

小学校英語の授業における指導者の英語使用について

— コードスイッチングの視点からトランスラングエージングの視点へ —

村端 佳子

要約

本稿は、小学校英語の授業における指導者の英語使用について、指導者のコードスイッチングを見ていくことによって考察したものである。英語の授業ではいわゆるクラスルームイングリッシュと呼ばれる、主として授業を進めていくための表現を多く用いている。それは英語の雰囲気づくりや授業運営のためだけでなく、様々な表現に暗示的に慣れ親しませるためでもある。当然、指導者は英語だけを使うのではなくたえず日本語と英語を切り替えながら授業を進めている。本研究ではある授業での指導者の発話を観察し、いくつかの特徴を分析した。まず、学校という学びの場で普段用いられている児童に馴染みのある表現を英語に交えて使っているコードスイッチングがみられた。日本語から英語への切り替えでは、3語から5語程度の英語の定型表現を多く用いていることも観察された。また児童の考えに寄り添うため、あるいは距離を縮めるために日本語を用いる工夫がなされていることもわかった。さらにこれらのコードスイッチングは近年よく見かけるようになったトランスラングエージングの観点からも、まさに言語資源を最大限に活用した言語使用のプロセスと言えるのではないかと思われる。従って、単なるコードスイッチングと見なすのではなくトランスラングエージングの考え方を取り入れることで、英語授業はより積極的で独創的な言語使用の場となることが可能であると論じた。

キーワード：小学校の英語授業，クラスルームイングリッシュ，授業観察，

1. はじめに

小学校の英語活動および英語の授業（以下まとめて英語の授業とする）では、通常英語の挨拶で始まり、英語の挨拶で終わる。挨拶だけでなく、学習目標とする単語や表現の他にも多くの英語、いわゆるクラスルームイングリッシュが使われる。すなわち“Let’s start English class.”で授業が始められ、“That’s all for today. See you next week.”などという別れの言葉で授業が終わる。そしてこの他にも“Listen carefully.”“Look at this.”“Open your textbooks.”“Listen and repeat.”などの指示が英語で行われ、活動を始める場合には“Let’s chant/sing.”“Let’s play a game.”などという声かけや、活動中には“Are you ready?”“Are you finished?”と確認し、配布物を手渡す際には“Here you are.”と言って渡し、児童は“Thank you.”と答えながら受け取る（佐藤，2010；村端，2018；文部科学省，2017）といった状況である。

このように英語を用いて全ての活動を行うことができれば問題はないが、時には英語でどのように言っ
て良いのか指導者自身がわからない時や、知っているが小学生には難しすぎる場合、あるいは日本的な文化背景から英語では言いにくい時がある。たとえば「聞く」活動によくあるのだが、英語を聞いて当てはまる人物の絵と関連する物の絵を線で結ぶというような活動を英語で指示する場合には、“Draw a line between the character and the picture.”というかなり長い英語表現を使うのは指導者にとっては負荷が大きく、児童にとっても理解が難しい表現であると思われるため、単に“Draw a line.”（文部科学省，2017）

と簡単に指示することも可能だ。また「楽器」と言いたい時に無理に *musical instrument* と英語で言わなくても、コミュニケーションを円滑に進めるために “What *gakki* do you play?” と言っても良いのではないかという提案がある (村端, 2018)。さらに, “Could you teach an easy English song to the *nenchu children*?” などと幼稚園における「4, 5歳児」の呼び名「年中」をそのまま使っている対話文が大学用の教科書内で見かけられた。¹

このように、英語の中に部分的に日本語を取り入れるいわゆるコードスイッチング (code switching 以下 CS) の現象は、これまで言語学、社会言語学、語用論、第二言語習得等の様々な分野で研究されてきており、バイリンガル (あるいはマルチリンガル) がコミュニケーションの場において何らかの理由で、二つ (あるいは二つ以上) の別々の言語からの単語やフレーズを文内で、あるいは文ごとに混合して交互に用いることを言う (藤村, 2013; Fishman, 2007; Nishimura, 1995; Poplack, 1980)。たとえば、ブリュッセルで働くある公務員は職場ではフランス語、友人とパブで飲む時にはオランダ語、家ではフラマン語を使い分けるといふ。彼がどの言語を使うかは、話す相手や状況、話題によって変わり、この公務員は職場であっても幼馴染と出会った時にはフラマン語を使うが、仕事の話をしたりフラマン語を理解しない人が加わったりするとフランス語に切り替えるという (Fishman, 2007)。またイギリスに留学していた日本人学生の、「Reading すればするほど confuse するよ」(Cook, 2003, p. 5) という発話も CS である。CS は幼児にも見られ、中華系外国人学校所属の幼稚園に通う 5 歳児が、幼稚園への訪問者が台湾出身であることがわかると日本語から中国語に切り替えたという例や、中国人同士では中国語を使うが中国語が劣勢な幼児が仲間にはいると日本語に切り替えるという例が報告されている (黄・山名・榊原・和田, 2018)。CS を行う理由やその目的・機能は様々であるが、バイリンガルやマルチリンガルの話者にとって CS は特殊な言語使用ではないようだ (藤村, 2013; Fotos, 1995; Heller, 1988; Nishimura, 1995; Poplack, 1980)。

