



Title	トランスランゲージング使用に関する学習者の意識変容プロセス：学部留学生を対象とした日本語の授業の場合
Author(s)	周, 亜芸
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2025, 21, p. 94-105
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/102062
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

《研究ノート》

トランスランゲージング使用に関する学習者の意識変容プロセス

—学部留学生を対象とした日本語の授業の場合—

周 亜芸（東邦音楽大学）

e-mail address: zhou.yayun@m.toho-music.ac.jp

The Process of Changing Learners' Attitudes Toward the Use of Translanguaging:

A study of Japanese language classes for undergraduate international students

Yayun Zhou

要 旨

多言語・多文化社会の進展に伴い、言語および記号システムの混用に関する教授法や学習方略の研究が増加している。その中でも、代表的な概念として「トランスランゲージング」（以下、TL）が挙げられる。本研究では、日本の学部留学生を対象とした日本語授業における学習者の TL 使用に関する意識変容を考察した。具体的には、非母語話者の日本語教師が多言語・多文化背景を持つ留学生を対象に、教師と学習者双方のライフストーリーに基づいた様々な授業活動を実践し、学習者の TL 使用を促進した。さらに、学習者に対して合計 4 回の半構造化インタビューを実施し、その結果を M-GTA を用いて分析し、TL 使用に関する学習者の意識変容のプロセスを明らかにした。分析の結果、学習者の日本語の授業での TL 使用に関する意識変容と、教師の授業環境の整備とサポートとの間には密接な関係があることが明らかになった。

Abstract

With the advancement of multilingual and multicultural societies, there has been a growing body of research focused on teaching and learning strategies that incorporate a blend of languages and symbolic systems. A key concept in this area is ‘translanguaging’ (hereafter, TL). This study investigates the changes in learners’ attitudes toward the use of TL in Japanese language classes for undergraduate international students in Japan. Specifically, a non-native Japanese language teacher, working with students from diverse multilingual and multicultural backgrounds, implemented a variety of classroom activities based on the life stories of both the teacher and the learners, thereby promoting the use of TL among the students. Additionally, four semi-structured interviews were conducted with the learners, and the results were analyzed using the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA) to elucidate the process of learners’ attitudes toward TL. The analysis revealed a close relationship between the changes in learners’ attitudes toward the use of TL in Japanese language classes and the teacher’s efforts to establish and support an appropriate classroom environment.

キーワード：トランスランゲージング、意識変容、学部留学生、日本語の授業

1. はじめに

グローバル化やスーパーダイバーシティの推進により、複数の言語資源を活用する話者が増加し、言語及び言語システム間の境界線を越えたコミュニケーションが多くの人々の生活の一部となっている。このような現代社会の状況に応じて、急速に注目を集めているのが、「トランスランゲージング」である。トランスランゲージング（以下、TL）とは、マルチリンガルが持つ全ての言語資源を、言語の境界線を超越して一つのつながったレパートリーとする捉え方のことである (García, 2009)。つまり、円滑なコミュニケーションを実現するために、複数の言語を使用する人々が自分の身近な言語（母国語、第二言語、学習中の外国語など）を戦略的に選択して行う言語実践のことである (García & Li Wei, 2014)。近年、TL の研究により多言語話者の自然な言語使用に根差した教授法と、学習方略の領域が増加している (Cenoz & Gorter, 2015; Kano, 2012)。しかし、日本国内の日本語教育、いわゆる第二言語教育における日本語教育の現状では、授業中は原則的に日本語しか使えず、学習者の母語や他言語の使用が禁止されていることが多い。このようなモノリンガルを規範とする考え方のもとで、日本語の知識に詳しい教師が日本語の知識に乏しい学習者に対して一方的に教える構造になっており、教師と学習者は垂直的で非対称的な関係になっている。このような日本語教育の現状を踏まえると、日本語力の不足だけで抑圧されていた日本語学習者の主体性と創造性を引き出し、日本語教師と日本語学習者の非対称的な力関係を改善するための授業デザインが必要である。そこで、筆者は日本語非母語話者教師として、TL の観点を取り入れた教育実践をデザインし、学習者の母語をはじめとする既存の言語資源を活用した日本語の授業を実施した。本稿では、同授業を受講した学習者の TL 使用に関する意識変容を考察し、第二言語教育における日本語教育の TL の意義を検証する。

2. 先行研究

本節では、まず TL の定義を紹介してから、教授法及び学習方略としての TL を本研究の教育実践と関連づけて説明する。最後に、日本の国内における第二言語教育の実践研究と限界をまとめてから、本研究の位置付けを提示する。

