

ビジネス英語の授業における TILT (Translation in Language Teaching) に対する教員と学生の意識調査

横野 成美

(金沢星稜大学女子短期大学部)

1. はじめに

文法訳読法が長らく英語教育の主流を占めてきた日本の英語教育において翻訳の使用は大きな論議の的となってきた。1970年代に入って「言語とはコミュニケーションである」と謳うコミュニカティブアプローチの台頭とともに、第二言語の習得は母語と同じ方法が最適であり、L1を解しないネイティブ・スピーカーから教わるのが理想だという考えが広く人口に膾炙し、翻訳に対する見方は益々否定的になっていった。とりわけ経済界からは、長期間の学習にもかかわらず学習者の会話レベルが一向に向上しないとの苛立ちの声があり、翻訳が非効率的な英語教育の諸悪の根源として批判を受けてきた。このような現状を打破しようと文部科学省は2003年に「英語が使える日本人の育成のための行動計画」を発表し、「英語が使える日本人」を育成すべく、英語教育の改善を図ろうとしたが、目標を達することができず、2011年には「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」をとりまとめ、学習指導要領を改訂し、高等学校においては「授業は生徒の理解の程度に応じた英語で行うことを基本」とした。さらに、2014年の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」において、中学校においても「授業を英語で行うことを基本とする」と明示した。高等教育においても、文部科学省は2014年にスーパーグローバル大学事業を創設し、英語を媒介とする授業、EMI (English-Medium Instruction) を奨励している。しかしながら特に中等教育においては依然として、英語だけで行う授業については抵抗があり、文部科学省の平成30年度「英語教育実施状況調査」概要によると、高等学校においては、「授業中おおむね(75%程度以上)英語による言語活動を行っている」割合は15.5%で、「半分以上(50-75%)の時間、英語による言語活動を行っている」を合わせても、50.6%と約半数である。このように文部科学省の方針と実情には依然として大きな乖離が見られるなか、TL(目標言語)のみを用いてL1の使用を排除しようという従来の考え方は、言語教育の新しい潮流と矛盾する動きになりつつある。

世界的に見ると、過去において母語の使用は第二言語習得研究においては殆ど記述がなく、無視されてきたも同然であり、CELTAのような英語を第二言語または外国語として教えるための教師養成コースにおいても学習者の母語の使用には注意が向けられてこなかった(Kerr 2014)。しかし、2001年に欧州評議会が発表したCEFRにおいては言語を従来の4技能として捉えるのではなく、コミュニケーション能力が受容(reception)、生産(production)、対話(interaction)、仲介(mediation)の4つの活動に表れると考えて

いる。仲介には翻訳・通訳活動が含まれ、翻訳は現実社会において必要なものとみなされている。そして翻訳に対する見方を変える大きなきっかけとなったのが、2010年のGuy Cookによる *Translation in Language Teaching* (日本語訳:『訳の効用』)の出版であり、所謂「翻訳の復権」が叫ばれるようになった。TILTの目指す翻訳とは従来のように単なるテキストの翻訳に留まらず、コミュニケーションを作り出すものであり、Dagilienė (2012)によれば、翻訳は“interaction and cooperation between people”を産み出すのである。

2001年にCEFRが発表されて約20年が経過した現在、世界のグローバル化は留まるどころを知らない。その進展に伴い注目を集めているのが2007年にVertovecが提唱した「スーパー・ダイバーシティ (超多様性)」の考え方である。世界の流動化がこれまでとは桁外れに進む中、各国の移民の数も膨大に膨れ上がり、もはや単純に出身国、宗教、言語だけでは分析しきれない彼らの属性に、テクノロジーの急速な進化等、他の多くの要因を加えて複合的に考察し、その相互作用から醸成される多様性を「スーパー・ダイバーシティ」と呼ぶ (加納 2012)。スーパー・ダイバーシティの考えは言語研究にも広がり、従来のアプローチだけでは現状を把握しきれず、従来の言語能力の捉え方が根底から揺るぎ出している。世界には6000から7000の言語が存在すると言われ、ほとんど日本語だけで生活できる日本を例外として、世界ではもはや単一言語しか知らないモノリンガルより、複数の言語を日常的に利用するマルチリンガルが一般的である (村端 2016)。早くもCEFRが発表される約10年前に、第二言語習得において注目を集めるようになった概念の一つがVivian Cook (1991)が提唱した「マルチコンピテンス (複合的言語能力)」である。第二言語習得においてL1とL2を2つの別個の言語として捉えるのではなく、頭の中にある言語体系を一つの体系“knowledge of two or more languages in one mind” (Cook 1991)として捉えたもので、脳内ではL1+L2という言語体系が形成されるが、これは母語しか知らないモノリンガルの言語体系とは質的に異なり、第二言語の習得により母語も影響を受ける。