では小学校の英語の授業において CS は、どのような場合に行われているのであろうか。また、英語を学ぶ教室内で起こっている現象で、しかも指導者が目標言語を教える場合に用いる CS はどのように捉えるべきであろうか。本稿は、小学校の英語の授業で実際に指導者はどのような CS を行っているのか例をあげ、その使用について検討することが目的である。まず一般的に言われるクラスルームイングリッシュについてまとめ、次に CS についてこれまでの研究を見る。さらに、最近見かけるようになったトランスラングエージング (translanguaging 以下 TL) の考え方も紹介したうえで議論を進めていく。

2. クラスルームイングリッシュ・CS・TL

(1) クラスルームイングリッシュ

まず、小学校の英語の授業で指導者が用いる英語にはどのようなものがあり、どの程度英語を使うのだろうか。そもそも英語の授業で使われるクラスルームイングリッシュは、習得を目指して学習するための目標表現をいうのではなく、授業を進めていくための英語で「英語の授業の雰囲気づくり」としての意味合いが強いとされる (粕谷・福原, 2020; 文部科学省, 2017)。当然、指導者は授業中になるべく多くの英語を使うことが奨励されている。しかしながら、指導者が使う英語は授業の雰囲気づくりに止まらない。『小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック』(文部科学省, 2017) には、授業の始まりから授業の終わりまでの活動中に使う表現や褒めたり励ましたりするときを使う表現などが、198 項目載せてある。山森(2013)は教室における指導者の英語を、「A: 正しい英語の構造への気づきの促進」「B: 授業運営、授業の雰囲気づくり」「C: 英語の内容理解の促進」「D: 表現内容のふくらまし、構造との関係づけ」の4つの基本的教育機能に分類して論じている。ここでも英語使用は教室運営や雰囲気づくりに止まらず、児童とのやり取

りの中で、児童の発話を促したり発話内容を深めたりするために英語使用が望ましいと述べている。また村端（2018）は「児童・生徒のための教室活用習慣的プレハブ英語表現バンク」と名付けて小学校3年生から小学校6年生までで143の表現を挙げ、これらを「良好な人間関係を築き維持する」「学習ルールやマナーを守る」「内容学習を進める」という3つの機能に分けている。ここで示されている英語表現は「児童・生徒のための」とついているので、“My turn.” “Can I go first?” など授業内で児童や生徒にを使って活動してもらいたいという意図で挙げられているが、“Are you all right?” “What’s wrong?” “Just a minute.” “Be quiet, please.” などのように指導者が使うことができるものもある。これらは当然指導者が熟知していて、教室でのさまざまな場面に応じて模範を示し、繰り返し使用する必要がある。

実際に小学校英語科の授業をいくつか観察してみると、指導者が英語を使うのは授業の最初と最後だけというわけではない。45分の授業を通して、何かの活動を始める時（例：“Next, let’s chant.” “This is A team. This is B team.”）、活動時（例：“Last chance.” “Change.” “One more time?”）、活動の終わり（例：“Let’s finish.” “Sorry. Stop.”）、褒める（例：“Good job!” “Amazing!” “That’s nice!”）、励ます（例：“Good try!” “Almost!” “Take your time.”）など、さまざまな場面で指導者は機会を見つけて英語を使っており（菅野, 2018）、日本語母語話者でありながらも英語使用者としての良いロールモデルとなっているのが伺える。また、これらのクラスルームイングリッシュは当然のことではあるが、授業時間が進むにつれて増加し、3年生の授業では“Look at this.” “Listen carefully.” などの2語から3語程度の表現が多いが、学年が上がるにつれて“First of all, let’s chant.” や “Did you enjoy today’s class?” などのやや複雑な表現が使われるようになっていく（同上）。