2.1 TL の定義

TL は、Willams (1994) が英語とウェールズ語の両言語を用いて、受容用と産出用を別々に使用した教授法として提唱し、使われ始めた。これは、バイリンガルの読み書き能力（バイリテラシー）を伸ばす指導法で、内容の理解を重視し、言語の 4 技能（聞く・話す・読む・書く）を統合しながら、二言語でのリテラシー能力を高めるものである。その後、TL は、バイリンガルの言語能力の総量を二言語の和と見るのではなく、一つのつながったレパートリーと捉えるようになった (García, 2009)。現在多く使われている TL の概念は、García & Li Wei (2014) によって提唱されたものである。つまり、TL を、バイリンガルの言語実践を二つ別々のシステムとして捉えるのではなく、社会的に二つの別個の言語として作り上げられてきた言語の特徴を有する一つの言語的レパートリーとして捉えている。

2.2 教授法及び学習方略としての TL

教授法としての TL の由来は、言語 A によるインプットを、様々な学習プロセスを経て、言語 B で産出し、両言語のリテラシーを伸ばす方法である。両言語及びその発達を支える思考力を伸ばすための TL 教授法では、一連の学習プロセス全体をデザインする際、焦点を当てる技能や言語を意図的、計画的に変えることにより、教育効果を高めることができると主張されている (Kano, 2012)。つまり、学習者の思考を促し、理解を深め、産出の質を上げるために、効果的な TL 活動を計画的に取り入れることが不可欠だとされている。たとえば、インプットの段階から二言語併用により、学習者、指導者双方の選択肢を増やし、多様なレベル、言語的背景を持つ学習者への柔軟な対応の可能性を広げることができる。また、教授法としての TL におけるもう一つ重要な側面は「プロセス」である。Cellic & Seltzer (2013) は、プロセスにおける TL、つまりブレン・ストーミングやアウトライン、あるいは作文の下書きなどの各段階で母語を活用させた上で、最終的な産出は必ず目標言語で行う、という方法を推奨している。

一方、教授法に TL を取り入れることが困難な環境では、学習者個人が学習方略としての TL を自由に使う場として、Li Wei (2015) が「トランス・ランゲージング・スペース」を提唱した。教室外で学習者が思考を深め、まとめる過程で TL を活用させることにより、「トランス・ランゲージング・スペース」を創出することができる。Kano(2012) では、学習方略としての TL の役割と機能を、ニューヨーク近郊の日本人中学・高校生を対象に調査し、日英バイリンガルの日本人生徒が学習方略として多様な TL を自発的に実践していることが明らかにされた。このように、学習者による「言語レパートリーの自由な使用」という状態を単に受け入れるだけではなく、トランス・ランゲージング・スペースでは、それを「学習方略」に進化させることができる。

上記の教授法と学習方略としての TL の特徴を踏まえて、本研究で取り上げる日本語の授業では、教師が授業の場面に合わせた TL 使用を取り入れ、学習者が柔軟に母語や他の言語使用ができるような教育実践を行った。このように教師が意図的・方略的に TL を行うことによって、学習者の授業への参加度が向上し、主体的・創造的な言語学習が可能になると期待できる。

2.3 国内外の TL を用いた教育実践研究

国内外の TL を取り入れた教育実践には、外国語教育としての英語教育及び学部生・大学院生向けの専門教育などがある (Wang & Curdt-Christiansen, 2019; Escobar, 2019; 加納, 2016)。

Wang & Curdt-Christiansen (2019) の研究では、中英バイリンガル教育 (BE) プログラムが設置されている中国の大学で、ビジネス・マネジメント学部の中国人 EFL 学習者と教員を対象に授業観察、インタビュー、フィールドワーク・ノートを通じて収集したエスノグラフィック・データをもとに TL の使用状況を調査した。調査の結果、同プログラムのほぼ全ての科目において TL が顕著な現象であることが明らかにされた。また、学習者と教師の多くが TL の実践を積極的に捉え、英語のバリエーションや TL に対してオープンな態度を示していることが報告された。この結果を踏まえ、伝統的な英語コースに浸透しているモノリンガルのイデオロギーから脱却することになる可能性があることを Wang & Curdt-Christiansen (2019) が指摘した。

Escobar (2019) はコスタリカの英語教育専攻の 19 名の大学 4 年生に対する英語授業で TL を使うことを教え、学生の自発的な TL の使用を分析した。意味中心のタスクを行う環境の中で使用する学生