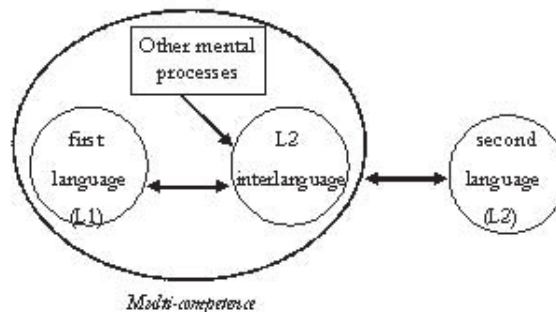


Figure 1. マルチコンピテンス (Cook, 2004 より転載)

Grosjean (1989) はバイリンガルは“two monolinguals in one person” (一人の中に存在する二人のモノリンガル話者)ではなく“an integrated whole” (統合された全体)として見なされるべきであると述べている。バイリンガルの場合、L2を話している時でもL1の

部分は活性化されており、また逆に L1 を話していても L2 が活性化され、それは日常的に見られる、話者が 2 つ以上の言語を切り替えながら使うコード・スイッチング (code switching) という現象に現れると言う。

近年ではさらにマルチリンガリズムの研究が進み、2000 年頃から米国のバイリンガル教育で注目を集めるようになったのがトランス・ランゲージング (translanguaging) という考え方である。元は Williams (1994) の提唱した “trawysieithu” の英訳で、衰退するウェールズ語の話者を増やすため、受容と発信に別々の言語を使用するバイリンガル教育において、二言語でのリテラシー能力の向上を目的としていたが、バイリンガル教育を超え、拡大・発展して使う研究が進んでいる (加納 2012)。その中で主導的役割を果たしてきたのが Ofelia Garcia と Li Wei である。Garcia and Kleyn (2016) によれば、TESOL や第二言語習得の分野で信奉されてきた Grosjean の “additive bilingualism” (加算的バイリンガリズム) や “subtractive bilingualism” (減産的バイリンガリズム) のような伝統的モデルに基づいたバイリンガリズムの概念は、言語間に境界を前提としている点において時代にそぐわず、マルチリンガリズムの脳科学研究が発達するにつれ、言語の境界を超えて “the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire” (話者のすべての言語レパートリーを一つのつながりとして使用) するというトランス・ランゲージングの概念が主流になってきた。

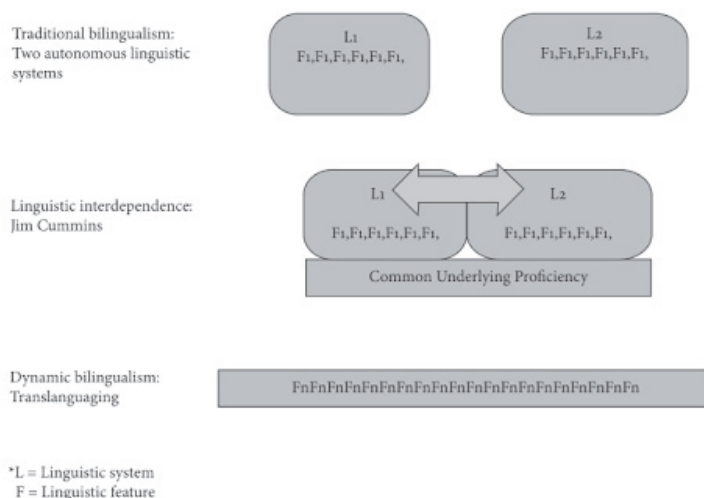


FIGURE 1.1 Difference between views of traditional bilingualism, linguistic interdependence and dynamic bilingualism

Figure 2. 伝統的バイリンガリズム、カミンズの言語相互依存モデル、トランス・ランゲージングの違い (Garcia & Li, 2015 より転載)

前述のコード・スイッチングにおいては、バイリンガル話者が 2 つの言語を交互に使用するという見方に基づいているが、トランス・ランゲージングではコミュニケーションの状況に応じて「一つのつながった言語レパートリー」から選択的に使用するという包括的

見方をとる。このため話者は言語レパートリーから言語を選択することが出来、母語の活用により思考を促し、深い理解を促進することで学習者にスキュフォールディングを与えることが出来る (Garcia et al., 2017)。

このようなバイリンガル教育におけるトランス・ランゲージング研究の進展は、バイリンガル教育を超えて日本の英語教育にも取り入れることができると考えられる。そして Baynham & Lee (2019) が述べるように、トランス・ランゲージングの考え方を翻訳研究に取り入れることにより、翻訳をマルチリンガルのレパートリーの中での “creative deployment of resources” (資源の創造的使用) と捉えなおすことができる。

