

日本人大学生とリンガフランカとしての英語（ELF）での自己表現： コロナ禍における授業内課題としての クリエイティブライティング作成を考察する

田 中 藍 渚

（早稲田大学）

1. はじめに

今や英語は、母語や公用語としての役割を超え、多様な言語文化背景の人々の共通語、リンガフランカ（English as a Lingua Franca、以下 ELF）として使用されている。多様な話者が英語を使用する今日、国際コミュニケーションでは母語話者の英語使用を模倣することよりも、英語の多様性を認め合い、意思疎通と相互理解を優先することが重要である。

本研究では、英語の多様な使用を尊重し相互理解を優先する ELF 志向な英語観を涵養する手段の一つとして、大学授業内におけるクリエイティブライティング（以下 CW）の作成について考察する。本論文では、第一に、ELF と CW 作成との結びつきを ELF のパラダイムと言語のクリエイティビティーについて振り返りながら議論する。次に、学生たちの CW 内での英語使用の分析、加えて CW 作成後の学生のフィードバックの分析を通して、CW 作成が ELF 志向的言語意識の向上にどのように寄与できるか議論する。例に挙げる CW の多くがコロナ禍での学生生活について書かれていたことも時世が反映された本調査の特徴である。結びとして、質的調査の結果をもとに、CW 作成が国際コミュニケーションにおける英語の役割について再考する機会になる可能性を議論する。

2. ELF 志向的言語意識と ELF 環境下でないクラスルームについて

本章では ELF の理論を振り返りながら授業内で ELF 志向的言語意識を養うことの必要性和難しさについて議論する。まず「ELF 志向」の言語意識について定義する必要がある。本論文では ELF 志向について、相互理解の重視、トランスリンガリズムに対する肯定的な姿勢、英語使用者としての英語運用能力の再考、以上3点の柱から考える。1点目である相互理解の重視について、村田他（2019, p. 26）は「英語母語話者規範に過度に囚われず、相互理解や効果的コミュニケーションを重視する」ことが ELF 志向的な意識であると言及する。これまでの ELF 研究で、国際的なコミュニケーションにおける話者は必ずしも ENL 基準に則った「正しい」英語使用を重要視するわけではなく、円滑で効率的なコミュニケーションのために多言語も含めた言語レパートリー（linguistic repertoire）を駆使して相互理解を深めることが明らかとなった（Cogo, 2018）。このことから、英語使用の様態はより多様でダイナミックになっていることが議論されてきた（Jenkins, 2018）。

多言語共存の中での英語の役割を考察することは、ELF 志向の言語意識を定義する上で

2点目の柱となる。トランスリンガリズムでは個人の言語知識の中に日本語や英語などの言語が別々に存在しているのではなく、一つの大きな言語レパートリーとして共存すると考える (Pennycook, 2007; Li, 2018)。Garcia & Li (2014) が強調するように、この言語レパートリーには、言語的手段だけでなく絵文字や写真など視覚的情報も含めた記述論的資源 (semiotic repertoire) も含まれる。ELF のパラダイムが言及する英語、つまり ELF の E は、母語話者の言語として世界に広まった英語ではなく、複数の言語経験や文化・社会価値が重なり合い、多様なモダリティも使用し対話する多言語話者の英語使用なのである (Seidlhofer, 2011 等)。Seidlhofer (2011) は、これまでの国際英語論は母語 (English as a native language、以下 ENL) 話者の視点から英語について議論しており、これこそが ELF パラダイムとの相違点だと言及する。Canagarajah (2018) は英語について、母語話者のいる英米なども含めた国家や画一的な文法との関係性から脱構築し、より包括的に一つ一つの対話における意思疎通のための媒体として考える必要性を議論する。ELF 志向の言語意識は、英語が第一言語でないから ENL のように話せないという、ENL との差異を消極的に捉える減算方式的な言語意識から脱却し、多言語話者であることで英語使用が多様になるという考えを尊重する。

ELF 志向の言語意識を構成する相互理解の優先と多言語主義は、3点目のキーワードである英語運用能力の再考に繋がる。Seidlhofer & Widdowson (2017) は、文法的ルールに準じて言語を使用すること (= competence) と、自らの言語知識を相手や文脈に合わせて柔軟に活用すること (= capability) は異なる英語運用能力であると議論し、ELF 志向的な言語意識では対話の相手や目的に合わせて自らの言語資源を利用する capability が重要視されると主張する。ここまでの3点を総括すれば、ELF 志向的な言語意識は、母語話者の話す英語を追求することよりも、多言語としての英語、多様なモダリティも含めたトランスリンガルな言語資源を柔軟に活用しながら自己表現と相互理解を達成することを重要視する考えであると言える。

しかし、村田 (2020) は日本の言語教育現場では ELF 志向的な言語意識が十分に確立されていない事実を強調する。村田他 (2019) が大学生を対象に実施した英語に対する意識調査では、コミュニケーション上の効果を議論するよりも「ネイティブ英語は良く、非ネイティブは悪い」というような一辺倒な意見が一定数挙げられた。このような言語意識の起因として、彼らが受けてきた ENL に傾倒した英語教育 (村田他, 2019)、そして多様な言語文化背景の人々と英語でコミュニケーションを図る実体験の不足 (D'Angelo, 2018 等参照) が指摘されている。村田 (2021) は、その解決策として日本語話者以外の TA を参加させることで ELF コミュニケーションを授業内で再現した。Saito (2019) は、留学などの経験に加えて ELF を理論的に学ぶことによって国際経験で感じた英語への言語意識を知識として具体化する必要性を主張する。