初めて英語を学習する小学校3年生にとって、これらの英語表現は理解されるのだろうか、使っても良いのだろうかという疑問があるかもしれない。が、これらの英語表現は児童が慣れ親しんでいる学校の教室という学習の場で、しかも具体的な場面状況で適切に用いられるため、児童にとっては意味が推測しやすい。さらに何度も繰り返されるため、音声と意味を結びつけるのがそれほど困難ではないであろう。また、これらは定型表現ではあるが、近年の言語習得理論の中心である用法基盤モデルの考え方によると、何度も耳にすることで徐々に分析的に認知されて暗示的に統語的なパターンを認識できるようになる（村端・村端, 2020 ; Tomasello, 2001）。例えば、全く英語を知らない小学校3年生の児童に、何かを提示する場面で目をさしながら“Please look.”と言えば、「見る」ことを指示しているのだと推測でき、この表現に慣れたら、次は自分をさしながら“Please look at me.” と言えば「自分（話者）を見る」ことを指示しているのだと理解できよう。この“look at”をさらに発展させて“Please look at this picture.” の使用へと広がり、“Please look at this girl.” “Please look at this animal.” などの理解にそれほど負荷はかからないと思われる。これらのクラスルームイングリッシュでまさに体験的な学びができるということになる。

このように見て行くと、クラスルームイングリッシュは確かに英語の授業の雰囲気づくりに役立っているが（梅地, 1992; 文部科学省, 2017）、それだけにとどまらず、学習者である児童の英語学習そのものにも大いに役立つと期待され、有益な言語材料であるといっても良い。とくに普段の日常生活では英語のインプットを得難い日本のようなEFL（English as a Foreign Language 外国語としての英語）環境で、貴重なインプットを与えていることになる。では、目標言語表現を使った言語活動の中で、“What *gakki* do you play?” というような英語の中に日本語を交えた英語表現を使うことはどのように考えるべきであろうか。中にはそのような英語は使わない方が良い、英語を使う場合は全てを英語の文にするべきである、と否定的に受け取る指導者や学校関係者もいるかもしれない。ある指導者は授業のめあてを確認する場面思わず“Today’s めあて is this.” と言ったことに関して、「変な英語を使ってしまった」と反省の弁を述べて

いたという。これは「変な英語」であると認識して反省すべきことだろうか。そこで次に、CSとはそもそもどのような言語使用なのか、また近年言われる TL とはどのような言語使用で CS とどのように異なるのかを見ていく。

(2) CS

CS は “the use of more than one language in the course of a single communicative episode” (一件のコミュニケーション場面で二つ以上の言語を用いること [筆者訳]) (Heller, 1988, p. 1), あるいは “the alteration of two languages within a single discourse, sentence or constituent” (一つの談話, 文, 構成要素の中で二つの言語を交互に使うこと [筆者訳]) (Poplack, 1980, p. 583) と定義されている。近年では言語は二つに限られず, 生起する場面は電子メールやその他の言語使用場面も含めて, “alteration between languages in a specific communicative episode, like a conversation or an email exchange or indeed signs” (会話や電子メール, あるいは看板などに見られるように, ある特定の一件のコミュニケーションにおいて複数の言語を交互に使うこと [筆者訳]) (Li, 2018, p. 2) という定義もみられる。当然 CS を行う人はいわゆるバイリンガル (あるいはマルチリンガル) と呼ばれる複数言語を理解する人たちで, モノリンガルは行わない。日本語の中には外国語からの多くの借用語があるが, その使用はモノリンガルも行い CS とは区別される。

現在のようにグローバル化が進み世界の至る所で言語接触が避けられない時代以前には, いかなる時にも一つだけの言語を用いるのが通常で, CS は言語能力の不足を補うためにどちらの言語も流暢に話すことができない人たちが行うことであり (Pedraza, 1978 as cited in Poplack, 1980), 通常言語使用ではなく言語的には違反した行為であり (Heller, 1988), 多言語社会を除く大抵のコミュニティでは否定的に受け取られていた (Holmes, 2013)。しかしながら研究が進むにつれて, 一つの言語の中に他の言語を入り混ぜて使うのは考えられていたほど無作為に行われるのではなく, 文法的かつ相互作用的な規則があることや, どのような機能・要因があるのかも明らかになってきている。以前とは違い CS は複数言語を使う社会においては正当なコミュニケーションの方法で, 重要な言語接触現象の一つとして研究対象となっているのである (Fotos, 1995)。

たとえば前述の「はじめに」で見たブリュッセルの公務員が場面や相手によって言語を使い分ける例では, フランス語は権威・優勢・客観性を示したものであり, フラマン語は私的なこと・親密性・主観性を表すと言って良いであろう。またケニアでの英語使用は教育を受けたエリートを示し, 現地語は民族性の共有を示している (Scotton, 1988)。CS にはまた文全体が丸ごと他言語に切り替わる場合の「文間 CS」(例: これ美味しいね。Do you want to try some?) と, 一つの文内で一部のみを他言語に切り替える「文中 CS」(例: I'm going to visit my 祖父母 this weekend.) に分類され, 文中 CS の方が両方の言語能力が高いバイリンガルによって行われる傾向が強いという研究もある (Poplack, 1980)。カナダに住む日本から移住した人たちの 2 世は, 日本語で話していても単語を知らないとその部分だけ英語にしたり, 二世としてのアイデンティティを示したりするために日本語を交えることがあるという (Nishimura, 1995)。さらにイギリス在住の日本語母語話者による CS には, 社会での出来事との関連や, 英語と日本語それぞれが持つ独特の社会的文化的意味の含有が見られ, 必ずしもその単語や表現がわからないから使っているわけではないようだ。このような使い方は, イギリス社会への心理的収束も影響しているのではないかと考察されている (藤村, 2013)。