の TL を役割ごとに分類化し、それぞれの学生が考える TL への態度についてインタビュー調査を行った。その結果、意味中心のタスクの中で行われた学生による TL は役割が明確であったことが分かった。また、インタビューからは、これまでモノリンガルのイデオロギーの中で制約されていた発言が多くあり、TL の考えを効果的に取り入れることで、発言の幅や自己肯定感にまでつながっていることが明らかにされた。この結果を踏まえ Escobar は TL が言語教育のパラダイムシフトに大きな役割を果たすということを示した。

加納 (2016) は、① TL の概念を認知面のみに重点を置いて解釈することの妥当性と、②学習方略としての TL を明示的に教える必要性について検討した。具体的には、日本語教育専攻である大学院に在籍する留学生 4 人及び日本人学生 3 人の計 7 人を対象に、TL について学ぶ前後の使用意識の変容について半構造化インタビューで調査した。結果、TL について学ぶ前と後では、対象者は TL 方略を変え、それに伴って自己の TL 実践に対する意識と評価も変化していたことが分かった。また、学習前は全員が自己の実践に対し、無関心、または低評価であった。学習後は、全員、大学院での勉強だけではなく生活面でも積極的・方略的に TL を行い、母語への誇りを明言していることが分かった。さらに、この調査では、対象者全員が、TL の意義として、理解と思考を深める機能をあげ、加えて、全員が「効率」をキーワードとしていることが明らかになった。

以上の先行研究から、TL を取り入れた教育実践の多くは TL の効果を認めており、TL は従来の言語教育のモノリンガルのイデオロギーから脱却するために大きな役割を果たしていることも分かる。一方、限界も三つ挙げられる。一つ目は、英語教育では TL が活用されている教育実践が多いが、第二言語教育としての日本語教育の現場における TL の教育実践例が少ないことである。二つ目は、現行の日本語教育では、授業中は原則的に日本語しか使えないというモノリンガルを規範とする教育現場が多く、多言語多文化的な背景を持つ日本語学習者がいても、自分の母語や他の言語が使えない場合が多い。三つ目は、上記の先行研究では学習者の TL 使用に関するインタビュー調査が 1 回だけで終わっていることが多い。しかし、TL の効果を十分に検証するためには、数回にわたって調査を行う必要があると考える。したがって、本研究では、上記の三つの限界を踏まえて、TL を取り入れた学部の日本語の授業を受けた多言語多文化背景を持つ学習者の TL 使用に関する意識変容を明らかにし、モノリンガルとする傾向の強い第二言語教育における日本語教育の脱却を目指す。

3. 研究目的と課題

研究目的：日本語の授業における学習者の TL 使用の意識を明らかにすることによって、大学の第二言語教育における TL の意義を検証する。

課題：日本語の授業での TL 使用に関して、学生はどのように捉えているのか。その意識は変容したのか。変容したとしたら、どのように変容したのか。

4. 研究方法

4.1 調査フィールド

本研究は、日本のある私立大学でビジネス系の学部には所属する留学生向けの日本語の授業で実施し

た。受講生のプロフィールは表1の通りである。授業の担当者は、非母語話者日本語教師である。母語は中国語で、使用言語は、中国語、日本語と英語である。院生時代から学習者として母語使用の実践や学習を行い、TLの効果を実感した。その体験を通して、日本語の授業でのTL使用に対しては積極的な姿勢で臨んでいる。

表1 授業の受講生一覧表

受講生	出身国・地域	来日歴	母語	使用言語
Bさん	中国大陸	2年	中国語	中国語、日本語
Cさん	台湾	3年	中国語	中国語、日本語
Fさん	ベトナム	3年	ベトナム語	ベトナム語、日本語、英語
Kさん	中国大陸	3年	中国語	中国語、日本語
Nさん	ウクライナ	半年	ロシア語	ロシア語、ウクライナ語、日本語、英語
Sさん	中国大陸	3年	中国語	中国語、日本語、英語
Tさん	中国大陸	2年	中国語	中国語、日本語、英語
Wさん	中国大陸	3年	中国語	中国語、日本語
Zさん	中国大陸	1年	中国語	中国語、日本語

