



Title	TL教育学に基づく授業活動や教師の働きかけが、どのように生徒の学びを形成するのか：『羅生門』の授業実践分析から
Author(s)	木戸, 明日香
Citation	EX ORIENTE. 2025, 29, p. 31-61
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/101025">https://doi.org/10.18910/101025</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

---

◎論文

# TL 教育学に基づく授業活動や教師の働きかけが、 どのように生徒の学びを形成するのか

——『羅生門』の授業実践分析から——

木戸明日香

## 1. 研究背景

昨今、かつてない規模での国境を越える人の移動に伴い、複数の言語や文化の中で育つ子どもの数が増加している。親に伴われて国を越える子どもも、移民2世（3世）と呼ばれる現地生まれの子ども〔真嶋 2019〕など背景は様々であり、一人一人が多様な言語的・文化的背景や経験を持っている。こうした豊かなバックグラウンドを肯定的に捉える立場から“Culturally Linguistically Diverse Students”〔Cummins・中島 2021: 118〕（以下 CLD 児童生徒）とも呼ばれる子どもたちは、日本の教育現場においても近年増加の一途をたどっていることが文部科学省の統計により示されており、最新の調査結果（「令和5年度 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果」）で報告された国内の公立学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」は 69,123 人に上る〔文部科学省 2024〕。数だけでなく増加率も過去最大となる結果であり、彼（女）らの教育保障へ向けた取り組みの継続及び広がりも必要であることが示唆される。

CLD 児童生徒らに対する教育施策について太田〔2000〕、児島〔2006〕、櫻井〔2018, 2023, 2024〕などを中心に概観すると、1990 年代には日本語初期指導や適応指導が中心であった。とりわけ適応指導については、太田〔2000〕が

マジョリティーである日本社会の「変質」を防ぐ「国民教育」に他ならないのではないかと指摘し、「奪文化化教育」として厳しく批判している。1990年代後半から2000年代にかけては、文部科学省が2003年に公開した「第二言語としての日本語カリキュラム（以下、JSLカリキュラム）」小学校編（中学校編は2007年）に代表されるように、教科学習への参加につなげることを目的とした方法論への移行・拡大が進んでいった。しかしながら櫻井〔2018〕や真嶋〔2019〕が指摘するように、これまでの施策はいずれも日本語のみを用いることが前提とされ、母語の側面からの支援・施策が十分でないなど、CLD児童生徒らが本来もつ豊かな言語的・文化的背景のごく一部分にしか注目してこなかった側面がある。

これらの流れを踏まえ櫻井〔2023〕が提唱した「多文化アイデンティティ・カリキュラム」は、ジム・カミンズ（Jim Cummins）の「変革的マルチリテラシーズ教育学」〔Cummins 2009〕およびオフェーリア・ガルシア（Ofelia García）の「トランスランゲージング教育論」〔García et al. 2017〕という二つのバイリンガル教育理論を基盤としている。「日本語至上の規範意識」〔櫻井2024: 59〕から母語を含めた「複言語で育てる」〔同上〕方向へと意識を転換し、子どものアイデンティティを肯定しながら全人的発達につなげる取り組みを今後重要な柱の一つとして方向付ける姿勢が、「多文化アイデンティティ・カリキュラム」には反映されている。

現在筆者がかかわる国内のある公立高等学校（以下A高校）はCLD児童生徒が多く在籍している現場の一つである。A高校に通うCLD生徒らのバックグラウンドは多岐にわたり、中学卒業まで母国で高い水準の教育を受けてきたという生徒もいれば、幼少期に来日後、支援を十分に受けられず、学年相当の学習活動へのアクセスが長らく制限されてきた生徒もいる。実に多様な生徒が通うA高校だが、その授業に一步足を踏み入れると、母語を含めた複数言語を駆使し、活発に授業活動に参加する生徒の姿が飛び込んでくる。様々な言語が飛び交うクラスとそこでの生き生きとした実践の基盤となっているのが、上述の「多文化アイデンティティ・カリキュラム」である。A高校では「多文化

「アイデンティティ・カリキュラム」に基づき CLD 生徒に向けたカリキュラム編成を行っており、実践の中でも教師陣は TL 教育論をはじめとしたバイリンガル教育理論を活用した授業づくりを行っている。

こうした背景のもと A 高校では数多くの魅力的な実践が展開されているのだが、それらの実践について、実践研究の側面からの効果検証はまだ十分に行われていない。そこで本稿では、A 高校の実践から芥川龍之介の『羅生門』を扱ったクラスの実践に着目し、TL 教育学の観点から実践が CLD 生徒の学びにどのように関わっているのか、その効果を検証する。

## 2. 先行研究

### (1) A 高校の実践の理論的背景

A 高校では、櫻井 [2023] の「多文化アイデンティティ・カリキュラム」に基づき、在籍する CLD 生徒向けのカリキュラムを編成している。この「多文化アイデンティティ・カリキュラム」とは、外国につながる児童生徒が自身のアイデンティティを肯定的に捉えながら、リテラシーを含めた複数言語の力を伸ばしていくよう、学校環境を変えていくことを提唱したカリキュラムであり、1) 子どもの力を複数言語「で」、多角的／包括的に捉えること、2) 子どもが参加できる在籍学級づくり（ユニバーサルデザインの授業）、3) 取り出し授業での内容／プロジェクト／タスク重視の日本語と母語の学習、4) 複数言語での段階的リテラシー学習という四つを取り組みの柱としている。この「多文化アイデンティティ・カリキュラム」は大きく二つのバイリンガル教育論を理論基盤としており、それが「変革的マルチリテラシーズ教育学」[Cummins 2009] と「トランスランゲージング教育論」[García et al. 2017] である。このうち A 高校の授業実践の際にも活用されているバイリンガル教育論が、García et al. [2017] のトランスランゲージング・クラスルーム (Translanguaging Classroom, 以下 TLC) およびトランスランゲージング教育学 (Translanguaging pedagogy, 以下 TL 教育学) である。

TL という語は Williams [1994, 2002] によって名付けられたものであるが、現在は、バイリンガル／マルチリンガルの個人やコミュニティの複雑な言語実践や、その実践を利用した教育的アプローチを指している [García et al. 2017]。バイリンガルの言語行動を「外的な視点」[ガルシア・ジョンソン・セルツァー 2024: 76] から捉えるコードスイッチングとは異なり、TL はバイリンガルの生徒の「内面」[同上] から言語行動を捉えるため、彼（女）が話しているのは「たった一つの言語レパートリーだ」[同上] とみなす。TLC は「教師とバイリンガルの生徒が、それぞれの異なる言語実践を用いて、深く創造的かつ批判的な方法で教え、学ぶために、協働で構築する場 [space]」[ガルシア・ジョンソン・セルツァー 2024: 38] と定義されている。これは、言語間の境界に囚われず、すべての言語活動が話者の一つの言語レパートリーによるものとして正統化され、活用できる環境のもとで学び合う教育的アプローチのことである。García et al. [2017] では TLC によってマイノリティが周縁化されている社会に対抗でき、それがひいては社会公正へつながっていくものだと主張されている。