この他にも, 英語を学ぶ日本人大学生が英語の中に日本語を, 日本語の中に英語を入れ, 特定のトピックの導入, 注意喚起, 協調, 説明, 訂正などのために CS を行うことが観察された (Fotos, 1995)。このよ

うな第二言語習得場面での CS を見ると、たとえば3歳から5歳の英語と中国語のバイリンガルの子供は、CS によって両方の言語に触れる機会を得ることができ、結果として弱い方の言語能力を高めるために CS を行なっているという (Yow, Tan & Flynn, 2017)。学習環境で CS が行われ、それが学習を助けているとすれば、近年よく見かけるようになった TL を避けては通れない。なぜなら TL の概念は、イギリスのウェールズ語を学ぶ学習環境で生まれたからである。そこで次に TL について見ていく。

(3) TL

TL とはウェールズ語の *trawsieithu* を英語にした造語で、ウェールズ語を学ぶ英語を母語とする学生たちが教室でウェールズ語のみを使用するのではなく、英語とウェールズ語を交互に用いることでより理解を深め、ウェールズ語の習得を促進するという教授実践から生まれたものである (Garcia & Li, 2014)。その後、TL の考え方は教育の場だけでなく言語使用の本質、第二言語習得、二言語使用、などの研究分野で広まっていった (Poza, 2017)。

しかし、そもそも二つの言語を交互に用いるということから、CS とどのように違うのかという疑問が生じる。これについては近年 TL を活発に提唱している Li Wei が次のように述べている。

“Translanguaging is not intended to replace Code-Switching at all. They are two very different theoretical and analytical concepts, coming from very different origins. (TL は CS にとって変わるものと意図されているのでは決してない。CS と TL は理論的にも分析的にも全く別の概念で、全く異なる起源から生まれたものである [筆者訳]). ” (Li, 2018a)

最も大きな違いは、基本的に TL では言語と言語の境界を否定し、個人が持つ全ての言語能力を一つのものとするので (同上)、TL には「コード (言語) を切り替える」という概念はないわけである。この意味では Cook が主張するマルチコンピテンス (multi-competence 複合的言語能力) と似ていると言えよう (Cook & Li, 2016)。Cook は学習者言語であるインターランゲージ (interlanguage 中間言語) に代わって、母語をも含めた学習者の全言語能力を表すのにマルチコンピテンスという用語を使った (Cook, 1991)。バイリンガルの中には L1 (母語) と L2 (第二言語) が別々にあるわけではなく、一方の言語を使っている時でも他方の言語も活性化された状態にあり (Grosjean, 1989)、第二言語の能力がその言語の母語話者と同等のものでも母語の他に別の言語を知っているということは 100%以上の言語能力を備えていることになる。また、異なる言語を習得することでバイリンガルの認知傾向はモノリンガルの認知傾向とは異なるものになり、それゆえにバイリンガルはユニークな存在である、という主張である。

また TL は “a process of meaning- and sense-making” (意味を作り出したり理解したりするプロセス) であるとも言っている (Li, 2018a)。すなわち意味を作り出すため、あるいはその意味を理解するために個別の言語を超越して、包括した言語能力による言葉の使い方が TL ということになる。そのため language という名詞ではなく、*linguaging* という動詞が使われている。TL をあえて日本語で説明すると「個別の言語を超越して言語にするというプロセス」という意味になるのだろうか。この行為にさらに付け加えるべき表現が「話者の言語資源を最大限に活用して」ということであろう (Li, 2018b)。意味を作り出して言葉にするという活動は、したがって創造的で活力ある活動になる。このように、L1 と L2、さらに中間言語を包括した能力がマルチコンピテンスであり、似ているが少し観点を変えてバイリンガル自身の観点からみれば、その能力を活用し個別の言語を超越した独創的な言葉の使い方が TL の考え方になる。この考え方の典型的な例として Li (2018a) は図 1 のような看板を示している。これは台湾で見かけられたもので、



図1. Translanguaging の例 (Li, 2018)

日本語・中国語・英語を使いさらに絵も加わって「今日の果物はスイカです」という一つのメッセージを伝えている。言語の境界に加えて、表現媒体の境界もなくなり絵も使われているのが興味深い。