国際化により ELF 使用が拡大する中、留学経験や授業内における ELF コミュニケーションの体験は、ELF 的志向を育む手段として非常に有益な教育的提言である。一方、留学や授業内で国際コミュニケーション場面を再現することが困難な場合もある。そもそも、英語使用の経験とは縁遠く英語に苦手意識を持ち、英語を学ぶ必要性を実感していない、

英語で会話する自信のない学生もいるであろう (菊池, 2015)。

文科省のグローバル人材教育事業により英語科目の拡大に拍車がかかる中 (Iino & Murata, 2016)、本調査が対象としたクラスルームのように授業内での国際コミュニケーション機会に制限のある場面や、英語に対して消極的な姿勢を示す学生に対して、どのように ELF 志向的な言語意識を醸成すれば良いのか。その足掛けとして、英語が必ずしも「正しい」母語話者英語を追求しなければならないものでなく自分自身の思いを相手に伝える自己表現媒体の一つであること (Rosenhan & Galloway, 2019) を学生と再認識することも重要であると考え。英語と自己表現について、次節では ELF と言語の創造性 (クリエイティビティー) の観点から議論する。

3. ELF とクリエイティビティー、そして自己表現について

Rosenhan & Galloway (2019) は、学生の主体性を促進する教育の一環として創作的活動を重視し、国際化での英語使用について CW を通して学生に学習させた。そもそも CW という用語の中にあるクリエイティブの定義について、本章では ELF や World Englishes (WE) の観点から議論したい。端的にクリエイティビティーは、新たなものを生み出す、あるいは慣習から逸脱したものを創造し活用することである (Runco & Jaegar, 2012; Kharkhurin, 2014 等)。英語で言えば標準英語から逸脱する行為と言えるが、固定された言語規範を持たない ELF コミュニケーションのクリエイティビティーについては後述する。

Widdowson (2017) は、クリエイティビティーは、言語の異なる側面に表出されると議論する。言葉を意図して使用し解釈する能力として人と人との社会的な対話の中には語用論的クリエイティビティー (pragmatic creativity) が表出し、英語で詩を書いたり言葉遊びをしたりする時には文法の規範の逸脱や一般的ではない言語の使用用法など言語を創造的に操作する個人の技術として詩的クリエイティビティー (poetic creativity) が活用される。ELF コミュニケーションに当てはめれば、正しいとされる文法や語彙使用などから逸脱してもそれが相互理解に繋がれば語用論的にクリエイティブであるし、そもそも個人の言語的行動として詩的にクリエイティブとも言える。

国際的な英語使用とクリエイティビティーについて初期に議論したのは Kachru (1985) である。主に国内で公用語として英語 (English as a second language: ESL) を使用する Outer Circle の話者の英語について ENL ではない英語規範を確立する正当性を言語とクリエイティビティーの観点から訴えた。例えば、多言語話者が会話の効率性のためにコードスイッチすることや英米の英語使用と異なる用法を用いることは、英語ができない「欠陥」ではなく多様な言語を駆使するクリエイティビティーと捉えるべきだと主張した (Li, 2020 も参照)。これは多言語話者の英語使用を肯定的に見る ELF 志向的言語意識にも通じる。

多言語話者が参加する ELF コミュニケーションでは、ENL や Kachru (1985) の議論した ESL 同士の対話と比べ、英語規範が固定的ではない (Hynnenin & Solin, 2018)。標準の存在を認識して初めて逸脱 (=クリエイティビティー) ができる。それでは、幅広い言語資源、英語に対して異なる経験を持つ話者が対話する ELF コミュニケーションにお

ける英語のクリエイティビティーとは何か。Seidlhofer & Widdowson (2017) は、ELF コミュニケーションの話者はそれぞれに英語の知識があり、その英語知識にある言語規範 (virtual language of English) を活用し対話すると議論する。よって学生も、ENL を熟知していないために意図的な逸脱ができないわけではなく、英語学習や使用経験で習得した彼らなりの英語知識のルールの中で逸脱をしながら詩的にクリエイティブになることは可能であると考えることができる。CW 作成を通し、学生の言語資源を最大限に活用させ、多言語話者としての自分と見つめ直す機会を与えることができる。また、言葉に意図を込めて自己表現し言葉を読んで解釈する言語活動から語用論的クリエイティビティーも、言語的に創意工夫する詩的クリエイティビティーも養う機会になる。次節からは、ELF 志向的言語意識の涵養を目的とした CW の作成を実施した本調査について議論を展開する。

4. 調査内容と結果

本調査は、1) CW での学生の英語使用、2) 作成後の英語使用に関する言語意識、3) ピアリーディングを通じた英語使用に関する言語意識、を明らかにするため実施された。本節では、研究参加者及びその実施方法について明記する。

4.1. 調査対象及び実施方法

都内私立大学に所属する1年生(N=32)を対象に、2020年度秋学期に1度実施された。学生は、同大学全学共通の必修英語科目ⁱを受講し、TOEIC スコアはおよそ平均350点を取得していた。科目は筆者が担当し、コロナ禍であったため授業はZoomによる全面オンラインで開講された。教員から学生へは日英両言語、学生同士また学生から教員へのコミュニケーションは主に日本語で行われた。