TLC を形成していくにあたり、TL 教育学は教師に求められる重要な概念として「TL スタンス」「TL デザイン」「TL シフト」の三つを示している。TL スタンスとはバイリンガルの生徒の言語実践を一つの言語レパートリーとして包括的に捉え、それをリソースかつ権利であるとみなす教師のビリーフを指している。TL スタンスをもつ教師によって作り出される戦略的な指導計画は TL デザインと呼ばれ、これによりバイリンガルの生徒の言語レパートリーを最大限に活用することが可能となる。そしてさらに念に練られた TL デザインが実行される教室では、教師がその時その場の教室内での流れを見極めながら多くの瞬間瞬間の決定を行っており、これが TL シフトと呼ばれるものである。これら三つが綱のように縫り合わさることで教室に流れる生徒の動的な言語実践（「TL コリエンテ」[ガルシア・ジョンソン・セルツァー 2024: 77]）を活用することができ、彼（女）らの〈声〉を引き出し、伸ばしていくような教育実践が可能になるとされる。

また TL 教育学の基盤にはヴィゴツキー (Vygotsky) [2001] の発達の最近接領域 (Zone of proximal development, 以下 ZPD) 理論およびそれをバイ (マルチ) リンガルの子どもの場合に当てはめた拡張理論であるモル (Moll) [2014] のバイリンガル ZPD がある。ZPD とは、子どもの発達段階において、独力では達成できないが他者との協働があれば到達できる水準を指す [ヴィゴツキー 2001]。そして、バイリンガルの子どもの場合は一つの言語ではなくすべての言語の側面から包括的に ZPD を捉えなければならない、としたのがバイリンガル ZPD である [Moll 2014]。このバイリンガル ZPD での認知的な活動を可能にする方略としてすべての言語レパートリーを活用した協働活動の重要性が指摘されている [García et al. 2017]。

## (2) 国内の TL 教育学実践研究の先行研究について

複数言語を活用した授業実践について、TL 教育学を理論的背景とした実践研究は管見の限り数は少ないものの王・林 [2023] や岩坂・佐野・櫻井 [2023] がある。王・林 [2023] では国内のある高校で行われた抽出授業を対象に、生徒の言語的・文化的資源を用いた授業内のやり取りを分析している。分析では、生徒が母語で培ってきた知識を教室に持ち込み、抽象概念について母語を用いながら理解していく様子が描かれた。ここからは、CLD 生徒の持ちうるすべての言語レパートリーを活用することが彼（女）らの学びに寄与していることが確認できる。一方で、王・林 [2023] は一つの単元全体を通した分析は行っておらず、単元の全体像やそこでの生徒の学びの過程は明らかにされていない。

岩坂・佐野・櫻井 [2023] では、岩坂・佐野が TL 教育学に基づいた授業 (45 分 × 2 コマ) を計画・実行し、その実践を分析している。分析からは、生徒の〈声〉の発露を促すような授業デザインの中で生徒間の協働や言語的気づきが生まれること、さらには日本語母語の生徒と CLD 生徒の間の不均衡な力関係を克服する実践としての TLC の可能性が示された。社会的な力関係を変革していく方法という面からも TLC の枠組みの有効性が示された一方で課題

も残されている。論文内でも指摘されているが、この実践はもともと授業を担当していた教師によるものではなかったことから、現場の教師による実践を取り上げた研究の蓄積が今なお必要とされている。また、岩坂・佐野・櫻井 [2023] は筆者らによって提案されたオリジナルの実践であったが、既存の教科書の教材を活用した実践においてもどのように複数言語を活用した実践が可能か検討していくこともまた実践研究の蓄積には必要であると思われる。

### 3. 研究目的・研究課題

本稿では、TL 教育学を活用した A 高校の授業実践が生徒の学びの達成にどのように関わっているのか、その効果を明らかにすることを目的とする。そのために、以下 3 点の研究課題を設定する。

1. 授業の中で生徒たちは母語を含む複数言語の力をどのように活用していたか。また複数言語での活動は生徒の学びを推し進めるうえで何らかの影響を及ぼしたか。及ぼしたとすればそれはどのようなものか。
2. 教師は生徒の言語活動を進める上でどのような働きかけを行っていたか。またそれは、TL 教育学とどのような関連が見られるのか。
3. TL 教育学は実際の実践の中でどのように機能していたか。また、TL 教育学論は生徒の学びを推し進める上で役割を果たしていたか。果たしていたのならば、それは実践の中でどのように表れていたか。

なお、「学び」という語が指す内容について、本稿で扱う実践は「日本語指導」ではなく「国語科」の授業である、という A 高校の立場に依拠し、「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 国語編」[文部科学省 2019] 中の「教科の目標」から定義を行う。本稿における「学び」の定義は「生涯にわたる社会生活における他者との関わりの中で、思いや考えを伝え合う力を高め、思考力や想像力を伸ばすこと」[文部科学省 2019: 23] とする。

#### 4. 実践フィールドについて

本研究では、CLD 生徒が多数在籍している A 高校で実施された国語科の授業実践を取り上げる。A 高校は単位制高校という特色を生かして CLD 生徒向けの授業を複数教科で開講しており、それらの授業は、TL 教育学を理論基盤の一つとする櫻井 [2023] の「多文化アイデンティティ・カリキュラム」に基づいたカリキュラムに沿って運営されている。今回取り上げる実践を行う教師 N は、この校内カリキュラム開発にも携わっており、A 高校の中で TL 教育学の理論についての知識や理解が特に深い人物の一人である。さらに TL 教育学を念頭に日々の授業を計画・実行していることからも、本稿では、A 高校における教師 N の授業実践には TL 教育学が反映されていると捉え、実践の有効性を検証する対象として設定した。今回取り上げるクラスは、国 A I と仮称する。

表1 国 A I の生徒プロフィール

生徒仮名	滞日期間 (2023年4月時点)	渡日時期	母語	日本語ステージ (2023年4月時点)	母語ステージ (2023年4月時点)
NSP1	2年5か月	2021年11月	ビサヤ語	4	3
NSP2	5年6か月	2017年10月	フィリピン語	4	4
NSC1	2年6か月	2021年10月	中国語	2	3
NSC4	4年7か月	2018年9月	中国語	3	5
NSC6	0年6か月	2022年10月	中国語	2	5
NSC7	—	2023年8月	中国語	(2024年4月時点で) 4	(2024年4月時点で) 4
NSC8	0年11か月	2022年5月	中国語	2	5
NSC11	0年9か月	2022年7月	中国語	2	5
NSC13	3年7か月	2019年9月	中国語	2	4
NSN3	3年4か月	2019年12月	ネパール語	4	4
NSN7	0年10か月	2022年6月	ネパール語	2	5

国 A I クラスに参加する生徒のプロフィールを①滞日期間、②渡日時期、③母語、④母語と日本語のステージ<sup>1</sup>の 4 項目で示したものが表 1 である。生徒仮名については、" NS (Native Speaker)" の後に生徒の母語の頭文字を付しており、C が中国語、N がネパール語、そして、P がタガログ語、ビサヤ語などフィリピンにおいて使用される言語の総称としてのフィリピン語をそれぞれ表している。

## 5. 研究方法

本研究では大きく 1) 授業中の音声データ、2) 授業プリントと生徒の書き込み、3) 授業外での筆者と教員のやりとり（会話・メッセージアプリを用いたやり取りなど）を集めたフィールドノーツ、の三つのデータを収集し、授業の様子を記録した。

まず授業の音声データについては A 高校の協力を得、毎回クラスでの授業音声を IC レコーダーにより録音・収集した。分析の対象範囲は授業開始から終了までを基本としたが、授業内容と直接関係のない場面（例：出欠確認、スマートフォンの使用に関する注意など）については分析対象外とした。音声データの収集期間は 2023 年 11 月 16 日から A 高校の後期授業終了の 2024 年 2 月 5 日までである。本稿で取り上げる『羅生門』に取り組んだ期間は 2024 年 1 月 11 日から 2024 年 1 月 29 日までである。