上に見てきたように、クラスルームイングリッシュは単に英語の雰囲気を出すためのものではなく、今日の小学校英語の授業では多数の表現を用いる授業が可能で、有益なインプットとなる可能性がある。CS は否定的に見られがちであったが、バイリンガルにとっては自然な言語使用方法で、研究が進むとその規則や機能が明らかになってきており、とくに学習者が用いる CS は言語習得の助けとなっているような研究もある。一方 TL は個々の言語を超越してバイリンガル（マルチリンガル）が持つ言語能力を包括的に捉え、言語資源を最大限に活用した独創的な言語使用プロセスであることを見てきた。では実際に小学校英語の授業における指導者の CS を交えた発話にはどのような発話があるのだろうか。そしてそれは TL と言えるのだろうかを考察していく。

3. 指導者の授業中発話に見られる CS

(1) 指導者の CS の例

本研究では、2021年6月に宮崎市内の小学校で外国語専科教員とALTによって行われた授業²を視聴し、明確にCSであると指摘可能な指導者の発話を取り上げて分析した。授業は5年生の授業で、Unit 2 When is your birthday? という単元の全8時間のうちの5時間目の授業である。指導者のCSに見られた特徴を以下5つに分類する。³

① 挨拶の呼びかけに見られる CS

“Let’s start English class.”という呼びかけに続く授業の最初の挨拶は、これから英語の授業が始まるという切り替えに欠かせない。通常よく聞かれるのは“Good morning, everyone.”であろうが、下にある(1)のクラス全体に対して「5年1組さん」との呼びかけによる挨拶は、通常の学校生活でよく使われる表現をそのまま使用しており、英語の授業でよく聞かれるよりも英語の授業への心理的な境界を少なくしていると言って良いであろう。またALTがいる場合、ALTへの呼びかけをファーストネームにMr. やMs.をつけて、Mr. Davidなどと呼びかけているのを見かけるが、いくら英語の雰囲気を出すためとはいえこのように誤った敬称の使い方は避けるべきである。かといってDavidと呼び捨てにするのは心地よくないので、(2)のようにファーストネームに先生を使うと呼びかけやすいと思われる。

- (1) Good morning, 5年1組さん.
- (2) Good morning, David-先生. (Davidは仮名)

② 児童にとって親しみやすい表現を取り入れた CS

ここで取り上げる例は児童にとっては理解しやすく、しかも親しみやすい表現を用いたCSである。頻繁にペア活動を行う英語の授業では、ペアの相手を変えて行うことがよくある。その場合も全てを英語にするより以下のような表現はわかりやすく、ペア活動がスムーズに始まるのではないだろうか。英語で“Talk with the person next to you.” “Talk with the person in front of you or behind you.”などと指示す

小学校英語の授業における指導者の英語使用について
— コードスイッチングの視点からトランスランゲージングの視点へ —

るといくら正しい英語でもわかりにくい。また「斜め」は英語では表現しにくいであろう。「近くの人と話してください」は“Talk with your neighbors.”という指示でも良いが、やはり指示は簡潔でわかりやすい方が良い。

- (3) Talk with your お隣さん partner.
- (4) Change your partner. Talk with your 前後お友達.
- (5) Next time, 斜め or お近く partner.

③ 日本語から英語定型表現への CS

指導者はかなり頻繁に CS を行っていたが、日本語から英語への CS では英語の定型表現、あるいは授業中によく使う表現が使われていた。日本語で話していても、英語で言える場面だと素早く英語に切り替えるのをみると、やはりなるべく多くの英語をつかうという指導者の姿勢が伺える。例の(6)(7)(9)(11)は何かの活動を行っていて次の活動への切り替えとして、「読みましょう」「これを見てください」「ファイルを出してください」「ワークシートを裏返してください」という新たな活動の指示で、児童にとっては馴染みのある表現なので英語に切り替えて使用したと思われる。(8)の Can you read? は答えを求めているのではなく、板書の字が小さくなってしまったことへの指導者の心配が言葉になって現れたのであろう。(10)は、「小説」は英語でどのようにいうのかと質問した児童に、book を使っても「問題はない」という時に出た英語である。指導者の発言からおそらく以前にも類似の質問が出たと思われる。

- (6) ちょっと読んでみる? Let's read together.
- (7) 誕生日カード作ってみたい? All right. So, just a moment. OK. Please take a look at this.
- (8) 「めあて」の文字が) ちいさくなっちゃった。Can you read?
- (9) 尋ね合って見ましょうか。友達と。力試し。So please take out your purple file.
- (10) Novels でもいいし。Book でもいいっていつも言ってらっしゃるから、Don't worry.
- (11) 最後の活動に入ります。Please turn over the worksheet.