調査手順として、第一に授業内課題ⁱⁱとしてCW作成を提示した。英語使用の多様性に関する「気づき」の機会を学生に提供することを主目的としたため、教員(筆者)はCW自体に関する文芸的な評価は実施せず、後述する学生の相互発表時にも教員からCW作成者に対して質問がある時以外は学生同士の話し合いに介入することはなかった。

例として一般の学生が作成した短い英語の詩をいくつか提示しそこから一つ読み、その詩に関して内容面で読んで感じたことや言語面について書き方などを意見交換する機会を簡単に設けたⁱⁱⁱ。その後自由なテーマでCWを1作品書く課題を提示した。作成期間は1ヶ月としMicrosoft Wordでの提出を指定したが、字数、フォント、文字色、形式などは自由であることを説明した。また、課題提出後には少人数グループで自分たちのCWを発表する機会があることを事前に説明した。次に、作成後の学生は書き手としてのフィードバックとして自由記述式質問票を回答した。質問票は3項目あり、1) CWを作成した感想、2) 書き手として英語で書く上で大切だと考えたこと、3) 自身の英語使用についての振り返り、に関して記述した。最後に、互いのCWを発表・読み合った後、学生は読み手としてのフィードバックを自由記述式で回答した。この質問票で学生は、1) 他学生のCWの英語使用について、2) 読み手として英語で書く上で大切だと考えたこと、3) 他学生の好きなCWとその理由、以上3項目を記述した。データ分析は、CWの文芸的分析、加え

でエクセルを使用したフィードバックの内容分析と談話分析を用いて実施された。

5. 調査結果、および考察

本章では CW の言語分析、書き手としてのフィードバックの質問票の分析、そして読み手としてのフィードバックの質問票の分析で明らかになった結果について議論していく。

5.1. クリエイティブライティング分析

本節では学生が作成した CW を考察する。将来の夢やバイト、サークル活動など多様なテーマの CW があったが、コロナ禍での大学生活やそれに伴う感情の変化について綴った学生の人数が最も多かったため本節ではそれらを扱う。学生は創意工夫を凝らし英語を詩的に使用した。まずは、語彙の規則性と言葉遊び (language play) を用いた例を考察する。

5.1.1. 語彙の規則性、言葉遊び (language play)

ここでは、その一例として語彙の規則性と大文字と小文字を使用した language play が見られた作品を考察する。規則性をつけることは詩的文章の美学における基本的な特徴と言え (Simpson, 2004)、学生の作品からも語彙を重複させ規則性を作る例が見られた。例 1 で S13 は、入学当初から大学に登校できず友人を作ることも困難なコロナ禍での感情を詩に綴った。

例 1：語彙の規則性 - “I want…” (S13)

I want...

I want to take meals with a friend from university.

I want to go shopping with new friends.

I want to travel with many friends.

I want to make friends.

I want to see classmate face to face.

I want to hear real voice from classmate.

...I want to go to university.

例1の作品は規則性に関して2点考察できる。第一に、S13は文頭に“I want to”を置き規則性を用いている面が明確である。S13によれば、同詩はスタンザごとに時系列になっており、第一スタンザでは入学前に友人と交流することを楽しみにする様子、第二スタンザでは入学後に友人と対面でも会うことが叶わない状況、1文で構成された第三スタンザでは現在、つまりCW作成時の感情を書き表している。時系列を表していることを考慮すれば、第一スタンザでは過去形(“I wanted to”)を用いることが一般的な文法構造であると言えるが、それを逸脱し全ての文において統一性を持たせることで文体の美学を優先させたことが伺え、*I want ...*という題名とも関連性が窺える。

二点目として、規則性の崩壊が窺える部分がある。第一スタンザで統一的に使用されている「友達(“a friend”/“friends”)」が第二スタンザの2文目を境に「クラスメート(“classmate”)」という単語に変化する。ここで、“friends”の使用という規則性が崩壊することで読者に解釈の余地を与え、Widdowson (2008)の言うdiscourseを生む。S13の説明によれば、“friends”と“classmate”は異なる人間関係であり前者の方がより親密な関係性であるという。入学以降、S13にとっては“classmate”の垣根を超え“friends”と呼べる間柄の学生がまだ多く存在せず他学生との距離があることが、恣意的な語彙選択によって表現されている。また、最終スタンザの1文では文字サイズが他と比較して小さくなっており、これについてS13は呟いていることを表現したと説明した。最後に一言、心の呟きが吐露されている様子が表現されている。S13の例のように、学生たちの多くは自分達の言語資源を活用しながら同語の重複使用を表現方法として用いた。また、この例は文字サイズまでも表現方法のストラテジーの一つに加えた例である。

さらに、大文字と小文字使用によるlanguage playを用いた例もあった。例2でS22は、コロナ禍による授業形態の変化を題材に詩を作成し、リモート授業になりインターネットの使用時間が増加する中でそのような期間が早々に終了することを願う気持ちを綴った。大文字と小文字の使い分けなどのlanguage playはCrystal (2008)によれば、チャットなどデジタルコミュニケーションでも頻出する例である。本作品では、一見偶然や間違えで大文字が点在しているように見えるが、大文字のアルファベットを順番に組み合わせると“ONLINE”という英単語が浮かび上がる。Cameron & Panovic (2014)が説明するように、話し言葉は話し手の発話の順番に聞き手に情報が入るが、書き言葉は点位的な情報処理を読者に委ねることができる。その点でこの例は書き言葉特有のlanguage playと言える。

S22は発表時にこのlanguage playについて自主的に説明するのではなく発見を読者に委ねた。読者は、点在する大文字の意味を発見して初めてそれが*new method lesson*という題名の答えであることも発見する。S22の詩は、大文字と小文字の使い分けという英語特有の表現方法でS22の言語資源の創造的な使用方法を見せただけでなく、文字媒体を通して読者とのインタラクティブな関係を構築した例である。次項では、多言語を使用し、絵文字やフォントなど幅広い言語資源を活用した作品について報告する。

例 2：大文字、小文字を用いた language play - “new method lesson” (S22)

new method lesson

suddenly corona virus Occurred.

i was Need taking Lesson remote.