二つ目の授業プリント及びプリントへの生徒の書き込みについて説明する。本研究で分析対象となった授業ではいずれも教員が事前に作成した授業プリントを基に活動が進められていた。そのため、音声データでは記録しきれていない授業の詳細な状況や生徒の意見、さらに TL スタンス・TL デザイン・TL シフトを考察する上でも重要な資料であると判断し、分析データに含めた。授業プリントの書き込みで日本語以外の言語が用いられている際、英語以外の言語については必要に応じてその言語の母語話者の協力を得てテキストと日本語訳を作成しその内容を参照した。

三つ目のフィールドノーツは、小田 [2010] を参考に、授業に関連する教員の発言を中心に記録したものである。また、音声データの収集期間を過ぎてからも、授業を担当した教師とのやり取りや分析データの一部についてのコメントなどは授業を立体的に捉えるために欠かせないものであると判断したため、フィールドノーツへの記録を続けた。

なお、生徒の協力を得るにあたっては、日本語・生徒の母語（あるいは得意とする言語）の2言語で研究協力依頼書を作成し、口頭（日本語）・書面両方での説明を行った。

## 6. 分析方法

授業の音声データを記述するにあたり、Gibbons [2018] を参考にしながら文字化を行った。授業音声の文字化に際して用いられる各種記号の表記は、串田・平本・林 [2017: v-vi] に基づき会話分析で用いられている表記を使用している。ただし、「…」については Gibbons [2018: 110] を、「【】」について

表2 音声データの文字化で使用する記号一覧

[	この記号を付けた複数行の発話が重なり始めた位置
】	この記号を付けた複数行の発話が解消された位置
=	前後の発話が切れ目なく続いている、または、行末にこの記号がある行から行頭にこの記号がある行へと間髪入れずに続いている
文字？	尻上がりの抑揚
文字！	声が弾んでいる
hh	息を吐く音。hの数が多いほど長い。笑いの場合もある
(文字)	はっきりと聞き取れない部分
( )	まったく聞き取れない部分
(X/Y)	X または Y のいずれかに聞こえる
…	沈黙。「…」一回につき約一秒の沈黙を表し、数が多いほど沈黙が長くなる
【】	この記号の直前の発話の日本語訳
〈中略〉	紙幅の都合上会話を省略した箇所。欄外の注にて内容を補足した

は滑川 [2019] を参照した。記号の選別については Gibbons [2018: 110] の FIGURE4.3 で挙げられているものを中心に採用した。表 2 は使用した記号の一覧である。各記号の具体的な使用例については紙幅の都合上省略するため、串田・平本・林 [2017] などを参照されたい。

## 7. 分析

本節では国 A I クラスの『羅生門』を分析するが、そのためにはまず 7 (1) で単元全体の活動内容を示し、概観する。次に複数言語を含む生徒の活発なやり取りが見られたディスカッションの活動に注目し、そこでどのような言語活動が行われていたか、また教師 N がどのような働きかけを行っていたかを 7 (2) で分析する。そして最後に 7 (3) で、ディスカッションで特に活発に TL しながら議論に参加していた NSC11<sup>2</sup> の「私の羅生門論」を分析し、複数言語での活動が何らかの影響を及ぼしているのか検討する。

### (1) 単元の活動内容の概観

まず、国 A I でどのように『羅生門』の単元が展開されたのか、その活動内容と各活動に充てられた時間を以下の表 3 で示す。A 高校では一つの科目を 2 コマ連続（1 コマ 50 分、間に 5 分休憩あり）で行うことを基本としているため、毎回の授業で生徒らは 100 分授業に取り組むこととなる。表 3 中の活動時間について、出欠確認や毎時の振り返りシートへの記入、その他直接授業とは関わりのない箇所（プリント返却、生徒への生活指導など）は含めていないため、必ずしも毎回の活動時間の合計が 100 分になるとは限らない。また、録音データについて 1 月 11 日は冒頭 15 分間、1 月 18 日は冒頭 8 分間が機器の都合で録音できておらず、データ自体が他のものより短くなっている。

クラスの活動内容を見ると、生徒が作品の内容に対する意見を交わす場が複数設定されていることが分かる。具体的には、「下人は善か悪か？」というテーマのディスカッションおよび「私の羅生門論」と題したパネルディスカッ

表3 国AⅠクラス『羅生門』授業活動及び時間

活動	活動内容	活動時間	授業日
(冬休み課題)	『羅生門』のリライト文を読み、あらすじ文を作成する	—	—
作者紹介	芥川の生涯や作風についての知識を得る	20分	1/11
黙読・単語リスト作成	各自で原文を読み、分からない、あるいは気になる語彙や表現をリストアップする	15分	
範読・気になる場面、表現探し	教師の範読（適宜語義の補足あり）を聞きながら、印象的な場面や表現に線を引く	30分	
物語の設定確認	舞台設定や登場人物設定を本文から確認する	20分	
読解①	老婆と下人のやり取りの内容を捉える	35分	1/15
精読①	老婆の論理を捉える	10分	
読解②	物語の終結部の内容を捉える	5分	
ディスカッション	「下人は善か悪か？」というテーマで意見を考え、クラスでディスカッションを行う	30分	
精読②	本文中のキリギリスが何を意味するか読み解く	10分	1/18
精読③	下人の心情変化を本文の描写から読み解き、心情の変化をグラフに表す	70分	
創作活動	『羅生門』のその後のストーリーを作成する	45分	1/22
「私の羅生門論」パネルディスカッション 概要説明	パネルディスカッションについての説明や前年度の活動に取り組んだ生徒の作品紹介を通じ、「私の羅生門論」パネルディスカッションの大まかな活動内容を掴む	15分	
パネルディスカッション 準備①	パネルディスカッションにて各自が着目するテーマを決め、問を立てる	25分	
パネルディスカッション 準備②	テーマについて読みを深め、1分間の発表原稿を作成する	90分	1/25
パネルディスカッション 準備③	パネルディスカッションの流れ確認・各自発表原稿の最終チェックなどを行う	50分	1/29
パネルディスカッション	2チームに分かれパネルディスカッションを行う（司会も生徒が務めた）	50分	
	計	520分	12コマ

ションである。「私の羅生門論」とは、生徒一人一人が『羅生門』中の印象的な箇所や設定を一つ選んで「専門家」として考察し、その考察をクラスで発表して意見交換を行うという活動である。授業計画全体を見てみると、国AⅠではこのパネルディスカッションが単元の最終活動として位置付けられており、ここへ向けて内容読解や内容についてのディスカッションが組み込まれていることが分かる。さらに単元全体の活動時間に対してディスカッション・パネルディスカッションにかかる活動は50%（260分）とちょうど半分に当たる。これはつまり、単元の核となっているのは内容理解そのものではなく、内容を踏まえて生徒一人一人が何を考えたのか、そしてその意見を表出すのプロセスであると捉えられる。

## (2) 「下人は善人か悪人か」ディスカッションにおける相互行為と教師Nの働きかけ

本項では1月15日の授業で行われた「下人は善人か悪人か？」というテーマで行われたディスカッション活動について、その言語活動に着目して分析していく。

この日の授業では、まず物語の後半について死人の髪を抜く老婆の論理を読み取った後、クラス全体で『羅生門』終結部の内容を確認した。その次に教師Nが提示したのが、「下人は善人か悪人か」という問い合わせである。このテーマについて生徒らは各自で考える時間を約5分与えられ、その後教師Nのファシリテートによる議論が展開された。