2. TILT (Translation in Language Teaching)

ベルリッツメソッドを創設したベルリッツ等の翻訳に対する批判者が翻訳を非難するとき用いるのは、「それでは次の文を訳して貰うのは誰にしましょうか？」的な最も退屈で無味乾燥な文法訳読式の授業であり、それを以ってすべての翻訳活動の排除を正当化している (Kerr 2014)。しかし、現実にはいかに教員が翻訳を排除しようとしても学習者が頭の中で翻訳することは止められない。実際、母語は有益な言語資源であり、上述のように学習者の全ての言語レパートリーを活用することこそが奨励されるべきである。それには教員がこれまでのように母語の使用を必要悪と捉えたり、母語の使用に罪悪感を用いながら使うのではなく、目的を持った翻訳活動を計画的に開発する必要がある。特にビジネス英語においては海外企業との取引、海外からの来客対応等で翻訳・通訳活動が必要になる場面も多いことから、仕事での実践に備えて準備をさせておくことは有益であると思われる。

TILT 活動例として筆者が英語リテラシーI Advanced クラスで恒常的に行っているのは、復習として、教科書 (*Business Venture 1, Oxford*) に出てくる単語と文章を日本語で抜き出したプリントを用いた back translation (反対方向から訳す) 活動である。日本語から英語に戻すことで学んだ表現が口から出てくるようになるのが目標であり、ペアでのクイック・レスポンス活動として実施している。答えは教科書の中にあるので学生は自分で正解を確認することが出来る。勿論、言語は完全に一対一で対応しているわけではないが、例えばビジネス英語で扱うような “interest rate,” “export,” “exchange rate,” というような語彙は、モノリンガルでその意味を説明するには大いに手間がかかり、それぞれ「金利」「輸出」「為替相場」という訳語を充てるほうが遥かに実用的で効率的である。また日本語ビジネス会話で多用される「どうぞ宜しくお願いします」というフレーズは、例えば初対面の相手に使われる時と、別れ際に「(今後とも) 宜しくお願いします」、何か依頼をして「宜しくお願いします」という時には全く違った英語になることから、L2 へ翻訳することにより意味が明確になる。翻訳を用いた仲介活動の例としては、日本語研修で来学中の韓国人短期留学生 (各クラス 6 名) を含めてグループを作り、教科書の異文化に関する自己診断テストをインタビューに転用し、日本人学生が英語から日本語に口頭で訳して、韓国人学生に質問を行った。学生は翻訳をコミュニケーションの仲介として使い、また得られた回答から異文化理解を深めることが出来た。

3. 研究目的と方法

1. 研究目的

先述した「英語の授業は英語で行うことを基本とする」という学習指導要領の改訂により、日本語を使用しながら、文部科学省の方針に反していることに一種の後ろめたさを感じる日本人教師も多いと拝察され、そのような罪悪感により、有益なリソースとしての翻訳の使用が阻害されているのではないかと懸念される。また逆に英語母語話者の中にも、敢えて授業で日本語を使用する教師もいるが、彼らが学習者の母語を使用する理由は何であろうか。近年は L2 のみで授業を行う理論的根拠に疑問を呈する研究結果も増えてきてはいるもののまだ調査の数は限られており更なる調査が必要である (Mohebbi& Alavi 2014)。L1 使用の程度、L1 の機能、教員及び学習者の意識の調査はこれまでも見られるが、本研究は、日本人教師だけでなく英語母語話者の日本語の使用についても調査し、それぞれの L1 の使用に対する意識、使用方法・使用度合を分析し、明らかにするものである。また学生に対しては学習方略としての翻訳の使用について調査を行いその意識を調査する。

2. 研究方法

研究調査を行ったのは短期大学の英語リテラシー (ビジネス英語) のクラスである。入学前のプレースメント・テストにより Basic, Intermediate, Advanced の 3 レベルに分けて授業を実施しているが、1 年次の英語リテラシー I (前期) のみが必修科目である。1 年次に英語リテラシー I, II 2 年次に英語リテラシー III, IV を開講しており、2 年次以降は Intermediate と Advanced の 2 レベルのみの設定である。ただしこの名前は授業開講上の便宜的な名前であり、実際には Intermediate は pre-intermediate (CEFR A2 相当)、Advanced は intermediate (CEFR A2-B1) 相当のレベルであることを明記しておく。今回の調査は 2019 年前期に開講された英語リテラシー I, III を担当する 4 人の教員 (日本人 2 人、英語母語話者 (英日バイリンガル) 2 人) 及び 4 人が担当する 9 クラスの受講学生 262 名を調査したものである。教員には、授業における日本語及び翻訳の使用とその理由、評価における訳の使用について、学生には、訳の有用性、訳の使用について調査を行った。質問紙調査は全 15 回の授業終了後の 8 月に実施した。

