3.33	1.06	
	26. 英文を書く準備(ブレインストーミング)の際に、日本語で行うことで考えが深まる。	前	3.27	.94	-3.19*
		後	4.00	.83	
	27. 英文を書く準備(ブレインストーミング)の際に、英語で行うと考えが深まらないことがある。	前	3.37	.96	-.72
		後	3.53	.81	
	28. 英文を書く準備(ブレインストーミング)の際に、日本語を使用することで考えを整理できる。	前	3.23	1.00	-2.19*
		後	3.80	.99	
	29. パートナーのライティングに対して、日本語で行うことで多くのコメントやアドバイスを与えることができる。	前	2.87	1.13	-2.46*
		後	3.63	1.27	
	30. パートナーのライティングに対して、英語でも十分にコメントやアドバイスを与えることができる。	前	2.67	1.06	.12
		後	2.63	1.03	
31. パートナーのライティングに対して、日本語で行うことで的確なアドバイスを与えることができる。	前	3.13	.93	-2.36*	
	後	3.70	.91		
32. パートナーのライティングに対して、英語でも的確なアドバイスを与えることができる。	前	2.43	.97	-.70	
	後	2.63	1.21		
J (情緒)	33. オールイングリッシュの授業についていけるか不安になることがある。	前	4.03	.76	-.48
		後	4.13	.81	
	34. 授業内でとことところ日本語での意見交換、話し合いがあれば、安心できる。	前	3.67	1.21	-.78
後		3.90	1.09		
35. 授業は英語のみの授業で行われても不安はない。	前	2.43	1.07	-.48	
	後	2.57	1.04		
J (効果)	36. 教師から日本語で文構造の説明を受けると理解がより深まる。	前	3.57	1.22	-2.22*
		後	4.17	.83	
	37. 教師から日本語での語彙の説明を受けると理解がより深まる。	前	3.27	1.01	-2.19*
		後	3.83	.98	
	38. 教師から日本語による本文の内容説明を受けると内容理解が深まる。	前	3.50	.97	-2.33*
		後	4.07	.90	
	39. 教師の英語による本文の説明でも十分理解が深まる。	前	2.93	1.14	-.44
		後	3.07	1.17	
40. 授業を教師がすべて英語で行う方が、自分の英語学習、授業へのモチベーションが上がる。	前	3.50	1.10	-.36	
	後	3.60	1.00		
41. 教師も生徒と同様に活動の内容やトピックの中身にに応じて、日本語の使用をすることで、内容理解が深まる。	前	3.47	.77	-2.50*	
	後	4.00	1.27		

*.5% 水準で有意(両側)

レインストーミング)の際に、日本語使用をすることで考えを整理できる」では、事前から事後において数値は上がり、統計的にも有意差が見られた(26:t=-3.19,p<.05; 28:t=-2.19,p<.05)。

4.3 4技能に関わる活動と学習に対する情緒的な側面への影響

4技能習得のための活動を実施する際の母語使用の心理的影響を表3の(情緒)のついた項目にまとめた。リスニング活動で母語が学習者の情緒面にどのような影響を与えるか質問した項目1と項目2では統計上の有意差は見られなかった(1:t=1.09,p>.05; 2:t=.39,p>.05)。しかし、授業実施前後の数値を比べてみると、項目1の英語のみの場合は不安であるという数値(前:M=3.77,後:M=3.43)と項目2の日本語での話し合いがあれば安心できる(前:M=3.90,後:M=3.80)という数値は、賛同する意見が授業前も授業後も若干高い数値で示された。

英文を読む活動において、項目7「内容確認を英語で行うのは正確に意味がとれないこともあり、不安になることがある」と項目8「日本語での内容確認の話し合いにより、理解が深まり安心できる」という両項目の数値に有意差はなかった(7:t=.63,p>.05; 8:t=-.57,p>.05)。一方でこれらの数値も、授業前後で比較的高い数値が見られた(7.前:M=3.80,後:M=3.63; 8.前:M=3.90,後:

M=4.07)。

スピーキング活動の前に母語での話し合いを実施すると安心できるという項目13と項目14が示すように事前事後では、いずれの項目も統計的な有意差は見られなかった(13:t=-.25,p>.05; 14:t=-.23,p>.05)が、平均値は事前、事後ともに平均値よりも若干高かった(13.前:M=3.50,後:M=3.57; 14.前:M=3.27; 後:M=3.33)。

このように、多くの数値に関しては授業前後において大きな変化は見られなかったが、それぞれの活動の際の母語の使用による安心度を示す値は比較的高い数値が見られた。この高い数値の原因となった学習者と自由記述で母語使用による安心できるという意見を書いた学習者の多くが共通して比較的高い英語力が低かったことから、英語力の差が情緒面に少なからずの影響を与えている可能性を考え、英語力と情緒的な影響に関わる質問項目(1,2,8,13,14,15,33,34,35,40)との相関関係を検証した。英語力に関しては2020年9月に実施した校外模試、及び1,2学期の定期テストを参考に100点換算で英語力を数値化し、検証では、ピアソンの相関係数を測定した。その結果、表4に示されるように、多くの項目で負の相関性が認められた。

■表4: 英語力と安心度の相関係数

項目		1	2	8	13	14	15	33	34	35	40
英語力	Pearsonの相関係数	-.489**	-.393*	-.379*	-.428*	-.436*	-.393*	-.426*	-.413*	.132	.162
	有意確率(両側)	.004	.024	.030	.013	.011	.024	.014	.019	.488	.391

** .1%水準で有意(両側) * .5%水準で有意(両側)

いくつかの項目を例にとると、項目1では英語力が低くなるにつれて、英語を聞くだけでは内容がなかなか理解できずに不安度が高まる傾向が認められた。項目2では、より英語力の低い生徒の方が、英語を聞いて内容を理解する際、日本語での話し合いがあれば安心できるという数値が高くなった。このように、より英語力の低い生徒の方が英語のみの授業に対して不安感を覚え

やすく、同時に母語使用により安心を得られるという結果となった。

4.4 スピーキングとライティングにおける英語の産出量の変化

表5は-Jと+J授業におけるスピーキングの英語の産出量の比較を示している。ペアでブレインストーミングと意見交換を英語で行った場合

(-J)と日本語で行った場合(+J)の後に2分間の英語での意見発表を行い、それぞれの英語発話量をWPMで比較した。表5が示すように、+Jの

数値は-J授業とほぼ同じ数値であり、統計上の有意差も見られなかった($t=-.01, p>.05$)。

■表5: 2分間での英語の産出量(スピーキング)($n=30$)

授業形態	WPM	SD	t値	p値
-J 授業	30.01	11.32	-.01	.98
+J 授業	30.09	13.73		

-Jと+J授業におけるライティングの英語の産出量の比較を表6に表した。ペアでのブレインストーミングや意見交換はすべて英語で行い、5分間のライティング活動を実施した場合(-J授業)とライティング前の活動を日本語で行った場合

(+J授業)のそれぞれの平均総語数を算出し、両者を比較した。表6が示すように、+Jの平均総語数の方が-Jに比べて高くなっているが、統計上の有意差は見られなかった($t=-1.63, p>.05$)。

■表6: 5分間での英文の産出量(ライティング)($n=30$)

授業形態	WPM	SD	t値	p値
-J 授業	54.85	14.61	-1.63	.11
+J 授業	64.00	14.52		

このように、日本語を交えた場合とそうでない場合でのスピーキングとライティングの英語の

産出量に大きな違いは見られず、母語使用の影響は特に認められなかった。

5 考察

5.1 リスニングとリーディングにおける内容理解と英文解釈への効果について

授業実施前後に実施した質問紙のリスニングとリーディング活動における母語使用の効果に関して、内容理解と内容確認に関する項目において数値の上昇が見られ、統計的有意が確認された。この結果は、リスニングとリーディングにおいてトランスランゲージングが内容理解や英文解釈をする上で有効であることを示唆している。いくつかの先行研究(Garcia, 2009; Garcia & Wei, 2014; Norman, 2008; Tang, 2002; Turnbull & Sweetnam Evans, 2017)が示すように、英語だけでは理解があいまいになりがちな抽象的な概念や複雑な事柄に関して母語を使うことで内容確認が容易となり、理解が深まっ