④ 日本語で言ったことを英語で繰り返す CS

指導者は指示を出すのに多くのクラスルームイングリッシュを使っているが、以下の2回をのぞいて同じことを英語と日本語の両方でいうことはなかった。すなわち、日本語で言ったことを英語で繰り返したり、英語で言ったことを日本語で繰り返したりする場面はほとんど見られなかった。このことは指導者の英語を日本語で説明する必要はなく、英語はそのまま児童が理解しているということが伺える。

- (12) 次、何聞こう? What's next?
- (13) 拍手。Clap your hands.

⑤ 英語から日本語への CS

英語から日本語への CS は以下のように児童への配慮を示すような様々な場面で見られた。まず(14)は、指導者の質問を全体から個人への質問に切り替えるときの注意喚起であるが、これを英語で“Oh, I hear various answers. Now I will ask some of you individually.”などと言っても、中にはとっさに理解できず、

突然指名されて戸惑う児童がいるかもしれない。(15)の前半は児童のスマールトーク活動がうまく行えた後の短い褒め言葉と指導者の感情を交えた感想で、くだけた日本語である。(15)ではさらにこの後で授業のめあての確認に移るのだが、活動の確認や説明の時には児童との共通理解を明確にするために日本語を使うことが多いようである。また、(16)は教室内の一体感を出すための一言であったり、(17)(18)(19)は児童に寄り添い、興味関心を引いたり考えさせたりする場面であった。これらの時には日本語の方が伝わりやすいと判断される。

(14) What animal do you like? いろいろ聞こえたね。聞いてみようかな。

(15) OK. Thank you very much. OK. 上手。なんか楽しい。今日の学習に入っていくけど、今までどんなことを勉強してたかな。

(16) Please come to the front. 拍手。

(17) Please take a look at this. なんて書いてあるのかなあ？

(18) This is for you. あれ？あれ？嬉しそう？

(19) あれ？No, thank you.つぼいね。どうする？

また CS はこの授業に限ってみられる現象ではなく文部科学省や県の教育委員会が載せている YouTube の動画の中にも多くの CS が見られた。以下はその中の例である。

(20) OK. Look at me. Thank you. じゃあ今は地図があるからね、うん、「どこですか」ってきかれたら、「ここだよ」でいいかもしれないけどさ。

(21) Stop. Stop. It's secret. 次の時間に、あてっこするから。⁴

(22) あら、暑かったんだね。How is the weather today?

(23) まず最初に Let's listen. Open your textbook. 何ページかな？

(24) OK. では、What's the answer?

(25) では次です。Next, 何ページかな？

(26) OK? いいですか？Are you ready? Three minutes. OK?⁵

(2) 観察した CS の考察

以上見てきたように指導者は英語から日本語へ、日本語から英語へと CS を繰り返しながら授業を進めていた。英語と日本語の使い分けについては、指導者によると既習表現の定着度、コミュニケーションを図ろうとする雰囲気、児童同士の関係性、言語活動の到達度、などから総合的に判断して行っている(指導者との私信による)とのことであった。このような授業を児童はきちんと理解しているのかという疑問もわくが、児童の反応をみると指導者の英語に戸惑った様子はみられなかった。また、英語で言ったことを日本語で繰り返す場面はほとんど見られなかったことから、指導者の英語はそのままで児童が理解しているということが伺えた。児童は英語を使うことに対して非常に前向きで活発に活動しており、ペアワークの際にも児童同士で英語によるコミュニケーションを取ろうとする態度はかなり積極的であった。また、授業中に指導者が「尋ね合ってみましょうか」と日本語で教室全体に問いかけると、一人の児童が“OK.”と英語で返答する場面もあり、児童は違和感もなく理解しながら授業に望んでいるようであった。

次に指導者の CS にはいくつかの要因が考えられる。まず、学校の教室での授業という場で児童にとって

馴染みのある表現を英語の中に入れて文中 CS を行うことによって、英語への抵抗を低くしたり、わかりやすくしたりする場合である。これは上の①②の“Good morning, 5年1組さん。”や“Talk with your お隣さん partner.”などである。これらの表現は非常にユニークで、まさに上で述べた言語と言語の境界を超越した TL としての言語の使い方ではないだろうか。すなわち英語による挨拶や授業内活動が違和感なくスムーズに進められるように、指導者と学習者の双方にとって共通の言語資源を新しい言語を学ぶというプロセスの中で効果的に使われた独創的な表現であると思われる。

また、授業中の活動を指示する場合に日本語から英語への CS が多発している。授業という場の性質上、指導者が指示を出すことは必然的に多い。その指示を“Let’s read together.”“Take a look at this.”“Take out your file.”などの3語から5語程度の指示によって行うのは授業の雰囲気づくりだけではなく、同じ表現を頻繁に繰り返して聞かせることで、あまり負担にならないように徐々に英語の基本的な表現に慣れ親しむためという配慮があるだろう。たとえば(6)の例の「ちょっと読んでみる？ Let’s read together.」などのように自然に切り替わっており、言語の境界を感じさせない。これも TL の考え方に見られる言語資源の活用であると言えよう。