	教科名	クラス数	担当教員	学生回答数
1	英語リテラシーI Basic	2	日本人 A	54
2	英語リテラシーI Advanced	2	日本人 B	55
3	英語リテラシーI Intermediate	2	英語母語話者 A	64
4	英語リテラシーIII Intermediate	1	英語母語話者 B	14
5	英語リテラシーIII Intermediate	1	英語母語話者 B	40
6	英語リテラシーIII Advanced	1	英語母語話者 B	32
計		9	4人	259

Figure 3. 調査対象クラスと担当教員・学生数

4. 設問と回答結果

4.1. 授業における日本語及び翻訳の使用

設問1. 授業において日本語を使用しますか？ する場合はどの程度ですか？

	教科名	担当教員	使用頻度
1	英語リテラシーI Basic	日本人 A	時々 (40-60%) ~ よく使う (60-80%)
2	英語リテラシーI Advanced	日本人 B	まれに (1-20%)
3	英語リテラシーI Intermediate	英語母語話者 A	あまり (20-40%)
4	英語リテラシーIII Intermediate	*英語母語話者 B	あまり (20-40%)
5	英語リテラシーIII Intermediate	*英語母語話者 B	時々 (40-60%)
6	英語リテラシーIII Advanced	*英語母語話者 B	時々 (40-60%)
計		4人	

Figure 4. 日本語使用の頻度

*英語母語話者 B はクラスによって使用状況が異なるため 3 クラスを区別している

上記の表は各指導者が授業中どのような頻度で日本語を使用するかを示したものである。Kerr (2014) が指摘するように、翻訳・L1 使用の批判においては、どのような場面で L1 が使われているのかについての詳細は十分に識別されておらず、全てが同じ目的で使用されているとみなされている。従って、設問2では L1 の使用についての区分を問うた。

設問2. 授業で日本語を使うのはどのような場面ですか？

1. 難しい語彙の説明
2. 文法の説明
3. 英文の説明 (訳を含む)
4. (授業導入などの) Small Talk
5. 授業中の指示
6. ガイダンス (コースの説明等)

7. 規律 (静かにしなさい等の注意)

8. その他

	担当教員	語彙	文法	文意	small talk	指示	ガイダンス	規律	その他
1	日本人 A		○				○		
2	日本人 B	○		○					
3	英語母語話者 A	○	○			○	○	○	
4	英語母語話者 B	○			○	○	○		
5	英語母語話者 B	○			○	○	○	○	
6	英語母語話者 B	○			○	○	○	○	

Figure 5. 授業における日本語の使用場面

設問 3. 授業は全て英語で行われるべきだと思いますか? その理由は何ですか?

日本人教員 A: レベルによる。Basic レベルでは学生がまずきちんと理解できると感じられ苦手意識を失くすことが主たる目的なので all English にこだわるべきでない。

日本人教員 B: 授業は英語で行うべきであるが TILT 活動は有益と考える。

英語母語話者教員 A: Yes, because they can speak Japanese anytime, but their opportunity to speak English is limited.

英語母語話者教員 B: Ideally, doing the entire class in English is best. However, many lower level students would struggle. I noticed that students respond better (pay attention more) when Japanese is used by the teacher.

設問 4. 日本語を使う理由は何ですか?

日本人教員 A: Basic レベルの学生の課題は①語彙力、②文法のつまずき、③苦手意識。

L1 を使用せずにこの課題に取り組むより、L1 を使用した方が効率的。ビジネス用語については L1 でも馴染みのない学生が多い。

日本人教員 B: 授業は英語で進めているが、訳 (日→英) を使って英語をアウトプットする練習をさせるため。また単語テストに訳を利用している。

英語母語話者教員 A: Students are not at the level.

英語母語話者教員 B: To help students understand what they need to do (when necessary). To help build a rapport with students.

設問 5. 授業において「訳」を使用しますか?

する場合、英→日、日→英、のいずれ、また両方ですか?

口頭ですか? 書かせますか?

