

外国語としての英語スピーキング活動における メタ認知と聞き手の参与

Meta-cognition and recipients' participation in EFL speaking activity

遠藤智子[†], 横森大輔[‡], 河村まゆみ^{††}, 原田康也^{††}

Tomoko Endo[†], Daisuke Yokomori[‡], Mayumi Kawamura^{††}, Yasunari Harada^{††}

[†]日本学術振興会／筑波大学, [‡]九州大学, ^{††}言語アノテータ, ^{††}早稲田大学

[†]JSPS/University of Tsukuba, [‡]Kyushu University, ^{††}Language annotator, ^{††}Waseda University
endotomoko@gmail.com

Abstract

This study investigates the meta-cognition and the participation of speech recipients by examining code-switching in a speaking activity in Japanese EFL classes. Through the analysis of “oral response practice”, we found that when students code-switch from English to Japanese, they express different types of troubles they are facing, such as word-search, planning, evaluation, and time-management. We also found the other group members of the activity sometimes participate in the production of responses, which may result in a collaborative construction of speech.

Keywords — code-switching, meta-cognition, EFL, speaking, collaborative learning

1. はじめに

大学の英語授業内で行われるスピーキング活動の様子を観察すると、英語で話すことが求められている状況で発話の中に日本語が混じったり、周りの学生とのやり取りが混じったりするなど、様々な「混入物」がしばしば見られる。素朴に考えれば、発話の間は最初から最後までスムーズに英語を話し続けられることが優れたパフォーマンスとして評価されるはずであり、これらの「混入物」は英語の習熟度の低さを示すものと理解されるかもしれない。しかし、それだけではなく、英語発話の中に日本語が混じったり、周りの学生とのやり取りが混じったりするといった現象は、インタラクションを通じた英語学習について我々に豊かな洞察を与えてくれる材料としての側面がある。これには二つの理由がある。第一に、外国語の能力とは、単に記号演算処理の能力だけではなく、インタラクションを

円滑に行う能力を含めた包括的な視点で捉える必要がある。第二に、授業活動とは目標言語の習熟を目指した訓練の機会であるとともに、複数の学生がインタラクションを営む場でもあるからで、これも考慮しなければならない要因の一つである。

以上の問題意識のもと、本研究は、英語スピーキング活動での学習者の振る舞いの中にどのようなインタラクションへの志向性が示されているかを明らかにし、英語の授業内活動において営まれるインタラクションの性格を論じることを目的とする。具体的には、(1) 英語発話中の日本語へのコードスイッチングおよび (2) 聞き手の参与という2つの現象の分析を行い、それぞれの現象から示唆される英語学習とインタラクションの関係性について考察を行う。

2. 先行研究

2.1 バイリンガルのコードスイッチング

コードスイッチング (Code Switching, 以下ではCSと表記する) とは、一連の会話の流れの中での、2言語以上の切り替わりのことである。一般的にはバイリンガルの話者によるものを指す[1]。

CSは基本的に多言語使用状況で起きるものであるため、社会言語学および言語人類学的な観点から研究されることが多い。Gumperz (1982) は会話の中でCSがコンテクスト化の手がかり (contextualization cues) の役割を果たすと論じ、その機能に“引用”、“聞き手の特定”、“挿入”、“繰り返し”、“メッセージの限定”、“主観と客観の区別”

を挙げている[2]. Nishimura (1995) はカナダ在住の日系二世の日英語バイリンガルを調査し、そのCSには話し手間のインタラクションに関わるもの、談話の構造に関わるもの、スタイル的效果に関わるもの、および目的が明らかでないものの4カテゴリーがあると論じた[3].

Auer (1998) やLi & Milroy (1995) 等は会話分析の手法をCS研究に用いている. 会話のどのような連鎖上の位置でCSが起きるのかを詳細に検討することにより、話し手がどのような相互行為上の行為を達成しているのかを分析し、談話関連のCS (discourse-related code-switching) と参加者関連のCS (participant-related code-switching) を区別している[4][5].