I have increased time to using interNet.

i wish to finish the period Early.

5.1.2. トランスリンガルな表現方法

学生の作品の中には英語以外の言語を含めたものもあった。以下の例 3 の作品で S18 は、コロナ禍で上京し 1 人暮らしをする中での思いを英語に続き日本語も使用して書いた。

S18 は執筆時にリズム感を大切にたと述べ、特に英語で書かれた方の第一スタンザは音読すると一定の拍子で表現されていることが分かり、詩の重要な特徴を満たしていると言える (Simpson, 2004)。このスタンザでも前項で紹介したような規則性が、“I cannot ~ to” の使用に見られる。英語と日本語は総じて並列しているように見えるが、“But everyone is the same” と「でもみんな同じだ」の 2 文が日英で異なるスタンザに位置している。S18 は理由について言及しなかったが、言語によるレトリックの差異 (Kaplan, 1976 参照) が見られた。

S18 は、並列して日本語で同様の詩を書くことにより、日本語話者の同級生により理解を促すとともに、日本も世界と同じ状況だということを表現したかったと述べた。ここでの英語と日本語は相互翻訳のためだけに存在していない。並列して書くこと自体が学生にとってはコロナ禍の世界情勢を表現する役割を果たした。

書き言葉のコミュニケーションはマルチモダルな用法によって多様になった (Lee, 2017)。本調査でも、以下例 4 のように、多言語に加えフォントや絵文字も表現媒体として使用した作品が見られた。S4 はオノマトペを題材に詩を作成した。日本語のオノマトペ

例3：英語と日本語の並列 - “Live now” (S18)

Live now	今を生きること
Living alone at home.	家に1人の生活
Who would have predicted.	誰が予測していたらどうか
I cannot go to school.	学校に行けない
I cannot talk to my friends.	友達とも話せない
Such a lonely life.	そんな寂しい生活
	でもみんな同じだ
But everyone is the same.	
Let's get over together.	一緒に乗り越えよう
So that I can return to my original life as soon as possible.	少しでも早く元の生活に戻れるように

「ふわふわ」とそれに対応する韓国語のオノマトペを比較し、言語による聴覚感覚の違いについて書いた。

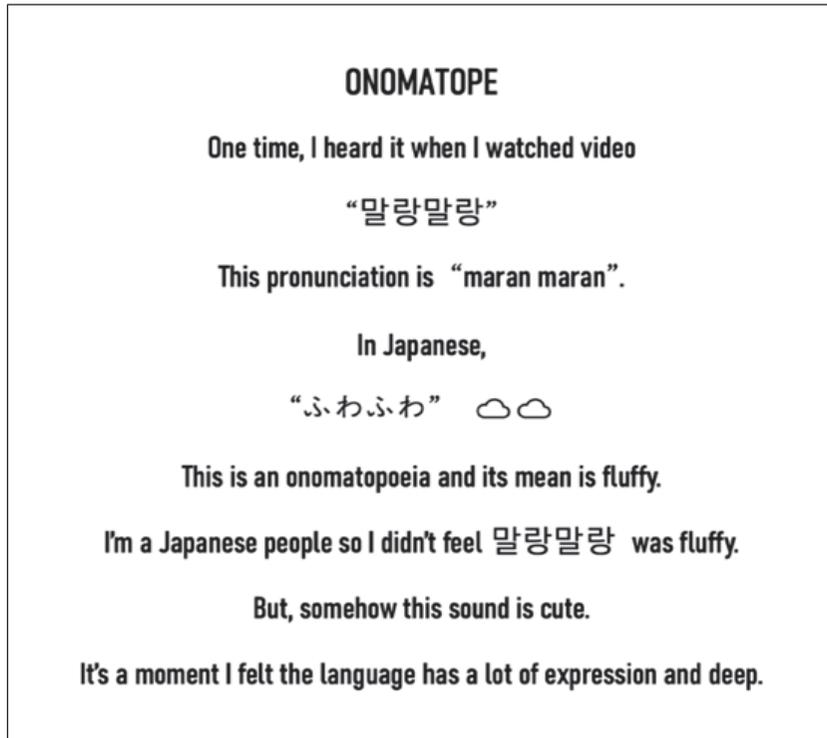
絵文字は今や新たな言語的資源だと言われ、その絵文字が持つ意味で言語の補助や強調などの役割を担うことができる (Giannoulis & Wilde, 2020)。フォントも同じく言葉の意味や雰囲気を助長する役割を担う (Jones et al, 2021)。上の CW で S4 は、作品の内容に合うようにフォントと絵文字の使用にこだわったと説明したように、太字で丸みを帯びた字体は柔らかさを表すオノマトペについての描写を促進している。