議論冒頭でまず教師Nは生徒が「下人は善人だ」と思っているグループと「下人は悪人だ」と思っているグループのどちらに所属しているかを確認し、それぞれがなぜその立場に立つのか、直前の5分間で考えた理由を共有することを指示した。その際追加の条件として、自分と異なる立場の生徒を説得することを付け加えた。この追加条件からは、自分の意見をただ発表するのではなく、互いの意見を聞き合うこと、またそれを受けた反応を通じて相互の対話を深めることを促進する意図が読み取れる。

この後「下人は善人だ」と考えるチームから順に各々の理由を発表していくのだが、そこでは教師 N は生徒の意見をクラス全員が理解できるよう、適宜語句の意味について補足するなどしていた（例：「利己主義」という語句を生徒が用いた際、黒板に漢字で書いたり、英語で言い換えたりする）。そしてクラスの全員が意見を言い終わると、教師 N は付け足して何か言いたいことはないかと尋ねた。しかし、クラスの生徒は多くが沈黙してしまい、唯一発言した NSN3 も「ありません」と答えるに留まるなど議論が停滞したかに見えた。このタイミングで教師 N が行ったかじ取りを表4で示す。

まず1行目で教師 N は「今一、違う人の話を聞いてー、あ、やっぱりー…下人っていい人だな……もっかい聞くね？今のみんなの理由聞いてー、下人はいい人だ。変わりません。変わったっていう人。変わりませんの人。」と、再度生徒らの意見を確認した。すると唯一 NSC1 が「下人は善人だ」という当初の意見から「下人は悪人だ」という意見に変わったと答えた。これを受けた教師 N は「じゃあー、皆さん、NSC1 をー…ちょっといい人に戻そうよ。」(18)

表4 議論が停滞しかけた際の教師 N のかじ取り

1 T	：あ、じゃあちょっと聞きます。ちょっと聞きます。今一、違う人の話を聞いてー、あ、やっぱりー…下人っていい人だな……（※より長い沈黙）もっかい聞くね？今のみんなの理由聞いてー、下人はいい人だ。変わりません。変わったっていう人。変わりませんの人。
18 T	：じゃあー、皆さん、NSC1 をー…ちょっといい人に戻そうよ。
19 NSC11 ?	：hhhhh.
20 T	：説得 [しよう hh ちょっと説得しようよ。hh]
21 S (P)	：[hhhhh]
22 T	：(カモン) じゃなくって、ちゃんと論理で、論理で NSC1 をいい人だともう一回思わせてください。さあ NSP2 NSN7 NSN3、頑張って＝
23 NSN3	：= しようがない、ことをしただけだよ。悪いことはしてない。

注：〈中略〉では教師 N が当初の立場が変わったかどうかを生徒一人一人に確認している。NSC1 のみ「下人は善人だ」から「下人は悪人だ」へ意見を変えた。

行目)「説得 [しよう hh ちょっと説得しようよ hh]」(20 行目)「ちゃんと論理で、論理で NSC1 をいい人だともう一回思わせてください。さあ NSP2 NSN7 NSN 3、頑張って」(22 行目)と立て続けにクラスに呼び掛けた。するとこの 22 行目の教師 N の働きかけに、直前まで(言いたいことが)「ありません」と言っていた NSN3 が間髪入れずに発話順番を取り「= しょうがない、ことをしただけだよ。悪いことはしてない。」(23 行目)と説得に乗り出したのだ。

ディスカッションの冒頭でそれぞれの立場の理由を述べていた際、NSN3 は「下人は善人だ」という立場の根拠として次のように述べていた。

表5 ディスカッション冒頭部における NSN3 の意見

1 NSN3	：まあいい人やと思います。なぜなら、本当はー、<中略>あ、善人。だけどー、生きるためにはー、…どうしようもー、ないからー、命を(残す／保つ)ためにー、(悪事／悪人)になっただけ。
--------	---

注：〈中略〉では、「善人」の読みを NSN3 が周囲に尋ねている。

(悪事／悪人)の箇所については、「悪人(あくにん)」を「あくじん」と読んだ可能性が高い。

これを踏まえて 23 行目の NSN3 の発話を見てみると、これは NSN3 の意見の核となる部分、つまり「下人は善人だ」と考える根拠をより明確に提示したものとして捉えることができる。NSN3 の発話が引き出された要因として考えられるのが、「NSC1 を善人(サイド)に戻す」という目的の設定と、根拠の明確化要求という 2 点である。教師 N は一時議論が停滞した様子を受け、「NSC1 を説得して自分たちと同じ意見に引き込む」という目的をもった場を設定した。よって生徒はこの目的に応じた発言を求められる状況に置かれたことになる。そのうえで、「ちゃんと論理で、論理で NSC1 をいい人だともう一回思わせてください。」(22 行目)と教師 N が念押ししているが、この発言からは「論理」、つまりそれぞれの立場の背後にある根拠を提示することによって「説得」する発言を行うよう暗に示されている。言い換えれば、「NSC1 に向けて話す」という聞き手の意識と、根拠を示すという論理的活動が必要とな

る環境が教師 N の働きかけによって作り出されたと言える。この中で、高等学校学習指導要領「文部科学省 2019」が掲げている「他者との関わりの中で伝え合う力」「論理的に考える力」といった高校生の発達段階を踏まえた活動との関連が強まり生徒らの思考が刺激され、23 行目の NSN3 の発話につながったことが考えられる。

この教師 N の柔軟な判断による「説得」という状況設定のもと、両グループの議論が再び進み始めたのだが、ここでは日本語によるやり取りのほか、NSC8、NSC11 を中心とした母語でのやり取りも観察された。以下ではまずその場面の全体像を概観したのち、NSC8、NSC112 名による母語のやり取りに着目して分析していく。まず、以下の表 6 で示すのが教室内のやり取りの全体像である。

表 6 二つの会話の流れが生まれる様子とそれに対する教師 N の働きかけ

1 NSN3	:= しょうがない、ことをしただけだよ。悪いことはしていない。
2 NSC7	: 他不也非得这样子做啊【このようにしなければならない】
3 NSN3	: だから戻ってきて。
4 NSP1	: hhh
5 T	: hh そうそうそう、でも、でもね、
6 NSC8	: 然后认为是、听了这个老婆婆的话之后，他才敢的【そして、このおばあさんの話を聞いた後、彼はこうする勇気が出た。】
7 T	: はい、い、今 [のー…じゃ、今の一 ]
8 NSC11	: [ ( ) 你不能干这事] 对不对【こんなことやってはいけないでしよう？ですよね】
9 T	: ……NSC11 行くよー？ 今の一 NSN3 の一、仕方がないだけ。仕方がないからその時だけやってしまった、これは、[いい人ですか？]
10 NSC11	: [ ( hong) ] 就好像…【(hong) …みたい】
11 NSC8	: [ ( ) 是什么] 【( ) なに】
12 NSN3	: [仕方、仕方が] 「ないときはー、」 [勇気のある時はー、( ) けどー、]
13 NSC11	: [刚好找, 就是没有办法] 【ちょっと (方法が見つからなかった)、つまり仕方がない】