2.2 外国語学習者のCS

バイリンガルの話者の場合だけではなく、外国語学習の場面におけるCSの研究も行われている. 外国語学習者の第一言語へのCSは、多言語使用者のCSとは位置づけが異なり、目標言語の習熟度が低いことを示すものとして捉えられてきた. しかし近年の研究では、学習者のCSにおいても、単に目標言語での発話にトラブルがあるというだけでなく、会話の目的を確認したり明確にしたりする等の積極的な談話機能を持つ場合があることが論じられている ([6][7][8]等).

Sampson (2011) はEldridge (1996) を受けて外国語の授業におけるCSを以下のように分類している. (i) Equivalence (文中の一部を第一言語に置き換える) (ii) Metalinguage (その場で起きていることに関する言及) (iii) Floor holding (言葉が出てこない時にとりあえず第一言語の表現を言う) (iv) Reiteration (目標言語で一度言われた表現の意味を第一言語で明確に言い直す) (v) Socializing (ジョークを言ったり、私的な内容を話したりして、グループ内の結びつきを強化・確認する) (vi) L2 avoidance (目標言語で言えるにも関わらず敢えて第一言語を使う). 適度に第一言語を活用することにより目標言語の学習効果を高

めることができるとSampsonは主張している[9][10].

3. データ

本研究では、国内のある私立大学の英語の授業において行われた『応答練習』というクラス内学習活動の音声およびビデオ録画をデータとして使用する. 以下、『応答練習』の概要を説明する. 学生は3人1組のグループを作り、それぞれ「質問者」「応答者」「タイムキーパー (およびビデオ撮影者)」の役割を持つ. 「質問者」が質問カードに英文で書かれた質問を2回読み上げた後、「回答者」は10秒間考える時間を与えられる. タイムキーパーの合図で回答を開始してから、45秒で回答を終える. なお、持ち時間はできるだけフルに使って回答するよう指示されている. 持ち時間経過後、タイムキーパーは終わりの合図を出し、それぞれが役割を交替して次の質問に移る.

『応答練習』における発話は、比較的自発的な発話であり、時間制限があるという点に特徴がある. 使用言語について明示的な指示はないが、英語の授業の中で行われているため当然のこととして英語で回答することが期待されている. 同じ教室の中で6~11グループが同時進行でこの学習活動を行っており、教師の介入はほとんどない.

『応答練習』のビデオ撮影・録音は新入生について3クラス相当が8年間分 (1年につき授業は約25回) 蓄積されているが、今回の分析には、書き起こしが完了している1クラス1年23回分、回答部分のみで合計約1193分のデータを用いる.

4. 『応答練習』におけるCSとメタ認知

以下の分析では、応答の中で英語から日本語に移った部分をコードスイッチと呼び、その数を集計した. 「あー」「えー」のように、日本語か英語か判別のつかないフィラーは含めていない (応答練習におけるこのようなフィラーについては横森他2013参照[11]). 合計で1797回のコードスイッチが見られた¹.

¹ 同じ応答におけるCSでも、応答中に日本語にスイッ

以下では、学習者のコードスイッチ例をその機能により分類する。機能の判別にあたっては主にその日本語表現の意味により判断したが、それが困難な場合は前後の発話を参照して判断した。分類は「内容」「評価」「時間」「終了」「計画」「他参加者への働きかけ」「定型表現」の7種類とし、それ以外は「その他」に入れた。

[4-a]「内容」：応答する内容の英語に対応する日本語を使う、または、その英語がわからないということを表示する。多くは直後に自分で英単語を言うが、グループの他のメンバーが英単語を言う場合もある。

- (1) Because I think えー I I 借りる? I rent money from my friend is too bad and money is very ... very 貴重, 貴重 ... precious.
- (2) if I I do it I I 諦めるって何だっけ I give up.
- (3) I introduce my friend to Mister Koda. Because his ... his class is very interesting. And ためになるって何て言う?

[4-b]「評価」：自分が直前に行った英語での発話に関し、その表現の適切さや確からしさについて評価をするような発話。「違う」「多分」等の表現が多い。

- (4) So children enjoy to see to 違うな. enjoy seeing the zoo.
- (5) And my contents あー じゃない. I want my contents to be more interesting.
- (6) His class is very interestingう. たぶん, たぶん. わかんないけど.