次に注目すべきは、この作品の多言語の存在である。一つの CW の中に、アルファベット、ひらがな、ハングルの使用が見られる。S4 は、韓国ドラマや K-POP の影響で韓国文化に興味を持ち、コロナ禍でひとり時間が増加し韓国語を勉強しているという背景を持つが、自らにある使用可能な言語を駆使し表現されている。

トランスリンガリズムの概念が表すように、個人が持つ複数の言語的背景や絵文字などを含めた *semiotic repertoire* を大きな一つの言語レパートリーとし、表現媒体として表出された作品である (第2章参照)。

本項で見たように、学生たちは、英語を自己表現媒体としながら語彙の規則性や *language play*、マルチモダリティー、他言語の使用など様々な表現方法を用いて創意工夫をした。CW の作成が学生たちにとって彼らの英語使用経験にどのような影響があったのか。次節では、課題提出後学生たちを対象に行った書き手としてのフィードバックの分析結果について議論を展開する。

例 4：フォントや絵文字使用と、多言語の使用 - “Onomatope” (S4)



5.2. 書き手としてのフィードバック談話的分析

本節では、学生のフィードバックの分析結果を報告する。CWの作成後、学生たちが書き手として回答した質問票には、英語使用について、またコミュニケーションにおける相手の存在について触れられていた。

5.2.1. 英語使用について

フィードバックの中の英語使用に関する項目では「英文法」の縛りから解放された点について触れた学生が最も多かった（N=10）。以下にこれに関した学生の意見を紹介する。

■ 文法の縛りからの解放

- ・「文法にあまりとらわれずに作ることが出来るので [...] 苦手意識をあまり持つことなく取り組み始めることが出来た」(S29)
- ・「文法を間違えてはいけないなど気にしなければならないことが多く、心配事が多くありました。しかし、クリエイティブライティングは自由に書くことができ[る]という安心感がありました」(S22)

学生たちは英文法について「とらわれているもの」と認識し、S29やS22が示唆するように、英文法の存在が「苦手意識」や英語使用を阻む「心配事」の種であることが分かる。

このような意見の理由の一つとして、対象の学生の多くが、大学就学以前から授業内の教科書や大学入試対策を通して英語学習を行い、旅行や部活の遠征などで渡航歴のある少数を除いて、授業外で英語に触れた経験のない学生が多数であったことが挙げられる。授業内での英語学習を超えた英語の使用経験が少なく、「間違えてはいけない」文法規範への順守が学生にとっての呪縛となっていたことが推測される。S22 が言及したように、CW の作成はこれらの縛りから解放されるという安心感に繋がった。

文法にとらわれない安心感については学生間で意見の一致が見られたが、文法にとらわれずに書いた自分たちの英語使用については厳しい評価が見られた。否定的な意見の中には、以下のように自分の英語を「良くない」と形容するものが見られた。

■ 自分の英語は「良くない」

- ・「言語面に関してはかなり簡単な英単語を用い、文章も短いので、言語面に関しては良いものではないと考える。」(S22)
- ・「ネイティブの人にも伝わりやすいかはわからない」(S5)

S22 による自らの英語が「良いものではない」という語彙使用を考察すると、学生の中には対立する概念である「良い英語」が潜在的に存在することが窺える。S22 の意見からは、難しい文章を用いて長い文章を作成することがより良い英語使用と考えていると示唆できる。また、S5 の「ネイティブの人にも」理解されるか明確でないという発言は、英語の良し悪しの基準として、コミュニケーション上の意思疎通よりも母語話者英語への相似に重きが置かれていることが読み取れ、学生の想定する英語使用場面が母語話者を相手にしたものに限定されている可能性がある。このような意見からは、CW 作成が英語のある一定の規範から解放される機会になった一方で言語意識の根底では「良い英語」の存在に抵抗できずにいる姿勢が見られた。しかし、学生の中には自身の英語使用を厳しく評価しながらも自己表現はできたと回答した例も多くあった (N=18)。以下にその例を挙げる。

■ 自分の英語は「完璧ではないが伝わる」

- ・「完ぺきではないのですが、比較的わかりやすいと思います」(S9)。
- ・「英語の技術はあまり無かったと思うけれど、ストレートに自分の思いを伝えることができていたと感じたので良い英語使用ができた」(S26)

S9 の「完ぺき」という表現からは、英語には完全な形が存在すると考えていることが窺える。S9 は明記していないが、ここで示唆される完璧な英語とは、教科書の英語または母語話者の英語である可能性が高い。しかし、S9 は自らの英語に関わらず自分の文章は「わかりやすい」と言及する。同様に S26 も英語使用に関して「技術」には否定的な評価をしながらも、自分の思いを伝えることができたとして評価する。英語使用において文法が正しく使用できることと、自分の伝えたいことを伝えられることを分けて考えていることが推察できる。これは、第 1 章で紹介した Seidlehofer & Widdowson (2017) による *competence*

と *capability* に関する議論と重複する。英文法が正しいことと、それを活用できることが異なることを実感した機会だったようである。

伝えることを重視した意見の中には、以下のように自分の知っている言語資源を駆使して表現することの重要性について言及したものがいくつかあった。

■ 自分が持つ言語資源を活用する重要性

- ・「難しい単語や言葉を使わず稚拙でも自分が持っている知識でなるべく書くことが大切なのだなと思った。そのほうが相手に伝わりやすいのかなと思った」(S12)