4.2 授業の概要

教室で言語を学ぶ場合、学習者の動機づけ及び教師・学習者間ラポールが重要だと考える。本研究の授業では、学習者の動機づけを高めるために、学習者自身と直接関わるライフストーリーを主なテーマとした。また、教師・学習者間ラポールを構築するために、学習者だけではなく、教師も自分のライフストーリーを共有し、教師と学習者が共同参画した授業をデザインした。授業の具体的な流れは、まず、教師が生まれた時から授業時に至るまでの経験をまとめてライフストーリーを作成し、授業前にそれらを全体に共有する。その後、学習者も同じように自分のライフストーリーを書く。次に、授業中に全員のライフストーリーを一緒に読んでから、グループに分けて対話を行う。最後に、授業後に学習者が振り返りを書く。各テーマの最終回に、学習者が各テーマについて最も印象深かったことについて口頭発表をする。また、授業内に限定せず、授業外でも自由に議論できる場として教師がLINEグループを作成し、お互いが気になるニュースや記事の投稿やコメントを書くことを促した。各場面における学習者のTL使用条件は下記の表2の通りである。○はTL使用可を指す。×は、TL使用不可で、日本語のみ使用可を指す。実施期間は、1学期15週間、週に2回で全30回の授業である。

表2 授業の各場面におけるTL使用条件

授業の流れ / 授業テーマ	(授業前) ライフストーリー作成	(授業中) ライフストーリーの読み上げ活動	(授業中) グループ対話	(授業後) 振り返り作成	(授業中) 個人発表	(授業外) LINE での交流
少子化	○	×	○	○	×	○
私の子供時代	○	×	○	○	×	○
私の高校時代	○	×	○	○	×	○
私の留学時代	○	×	○	○	×	○
私の将来の計画と生き方	○	×	○	○	×	○

4.1 分析方法と手順

本研究は授業期間に3回、それから授業終了1年後に1回、学習者に対して合計4回の半構造化インタビューを実施した。主な質問内容は、(1)授業前のライフストーリー作成、授業内のグループ対話及び授業後の振り返り作成について、母語および他の言語が使えることに対してどう思うか(2)それぞれの授業活動において、母語及び他の言語をどのくらい使ったか(3)なぜその時に母語や他の言語を使ったか(4)日本語の授業で母語や他の言語使用に関する意識は変わったか、の4つである。インタビューの時間は、授業期間の3回は一人当たり1回約15分で、1年後のインタビューの時間は、一人当たり1回約45分だった。インタビュー内容は対象者の同意の上で、ICレコーダーに録音し、すべて文字化し、その資料を分析データとした。

分析データは修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach、以下 M-GTA) という質的な研究方法を援用して分析した。本研究の調査対象者となる学習者と教師との間には、直接的なやりとりが頻繁に行われ相互作用が見られ、また、授業前後で TL 使用に関する意識に変容が見られたことから、プロセス性があるのも明らかだ。以上の理由から、M-GTA は適切な分析方法であると判断した。

データの分析手順は木下 (2003) に基づいて行った。まず、筆者の問題意識に関連する具体例 (ヴァリエーション) から概念を生成する。次に、具体例、概念名、定義や理論的メモなどを記入した分析ワークシートを作る。また、類似具体例と対極例という比較の観点からデータを解釈し、複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成した。カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化し (ストーリーライン)、さらに結果図を作成した。概念名と具体例の客観性を高めるために、分析作業は筆者一人で行った後、日本語教育分野の複数の仲間のアドバイスを受けてさらに修正し分析し直した。

5. 分析結果と考察

5.1 「日本語の授業での TL 使用に関する学習者の意識変容プロセス」の結果図

本研究は、M-GTA という研究方法で分析し、1つのコア・カテゴリー、7つのカテゴリー、17の概念を生成した。各カテゴリー間の関係と各概念間の関係を結果図 (図1) としてまとめた。次に、

結果図に基づいてストーリーラインを述べる。カテゴリーを【 】、概念を< >で囲んだ。なお、コア・カテゴリーには二重下線を引いて示した。次に、この結果図について説明していく。