他方、多くの英語表現が用いられているという事実がある一方で、児童の語彙力はかなり限られているため、たとえば全体の活動から個の活動に移る時に「いろいろ聞こえたね。聞いてみようかな。」と日本語に切り替えて児童に心の中で準備させる、という配慮もなされている。そして、児童の気持ちに寄り添う場面ではやはり日本語に切り替えて「あれ？どうする？」と児童との距離を縮めて活動内容を深めている。指導者の発言の中には「今日はバースデーカードを作っていきます」「もう一回ジェスチャーつけてしてみよう」などの日本語の発話もあり、これらは英語で言えないこともないであろうが、英語と日本語の量のバランス、児童の様子などから判断して日本語になったのではないと思われる箇所がみられた。

今回観察された CS は、全てを紹介したわけではないが文間 CS が圧倒的に多かった。文内 CS は上の例では(1)(2)(3)(4)(5)(19)で、いずれも英文または日本語のなかに別の言語が挿入されている。(25)の「Next, 何ページかな？」だけは英語で始まって日本語で終わっている。おそらく CS についてその是非が問われる部分は、特にこのような文内 CS ではないかと思われる。実際に“Today’s めあて is this.”と言った指導者が、意図的ではないにせよ「変な英語を使った」と思ったのは文内 CS の例である。このような CS を繰り返すと児童は、わからない単語をすべて日本語に置き換えて言ってしまう、目標言語である英語を使おうとしなくなるのではないかと危惧されるかもしれない。が、今回の授業を見る限り、指導者が頻繁に CS を行っているにもかかわらず児童はなるべく英語で表現したいという思いが強く、「小説」などの自分が知らない単語を英語でどういうのかという質問が出ていた。わからない箇所は英語の中に日本語を交えた形で済ませよう、と安易に考える児童は少ないと思われた。

また指導者の英語力に関して、不安や自信のなさが取り上げられることもあるが(粕谷・福原, 2020) CS の研究成果や TL の考え方は指導者にとっても英語を使う際の一つの視点を与えてくれる。そこで、願わくば単なる CS と受け取らずに、一歩進んで TL の考え方を取り入れていただきたい。授業中に「ナマコって英語でなんていうの？」と聞かれた時に答えられない、と不安に思うのではなく、「ナマコはなんだろうね。調べておくから今日はナマコそのままでは言ってみよう」と“I went to the sea. I saw ナマコ.”という表現を受け入れても良いのではないだろうか。いずれにせよそれを聞いた児童たちは理解できるのである。

4. まとめ

本稿では、小学校の英語授業を観察することで授業での英語と日本語使用のあり方を考察した。とくに指導者の CS に焦点をあてて見てきたが、児童にとって馴染みのある日本語を交えることでスムーズな授業進行が行えたり、多くの定型的英語表現への切り替えで基本的な英語表現への慣れ親しみが促進されたり、日本語への切り替えで児童への寄り添いや心理的な距離を縮めるという機能が考えられた。これらは学習者と指導者が共有する総合的な言語資源を活用したものであり、TL の考え方から独創的な言葉の使い方と言って良いであろう。

また言語的な現象として見ると、そもそも CS は2つ以上の言語を知っているから可能なことであり、バイリンガル話者の特徴である (Cook, 2003)。また自分が持つ言語資源を最大限に活用するという TL の考え方をとれば、CS は「わからない」から起きた現象ではなく、「知っていること」から引き出された言語の使い方であり、より肯定的に捉えることができる。上で TL の基本的な考え方は、言語と言語の境界線を否定して個人が持つ全ての言語能力を一つとみなすことであると述べたが、とくにこのような考え方を児童に押し付ける必要はないであろうが、すくなくとも個人の言語資源を最大限に活用して産出した発話を否定する必要はないのではないだろうか。それどころか児童が指導者の CS を言語の隔たりなく理解できるということは、児童もバイリンガル能力を備えているということの証なのである。

最後に今回観察させていただいた授業を行った指導者は、「その場での臨機応変なやりとりが楽しさの原動力」(指導者との私信より)と言われていた。臨機応変な英語によるコミュニケーションのために、英語と日本語を最大限に活用しながら活発で独創的なやり取りを発展させていきたい。また、今回観察した CS はこの指導者独特のものであるかもしれない。今後、より多くの授業で観察される CS の分析が進み、独創的な英語と日本語の使い方が取り上げられ、日本の小学校における TL についての研究が進むことを願いたい。