たものと考えられる。質問紙の自由記述の欄には、以下のような母語使用の有効性を指摘するコメントが見られた。

次頁の記述は比較的英語力の高い生徒から低い生徒まで幅広い生徒の意見を含んでおり、特に英語力に関係なく理解のための母語使用の有効性が示されている。

英語使用が基本であり、それが推進されることは大事であるが、同時に内容によっては英語だけで完全に理解することは難しく、母語の使用により内容を確認し、細部にわたっての理解を促進することができると考えられる。また、英文構造の理解に関して、英文の主語と述語の関係、その他文法事項の確認など、母語を使用することで必要な概念をきちんと理解することが促されたようである。このように、数値的にも、また生徒の記述からも、英文理解と英文解釈において母語使用の有効性はあったと言えるだろう。

- リスニングやリーディングで英語だけでは内容が理解できないことがあるので、ペアでの活動の時は日本語を使えるようにしてほしいです。
- 日本語を使うことによって、英語のみでは理解できない部分をその場で解決できることもあるので良いと思います。
- すべて日本語にする必要はないと思いますが、ほんの少し日本語で流れを話してもらったりすると、英文を理解することができます。あとは分からないときは英語で何を言われても本当にわからないことがあるので、そういうときに日本語を使うと理解が深まると思います。
- Lesson 5の英語のみの授業とLesson 7の日本語を混ぜた授業を比べてみると、Lesson 7の方が受けた後にしっかり理解できたという感覚が強かったです。
- 抽象的な概念を理解する時や日本語でも難しい複雑なトピックを扱うときは、日本語の使用はとても役立つと思います。
- 構文分析の時は、日本語で教えてもらった方がわかります。例えば、主語と動詞がわからない場合や後置修飾など文構造が複雑な場合は日本語の説明はありがたいと思います。また、友達に説明するときも英語では難しいです。

5.2 スピーキングとライティングにおける思考の深まりと整理への有効性について

5.2.1 スピーキングにおける思考の深まりと整理について

スピーキングにおける思考の深まりと整理に関する質問紙の結果が示すように英語でのディスカッションや意見交換の前に母語で話し合う

ことで考えが整理でき、より話す内容を充実させることができるようである。また、母語で話すことで思考の深まりを経験することによって、その後の英語での議論を深めることに役立つようでもある。スピーキング時の母語の使用についての生徒の記述には以下のような意見も見られた。

- 自分が表現したいことがどうしても英語で表現できない時やまとまらない時、日本語での意見交換を通して自分が表現したいことをまとめられ、さまざま表現の仕方に気づけるので、より英語で表現しやすくなる。
- 日本語でも英語でもアイデアの数は変わりませんが、日本語を使うことにより具体例や理由を細かく、丁寧に説明できました。
- 英語があまり得意ではないので英語で初めから話すよりも日本語で準備をした方がテーマについて考えることができた気がした。日本語で考えることも大変なので考える力からつけていけないと思う。

5.2.2 ライティングにおける思考の深まりと整理について

質問紙の結果が示すように、ライティング前のブレインストーミングや意見交換の際に母語を使用することでアイデアの創出や思考の整理に役立ったことが確認された。さらに、英文を書く準備の際に英語だけで考えを整理すること

に困難を感じているという結果も、母語の使用の必要性を示唆しているものと思われる。自由記述欄では、以下に示される意見が見られ、辻(2017)が主張するように、認知負荷がかかるタスクの際の母語運用が有益であり、思考の整理や論理構成を考えるには強い言語(母語)の方が効果的、且つ効率的に行えるものと考えられる。

- 日本語を使うことにより具体例や理由を細かく丁寧に説明でき、お互いに理解した状態で英文を書くことができると思います。
- 準備の段階で日本語を使うとアイデアを整理でき、パートナーとの意見交換が円滑に進むのでライティングに取り組みやすい。
- 頭の中で考えていることを英語にしながらブレインストーミングをするよりも、日本語でまず言葉や文字にして整理してから英語にする方がライティングの内容が濃くなると思いました。