まず、授業前の学習者は、日本語の授業での母語や他の言語使用に対しては抵抗感を持っていた。その理由としては、<母語や得意な言語使用は日本語の勉強にならない>こと、<大学でも就職でも日本語が必要だから、もっと勉強したい>ことの二つが挙げられる。そのため、多くの学習者は①【日本語の授業は日本語だけを使うべきだ】という固定概念を持っていた。しかし、一旦日本語の授業が始まると、学習者は②【従来の日本語の授業とは違う】ことに気づいた。授業活動に応じて母語や他の言語を使っていると教師から言われ、学習者は<授業内の言語使用制限がないのが不思議だ>と感じる学習者がいる一方、<授業テーマは自分と関連するから、興味が湧く>という学習者もいた。授業が始まるのに伴い、学習者が実際に自分のライフストーリーを書く段階となると、<母語は自分の考えをより正確に表現できる>こと、<母語や得意な言語は書きやすく効率が上がる>ことを実感する。つまり、学習者は自分のライフストーリーを書くことを通して、③【母語や得意な言語が使える良さを実感する】。また、日本語で書くことに慣れていない学習者に対して、教師が<他の言語から日本語へ訳すのを手伝ってくれる>し、<自分の言いたいことを最大限に伝えてくれる>し、誰でも<自由に自分の意見が言える場を作ってくれる>から、④【先生がサポートしてくれるから、安心だ】と学習者が思うようになり、TL 使用に対する抵抗感もなくなった。さらに、授業が進むにつれて、学習者が<ライフストーリーの読み書きを通して、日本語の語彙と文法知識が増える>ことと、<発表やグループ対話を通して、日本語の会話力と発表能力が伸びる>ことを実感した。学習者は⑤【多様な授業活動を通して、日本語力が向上する】だけではなく、<他人のライフストーリーを読むことで、様々なことが学べる>こと、<グループ対話を通して、多様な見方や生きるヒントが得られる>こと、<先生と他の学生との相互理解が深まり、人間関係が構築できる>ことにも気づき、日本語の授業で⑥【人間関係が構築でき、多様な学びが得られる】ことが分かった。

このような日本語の授業を1学期体験して、学習者はTL 使用に関する認識も最初の①【日本語の授業は日本語だけを使うべきだ】から⑦【日本語の勉強になれば、言語使用を制限する必要がない】へと変容した。具体的には、日本語の授業でのTL 使用に対しては、学習者は<自分のレベルに合わせて使用言語を決めれば良い><会話の相手によって使用言語を決めれば良い><授業場面によって使用言語を決めれば良い>といった意見が多く寄せられた。