- 14 NSC8 : [你快死了啦] [死にかけですよ]
- 15 NSN3 : [(でも、) その勇気もなかったらー、飢え死にするだけですよ。]
- 16 NSC11 : [对我知道 可是 可是那时候 那时候…]【そう、わかってる。でも、でもその時、その時…】
- 17 NSP2 : し、したくないけど…
- 18 NSC8 : 就请你快死的时候，人家抢劫你（ ），直接（ ）你吧 = 【じゃあ死に そうなとき、他の人が強盗して、（ ）してね。】
- 19 T : =はい、き、聞いて聞いて聞いて聞いて。ちょっと、h みんなで議論し ても私たち分かんない hh
- 20 S (P) : hhhh
- 21 T : はい、今仕方がない、けどその勇気、があったんだね？
- 22 NSN3 : あったからー、
- 23 T : うん。
- 24 NSN3 : 盗人になった。
- 25 NSP2 : えっとー、
- 26 T : で、NSP2 は？
- 27 NSP2 : なんて言つたらええんやろ、なんか…悪いことをしたくないけどー、す るしかないしー、心の中、奥ではー、優しい自分がおる。

NSN3 は、下人が生きるために老婆の着物を取るより仕方がなかったのだと主張し、「だから戻ってきて。」(3 行目) と「下人は悪人だ」という意見に変わった NSC1 に呼び掛けている。それに対し複数の生徒や教師 N から笑いが起こっている (4、5 行目)。その 5 行目で教師 N は笑いに続けて「そうそうそう、でも、でもね、」と NSN3 の意見に対して何か反応するような素振りを見せた。するとこの「でもね、」で教師 N が一息ついたタイミングで NSC8 が発話順番を取り、母語で「然后认为是，听了这个老婆婆的话之后，他才敢的（そして、このおばあさんの話を聞いた後、彼はこうする勇気が出た。）」と発言した。教師 N は「はい、い、今 [のー…じゃ、今の一]」(7 行目) と再び 5 行目に続く部分を発話しようとしているが、これは NSC8 の発話に反応した NSC11 の発話 (8 行目) により遮られている。9 行目で教師 N は「NSC11 行くよー？」と NSC11 に注目を促し、続けて「今の一 NSN3 のー、仕方がない

だけ。仕方がなかった、のは一、本当にいい人なのか考えましょうか。……仕方がないからその時だけやってしまった、これは、[いい人ですか?]」(9行目)とクラス全体に向けて「仕方がない」ということに着目して議論を進めるよう促した。すると9行目の教師Nの発話が終わらないうちに再びNSC11が「[(hong)] 就好像…【(hong) …みたい】」(10行目)と呟いた。ここからNSC11とNSC8による母語の会話がNSN3の発言とほぼ重複しているのだが、その内容はどちらも9行目の教師Nの質問に対する応答であると考えられ、教師Nの誘導は成功しているようである。12行目から18行目にかけて日本語と母語(中国語)とで、二つの会話の連鎖が同時に起こっていたのだが、19行目で教師Nは「=はい、き、聞いて聞いて聞いて聞いて。ちょっと、hみんなで議論しても私たちわかんない hh」とNSC8、NSC11の注目を日本語での議論の方へと向ける発言を行っている。20行目で主に中国語母語話者の生徒と思われる複数生徒の笑い声が聞こえ、教師Nの発話に注目が集まったのち、教師Nは改めて「はい、今仕方がない、けどその勇気、があったんだね?」(21行目)と、12、15行目のNSN3の発言内容を要約し、クラスに再提示した。このとき22行目でNSN3が「あったからー」と教師Nの要約に内容を追加しようとすると、「うん。」(23行目)と教師Nは続きを促し、「盗人になった。」(24行目)とNSN3の補足により要約が完成されている。そして25行目で「えっとー、」と発話順番をとったNSP2に対しても教師Nは「でNSP2は?」(26行目)と改めてNSP2に次の発話者となるよう促している様子が見て取れる。

以上の場面の全体像を踏まえたうえで、表6中の10、11、13～16行目にかけてのNSC8、NSC11の二人の生徒間でのやり取りに注目したい。この箇所については日本語による議論と中国語による議論の二つのやり取りが同時に進行していたことから、12、15行目のNSN3の発話と重複する部分がかなり多い。そのため、該当する中国語でのやり取りの箇所のみを抽出した会話データをまず示す。

この直前には教師Nによって、「仕方がないのは本当に『いい人(善人)』

表7 ディスカッション中の NSC8 と NSC11 による母語でのやり取り

NSC11	: (hong) 就好像… [( ) …みたい】
NSC8	: ( ) 是什【なに】
NSC11	: 刚好找, 就是没有办法【ちょっと (方法が見つからなかった)、つまり仕方がない】
NSC8	: 你快死了啦【死にかけですよ】
NSC11	: 对 我知道 可是 可是那时候 那时候…【そう、分かってる。でも、でもその時、その時…】
NSC8	: 就请你快死的时候, 人家抢劫你( ), 直接( )你吧 【じゃ、死にそうなとき、他の人が強盗して、( )してね。】

注：下線は筆者による

である理由になりうるのか」という問い合わせがなされている。NSC8 も NSC11 もともに「下人は悪人だ」という共通の立ち位置なのだが、この問い合わせが投げかけられた際、NSC11 は「刚好找, 就是没有办法【ちょっと (方法が見つからなかった)、つまり仕方がない】」と発言しており、下人が老婆の着物を奪ったことについて一定の理解を示している様子が窺える。「你快死了啦【死にかけですよ】」という NSC8 の応答に対して NSC11 は「对 我知道 可是 可是那时候 那时候…【そう、分かってる。でも、でもその時、その時…】」としきりに何かを訴えている様子が窺える。この「那时候【その時】」という NSC11 の発話なのだが、これに関連すると思われるやりとりが、ディスカッション前の各自で意見を考える時間において NSC8 と NSC11 との間で行われていた。その内容が、表8 に示すものである。

ここで二人の会話の内容を見てみると、NSC8 は「その勇気」、つまり盗人になるという勇気が下人にはないだけで、盗人になるという選択肢がある時点で下人は悪人だ、と主張していると読み取れる。一方で NSC11 の応答を見てみると、「でも、」と NSC8 とは異なる意見を持っている様子が窺える。下線部の「在那个空间【その空間】」というのは、翻訳者によると「その当時は」といったニュアンスに聞こえるといい、この会話やその後のやり取りなどから

表8 ディスカッション前に各自の意見をまとめている際の NSC8 と NSC11 の会話

NSC8	: 他只能 (是) 没有那个勇气, 他有这个想法, 他就已经是坏人了。因为直接抢劫了老婆婆的衣服 【他是那个勇気がないだけです。彼はその考えがある時点で、彼はすでに悪い人です。直接おばあさんの服を奪ったから。】
NSC11	: 可是他 ( ), <u>在那个空间</u> ( ) 【でも、彼は ( ), <u>その空間</u> ( )】

注：下線は筆者による

総合的に判断すると、当時の社会情勢のことを指しているのではないかとう。つまり、NSC8、NSC11 はともに「下人は悪人だ」と考えている点では共通しているものの、その根拠やどの程度下人に非があるのかという点では立場に若干の違いがあることが窺える。翻訳者によれば、このやり取りを踏まえたうえで表7の「那时候【その時】」という発言を解釈するところも同様に、「その当時」といった社会情勢のニュアンスが読み取れるという。つまり、ディスカッションの前にすでに芽生えていた NSC8、NSC11 の立場の違いが再び顕在化したのが、表7のやり取りであると考えられる。