	教科名	担当教員	訳の使用		口頭・筆記
			英日	日英	
1	英語リテラシーI Basic	日本人 A	○	○	両方
2	英語リテラシーI Advanced	日本人 B	○	○	英日一口頭 日英一両方
3	英語リテラシーI Intermediate	英語母語話者 A			
4	英語リテラシーIII Intermediate	英語母語話者 B	○	○	主に筆記
5	英語リテラシーIII Intermediate	英語母語話者 B	○	○	主に口頭
6	英語リテラシーIII Advanced	英語母語話者 B	○	○	主に口頭
計		4人			

Figure 6. 訳の使用と区分

4.2. 学生の評価（試験）における翻訳の使用

設問 1. 試験（小テストも含む）あるいはその他の評価に「訳」を使用していますか？

2. している場合、英日、日英のいずれ、または両方ですか？

3. している場合英語のみで解答する設問に対してその割合はどれくらいですか？

	教科名	担当教員	訳の使用		全体に対する割合
			英日	日英	
1	英語リテラシーI Basic	日本人 A	○	○	85%
2	英語リテラシーI Advanced	日本人 B		○	20% (小テスト)
3	英語リテラシーI Intermediate	英語母語話者 A			
4	英語リテラシーIII Intermediate	英語母語話者 B		○	10%
5	英語リテラシーIII Intermediate	英語母語話者 B		○	10%
6	英語リテラシーIII Advanced	英語母語話者 B			
計		4人			

Figure 7. 学生の評価における翻訳の使用と割合

英語母語話者 B からは訳を使用していないクラスも含め試験の設問の指示には日本語を利用しているとの回答があった。

4.3. 学生の意識調査

設問 1. 先生には日本語の使用を

1. 減らしてほしい その理由は

2. このままでよい

3. 増やしてほしい その理由は

この設問の結果については紙面の都合上、日本語の使用率が最も大きかったクラスと最も少なかったクラスの 2 クラスのみを取り上げる。

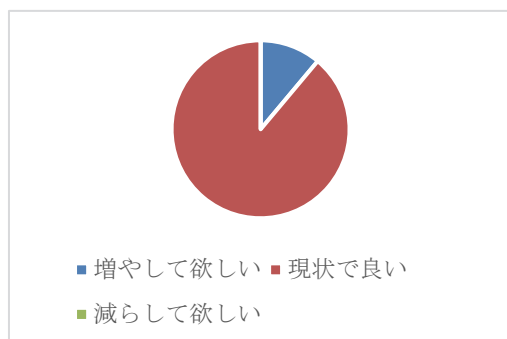


Figure 8. 教員の日本語使用についての希望
(日本人教員 A 担当クラス 54 人の回答)

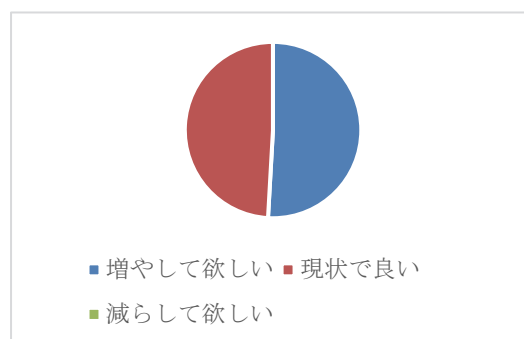


Figure 9. 教員の日本語使用についての希望
(日本人教員 B 担当クラス 55 人の回答)

日本人教員 A【時々 (40–60%) ~よく使う (60–80%)】のクラスの結果は、「増やして欲しい」が 11%、「このままでよい」が 89%で「減らして欲しい」と回答した学生は皆無であった。また最も使用率が低かった日本人教員 B【まれに (1–20%)】のクラスの結果は「増やして欲しい」「このままでよい」がそれぞれ 51%と 49%で、使用を減らして欲しいとの回答はなかった。増やして欲しい理由として以下のような回答があった。

- 授業が速くついていけない学生もいるから
- 迷ってしまう部分があるから
- 何を言われたのか分からないまま終わることがあるから
- 指示されても英語だと分からない
- 理解できてないままワークに進むのは大変だった
- 英語では理解できないから

設問 2. 訳の使用があった場合、「訳」をすることは理解に役立ちましたか？

その理由は何ですか？

1. 大変役に立った
2. 多少役に立った
3. あまり役に立たない
4. 全く役に立たない

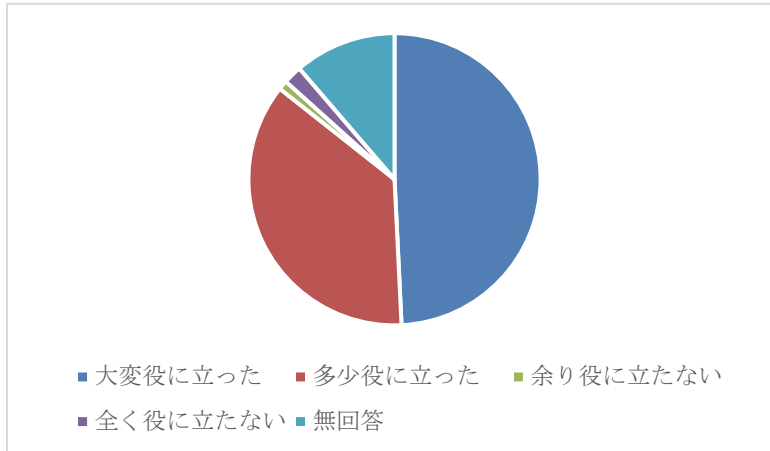


Figure 10. 訳の理解への有用性（訳を使用したクラス 195 人の回答）

「大変役に立った」が全体の 49%、「多少役に立った」36%、「あまり役に立たない」1%、「全く役に立たない」2%、無回答が 11%という結果であった。以下、その理由をクラス別に示す。