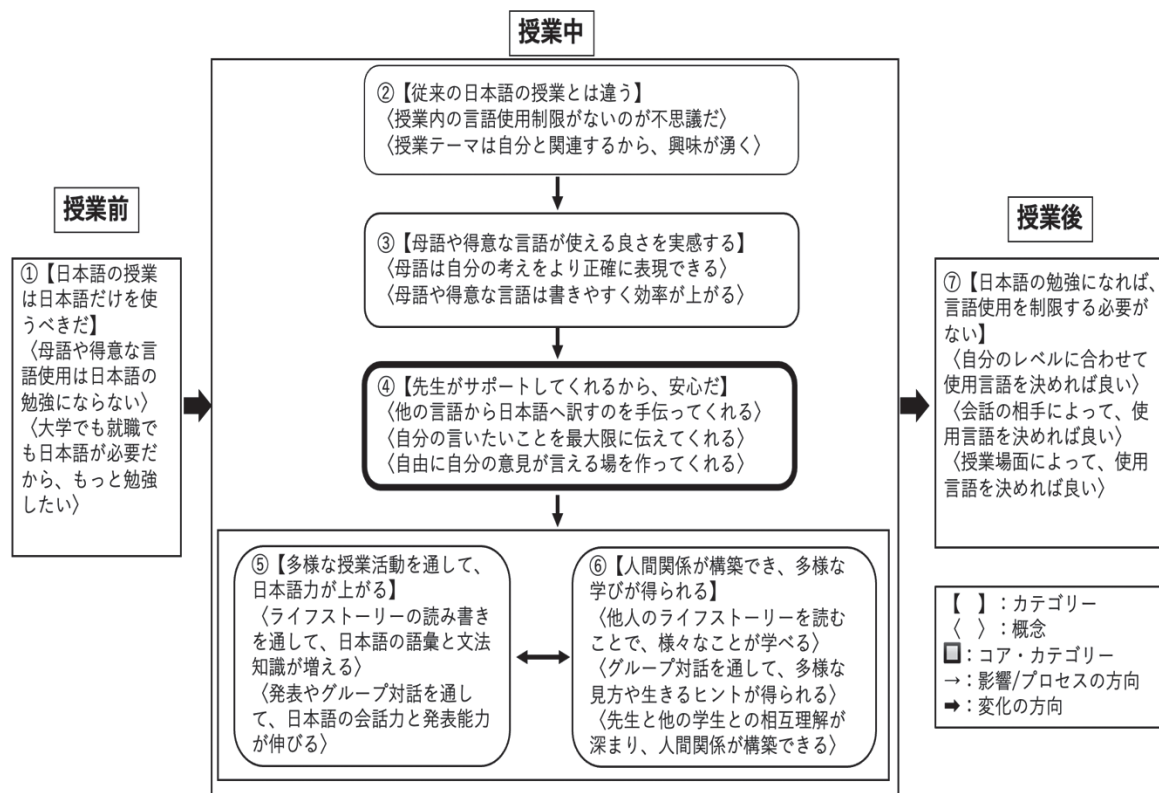


図1 「日本語の授業でのTL使用に関する学生の意識変容プロセス」の結果図

5.2 各カテゴリーと各概念の説明

以下に、図1のカテゴリー及びカテゴリーを構成する各概念についての説明をする。

①【日本語の授業は日本語だけを使うべきだ】

このカテゴリーは、以下に説明する〈母語や得意な言語使用は日本語の勉強にならない〉〈大学でも就職でも日本語が必要だから、もっと勉強したい〉という二つの概念から生成した。

従来の言語教育では、母語や他の言語使用は目標言語の学習の邪魔になるという考え方が根強いため、日本語の授業で〈母語や得意な言語使用は日本語の勉強にならない〉という固定観念が日本語学習者の間で浸透している。学習者は「N: なぜそう思うかというと、あのう、得意な言語だけで話す」と自分が慣れた範囲から出られない」と考えている。また、「(訳)S: 日本語の会話力を高めた方がいい。だって、就職したら絶対日本語を使うから、日本語というものから逃げられないよ」というように、日本語は就職に役に立つからもっと勉強したいという学習者のニーズもある。以上の理由から、学習者が【日本語の授業は日本語だけ使うべきだ】という強い認識を持っていることが分かる。

②【従来の日本語の授業とは違う】

このカテゴリーは、以下に説明する〈授業内の言語使用制限がないのが不思議だ〉〈授業テーマは自分と関連するから、興味が湧く〉という二つの概念から生成した。

日本語の授業が始まると、教師が学習者に授業活動に応じて母語や得意な言語を柔軟に使用できることを伝えた。学習者がそれを聞いて、「(訳)S: 最初のイメージは、別の日本語の授業と違うという

ことだった。自分たちのライフストーリーを書くとか、中国語でも書けるとか」というように、教師主導型で母語禁止という従来の日本語教育との違いに気づいた。また、授業のテーマは教員と学習者が自分たちのライフストーリーを作成するため、「(訳)W: この授業で読む内容、探す素材、それから自分で書く内容も全部自分の興味と関係している」と、授業の内容を評価する学習者もいた。つまり、学習者は【従来の日本語の授業とは違う】と感じるものの、授業テーマは自分と関連するから興味が湧くという結果になった。

③【母語や得意な言語が使える良さを実感する】

このカテゴリーは、以下に説明する＜母語は自分の考えをより正確に表現できる＞＜母語や得意な言語は書きやすく効率が上がる＞という二つの概念から生成した。

授業が進むにつれ、学習者が自分たちのライフストーリーを書く段階となると、「(訳)S: 中国語で書くと自分の考えを完璧に表すことができるが、日本語ではそこまではできない」や「N: 日本語で自分が書くと時間がかかるので、その時は、時間節約として、うん、英語で書きました。ウクライナ語でも書きました」から分かるように、学習者は【母語や得意な言語が使える良さを実感する】ようになる。

④【先生がサポートしてくれるから、安心だ】

このカテゴリーは、以下に説明する＜他の言語から日本語へ訳すのを手伝ってくれる＞＜自分の言いたいことを最大限に伝えてくれる＞＜自由に自分の意見が言える場を作ってくれる＞という三つの概念から生成した。

ライフストーリーを書く時は、母語や他の言語を用いる学習者が多い。しかし、授業で全体に共有する時は日本語しか使えないため、一部の学習者がうまく表現できない場合は、教師が他の言語から日本語へ訳すのを手伝ってくれることがある。また、「(訳)Z: この時に日本語でどう言えば良いか分からないから、中国語で先生に伝えた。自分が伝えられないから、先生が代わりに伝えてくれると分かるから」というように、教師が学習者の言いたいことを最大限に全員に伝えてくれる。このように日本語が上手な学習者でもそうでもない学習者も「N: 自分がいつでも参加できるから、ちょっと気が楽になる」と感じる。つまり、授業で【先生がサポートしてくれるから、安心だ】と学習者が感じ、授業への参加度も高まる。