ディスカッション中にこの立場の違いが表れた要因を探るための鍵として考えられるのは、既述した教師 N による「仕方がないのは本当に『いい人（善人）』である理由になりうるのか」という問題提起である。「仕方なく悪事を働いてしまった人間は善人である」という意見に対して論理的・批判的に考えることは、視点を変えれば、善人と悪人を判別する際の自身の論理にまなざしを向けることでもある。NSC8 や NSC11 がそれぞれの立場の論理について突き詰めて考える過程で表7のやり取りが起こり、NSC11 にとって NSC8 との意見との差異を主張する中で自身の論理的思考がより明確に浮かび上がってきたのだと考えられる。実際、この二人のやり取りを聞いた翻訳協力者によれば、NSC11 は「下人は悪いには悪いが理解できる部分もある」というやや中立寄りの立場に立っており、NSC8 の考える下人の「悪さ」とはレベルが異なる印象を受けたという。その上で、NSC8 の発言に対し「でも、でも」

としきりに自身の考えを訴えているように聞こえる、とのことであった。

また、この二人のやり取りは高等学校学習指導要領〔文部科学省 2019〕で示されている言語活動、すなわち他者との関わり合いの中で行われる論理的思考活動に相当する活動だと考えられるが、NSC8、NSC11 の場合はさらに加えて、TL によって二人が持つ言語レパートリーを最大限に活用し、上記のレベルの言語活動を達成していたと指摘することができる。

ここまで分析を踏まえて一点言及しておきたいのが、表 6 19 行目における教師 N の発言内容である。「=はい、き、聞いて聞いて聞いて聞いて。ちょっと、h みんなで議論しても私たち分かんない hh」(19 行目) という発言内容は一見、日本語の枠の中で話すように、という規範意識の表れのように感じられるかもしれない。しかし、前後の文脈やディスカッション全体の様子など複数の観点から捉えると、実はそうではないということが浮かび上がってくる。第一にこの発話そのものが、NSC8、NSC11 の議論の内容が分からぬ旨を伝えているのであって、生徒らが母語で話していることそれ自体を戒めるものではない。それとこの時クラスでは二つの会話が同時に発生していたことを踏まえると、15 行目の教師 N の発言の意図はクラス全体の議論へと流れを変えることにあったのではないかと考えられる。そのために、教師 N はクラスの全員が共通して持つ言語リソースである日本語で行われている会話 (NSN3、NSP2 らによる) の方に生徒の注目を集めようと試みたのだと思われる。また、表 6 の場面の後に教師 N は NSC8 に NSP2 の意見を受けてどう思ったかを尋ねており、ここからは NSC8 に会話への参加を促すことで、二つの会話の流れを統合しようとする意図が窺える。

このことからも、何か特定の言語使用を禁止するというよりはクラス全体での議論に向けた舵取りをするために、表 6 の場面では日本語での会話に注目するよう促したのだと考えられる。実際、ディスカッション全体の中でも生徒はそれぞれ母語が共通しているクラスメイトと適宜母語を使いながら意見を交換する様子が観察されたが、こういった母語使用そのものを教師 N が咎める様子は一切ない。生徒らが言語レパートリーすべてを用いて意見を交換し合う様

表9 NSC8 に意見を求める教師 N

1 T	: NSC8 どう思う？今の NSP2 の一。
2 NSC8	: あー…
3 T	: あ、賛成でき（ ） =
4 NSC8	: = 最初は一、ちょっと他人の、利益を考えます。
5 T	: うん。
6 NSC8	: でも後で一、老婆の一、あの一、論理を聞いて一、全然他人の利益は 考えない、で、あの一、（ ）、論理、論理を一、…論理を一… (決め) て一、
7 T	: うんうん。
8 NSC8	: 他のことは一、あの、やりますかやらないかとか、（ ） ます。
9 T	: なるほど一。

子を受容し、母語の境界を越えクラス全体で意見を交わせる場を提供しようとする教師 N の意図が浮かび上がってくる。

以上本項ではディスカッションにおける生徒の言語活動に着目して分析を行った。ここからは活発に議論に参加し、高等学校学習指導要領〔文部科学省 2019〕に既述のある「論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりする」〔文部科学省 2019: 109〕に相当する言語活動が行われている様子が明らかになった。その活動を可能にした要因として、議論の中で生徒の思考を刺激するような問いを設定したり、聞き手を意識させるような状況を設定したりする教師 N の柔軟なかじ取りがまず挙げられる。またとりわけ NSC8、NSC11 にとっては、日本語だけでなく、母語によるやり取りを重ねる中で、より深い言語的活動が達成されたと言える。これは言い換えれば、二人が持つすべての言語レパートリーを駆使した TL が可能な環境だったからこそ達成された活動であると言えよう。

次項ではこのディスカッション中特に積極的に TL を行っていた NSC11 に注目し、複数言語を用いた活動が NSC11 のその後の授業活動にどのように影

響を与えていたのかを分析する。

### (3) NSC11 の学びのプロセスと複数言語活用との関連性

本項では NSC11 のディスカッションの内容とその後行われた「私の羅生門論」活動への取り組みとの関連性について分析していく。

まず改めて NSC11 のディスカッションにおける立場を整理すると、NSC11 は「下人は悪人だ」と考えるグループの一人であり、議論を通じてその立場は一貫していた。ディスカッションを始める前の NSC11 の意見について授業プリントへの書き込みを参照すると次のように記されていた。なお、3 行目の「心の中の束縛」に付された波線とその下に書かれた一文（「これが、下人が善人であるための鍵だったんだね！」）は、授業後にプリントを回収した教師 N によるコメントである。

この書き込みからは、NSC11 の「下人は悪人だ」という立場には①物語冒頭ですでに盗人になるという選択肢を持っていること ②老婆の行いに激しい憎悪を覚えたものの、老婆の言い分を聞いた結果、「善人であろう」とする気持ち（「心の中の束縛」）を手放し、悪人になってしまったこと という二つの根拠が確認できる。

Q 下人は善か？悪か？	
私は、下人は（善人・悪人）だと思います。	
なぜなら、最初の時に、下人は盗人に友の考え方がありました。そして、老婆を死体の髪を抜いていたことを見た。老婆に対する激しい憎悪がありました。でも、下人は老婆の論理を聞いた、心の中の束縛を手放して、老婆の着物をはぎ取りました。	
これが、下人が善人であるための鍵だったんだね！	

図1 「下人は善か？悪か？」の問いかけに対する NSC11 の授業プリントへの書き込み

この授業プリントの書き込みからみでは、NSC11 が『羅生門』に対して持つ社会情勢に関する視点を読み取ることは難しい。しかしながら、7 (2) で触れてきた通り、ディスカッション中に生じた教師 N やクラスメイトとの複数言語によるやり取りを通じて、「下人は悪人だ」としつつも、社会情勢が下人の行動に影響を与えた、という NSC11 ならではの論理的視点がはっきりと浮かび上がる様子が観察された。つまり、ディスカッションにおけるやり取りは NSC11 にとって、NSC8 をはじめとする周囲との対話を通じて、NSC11 ならではの『羅生門』に対する着眼点が明確になっていった過程とも言えるのではないだろうか。