上記で S12 は「稚拙でも」という表現を用い、自らの言語知識を全面的に評価できない姿勢も見られるが、CW 作成は自分の言語資源を活用しながら伝える大切さについて考える機会になったようである。次項では、コミュニケーションにおける相手の存在について述べた学生の意見を報告する。

5.2.2. 書くコミュニケーションにおける相手の存在の再確認

書き手として、英語で書く時に重要だと考える点について回答した学生は、「読み手」「相手」、「聞き手」等の単語を使用して言語の受信者について言及した (N=18)。

■ 読み手への伝わりやすさの重視

- ・「読み手にどれだけ分かりやすく内容を伝えることができるかが大切」(S11)
- ・「最も分かりやすい書き方・文法は何なのかを考えながら書いていくことが、相手により伝わりやすくすることができ、大切なこと」(S24)

「読み手」や「相手に」分かりやすく書くという意見にも見られるように、英語使用には相手が存在するというコミュニケーションの根源について改めて実感した様子が窺えた。S24 は難しくない言語フォームを使用することが相手にとって円滑な理解に繋がると考える。アカデミックライティングを主として書き言葉の英語は口語より堅苦しく対話的でないと考えられることが多いが (Horner, 2018)、学生の意見からは相手を考えて英語使用を調整する対話的な姿勢が窺えた。

本節で議論したように、CW 作成は学生にとって英文法の正しさから解放される機会になった。学生の意見からは、自らの英語使用について、言語的フォームに関しては十分に評価できないもののそれを活用し相手に伝える能力については肯定的に評価する姿勢が見られた。また、CW を作成し文字の向こうにいる相手の存在を実感することで、書き言葉による英語コミュニケーションも読者との相互作用の中にある対話であると再認識する機会にも繋がる可能性がある。ここまで、学生の書き手としてのフィードバックについて紹介した。次節では、ピアリーディングを通して読み手となった学生の意見を考察する。

5.3. 読み手としてのフィードバック談話的分析

本節では、学生が他学生の作品を読み記述したフィードバックの分析を報告する。学生は、同級生の英語使用と読み手となって考える英語で伝えるための工夫について言及した。

5.3.1. 英語使用について

英語使用に関する振り返りでは、他学生の作品に使用される英語を ZOOM 発表時に互いに読んだ上で、書き手の個性が英語に表出されていると言及する学生が一定数いた (N=9)。以下に回答例を挙げる。

■ 英語使用で個性が表現できることの発見

- ・「人それぞれの文章があり、見ているだけでその人の性格までもわかってとても良かった。」(S15)
- ・「文章だけでも書き手がどういった人なのか案外伝わってくるものだと感じたので、自分の言葉で書き表すことは意志を伝えるための1つとして大切だと思った。」(S5)

S15 が、「人それぞれ」と言及するように、英語使用は個人によって多様であることを実感したことが読み取れる。また、S15 と S5 は、文字を通して書き手の「性格」や人となり伝わってきたと言及する。書き言葉は一般的に言語の発信側と受信側が同時的に存在せず書き手の姿が物理的に見えない特徴があるが (Cameron & Panovic, 2014)、文字を通して書き手の性格が表出され得ることを示唆する。それにより S5 は「自分の言葉」を使用して書くことの大切さを経験したようである。

5.3.2. コミュニケーションにおける「伝える」ことの重要性

今度は、読み手として、英語で書く時に重要だと考える点についても学生に記述させた。読み手となっても、書き手の時と同様に「伝わる」ことの大切さについて言及した学生が多数いた (N=14)。

■ 伝わる英語使用を考えること

- ・「読者から見ると、自分 [書き手] だけが読めればよいと思うのではなく読み手がどのような言葉を使って書くと読めるか考えることが大切だと思いました。」(S21)
- ・「簡単な文法を用いることは決して楽をしているわけではなく、読み手に伝わりやすくするための工夫だと思います。」(S31)

S21 の回答が示唆するように、学生からは、読み手となって改めて書き手としての自分を回顧し、相手に伝わりやすく書くことの重要性を考える意見がみられた。また S31 は、簡単な文法を使用することが「楽」ではなく相手の理解の向上を促す工夫であると明記している。これは相互理解を優先する ELF 志向の英語観において重要な点である。

学生の意見の中には、CW 作成を通して学んだ伝えることの重要性について実際の国際

コミュニケーションにも活かすことができると考えるものがあつた。

■ 国際コミュニケーションでの応用について

- ・「簡単な文章でも気持ちを伝えることができるということを知ることができ、非常に良い勉強になりました。外国の方と話すときも、無理に難しい英語を使うのではなく、こういった簡単な文章を使ってもいいのではないかと思います」(S11)

S11 は CW 作成課題から「簡単な文章でも」伝わることを学び、その体験を「外国の方」とのコミュニケーションにも応用できると述べる。授業内では第一言語の異なる話者と接する機会がなかったが、CW 作成課題が授業外のコミュニケーションについても学生に考えさせる機会となる可能性を示唆している。

学生は読み手となって英語の受信側となることで、英語から書き手の個性が表現されることを発見し、読み手に英語を通してどのように自分を伝えることができるのか改めて考える機会となった。最後に、CW 作成を通して自己表現の機会を与えることがコロナ禍においてどのような意義があつたのか議論する。