[4-c]「終了」：応答が終わったということの表明。「はい」「もういい」等の表現が多い²。

- (7) Class of law is so interesting. はい, 以上です

チした後、一旦英語に戻ってからまた日本語にスイッチした場合は2回と数えた。応答中のCSは0回から16回まで様々であった。なお、日本語の発話が連続している場合は基本的に最初のもののみをコードした。

² 「終了」表現の後に “That's all”と続いて応答を終えるパターンも多い[12]。

- (8) I don't I did I don't I don't copy make copy software, because it is bad thing and I'm not I am あー もういいや That's all.

[4-d]「計画」：応答内容について何を言うかの計画に関する言及。多くは、言うべきことがわからない、質問がわからない等のトラブルの表明である。

- (9) it's it's illegal it is illegal to do that. 何言っているかわかんないや That's all.
- (10) I never indebt my うあ 言いたいことがわかんなくなった.

[4-e]「時間」：応答の残り時間が何秒あるか、または時間があるかどうかを尋ねる。

- (11) I want to spend some of my friends あー have fun time. あと何秒? @ Big accident is occurred.
- (12) I want to develop English skills through Tutorial English. まだ時間ある? じゃあ That's all.

[4-f]「他参加者への働きかけ」：他の参加者に対し、指示や質問等をして働きかけるもので、a-eのカテゴリとは異なる種類のもの。

- (13) I feel more comfortable than April. Because because becaus ちょっと待って. あ うんとー because I can hear others' opinion about many many subject and ... hearing better English is good for me.
- (14) many people who study to teach to someone {i} there there. And ちゃんと撮ってる? and yeah I think they are better than あ え? parents to teach something.

[4-g]「その他」：上記以外のもの。林 (2013)の「自己内感動詞」にあたるものなどが含まれる。[13]

- (15) So, such ceremony is one of the start point あー for he hi- hi- あれ? fo- for his or her life as adult.

[4-h]「定型表現」：「何だろう」「何」「何ていうの」等の何を含む表現のみのCSは、発話したい内容があってその表現がわからない（「内容」）

のか、何を言えればいいかわからない（「計画」）かの区別が難しく、またあまり意味のないフィラーのように使う学習者もいるので今回は別カテゴリーの定型表現とした³。

- (16) But instant ramen don't うーん 何だろう isn't taught to thinking sort healthy.
- (17) I take I will take to the んー 何だっけ train trainer person 何？ subway person あ personnel えー to ... the burden.

下の表1に分布状況をまとめた。

タイプ	数
内容	767
評価	252
終了	124
計画	79
時間	62
他参加者への働きかけ	102
その他	87
定型表現	324
合計	1797

表1. CSの機能の分布

表1からわかるように、『応答練習』において学習者は発話内容に関するトラブルだけでなく、様々なタイプのCSを行っている。

4.2 CSとメタ認知

いくつかのタイプのCSは応答内容そのものに関するものではなく、メタ的言及である。

特に「計画」のCSには自分の認知状態に関する言及、すなわちメタ認知的発言も多く見られた。メタ認知的発言の多くは、(9)(10)のように応答内容を考えることにトラブルがあることを示すものであった。

³ 日本語の日常会話における定型表現としての「なんだろう」に関しては Yokomori & Endo (2015), 日常会話の中で確認要求において使われる「なに」に関しては遠藤・横森・林 (2015) を参照されたい[14][15]。

(4)(5)(6)のような「評価」のCSは、自己の発言を対象とし、その真偽性・妥当性・認知的確からしさ等を判断して述べるものである。多くは否定的なものであることから、これも学習者のトラブルの表明として理解することができる。

「時間」「終了」に関しても、産出中の発話が『応答練習』というアクティビティの一部であるということへの意識が強く現れているものとして考えられる。そのような発話を行っている際に学習者は発話の産出という活動そのものからは一步離れた視点を取っていると言えるだろう。