英語リテラシー I (Basic) 日本人教員 A 担当クラス

- 理解が深まるから
- 英語だけでも学べるけど日本語がある方が分かりやすいから
- わからないところが直ぐに理解できる
- 英語も日本語も身についた
- 文の意味が理解できるから
- 英語の意味を考えようという意志が働いた
- 自分の訳があっていると確かめられたから

英語リテラシー I (Advanced) 日本人教員 B 担当 クラス

- 訳をしたことで理解がいき、深く学ぶことができるから。
- 英文が読み易くなった
- 分からなかった単語の意味を理解できたから
- どこができてどこが出来ないかを知れるから
- 英文が頭に入りやすくなった
- 訳をすることで理解度が上がると思うから
- 訳がないと意味をしっかりと理解できないから

英語リテラシー III (Intermediate) 母語話者教員 B 担当 クラス

- 英日に訳すことで英文を理解できるから
- 自分で一回訳して見ることでどこが違ったかわかるから
- 知らない単語の意味や使い回しなどを理解できたから
- 教科書の内容がすっと入ってきた。理解できた。

- 理解が早まる。
- 英日にペアで読み合う時、自分で訳したから頭に内容が残りがやすい。
- 自分が分かっているつもりで解釈した文でも日本語訳だと意味が異なっていることがあったから

英語リテラシー III (Advanced) 母語話者教員 B 担当 クラス

- 全く分からない状態にならず学習を進められたから
- 分からない英語を覚えやすくなったから
- 文法の理解につながると思うから
- 理解できないまま進んでいくのは良くないから
- 新しいボキャブラリーにつながったから
- 一度日本語にすることで理解が深まった
- 訳を確認することでしっかりと身につけられるから

設問 3. 学習法について

1) 英語を読む時どのようにしていますか

1. 必ず日本語に訳す (訳を書かない場合も含む)
2. 難しい英文だけを訳す (訳を書かない場合も含む)
3. 日本語を介さずに英語のまま理解しようとする。

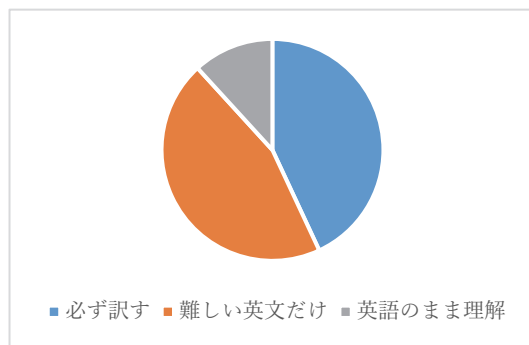


Figure 11. 英語を読む時の日本語の利用
(訳を授業に使用しているクラス 195 人の回

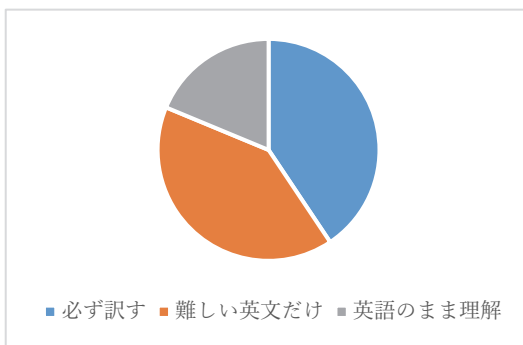


Figure 12. 英語を読む時の日本語の利用
(訳を授業に使用していないクラス 64 人の回答)

「訳」を授業に使用しているクラス 195 人の結果は「必ず訳す」が全体の 43%、「難しい英文だけ訳す」が 45%、「英語のまま理解する」は 12%であった。「訳」を授業に使用していないクラス 64 人の結果は「必ず訳す」が全体の 41%、「難しい英文だけ訳す」が 41%、「英語のまま理解する」は 19%であり両者の間には殆ど差異がなかった。