5.4. 英語の CW がコロナ禍での心情を共有し合う場に

CW 作成が学生にとって、普段は話すことのできないコロナ禍での苦境を、文字を通して共有し合えるセーフスペースになったことは触れるべき点である。CW 作成の感想として、英語についてだけでなく心情面について触れた学生が多くいた (N=14)。

■ コロナ禍での心情の解放

- ・「自分が今抱えているネガティブな思いを書くことができてしまった」(S13)
- ・「心の中で思っていることを外に出すことが出来た [...] 日本語で書くよりもどこか書きやすさを感じた」(S20)

S13 も S20 もコロナ禍で学生生活を送る孤独について綴った CW を作成した。友人と接することがない中一人で溢れた感情を書くことで「ネガティブ」な心情を解放する機会となったことが明らかとなった。S20 は上京後孤独な生活を送る中で生死について考える詩を書いた。英語の方が「書きやすかった」と言及しており、日本語であれば直接的に聞こえる内容であった詩も、英語で書くことで心情が表現し易かった可能性がある。使用言語が自己表現の仕方に影響することも示唆された (Canagarajah, 2020 参照)。

コロナ禍での心情を表現するだけでなく学生同士で心情の共有も出来た。読み手としてのフィードバックでは好きな作品としてコロナ禍での心情を表現した作品を選んだ学生が多く、理由として共感という言葉が多く挙げられた (N=8)。

■ 心情の「共感」できるもの

- ・『『学校に行きたい』という思いは自分もそう思っているのでも共感した。』(S17)

- ・「私の今の心の状況からとても当てはまってる部分があって、非常に共感した [...] 分かるからこそ、感動して涙が出そうにもなるくらい、心に響いた。」(S24)

S17とS24が示すようにCWを読み合うことでコロナ禍の学生生活で積もった感情を学生同士で共感しあったことが窺える。辛いのは自分だけでないと共有し、社会的ディスタンスがとられた情勢の中で心情面の繋がりを保持する機会となった。また、これは、前章で紹介してきた英語の難しさや正しさに関わらず「伝える」ことが出来れば共感し理解し合えることに気付いた学生の意見とも重複する部分がある。CW作成を通して学生たちは英語で書くことで気持ちを共有し、その英語を読むことで気持ちを共感する経験となった。

6. おわりに

本研究では、「ELF 志向的」言語意識に関して、トランスリンガリズムに対する肯定的な姿勢、相互理解の重視、英語使用者としての運用能力の再考の3点をキーワードに挙げ、ELF志向の言語意識に対する気づきに繋がる手段の一つとして、大学授業内におけるCW作成について考察した。

CWの分析から、学生は自らの言語レパートリーを駆使しながら、語彙を工夫して詩的表現を創り、大文字や小文字を区別し英語特有の言葉遊びをしたり、絵文字や多言語を混ぜながらフォントなど趣向を凝らしたりして自己表現したことが報告された。

また、書き手及び読み手としてのフィードバックからは、難しい文法や単語を使用せずに分かりやすい表現を使用して内容を伝えることを優先する意見が挙げられた。学生たちの多くが自分たちの英語使用に関しては完璧ではないと評価したことから、画一的な正しい英語があると考え意識が潜在的に存在することが示唆された。一方で、難しい単語を使い英文法が正しいこと(competence)と、英語を活用して伝えられること(capability)は異なることを、CW作成を通して実感した学生の声も明らかとなった。簡単な英語で書くことは「楽」ではなく伝わるための工夫だと述べた学生がいたように、学生は、相手を尊重し言語選択・言語使用を行うコミュニケーションの双方向性について実感した。CW作成は学生にとって、多様な言語資源を駆使して表現し、伝えることの大切に気づき、言語フォームの正しさよりもそれを活用する力を優先する重要性について学ぶ機会となり、ELF志向的言語意識を構築する3つの柱に触れる機会となった。ELFに関する学術背景を持つ筆者の授業理念が学生に影響した可能性は否めず、1度の実施で得た少数のデータからの考察を一般化することは困難であるが、本調査においては、CW作成をすることがELF志向的な言語意識について理解する「気づき」の機会になることが示唆された。

本論文で議論したように学生からは読み手のことを考えて伝わる英語で書いたり、英語を読んで書き手を想像したりする姿が見られた。このような姿勢を助長できたことは、デジタルコミュニケーションが進み文字を介した対話が盛んになる中で、文字の発信者と受信者について考えるリテラシーを育むことにも繋がる可能性がある。授業内で多様な言語話者同士の英語コミュニケーションが実現しない場合や、英語に自信のない学生が会話で消極的になる場合に、考えながら書くことができるCWを通して言語資源を活用し表現す

ることで、言語の語用論的そして詩的 *creativity* も、*creative* に言語を駆使する *capability* も十分に持っているという考えを学生に促すことができる。言語、とりわけ英語とそれを取り巻く経済、社会的なイデオロギーなどは切り離して考えることはできない (Holborow, 2015 参照)。しかし、今後調査を深めることで、CW 作成が学生にとって、英語が科目であるという考えから脱却し個人の気持ちや思考を伝える一つの自己表現媒体であるという考えに立ち返る機会になることを眺望する。