5.3 技能習得のための活動, 学習に対する情緒への影響の検証

結果4.4が示すようにリスニング、リーディング、スピーキング活動において母語使用により安心できるという項目において、授業前後で大きな変化は見られなかった。しかし、いずれの項目で

も事前から比較的高い数値を示しており、事前段階から母語の必要性を認識していたとも解釈できる。また、表4で英語力と安心度に負の相関性が確認されたことと、以下のような記述を同時に考慮すると、英語力の低い生徒たちにとって母語の使用は特に有効であったと考えられる。

- 人前で英語を話すことは緊張や不安もあるが、日本語での意見交換により内容が確認でき、授業で積極的に発言できた。
- 英語の質問自体がわからないことで不安になることがあったけど、友達に日本語で説明してもらえたので授業についていける感があって安心できた。
- 英語だけではわからなかったところを、友達が日本語で説明してくれたおかげで授業についていけた。
- 日本語の使用により、内容の理解が深まる。英語だけの授業ではやる気も出るが、日本語を少し使って難しいところを説明していただけると安心できる。
- 僕は英語が全然理解できないので、日本語での説明が入ると内容理解につながるのうれしいと思います。逆にすべてを英語でやっている時は分からない単語が並んでそのまま流れていって、パートナーと話す時も、そもそも何を聞かれているのか理解できないこともたくさんありました。日本語での話し合いがあれば授業に安心してついていけると感じます。

録音された生徒同士での会話でも、友達に「先生、今なんて言ったの？」「何をしなければならぬの？」と尋ね、ようやくするべきことを知った生徒がいたことも確認された。また、スピーキングについても「人前で恥をかきたくない」「人と違う意見だったらどうしよう」といった不安の中で、日本語を混ぜながら準備できたことが心理的な不安を軽減させたことがその後の生徒との会話の中でわかった。こういった結果から、母語使用は特に英語力の低い生徒にとって情緒的な側面で重要になることが示唆されていると言えよう。

しかし、生徒が常に母語による安心を求めている、授業を母語中心で行ってほしいと思っているかといえば、そんなことは決してない。授業をできるだけ英語で理解したい、話したいという積極的な姿勢も同時に見られ、英語使用によりモチベーションが上がるといった記述も多数あった。以下は自由記述の代表的なものであるが、英語力に関係なく以下のような記述が見られた。

- 日本語を話したい人もいると思うが、基本英語がいいと感じた。
- 人によっては日本語を使うことにより英語を話すモチベーションを保てなくなる人も出てくると思うので、極力英語がいいと思います。
- 英語の方がリスニングもできていいと思います。
- 英語で概ね理解できるので、聞くときは日本語ではなく英語の方がやる気が出る。また、ずっと日本語を使用するのはいけないと思うので、適度に使用するのが好ましいと考える。
- 文法解説は日本語でやるべきだが、それ以外は英語の方がモチベーションが上がる。
- 英語での授業の方が緊張感が増すので、できるだけ英語の方がよい。
- 英語の方が指示をちゃんと聞かなければという気持ちが強まる。

英語授業において、日本語の説明なしで内容を理解することはときに大きな困難を伴い、その上で英語で発表を強いることは、過度に生徒の緊張度を高めて、不安感を煽ってしまう恐れがある(北條, 1996; Young, 1990)。しかし、その一方で、生徒は適度な緊張感を求めており、英語で行われる授業の緊張感の中で英語学習に意欲的に取り組もうとする態度も示している。つまり、授業において必ずしも日本語を入れることで安心感を増せばいいわけではなく、英語だけで緊張感を強ければ済むというわけでもない。向き合っている生徒の様子を見ながら、常に言語のバランスを調整していく教師の臨機応変な授業運営の姿勢が問われているのであろう。

5.4 スピーキングとライティングにおける英語産出量への効果について

表5と表6が表すように、スピーキングとライティングにおける英語の産出量にはあまり変化が見られなかった。その理由として、たとえ日本語でブレインストーミングをして、内容に対して議論を深め、考えを整理できたとしても、スピーキングやライティング時のアウトプット量は学習者の英語スキルに影響を大きく受けるため、英語産出量それ自体に想定されたほどの違いが生じなかったことが考えられる。ICレコーダーで録音した発話分析では、ブレインストーミングで日本語を使用して意見交換をする際には活発に議論が行われていたが、英語で発表する際には言いたいことが十分に表現できずに、発話に困難を感じていたケースが多々見られた。そのため、実際のアウトプットの量と質を高め