2) 英語を話したり書いたりする時どのようにしていますか

1. まず日本語で考えてそれを英語に訳す
2. 複雑なことを言おう・書こうとするときだけ日本語で考えて英語に訳す
3. 日本語を介さずに最初から英語で考える。

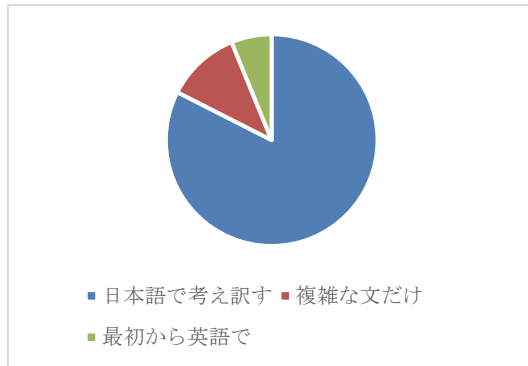


Figure 13. 英語を話す・書く時の日本語の利用

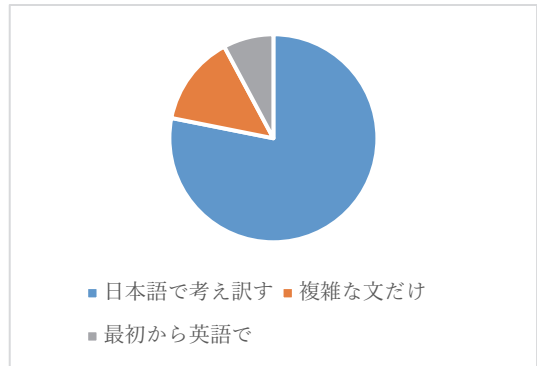


Figure 14. 英語を話す・書く時の日本語の利用

「訳」を授業に使用しているクラス 195 人の結果は「日本語で考えて訳す」が全体の 82%、「複雑な文だけ訳す」が 11%、「最初から英語で考える」は 6%であった。「訳」を授業に使用していないクラス 64 人の結果は「日本語で考えて訳す」が全体の 78%、「複雑な文だけ訳す」が 14%、「最初から英語で考える」は 8%で、両者に殆ど差異は見られず、日本語の使用が際立っている。

5. 考察

質問紙調査により調査した 4 人の教員全てが日本語を使用していることが明らかになった。特に際立っていたのが語彙の説明であり、語彙を教えるには訳をすることが最も効率的であると考えられていることが伺える。英語母語話者によっても日本語がかなり使われていることが分かったが、特に授業運営に係る側面での使用が目立った。ただし彼らは理想としては英語のみで授業が行われるべきだと考えており、日本語を使用しているのは学生のレベルを鑑みてやむを得ないためと回答している。しかし、不本意ながらの L1 の使用でありながら、“...students respond better (pay attention more) when Japanese is used by the teacher.” という記述に現れているように母語話者 B は一定の効果があることは認めており Cameron (2001) が指摘するように、学生の母語にスイッチすることで発言に重みが増すという L1 使用の「強調」の役割が裏付けられている。また日本語を使用することで学生との関係を築けるといふ記述も興味深い。

その一方日本人教員 A は日本語の使用を肯定的に捉え、学習効果を考えると全て英語にこだわる必要はないと考えており、学生も日本語の使用を望んでいるという結果が出た。教員は「Basic レベルの学生の課題は①語彙力②文法をつまづき③苦手意識にあり、日本

語を使用せずこの課題に取り組むより、使用した方が効率的である。特にビジネス用語については日本語でもなじみがない学生が多い。」と日本語使用の理由を説明している。学習者の立場から見ると、教員 A の日本語使用は「時々 (40-60%) ~よく使う (60-80%)」と最も高い割合であるにもかかわらず、更に「日本語の使用を増やして欲しい」と回答した学生が 11%、現状で良い 89%と合わせて 100%で「日本語の使用を減らして欲しい」という回答は全くなかったことから、学習者のレベルと L1 使用について、初級レベルの学生がより L1 の使用を必要としているとの示唆が得られる。

また授業中の「訳」の使用に関しては教員 4 人中 3 人が英日・日英の双方向で使用していることがわかった。しかし学生の評価 (試験) における「訳」の使用では、3 人中 2 人は日英のみの使用であった。唯一日本人教員 A のみは英日・日英の双方を利用し、全体の設問に対する割合も 85%と極めて高かった。

学生の調査を見ると「訳」を使用したクラスの学生の 49%が「大変役に立った」37%が「多少役に立った」と回答しており、「訳がないと意味をしっかりと理解できないから」「自分の訳があっていると確かめられたから」等の記述から、日本語を介することによってのみ「理解が確認」されるという学習者の意識が反映されており、特に初級者においては学習者の不安が大きいことと関連していると思われる。次の、学習法についての設問では、「必ず日本語に訳す」「難しい文だけ訳す」の比率合計は、授業での訳の使用の有無にかかわらず、大差はなく、訳使用クラスが 88% (43%+45%)、訳を使用しないクラスは 82% (41%+41%) であった。さらに逆方向の英語を話す・書く時に「日本語で考え訳す」「複雑な文だけ」の比率合計はそれぞれのクラスで、94% (82%+11%) と 92% (78%+14%) という非常に高い数値であった。今回は母集団が 262 人であり、また学習者のレベルも初級から初中級に限られるので今後さらにより大人数で中級以上のレベルも含めて研究を進めることが必要ではあるが、このような学習者の実態は、文部科学省が推奨する「授業を英語で行うことを基本とする」授業が本来あるべき姿なのかを検証する必要性を示すものであると言えよう。