⑤【多様な授業活動を通して、日本語力が向上する】

このカテゴリーは、以下に説明する＜ライフストーリーの読み書きを通して、日本語の語彙と文法知識が増える＞＜発表やグループ対話を通して、日本語の会話力と発表能力が伸びる＞という二つの概念から生成した。

授業が進むにつれて、「(訳)B: 毎回の授業で自分の書いた内容を読んだり、先生がコメントしたりするから、日本語力も上がったと思う」や「(訳)T: 他の学習者のライフストーリーを読んだり、発表資料の準備をしたりすることで、日本語の語彙と文法知識がたくさん増えた」と学習者が実感する。また、各テーマの最終回に個人発表があるため、発表を積み重ねることで、「(訳)B: 発表能力が高められるし、体系的にものごとを説明する訓練にもなった」と、会話力と発表能力の向上を感じる学習

者もいる。

⑥【人間関係が構築でき、多様な学びを得られる】

このカテゴリーは、以下に説明する＜他人のライフストーリーを読むことで、様々なことが学べる＞＜グループ対話を通して、多様な見方や生きるヒントが得られる＞＜先生と他の学生との相互理解が深まり、人間関係が構築できる＞という三つの概念から生成した。

学習者は多様な授業活動を通して、日本語力が向上するだけではなく、他人のライフストーリーを読むことで、「(訳)T: 他国の人の考え方や文化を知った。また中国各地の文化や習慣についても学べた」また、授業中のグループ対話を通して、「F: 例えば円高、私の考えは一つだけですが、他の人にはいろいろな見方、考え方があります」ということから分かるように、グループ対話を通して多様な視点を得られる。さらに、最後のテーマである「将来の計画と生き方」について、教師が授業で自分及び同級生3人の就職経験を共有し、学習者とそれらをめぐって対話をした。「(訳)B: このような経験は卒業しないと分からないし、普段なかなか聞くことはできないから、今後の進路選択についての参考になった」というように、教師及び他の先輩の進路選択における課題や困難について授業で対話することで、学習者の今後のキャリア形成の参考にもなった。このように、教師と学習者が互いのライフストーリーを共有したり、対話をしたりすることで、「友達ができたというのは一番ですね。Wさんと、Zさんと」というように、＜先生と他の学生との相互理解が深まり、人間関係が構築できる＞ことが分かった。

⑦【日本語の勉強になれば、言語使用を制限する必要がない】

このカテゴリーは、以下に説明する＜自分のレベルに合わせて使用言語を決めれば良い＞＜会話の相手によって使用言語を決めれば良い＞＜授業場面によって使用言語を決めれば良い＞という三つの概念から生成した。

学習者はこのような日本語の授業を経験することで、言語教育における母語と他の言語使用に関する意識も変化した。「F: 毎回書く時はまずベトナム語で書いて、そして Mazzi (翻訳アプリ) を使って日本語に訳す」ということ、「(訳)T: まず中国語で一回書いて、その後翻訳機を借りて日本語に訳して、最後に自分でその日本語をもう一度手書きをする」ということから分かるように、学習者は自分のレベルに合わせて言語を使用している。また、授業中のグループ対話の時に、「(訳)B: もし全員が中国人だったら、中国語を使う。もしFさんとNさんとかいたら、私は日本語を使う」というように、会話の相手によって使用言語を決める学習者もいる。さらに、「(訳)W: グループ対話の時に母語を使ってもいいけど、発表や読む活動の時は全部日本語で行った方がいい」ということから分かるように、授業場面によって使用言語を決めると考える学習者もいる。つまり、学習者にとっては【日本語の勉強になれば、言語使用を制限する必要がない】と捉えている。

6. 考察

結果図(図1)から分かるように、学習者の日本語の授業での TL 使用に関する意識は、今回の日本語の授業に参加することによって、最初の①【日本語の授業は日本語だけを使うべきだ】から、⑦

【日本語の勉強になれば、言語使用を制限する必要がない】というように、学習者の TL 使用に関する意識は大きく変容したと言える。それは、コア・カテゴリーの【先生がサポートしてくれるから、安心だ】と大きく関わる。つまり、教師が授業内の TL 使用と授業外でのトランスランゲージング・スペースの提供ができるような環境整備を行ったことと、どの学習者も参加できるようなサポートがあることで、学習者が授業内外で TL 使用を活発に行えたのだと言える。また、学習者による TL の使用に関しては、授業活動の進行に応じて段階的に TL を導入したり、翻訳アプリや教師を介して自己の意図を表現したりすることで、方略的に自身の言語資源を活用したと考えられる。