以上のように、『応答練習』におけるCSは学習者のトラブルだけではなく、自身のパフォーマンスや内的状態、および進行中の活動に関する認識を表面化するものである。

リーディング活動におけるメタ認知の重要性はしばしば論じられているが[16][17][18], スピーキング活動においても学習者のメタ認知に着目することでより適切な指導につなげられる可能性がある[19]。

5. 聞き手の参与

聞き手は、単に発話を受け取るだけの存在ではない。共通の経験を持つ者であれば語りの共同産出者になりうる[20]というだけではなく、あくまでも聞き手としての立場を保ちながらも、理解の候補を引き取り発話やオーバーラップという形で発話し語りの産出に携わることができる[21]。

『応答練習』においても、回答者が応答の困難を顕在化させた場合、問題となっている英語表現をグループの他のメンバーが教える事で問題の解決がされることがある。日本語へのCSが、困難の表明であるだけではなく、手助けの要請として理解され、回答の協同的構築の呼び水となるのである。以下、他参加者が発言する際に見られたパターンを紹介する。（例文の応：は応答者、他：はグループの他のメンバーの発話であることを表す）。

[5-a] 「**応答援助**」：応答者が応答を産出するのを助ける. (4-a)のように応答者が内容に関するトラブルを表明した後に行われることが多いが、応答者が日本語にスイッチしなくても援助が行われることもある.

(18) 応: ATR-CALL is a new new あー 教科書って何て言うんだっけ？

他: textbook
応: textbook そう new new textbook in English.

(19) 応: I want to choice a self-employment, self-employer, self-employment,
他: employed
応: employed,

[5-b] 「**進行**」：応答の進行に関して、残り時間等を伝えたり、励ましたりするもの.

(20) 応: Because え if I attend class lately, えー
他: まだまだあるよ
応: えー
他: あと12秒

[5-c] 「**評価**」：応答者のした発話に対する評価的発言. 聞き返しも含む.

(21) 応: very important for us.
他: I think so, too. very much
応: Really?
(22) 応: I I enjoy speaking with her. (笑)
他: ほんとか？

[5-d] 「**その他**」：ビデオ撮影に関する言及や、応答内容に関連した脱線等.

(23) 応: I' from Chiba の、あれ？ town って言った方がいいのかな？ town 市を言った方がいいのかな？ 千葉でいいのかな？
他: 千葉、千葉。そっち向いて。

以上の各カテゴリーにおける聞き手の参与のパターンをまとめたものが下の表2である. 今回はCSが参与するもののみカウントした.

タイプ	数
応答援助	70
進行	49
評価	43
その他	28
合計	190

表2. 聞き手の参与の分布

このように『応答練習』アクティビティでは応答中に回答者以外のメンバーも発言することがしばしばあるのだが、下の例のようにやりとりして続く場合もある.

(24) 応: あー I think I spent on ATR-CALL during this semester あ for about あー... seventy hours. わかんないけどね. 適当に言ってみた. えー
他: あ seventeenか
応: う？ seven seventeenか. seventyだったらやりすぎだよな.
他: うん
応: そうだよな. seventeen hours. だよな.

(25) 応: あー I think I feel now あー little bit more comfortable than bi あー when I were あれ何か あれ 文章になんねーな, 今. おかしい, ちょっと今焦ってる.
他: いいよ, 大丈夫, 私も文章言わないから.
応: あ あー I think I my English is been better than before. Because I あー 駄目だわー. 駄目だわ.
他: 頑張れ
応: 言えない. 今日と言えない. なぜか言えない.
他: あと10秒
応: 10秒か.
他: 粘れ
応: はー うん I think I'm better to exchange ideas in English better than before becau because I

think because I did a lot あー a lot of English
in this class.