参考文献

- Boden, M. (2004). *The Creative Mind Myths and Mechanisms*. London: Routledge.
- Carter, R. (2004). *Language and creativity: The art of common talk*. London: Routledge
- Cameron, D., & Panovic, I. (2014). *Working with written discourse*. London: Sage Publications Ltd.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31–54.
- Canagarajah, S. (2020). *Transnational Literacy Autobiographies as Translingual Writing*, Oxon, New York: Routledge.
- Crystal, D. 2008. *Txtng: The Gr8 Db8*. Oxford: Oxford University Press.
- D'Angelo, J. (2018). The status of ELF in Japan. In In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. pp. 165–175. London: Routledge.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, UK: Pargrave Macmillan.
- Giannoulis, E. & Wilde, Lukas, R.A. (2020). *Emoticons, kaomoji, and emoji: the transformation of communication in the digital age*. New York: Routledge.
- Holborow, M. (2015). *Neoliberalism and language as a commodity*. London: Routledge.
- Hynninen, N. & Solin, A. (2018). Language norms in ELF. In In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, 594-605.
- Iino, M. and K. Murata 2016. Dynamics of ELF communication in an English-medium academic context in Japan – from EFL learners to ELF users. In K. Murata (ed.), *Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts: Conceptualization, Research and Pedagogic Implications*. pp. 111–131. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Jenkins, J. (2018). The future of English as a Lingua Franca? In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, 594-605.
- Jones, H. R. (2012). *Discourse and Creativity*. Oxon, New York: Routledge.
- Jones, H. R., Jaworska, S., & Aslan, E. (2021). *Language and media: a resource book for students* London: Routledge.

- Kachru, B. (1985). The bilingual's creativity. *Annual Review of Applied Linguistics* 6, 20-33.
- Kaplan, R. (1976). A further note on contrastive rhetoric. *Communication Quarterly* 24 (2), 12-19.
- Kharkhurin, V. A. (2014). Creativity.4in1: Four-criterion Construct of Creativity. *Creativity Research Journal*, 26(3), 338-352.
- Lee, C. (2017). *Multilingualism Online*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Li, Wei. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39, 261-261.
- Li, Wei. (2020). Multilingual English users' linguistic innovation. *World Englishes*, 39(2), 236-248.
- Murata, K. (2021). Teaching WE and ELF in EMI from an ELF Perspective A Case Study at a University in the Expanding Circle. In Y. Bayyurt., & M. Saraceni. *Bloomsbury World Englishes Volume 3: Pedagogies*. 159-176. London: Bloomsbury Academic.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge.
- Pitzl, M.L. (2018). *Creativity in English as a lingua franca: Idiom and metaphor*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Rosenhan, C., & Galloway, N. (2019). Creativity, self-reflection and subversion: poetry writing for Global Englishes awareness raising. *System*. (84)1-13.
- Runco, M., & Jaeger, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96
- Saito, K. (2019). Exploring Japanese university students' awareness of ELF and WE: A case study. *Waseda Working Papers in English as a Lingua Franca*, 8, 121-132.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press.
- Seidlhofer, B., & Widdowson, H. (2017). Competence, Capability and Virtual language. *Lingue e Linguaggi* 24. 23-36.
- Simpson, P. (2004). *Stylistics: a resource book for students*. London: Routledge.
- Widdowson, H. G. (2008). *Text, Context, Pretext: Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Widdowson, H.G. (2017). The cultural and creative use of English as a Lingua Franca. *Lingue e Linguaggi*, 19, 73-78.
- 菊池せつ子 (2015) 英語嫌いの学生とどう向き合うか, 武蔵丘短期大学紀要, 22, 21-27.
- 村田久美子 (2020) バイリンガル/多言語環境の中での (共通語としての) 英語 (ELF) を媒介とした教育 (MI/E) 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究, 16, 1-23.

村田久美子・小中原麻友・飯野公一・豊島昇 (2019) EMI 参加に伴う学生の ELF への意識変化と ELF 使用へのビジネスピープルの意識差の調査と英語教育への示唆, 早稲田教育評論, 33,1, 19-38.

-
- i 同大学の全学共通 ELF プログラムでは、国際化に準じて多種多様になった英語使用を理解し、同じ母語を持たない話者同士の共通語として英語を使用することを学修目標に掲げている (玉川大学ウェブサイト参照)。同プログラムでは、学期ごとに授業の担当教員が代わるため、学生たちにとっては毎学期英語母語話者だけではない多様な背景の教員から英語を学習する機会がある。本授業内では、リーディング、TOEIC 対策、アカデミックライティング、リスニング、プレゼンテーションスキルなど幅広く扱う。それに加え筆者が独自にクリエイティブライティングの作成を授業内の課題として提示した。本プログラムでは、成績評価や教育理念において母語話者英語主義に傾倒しないよう教員が指導されているが、授業内で学生に対して ELF を理論的に教えるようなことはない。
- ii 本課題は、成績割合の全体のうち 4% を占めた。あくまでも英語の多様な使用に触れる機会として実施したため CW の評価基準はなく、CW 作成と発表を完了した学生には本課題分の点数を満点配分した。
- iii 一般の学生が作成した英語の詩を提示し (<https://kotobagallery.weebly.com/gallery.html> 参照) 一つ選ばせたが、文の短い作品を読んだ学生が多く、例えば右の作品を読んだ学生が多数いた。Special -“I've always wanted. To be special. But still, I don't know. What special means. I mean, How normal and ordinary. Are different? Who decides who's special. Or not? Whose special. I want to be? (実際はピリオド毎に改行)”