次に、本研究の分析結果について考察を述べる。

(1) プロセスにおける TL の方略

本研究の授業実践で、教師と学習者のライフストーリーを中心に、言語の四技能（聞く・話す・読む・書く）と考えることを統合した授業活動を行い、多くの TL が生じた。学習者は授業中は日本語で表現するが、ライフストーリー作成の前のブレイン・ストーミングやグループ対話、あるいは発表原稿の下書きなどの各段階では母語や得意な言語を活用した。つまり、TL 使用に関する学習活動は「プロセス」であり、そこで学習者が創造的かつ柔軟に自らの言語資源を活用できることが本研究の授業実践から分かった。

(2) 授業外のトランスランゲージング・スペースの確保

Wei (2015) は、「トランスランゲージング・スペース」の実現を通じて、学習者個人が学習方略としての TL を自由に使う場を確保するよう奨励すべきだと提唱した。本研究の授業実践でも、教師が教室外(LINE)で学習者が自由に交流できる場を提供し、そこでは学習者が多様な TL 使用が見られた。つまり、教室内に限定せず、教室外でもトランスランゲージング・スペースを確保すれば、多様な TL 使用があることが予測される。授業内外で TL を使用することによって、学習者に自らの言語資源を自由にコントロールできる主体的な行為者であるという姿勢を身につけさせると同時に、実際に言語資源を使いこなせる TL のスキルを磨いていくことが可能であると考えられる。

(3) TL におけるトランスレーション

従来の言語教育の場で課されるトランスレーションは、第三者が書いたテキストを他の言語に訳す活動が中心である。しかし、学習者本人の声を反映する機会は実質ほとんどない(Kano, 2016)。本研究の授業実践では、日本語だけでは自らの発信力を発揮しきれなかった学習者が、まず母語や得意な言語を使って表現していた。その後、翻訳アプリを使って日本語に訳したり、教師が代わりに伝えてくれたりすることを通して、学習者の「声」を反映させた。このようなトランスレーション活動を通して、学習者は自らの言語レパートリーを方略的に選択、使用して、教室における学習言語で産出される成果物の質を上げ、授業参加と課題の完成を促進できたことが窺えた。

6.2 まとめと今後の課題

本研究では、日本語の授業での TL 使用に関する学習者の意識の変容プロセスを見てきた。分析の結果、学習者の日本語の授業での TL 使用に関する意識変容と、教師の授業環境の整備とサポートと

の間には密接な関係があることが明らかになった。また、本授業実践に対して、学習者へのインタビューの中で、以下の三つの提案が寄せられた。(1)授業中のグループ対話の場合、グループメンバーを頻繁に変えると良い。(2)ライフストーリーや振り返りは長すぎると読むのに負担が大きいため、字数制限をすると良い。(3)授業実践が長く続く場合、ライフストーリー作成以外のテーマも取りあげると良い。この3つの提案を踏まえて、今後の課題を三点挙げたい。1点目は、提案(1)と(2)を改善した授業実践を行ない、TLの効果をさらに検証すること。2点目は、提案(3)を踏まえて、他のテーマを取りあげたTLに関する授業実践を行うこと。3点目は、結果図から分かるように、日本語力が向上したという学習者のフィードバックが多かったため、TLを取り入れた日本語の授業における学習者の日本語力を客観的に評価することである。

引用文献

- 加納 なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングの明示的学習と大学院生のトランス・ランゲージング方略の変化」『言語文化学会論集』46, pp.99-122.
- 木下 康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』 弘文堂
- Celic, C. & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
- Fallas Escobar, C. (2019). Translanguaging by design in EFL classroom. *Classroom Discourse*, 10(3-4), 290-305. DOI:10.1080/19463014.2019.1628789
- García, O., (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, UK: Palgrave MacMillan.
- Kano, N. (2012). *Translanguaging as a process and a pedagogical tool of Japanese students in an English writing course in New York*. Doctoral dissertation. Columbia University, New York.
- Wang, W., & Curdt-Christiansen, X.L. (2019). Translanguaging in a Chinese-English bilingual education programme: A university-classroom ethnography. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3), 322-337. DOI:10.1080/13670050.2018.1526254
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o dduliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of learning and teaching methods in the context of bilingual secondary education], P Doctoral dissertation. University of Wales, Bangor.
- Li Wei. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* 177-198. Cambridge University Press.