この单元の最終活動である「私の羅生門論」での NSC11 のテーマは「劣悪な環境と人間性の闇の増幅」(授業で作成したリーフレットより引用) であり、大きく二つの項目によって構成されている。一つ目は芥川が生きていた当時の日本の社会情勢についての NSC11 の評価である。ここで NSC11 は権力の二極化や抑圧環境が存在していたこと、そのような環境下で人々の良識が失われていったことの 2 点を指摘しているのだが、それが端的に表れている部分をリーフレットより 2 箇所引用する。

表 10 NSC11 の「私の羅生門論」前半部抜粋

- |   |
|---|
| ① 国の急速な発展を刺激するための大規模な投資は、社会的富もたらし (原文ママ)、より多くの貴族、大財閥 (原文ママ) の手の中で、 <u>社会の深刻な二極化</u> (原文ママ)、「 <u>二極化</u> 」の意) が現れ始めています。でも、社会の辺の人々はこの恩恵を受けていないが生活の圧力はますます大きくなり、苦戦している。 |
| ② <u>複雑な社会的背景と劣悪な生存条件が、人間性の暗い面をますます大きくし、一種の悪風が横行する社会形態が出現し、人々の良識を殺す。</u>  |

注：太字・下線は筆者による。() 内は筆者補足

そして最終段落では、論全体の二つ目の項目として、芥川が『羅生門』を通じて何を訴えたかったのかについての NSC11 の主張が展開されている。その最終段落部を以下に引用する。

表11 NSC11の「私の羅生門論」最終段落

性悪はすべて心の中にあり、時間制なく普遍的存在しています（原文ママ）。人間性は生存環境によって、価値観は社会背景によって、人々は残酷な社会の中で生存して、それによって人間性の衝突の一面が表れて、人々は無力なために現実を変えることができません。それによって自分の意識をまげて、利己的で、暴力的で、醜い行動を生みます。だから、人間性の悪さを批判するだけでなく、腐敗して暗い社会を訴えたかったです。

注：下線は筆者による

つまり NSC11 は、芥川が生きた大正時代の社会情勢を考証し、その様相と小説の内容との共通性を指摘することによって、『羅生門』には当時の社会に対する批判も込められているのだと結論付けたのである。

NSC11 が作成した「私の羅生門論」を高等学校学習指導要領〔文部科学省 2019〕の内容に照らし合わせてみると、「作品や文章の成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえ、内容の解釈を深めること」〔文部科学省 2019: 130〕に相当する言語活動であることが分かる。つまり「私の羅生門論」で NSC11 は学年相当レベルの認知活動を行っていたということだ。2023 年 4 月時点での NSC11 の DLA のステージ（書く）は、日本語 2、母語 5 であった。『羅生門』の実施時期がそこから約 9 か月後の 2024 年 1 月であることを踏まえると実践時点での日本語ステージは 2 よりも高かった可能性が示唆される。しかしそれを差し引いても日本語の力のみでこのレベルの言語活動を行っていたとは考えにくい。このことを踏まえ、高いレベルでの認知活動を可能にした要因として考えられるのが母語の存在である。NSC11 は母語の力がステージ 5 と高く、ディスカッションの際にはこの母語を用いて NSC8 と協働し、論理的なやり取りを深めていた。そこで表れた社会環境に対する NSC11 の視点を論全体の中心的なテーマに据えていることからも、母語でのやり取りと「私の羅生門論」の内容の関連性が読み取れる。これを TL 教育論の観点から捉えると、TL によってすべての言語レパートリーを用いたバイリンガル ZPD での活動が可

能となり、その活動が NSC11 の言語的思考を深め、最終的な言語活動（「私の羅生門論」）を高いレベルにまで推し進めたと考えられる。すべての言語レパートリーを活用できる環境の中できりに訴えていた社会環境についての着眼点が、「私の羅生門論」の活動を通して洗練されていき、深い洞察として一つの作品に仕上がったのである。

## 8. 考察

以上の分析を改めてまとめると、以下の 4 点が明らかになった。1) 単元計画において、内容に対する生徒一人一人の意見を発信できる活動を中心に、授業活動が組み立てられていた点、2) ディスカッションにおけるやり取りで、生徒同士で意見を交わすことを促進し、さらに論理的側面に生徒の意識を引き付けるような教師 N の働きかけがあったという点、3) その中で、すべての言語レパートリーを活用しながら、深い言語的思考に生徒が到達していた点、4) ディスカッションを通じたクラスメイトとのやり取りの過程がバイリンガル ZPD における活動を可能にし、「私の羅生門論」における NSC11 の深い洞察にもつながった点である。

これらの要素を TL 教育学の観点から捉えると、1) からは目の前の生徒一人一人が持つ〈声〉を活動の中心に据え、それを引き出せるような授業をデザインする教師 N の戦略性が読み取れる。また、2) 3) と照らし合わせると、この戦略の中には生徒が TL を通じてすべての言語レパートリーを活用したやり取りをすることへの想定・受容が示唆される。ここから、1) に関連して指摘した教師 N の戦略性は TL スタンスおよび TL デザインによって支えられていたことが読み取れる。この土台の上で、ディスカッションを方向付ける教師 N の柔軟なかじ取りが TL シフトとして機能し、生徒の言語的思考をより深めるきっかけとなっていたと考えられる。そして、こういった要素が生徒間の協働を生み、互いの〈声〉を交わし合いながら創造的・批判的に思考する場としての TLC が形成されていたと考えられる。

TLC を通じて完成した作品である NSC11 の「私の羅生門論」は、『羅生門』への深い論理的考察にとどまらず、論を通じて NSC11 が社会に対して持つ鋭いまなざしまでも表明する機会となった。もし「日本語使用」のみが許され、教師主導の紋切り型の読解活動が中心とされる教室だったならば、NSC11 の持つこのまなざしが教室に持ち込まれることはなく、「ないもの」とされていたかもしれない。生徒と生徒の〈声〉を中心に据えた授業であったからこそ、このまなざしに光が当てられ、活動の中でさらに深めていくことにつながったと考えられる。そしてその過程を可能にしたのは、生徒一人一人を見つめ、すべての言語レパートリーを用いた活動を正統なものとみなす教師の確かな TL スタンスと、それに基づき計画された授業デザイン、および生徒の〈声〉を引き出そうとする授業内での教師 N の働きかけであったと考えられ、今回の実践は TL 教育学が現実の生徒の学びを推し進めた一つの例として捉えられるだろう。

## 9. 今後の展望と課題

本稿では、教師が生徒の言語レパートリーを最大限に活用できる実践とその環境を作っていく中で CLD 生徒らの〈声〉が活発にやり取りされる場が生まれ、そこで生まれた協働が深い学びを形成していく様子が明らかとなった。今後も引き続き実践研究を進めることにより、その蓄積を増やしていきたい。

一方で、本研究に残された課題として、音声データの質の都合上、特に生徒の日本語以外での会話内容について十分分析できなかつたことが挙げられる。生徒が持つすべての言語資源を正統化するのならば、生徒の言語レパートリー全体に光を当て、彼（女）らがどのように学びを形成していくのかを明らかにすることは必要不可欠だと考える。また、録音の収集期間が限られていたことももう一つの課題として挙げられる。2024 年 7 月に行われた授業の作文発表で、NSC11 は非常に満足できる発表ができたといい、その時の NSC11 の様子について教師 N は「言いたいように言えた！発表がとても上手にできた！つ

て満足げな顔してたんですよ。その時の発表の声がとっても大きくて...」(筆者とのメッセージのやり取りより引用)と語った。このような生徒の成長と充実感の過程を、より長い期間での授業分析を通じて明らかにしていくことができれば、彼(女)らの学びを保障するためのアプローチとして、TLCにさらなる説得力を持たせることができると考えられる。