コミュニケーションの中で聞き手がどのような役割を果たすかに関しては、外国語教育においては主にリスニング活動との関連において論じられている[22]。しかし当然のことながら、特に対面のやりとりにおいてリスニングはスピーキングと密接に関係している。『応答練習』アクティビティにおいては、聞き手である他メンバーの参与は自発的に行われ、各グループでの応答活動を活発にするのに役立っている。

6. まとめ

本研究は『応答練習』のデータに基づき、英語発話中の日本語へのコードスイッチングおよび聞き手の参与という2つの現象の分析を行った。いずれの現象も無秩序ではなく一定の規則性のもとで生起しており、英語スピーキング活動での学習者の振る舞いの中にどのようなインタラクションへの志向性が示されているか、その一端が見られ、英語の授業内活動において営まれるインタラクションの性格も論じることができた。

参考文献

- [1] 山本雅代 (編) 井狩幸男・田浦秀幸・難波和彦 (著), (2014), *バイリンガリズム入門*, 東京: 大修館書店.
- [2] Gumperz, J., (1982) *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [3] Nishimura, M., (1995) "A functional analysis of Japanese/English code-switching", *Journal of Pragmatics* Vol.23. pp.157-181.
- [4] Auer, P., (1998) *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London/New York: Routledge.
- [5] Li, W. & Milroy, L., (1995) "Conversational code-switching in a Chinese community in Britain: A sequential analysis", *Journal of Pragmatics*

Vol.23, pp.281-299.

- [6] Arnfast, J. S. & Jørgensen, J.N., (2003), "Code-switching as a communication, learning, and social negotiation strategy in first-year learners of Danish", *International Journal of Applied Linguistics* Vol. 13, No. 1, pp.23-53.
- [7] Liebscher, G. & Dailey-O'Cain, J., (2005), "Learner code-switching in the content-based foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, Vol.89, No.2, pp.234-247.
- [8] Van der Walt, C., (2009), "The functions of code switching in English language learning classes", *Per Linguam* Vol.25, No.1, pp.30-43.
- [9] Sampson, A., (2011), "Learner code-switching versus English only", *ELT Journal* Vol.66, No.3, pp.293-303.
- [10] Eldridge, J., (1996), "Code-switching in a Turkish secondary school", *ELT Journal* Vol.50, No.4, pp.303-311.
- [11] 横森大輔・遠藤智子・河村まゆみ・原田康也, (2014), "日本語を第一言語とする英語学習者の比較的自発的な発話におけるフィラーに見られるいくつかの特徴", 日本英語教育学会第43回年次研究集会論文集. pp.89-96.
- [12] 遠藤智子・河村まゆみ・横森大輔・原田康也, (2015), "日本人英語学習者による定型表現の使用と習得: 言いよどみとクローゼングのケース", 日本英語教育学会第44回年次研究集会論文集. pp.9-16.
- [13] 林四郎, (2013), *文の姿勢の研究*. 東京: ひつじ書房.
- [14] Yokomori, D. & Endo, T., (2015), "Displaying 'thinking-in-progress': The case of nandaroo in Japanese talk-in-interaction. Paper presented at *The 14th International Pragmatics Conference*. Antwerp, Belgium, July.
- [15] 遠藤智子・横森大輔・林誠, (2015), "確認要求に用いられる認知的スタンス標識としての「なに」について", 社会言語科学会第35回大会発表論文集, pp.100-103.

- [16] 秋田喜代美, (2008), “文章の理解におけるメタ認知”, 三宮真智子 (編) メタ認知: 学習力を支える高次認知機能. pp.97-109. 京都: 北大路書房.
- [17] 高橋幸子, (2009), 英語リーディングにおける日本人学習者の意識: メタ認知ストラテジー育成の提案. 岡山: ふくろう出版.
- [18] Taraban, R., Kerr, M. & Ryneason, K., (2004), “Analytic and pragmatic factors in college students’ metacognitive reading strategies”, *Reading Psychology* Vo.25, pp.67-81.
- [19] 仲真紀子, (2008), “談話の産出・理解におけるメタ認知”, 三宮真智子 (編) メタ認知: 学習力を支える高次認知機能. pp.151-168. 京都: 北大路書房.
- [20] Goodwin, Charles, (2007), “Interactive Footing”, In Holt, Elizabeth and Rebecca Clift (eds.), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.16-46.
- [21] 串田秀也, (2006), 相互行為秩序と会話分析 – 「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化. 京都: 世界思想社.
- [22] 富田かおる・小栗裕子・河内千栄子 (編), (2011), リスニングとスピーキングの理論と実践: 効果的な授業を目指して. 東京: 大修館書店.