註

1. 相羽千州子・藤原真知子・Brian Byrd・Jason Barrows (2016). 『子供に教える先生のための英語—会話から授業まで—』, 成美堂. の58ページ。
2. この授業は宮崎市教育委員会によって2021年6月の授業終了後から8月末まで限定的に公開されたもので、教育委員会の許可を得て視聴したものである。
3. 指導者の英語使用に関しては、今回の観察では指導者同士のスモールトーク、繰り返しのためのモデル発話は CS から除外した。また正しい英語表現を導き出すための日本語からまさにその表現に移行している場合もあり (たとえば「なんて言ったらいいの? When... When is your birthday?」), これも CS からは除外した。
4. 例の(20)(21)は文部科学省/mextchannel「小学校英語はこう変わる! ③言語活動を行う動機付けのはかり方」より <https://www.youtube.com/watch?v=31gYVHjEkL0> (閲覧日2021年8月31日)
5. 例の(22)-(25)は大分県教育チャンネル「どう教える? 小学校英語1 Let's try!1 (小3) Unit 4 I like blue.」より <https://www.youtube.com/watch?v=Y3Pr8oXLNvk> (閲覧日2021年8月31日)

参考文献

- 梅地哲郎 (1992). 「クラスルーム・イングリッシュに関する一考察—研究の背景と教室英語の現状分析—」『中国地区英語教育学会研究紀要』第22号, pp. 1-11.
- 黄琬茜・山名裕子・榊原知美・和田美香 (2018). 「多文化保育における幼児のこぼれ—5歳児のコードスイッチングに着目して」『保育学研究』第56巻第3号, pp. 174-185.

- 粕谷恭子・福原史子 (2020). 「教師の発話」 小学校英語教育学会 20 周年記念誌編集委員会 (編) 『小学校英語教育ハンドブック—理論と実践—』 pp. 36-41. 東京書籍.
- 加納なおみ (2016). 「トランス・ラングエージングを考える—多言語使用の実態に根ざした教授法の確率のために—」 『言語・継承後・バイリンガル教育(MHB)』 第 12 号, pp. 1-22.
- 佐藤久美子 (2010). 『こうすれば教えられる小学生の英語—教え方から研修, 指導案まで—』, 朝日出版社.
- 菅野嘉哉 (2019). 『小学校英語の授業における指導者が使用する英語と日本語の使い分けについての考察』 宮崎国際大学教育学部児童教育学科卒業論文.
- 藤村香予 (2013). 「二言語話者の談話における『コードスイッチング』・『コード・ミキシング』の必要性—英国に住む日本人の場合—」, 『安田女子大学紀要』 第 41 号, pp. 23-32.
- 村端五郎 (2018). 『英語教育のパラダイムシフト—小学校英語の充実に向けて—』, 松柏社.
- 村端五郎・村端佳子 (2020). 「用法基盤モデルの言語習得感にもとづいた小学校英語の展開」 *JES Journal* 20, pp. 148-163.
- 文部科学省 (2017). 『小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック』, 旺文社.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7, pp. 103-117.
- Cook, V. J. (2003). Introduction: The changing L1 in the L2 user's mind. In V. J. Cook (ed.) *Effect of the second language on the first* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (2007). Who speaks what language to whom and when? In W. Li, (Ed.) *The Bilingualism Reader: Second Edition 1* (pp. 55-70). London and New York: Routledge.
- Fotos, S. (1995). Japanese-English conversational codeswitching in balanced and limited proficiency bilinguals. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 1, pp. 2-18.
- Garcia, O. and Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- Grosjean, F. (1989). Newrolinguists, Beware! The bilingual is not two monolingual in one person. *Brain and language*, 36, pp. 3-15.
- Heller, M. (Ed.) (1988). *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Holmes, J. (2012). *An introduction to sociolinguistics, Fourth edition*. London and New York: Routledge.
- Li, W. (2018a). Translanguaging and code-switching: What's the difference? Blog Post. *OUPblog. Oxford UP*. 9. Retrieved from <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>
- Li, W. (2018b). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), pp. 9-30.
- Nishimura, M. (1995). A functional analysis of Japanese/English code-switching. *Journal of Pragmatics*, 23, pp. 157-181.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, pp. 582-618.
- Poza, L. (2017). Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6(2), pp. 101-128.
- Scotton, C. M. (1988). Codeswitching as indexical of social negotiation. In M. Heller (Ed.) *Codeswitching:*

Anthropological and sociolinguistic perspective (pp. 151-186). Berlin: Mouton de Gruyter.

Tomasello, M. (2001). First steps toward usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11, 61-82.

Yow, W. Q., Tan, J. S. H., and Flynn, S. (2017). Code-switching as a marker of linguistic competence in bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), pp. 1075-1090.