### 謝辞

本研究にご協力くださいました A 高校の先生方、そして生徒の皆様に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

### [注]

- 1 ガルシア・ジョンソン・セルツァー [2024: 76] によれば〈声〉とはバフチン (Bakhtin) が使用した用語を指すとされ、一般名詞の「声」とは意味の異なる特殊な用語として使用されている。前掲書では一般名詞と区別するために「〈声〉」とやまかっこ〈〉付きで表記されているため、本稿もその表記に倣い「〈声〉」とした。〈声〉の詳細については、前掲書の他、ワーチ [2004] を参照されたい。
- 2 ここでいうステージとは、『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』[文部科学省 2014]に基づいて A 高校の教師らが判定した、書く力を示すものである。2023 年度入学の生徒については入学時に実施された母語・日本語それぞれによる作文(以下 2 言語作文)を、2023 年以前に入学した生徒については 2 言語作文とこれまで授業などで書いてきた作文とを総合的に評価し、A 高校の教員が判断したもののが採用されている。なお表 1 の生徒 NSC7 については来日時期の関係で 2023 年 4 月時点での情報がないため、ことばのステージについては翌 2024 年 4 月に評価されたものを参考として表記している。  
それぞれのステージについて、ステージ 5、6 は教科学習に参加し、教科の概念等を獲得できることばの力が十分にあることを示している。ステージ 4 は日常的な言語活動に十分参加でき、教科学習にもある程度参加できることばの力があることを示す。ステージ 3 は日常的な言語活動にある程度参加でき、教科学習にも部分的に参加できる言葉の力を示している。そしてステージ 2 は日常生活や学校生活に必要なことばの習得が進んでいる段階を示している[東京外国語大学 2023: 11-16]。
- 3 NSC11 は母語の〈書く力〉のステージが 5 と高い生徒であり、モル [2014] の理論に従えば、すべての言語レパートリーを活用することによって学年相当レベルの認知活動が達成できると想定される生徒である。

[参考文献]

岩坂泰子・佐野愛子・櫻井千穂

2023 「文化的言語的に多様化する教室における英語教育実践——トランスランゲージング・クラスルームを枠組みとして」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』19号, 59-75。

王一瓊・林貴哉

2023 「トランスランゲージング空間をつくる——外国人生徒が力を發揮するために」山本晃輔・榎井縁（編）『外国人生徒とともに歩む大阪の高校—学校文化の変容と卒業生のライフコース』明石書店, 234-242。

太田晴雄

2000 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院。

小田博志

2010 『エスノグラフィー入門——〈現場〉を質的研究する』春秋社。

カミンズ、ジム（中島和子著訳）

2021 『言語マイナリティを支える教育 新装版』明石書店。

ガルシア、オフィーリア, スザンナ・イバラ・ジョンソン, ケイト・セルツァー（佐野愛子・中島和子監訳）

2024 『トランスランゲージング・クラスルーム——子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』明石書店。

串田秀也・平本毅・林誠

2017 『会話分析入門』勁草書房。

児島明

2006 『ニューカマーの子どもと学校文化—日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』勁草書房。

櫻井千穂

2018 『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会。

2023 「外国につながる児童生徒への教育——課題とその解決に向けた提言」『ことばと文字』16号, 14-24。

2024 「外国にルーツを持つ子どもたちへの教育における課題と展望—「日本語を教える」から「複数言語で育てる」へ」『EX ORIENTE』28号, 47-63。

東京外国语大学

2023 「令和4年度高等学校等における日本語能力評価に関する予備的調査研究事業年次報告書」

URL : <https://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/itaku/20224-1.html> (最終閲覧日 : 2024年9月20日)

滑川恵理子

2019 『言語少数派の子どもの概念発達を促す教科学習支援——母語と日本語が融

合したことばのやり取り』株式会社ココ出版。  
真嶋潤子編著

2019 『母語をなくさない日本語教育は可能か—一定住二世児の二言語能力』大阪大学出版会。

文部科学省

2014 『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』

URL : [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm) (最終閲覧日: 2024年9月20日)

2019 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』東山書房。

2024 「令和5年度 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について」

URL : [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/09/1421569\\_00006.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00006.htm) (最終閲覧日: 2024年9月20日)

ワーチ、ジェームス・V (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳)

2004 『心の声 新装版—媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版。

ヴィゴツキー (柴田義松訳)

2001 『新訳版 思考と言語』新読書社。

CUMMINS, J.

2009 Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phollipson, A.K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education*. 19-35.

GIBBONS, P.

2018 *Bridging discourses in the ESL classroom*. Bloomsbury.

Moll, L.C.

2014 *L.S. Vygotsky and Education*. Routledge.

Williams, C.

1994 "Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning imethods in the context of bilingual secondary education]", (Unpublished doctoral thesis.) University of Wales, Bangor.

2002 "A language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age", Bangor: University of Wales, School of Education. Retrieved from [https://www.academia.edu/37435946/A\\_LANGUAGE\\_GAINED\\_A\\_Study\\_of\\_Language\\_Immersion\\_at\\_11\\_16\\_years\\_of\\_age\\_CEN\\_WILLIAMS](https://www.academia.edu/37435946/A_LANGUAGE_GAINED_A_Study_of_Language_Immersion_at_11_16_years_of_age_CEN_WILLIAMS)

# **How Classroom Activities and Teacher Interventions Based on Translanguaging Pedagogy Shape Student Learning: An Analysis of Classroom Practices Using “Rashomon”**

**Asuka KIDO**

The number of children with foreign roots (hereafter referred to as CLD students) in Japan continues to increase, making the provision of educational support for them an urgent issue. Currently, educational theories that emphasize nurturing students in multiple languages, including their native language, are gaining importance. This study focuses on a public high school in Japan (hereafter referred to as School A) that implements lessons based on Translanguaging Pedagogy, a bilingual education theory that utilizes students' multilingual abilities, and qualitatively analyzes these practices. This paper examines explicitly a class that engaged with Ryunosuke Akutagawa's “Rashomon”, analyzing the lesson design, the linguistic activities of students, and the teacher's interventions during the lessons.

The analysis revealed that the teacher centered the unit around activities that allowed students to express their “voices”, using these activities as the core of lesson planning. Furthermore, it was observed that the teacher carefully facilitated classroom discussions, guiding the environment to encourage students to think from more logical perspectives and exchange opinions. Within these discussions, students were seen engaging in debates using multiple linguistic repertoires. Moreover, peer interactions in students' native languages within these discussions enabled activities within their bilingual Zone of Proximal Development (ZPD) which subsequently elevated their linguistic thinking to a higher level in subsequent activities.

These findings suggest that by carefully listening to the students' "voices" and actively supporting the deepening of their linguistic activities, a space is created where the entire linguistic potential of CLD students is highlighted, allowing for language activities that fully utilize all their language resources. It also legitimizes the use of all linguistic resources, including native languages, as part of students' linguistic repertoires within the classroom.

The study indicates that the teacher's translanguaging stance, lesson design, and flexible adjustments play a crucial role in facilitating students' learning, demonstrating the functionality of Translanguaging Pedagogy in classroom practice.

Future challenges include conducting a more detailed analysis of the content of students' interactions in their native languages to capture a more comprehensive understanding of the classroom dynamics and conducting longitudinal studies to meticulously analyze the process by which students' learning and classroom practices interact over time.