6. まとめと今後の課題

これまで日本の英語教育においては、文部科学省が“English Only Policy”をいかに推進しても「訳」の使用は継続的に行われてきた。しかし「訳」の使用は一種の必要悪と捉えられ「不本意ながら仕方なく」という意識で使用されてきたことは否めない。近年、研究が進むにつれ「英語のみ」の授業にこだわる代わりに、L1 および訳を有効な言語資源とみなし、賢く利用する方が第 2 言語習得には効果的だというトランス・ランゲージングの考え方が台頭するようになったがまだ広く一般に認知されるには至っていない。Mohebbi & Alavi (2014) が言うように、教授者は L2 のクラスをマルチリンガルな社会的スペースと捉え、L2 と L1 の双方を効果的に利用する必要がある。そのためには母語の使用が第 2 言語学習の妨げになるという従来の考え方を改め、“English Only Policy”から“judicious”な母語使用の積極的奨励へとパラダイムシフトを起こさなければならない。ただし、“judicious”な使用とはどの程度を指すのかは学習者のレベルとも深い関係があると思わ

れ、各レベルにおいて使用過多・誤用を避けるため“judicious”をきちんと定義する必要がある。そしてその定義に基づき「話者のすべての言語レパートリーを一つのつながりとして使用する」トランス・ランゲージングの概念に則った TILT の学習活動が開発されなければならない。

学生側からはレベルに拘らず、教員の日本語使用を増やして欲しいとの回答が大半を占めた。学生の希望は事実として受け止めるものの、L1 の使用を増やせば、自動的に L2 に触れる機会が減るわけであるから、すでに L1 がかなり使用されているクラスでは闇雲に増やせばいいと言うわけではない。また Levine (2003) が指摘するように、学生の L2 に対する不安を解消するためだけに L1 を使うのは効果的でなく、逆に L2 使用の際に不安を増す危険性すらある。今回の調査では、教員の日本語使用の機能を区分して調査したにもかかわらず、学生への調査では一括して質問したため、学生が L1 を最も必要としている側面は何か明らかになっていない点で不十分であった。Cook (2008) の言う L1 使用の「意味を伝える」側面、すなわち TILT と、「授業運営」にかかわる側面とを区別して再調査するとともに、L1 の使用と学習効果の相関についても今後の研究で明らかにしていきたい。

参考文献

- 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、P.1-P.22
- 村端五郎・村端佳子 (2016) 『第 2 言語ユーザのことばと心』開拓社
- 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 (2011) 高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編
- 文部科学省 (2014) グローバル化に対応した英語教育改革実施計画
- 文部科学省 (2018) 平成 30 年度「英語教育実施状況調査」
- Baynham, M. and Lee, T. K. (2019). *Translation and translanguaging*. London: Routledge.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to Young Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. UK: Hodder Education.
- Cook, V.J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence, *Second Language Research*, 7, 2, 103-117
- Cook, V.J. (2004). Bilingual Cognition and Language Teaching, Draft of paper for talk in Taiwan. See <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/BilCog&Teaching.htm> (accessed 5 March, 2020).
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages:*

- Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe & Cambridge: Cambridge University Press. <http://rm.coe.int/1680459f97>.
- Dagilienė (2012). Translation as a learning method in English Language Teaching. *Studies about Languages*, 2(1), Pp. 124-129
- Garcia, O., & Kleyn, T. (Eds). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge
- Groesejean, F. (1989). Neurologists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15.
- Groesejean, F. (2001). The Bilingual's Language Modes, *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, ed by J. Nicol, 1-22, Blackwell, Oxford.
- Kelly, N., & Bruen J., (2014). Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative study of attitudes and behaviors. *Language Teaching Research* 19 (2), 150-168
- Kerr, P. (2014). *Translation and Own-language Activities*, Cambridge
- Levine, G.S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87, 343-364.
- Mohebbi, H. & Alavi, S. (2014). An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: A Questionnaire-based Study. *Bellaterra Journal of Teaching & Literature*. Vol.7(4). Nov-Dec 2014, 57-73.
- Turnbull, B. (2018). Is There a Potential for a Translanguaging Approach to English Education in Japan? *JALT Journal*, 40(2), 101–134.