るには、母語使用を許すだけでなく、英語発話に際してプランニングの時間を与えたり、フィードバック、モデルの提示、あるいは振り返りの時間等を挟みつつタスクの繰り返しを行うなど、別の形での支援が必要であると考えられる。

6 結論と今後の展望

本研究では、CLIL授業においてトランスランゲージングが言語習得の過程においてどのような影響をもたらすのかを認知的と情緒的な側面から検証した。その結果、トランスランゲージングがリスニングとリーディングにおける内容理解と英文解釈を促進させる役割があることが分かった。また、ライティングにおける思考の深まりや整理に関して、一定の有効性も確認でき、学習に対する情緒的な側面への影響に関して、母語使用により安心感が得られるという結果が見られた。一方で、スピーキングとライティングにおける英語の産出量には著しい効果は見られず、産出量の違いを生むためには、英語レベルの向上に対するより一層の働きかけも同時に必要であることが示唆された。

トランスランゲージングを活用した授業では日本語を戦略的に使用することが重要であり、日本語の漠然とした、また安易な使用を奨励しているわけではないことは強調に値する。どの状況や場面で母語使用が許され、あるいは奨励されるべきかを、教員がその教育効果を意識して考えることが大事である。本校の生徒の多く

は英語の授業は英語で行われるべきだと思っており、それを教師に望んでいる。そういった中で安易に日本語を使用することは生徒のモチベーションを下げることに繋がり、英語習得に必要な適度な学習負荷を与えることができなくなってしまう。同時に、学習者の英語習熟度レベルもさまざまであるため、学校、学年、生徒の実態に合わせて、母語使用の割合やタイミング等を調節しながら、授業を準備・展開していく必要があるだろう。過度な母語使用は生徒の貴重な英語学習の機会を奪ってしまうだけでなく、クラスにメリハリをなくし、せっかく英語を使っても、後で教員が日本語で説明してくれるだろうといった安易な学習姿勢を生んでしまう可能性がある。こういった問題に関して、可能な限り教員間で情報を共有しつつ、お互いの授業における試行錯誤について情報・意見交換し、どの場面で、どのように母語を使用したら有効かという議論を深めていくべきだろう。同時に、教師自身の英語の使い方、ティーチャートークのあり方についても情報、意見交換をしていき、どういった英語での語りかけや足場掛けが有効であるかといったことも、今後もっと議論を深めていくべきであろう。

言葉の運用能力は積極的に使っていく中でしか身に付けることができない。母語を闇雲に否定していたずらに英語オンリーを追いかけるのではなく、かといって母語の容易さに溺れてしまい目標言語の使用を疎かにするのもなく、どうやって両言語を有効に使っていけるかをこれからも考え続けていく必要があるだろう。そういった模索の中でこそ、初めて“バイリンガル”を育成する教育が可能となっていくものと信じる。以上のことから今後もトランスランゲージングに関してさらなる実践と研究が必要となることは間違いないだろう。

謝辞

このような貴重な研究の機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆様と選考委員会の先生方に深くお礼申し上げます。また、本研究の作成にあたり、上智大学の和泉伸一教授にはお忙しい中ご丁寧に、そして、的確で貴重なアドバイスをいただきました。ご指導くださった和泉先生に心より、感謝申し上げます。また、被験者となってくれた本校の5学年30人の生徒の皆さんの御協力に対して、心より感謝します。

参考文献(*は引用文献)

- 池田真, 渡部良典, 和泉伸一. (2016). 『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第三巻 授業と教材』東京: 上智大学出版
- 和泉伸一, 池田真, 渡部良典. (2012). 『CLIL 上智大学外国語教育の新たな挑戦第二巻 実践と方法』東京: 上智大学出版
- 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差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) 研究会2016研究大会予稿集』, 1-22.
- 笹島茂. (2020). 『教育としての CLIL CLIL Pedagogy in Japan』東京: 三修社
- 辻香代. (2017). 「外国語教育における母語運用の有効性に関する検討」『京都大学高等教育研究第23号』
- 北條礼子. (1996). 『外国語 (英語) 学習に対する学生の不安に関する研究 (6)』『上越教育大学研究紀要 第15巻, 2号』, 495-506.
- 渡部良典, 池田真, 和泉伸一. (2011). 『CLIL 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第一巻原理と方法』東京: 上智大学出版
- Ahmad, B.H. (2009). teachers' code-switching in classroom instructions for low English proficient learners. *English Language Teaching*, 2(2), 49-55.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2015). Discussion: Some reflections on content-based education in Hong Kong as part of the paradigm shift. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (3), 345-351. CrossRefGoogle Scholar.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Coyle, E. F. (1999). Physiological determinants of endurance exercise performance. *Journal of Science and Medicine in Sport*. Volume 2, Issue 3, 181-189.
- Flores, N., & Schissel, J.L. (2014). Dynamic bilingual as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 454-479.
- Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Philipson, A.K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education*, 140-158, Bristol, UK: Multilingual Matters.
- García, O., & Flores, N. (2014). Multilingualism and common core state standards in the United States. In May, S. (2014). The multilingual turn: Implications for SLA, *TESOL*, and *Bilingual Education*. 147-166. New York: Routledge.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism, and education. London: Palgrave Macmillan. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*. Vol.37. Issue3.
- Greggio, S., & Gil, G. (2007). Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study. *Linguagem & Ensino*, vol.10, n.2, 371-393.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Education Research and Evaluation*, 18, 641-64.
- McMillan, B.A., & Rivers, D.J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward "English only". *System*, 39, 251-263.
- Myers - Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Code-Switching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Norman, J. (2008). Benefits and drawbacks to L1 use in the L2 classroom. In K. Bradford Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), *JALT2007 Conference Proceedings. Challenging assumptions: Looking in, looking out*. 691-701. Tokyo: JALT. Retrieved from <http://www.jalt-publications.org/proceedings>
- Reyes, I. (2004). Functions of code switching in schoolchildren's conversations. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 77-98.
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum*, 40(1).
- Tian, L. & Macaro, E. (2012). Comparing the effect of teacher codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students: A Lexical Focus-on-Form study. *Language Teaching Research* 16(3):367-391
- Turnbull, B. (2018). Is There a Potential for a Translanguaging Approach to English Education in Japan? Perspectives of Tertiary Learners and Teachers. *JALT Journal*, Vol.40, No.2.
- Turnbull, B. & Sweetnam Evans, M. (2017). The effects of L1 and L2 group discussions on L2 reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*. April 2017, Volume 29, No. 1, 133-154
- Valdés - Fallis, G. (1978). Code-switching among Bilingual Mexican American Women: Towards an Understanding of Sex-related Language Alternation. *International Journal of Sociology of Language*, 17, 65-72.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu as Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwshradd Ddwyieithog*. An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual second education. Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor.
- Wlosowicz, T. M. (2020). The Use of Elements of Translanguaging in Teaching Third or Additional Languages: Some Advantages and Limitations. *Language and the Visual Arts in Education*. Vol.9.
- Young, D. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-533.

資料1: 英語の授業における日本語使用に関する調査

英語の授業における日本語使用に関する調査

この調査は英語の授業における日本語使用に対する皆さんの感じ方を調べることがねらいです。回答は調査研究のためだけに使用します。ご協力お願いいたします。以下の質問に当てはまる自分の答えを5～1から選びマークシートにマークしてください。

5. とてもそう思う 4. そう思う 3. どちらでもない 2. あまり思わない 1. まったく思わない

ID _____ Name _____

質問項目
リスニングに関しての日本語使用について
1. 英語を聞くだけでは、なかなか内容が理解できず不安になることがある。
2. 英語を聞いて、内容を理解する際、日本語での話し合いがあれば安心できる。
3. 英語を聞いて、内容を理解する際、特に問題はなく、不安も大きくはない。
4. 英語を聞いて、ペアで日本語を使用し、内容確認を行うことで理解をより深めることができる。
5. 英語を聞いて、日本語でメモをとることで、効果的に重要な箇所をまとめることができる。
6. 英語を聞いて、英語でメモをとっても、十分重要な箇所をまとめることができる。
リーディングに関しての日本語の使用について
7. 英語の長文を読んだ後、内容確認を英語で行うのは正確に意味がとれないこともあり、不安になることがある。
8. 英文を読むことに関して、日本語での内容確認の話し合いにより、理解が深まり安心できる。
9. 本文を読んだ後に、英文全体の流れの確認やパラグラフごとの内容確認を日本語で行うことで理解を深めることができる。
10. 本文を読む際に出くわす難しい概念を日本語で確認することで、理解を深めることができる。
11. 日本語の使用により、新しい語彙や意味のわからない語彙の理解を深めることができる。
12. 日本語の使用により、難しい文構造や文法の理解を深めることができる。
スピーキングに関しての日本語の使用について
13. ペアで英語を話す前に、日本語での話し合いやブレインストーミングがあれば安心できる。
14. クラス全体で英語を話す前に日本語での話し合いやブレインストーミングがあれば安心できる。
15. ペアで英語を話す前に、英語のみの話し合いやブレインストーミングでも十分安心できる。
16. クラス全体で英語を話す前に、英語のみの話し合いやブレインストーミングでも十分安心できる。
17. 英語でのディスカッションや意見交換の準備をするとき、日本語を使用することで考えを整理できる。
18. スピーキングにおいて、準備段階の意見交換やブレインストーミングで日本語を使うことによって、より内容が充実する。
19. スピーキング前の意見交換やブレインストーミングで日本語を使うことによって、より意見をまとめて英語で伝えられる。
20. 英語のみで議論を深めるのは難しいと感じることがある。
21. 英語で議論をする前に、日本語での意見を交換することでより議論が深まる。
22. 発話の前に日本語での意見交換やブレインストーミングにより、より流暢に話せると感じる。
23. 発話の前に日本語での意見交換やブレインストーミングにより、より正確に話せると感じる。
ライティングに関しての日本語の使用について
24. 英文を書く準備(ブレインストーミング)の際に、日本語を使用することでより多くのアイデアが出てくる。
25. 英文を書く準備(ブレインストーミング)の際に、英語、日本語問わずアイデアの数は変わらない。
26. 英文を書く準備(ブレインストーミング)の際に、日本語で行うことで考えが深まる。

資料1：英語の授業における日本語使用に関する調査

27. 英文を書く準備 (ブレインストーミング)の際に、英語で行うと考えが深まらないことがある。
28. 英文を書く準備 (ブレインストーミング)の際に、日本語使用をすることで考えを整理できる。
29. パートナーのライティングに対して、日本語で行うことで多くのコメントやアドバイスを与えることができる。
30. パートナーのライティングに対して、英語でも十分にコメントやアドバイスを与えることができる。
31. パートナーのライティングに対して、日本語で行うことで的確なアドバイスを与えることができる。
32. パートナーのライティングに対して、英語でも的確なアドバイスを与えることができる。
授業中の使用言語について、及び、教師、生徒の日本語使用について
33. オールイングリッシュの授業についていけるか不安になることがある。
34. 授業内でとこところ日本語での意見交換、話し合いがあれば、安心できる。
35. 授業は英語のみの授業で行われても不安はない。
36. 教師から日本語で文構造の説明を受けると理解がより深まる。
37. 教師から日本語での語彙の説明を受けると理解がより深まる。
38. 教師から日本語による本文の内容説明を受けることで内容理解が深まる。
39. 教師の英語による本文の説明でも十分理解が深まる。
40. 授業を教師がすべて英語で行う方が、自分の英語学習、授業へのモチベーションが上がる。
41. 教師も生徒と同様に活動の内容やトピックの中身に応じて、日本語の使用をすることで、内容理解が深まる。
授業内の日本語、英語の使用について(記述)
英語だけの授業のメリットは何ですか。 *リスニング、リーディング、スピーキング、ライティング活動の観点から具体的に答えてください。
日本語を場面に応じて使用する授業のメリットは何ですか。 *リスニング、リーディング、スピーキング、ライティング活動の観点から具体的に答えてください。