



Title	MHB学会2025年度研究大会基調講演トランスクリプト ： 言語の脱植民地化とトランスランゲージング教育論 ： その目的と方法
Author(s)	Garcia, Ofelia; Sano, Aiko
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2026, 22, p. 6-52
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/105094
rights	This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

《講演録》

MHB学会 2025 年度研究大会 基調講演 トランスクリプト

言語の脱植民地化とトランスランゲージング教育論: その目的と方法

Decolonizing Language and Translanguaging Pedagogies: The Why and How

GARCÍA Ofelia

The Graduate Center, City University of New York

Thank you very, very much for this wonderful invitation.

I wish I could do this in Japanese, but I can't.

But I'm among friends, I heard before that Aki(e) Tomozawa may be out here somewhere, and maybe Naomi Kano and all my Japanese friends. And it's wonderful to be here, and I want to really thank Professor Ikumi Ozawa for this invitation, and all of the Japanese Society for Mother Tongue, Heritage Language and Bilingual Education. I know all of you have worked very hard, but no one has worked as hard as Professor Aiko Sano, and I want to make sure that I recognize her work and her labor. It has been a labor of love. I think that she knows the *Translanguaging Classroom* book much better than I do. She questioned every single choice of words that I made, and actually made the second edition stronger because of her revisions and her incredible, incredible sense of scholarship and generosity. So, I really thank her for being here. And I also thank the interpreters. We couldn't do this without you. So, thank you. I know what a difficult work it is to do this type of thing.

**Decolonizing Language and
Translanguaging Pedagogies: The
Why and How**

Ofelia García

The Graduate Center, City University of New York

Ofelia.garcia@theguy@gmail.com

The Japanese Society for Mother Tongue, Heritage Language, and
Bilingual Education (MHB)
August 15, 2025

I'm going to try to share my slides, and hopefully, we will be able to understand each other. It's always very difficult when we work cross-culturally, because there are so many things that I don't understand about Japan, and there are probably so many things that you don't understand about the U.S. As a matter of fact, I, who have lived

in the United States for 64 years still feel I do not know the United States, and it is changing quickly. So, I'm sorry that many of my examples will be from my context, and I think that the best I can do is to ask you to think of what might be relevant for the Japanese context and what is not relevant, and then you should forget about some of the things that I say.

So, what I want to do with you today is think about multilingualism from different perspectives, different from the ones that we have often looked at. I want to start with my own life, because I think sometimes that explains a lot of how we feel, how we think, how we work. So my life first, and then in terms of trying to understand what is translanguaging, I know that many of you have read the



Decolonizing multilingualism

- My life
- What is translanguaging?
 - Starting with two students & translanguaging practices
- What is translanguaging pedagogy?
 - Re-viewing one student & her teacher

Translanguaging Classroom in translation, and have worked with the translation, so I know a lot of you know more than I know, but for those of you who don't, I thought that it would be important to start with looking at two students and looking at the translanguaging practices, because I think that contextualizes everything for us. And then, the last thing I want to do is think a little bit about what is

translanguaging pedagogy when we re-view that is, view students again with a different lens. So we will re-view one student and what the teacher does and says. The teacher is an enlightened teacher, because she has been part of the Japanese Society that you all are part of, and therefore she knows a little bit.

Language: A personal balancing act
Not fitting



- From Spanish
- Spanish at home
- Insufficient English (school)
- "Spanish" literature
- Teaching in English
- Sociology of language
 - Native
 - L1
 - Diglossia
 - Language maintenance
 - Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)
 - Non-native
 - L2
 - Monoglossia
 - Shift
 - Cognitive Academic Language Proficiency (CALPS)
- Into English
- English in school
- Insufficient Spanish (college)
- Non-"Spanish" literature
- No Spanish in teaching

So let me tell you a little bit about my own background, and let me tell you a little bit about how I've led my life always thinking that I don't fit. I was born in Cuba, on an island. I came to New York City when I was 11 years old. I didn't really speak English, so I went from Spanish in the home at all times into English. And as I've said before, I

remember the first words I understood in English, because I had a very good friend, who was bilingual, and I was waiting for her after class. And I heard her tell the teacher "Don't worry about her. She's just a stupid Cuban girl." and she was referring to me! At that time, I had enough English to understand what she had said, and I thought, "Okay, speaking a language and being smart have nothing to do with each other." And I was not stupid like she said. I just didn't speak English at the time.

So, anyway that was an alienating experience, but once that I overcame very quickly, I learned English quickly. I was the oldest of four children. My siblings, one of them, born in New York City, started speaking English very quickly. I was told that I spoke Spanish at home, and English in school, but the reality was a lot more complex than that. Because at home more than just Spanish was spoken. My parents certainly spoke Spanish, but among the four of us, English was usually the language of choice. Not always, and we made different choices, depending on what we were doing. But I would say that among the four of us English was the language that we spoke at home. Even though again, there was a lot of Spanish with my parents, sometimes television, community, neighbors, etc. And even in school, I must say that I made best friends with the very, very few Spanish speakers who were in my school at that time. Ah, so it wasn't just English in school. It wasn't exclusive. One or the other.

【Interruption due to troubles related to interpretation】

So, I was talking about my life and the fact that I always felt that linguistically I didn't fit. For those of you who did not hear, I was born in Cuba, and I came to New York City with my parents when I was 11

years old, a long, long time ago. And it was thought that I spoke just Spanish at home and English in school, but the reality was a lot more complex than that, because I was one of four, I was the oldest of four children. I had a brother who was born in New York City, another one that came when he was a year old, so there was a lot of English at home all the time, at the same time there was a lot of Spanish at home. So, what I want to make sure that you understand is that people talk about home language as being something other than the dominant language, but usually in immigrant communities, refugee communities, the complexity, linguistic complexity at home is a lot more dynamic. Because we are attending to the message, that is, the message that we want to communicate, and we don't have to sometimes make an effort to select one language or the other.

So, this is an example of not fitting because the idea that there was one language spoken at home, and one language spoken in school, didn't fit my reality. I went to school, and in school at that time there was streaming, that is, you know, students were placed in classes depending on results in a standardized test. And of course I didn't do well in the standardized test in English, because I had had little experience with the language. So, in school I was considered a remedial student. It was in the slow class that I was put in, and I must say that it was a teacher of mine who actually thought after the second year in that classroom, she thought that there was a lot more than I had that was not being explored in that classroom, and she really advocated for me to go to a different class, and that is when I found out, and I understood that sometimes the same subject has the same name but what they're doing with students is different. In my English class I was reading novels, but the discussion was just about "Who were the characters?" "What were they doing?" "Where were they?" and a lot of grammatical exercises. Whereas when I went to the more advanced class, the students were still reading the same novels, but they were being asked "How do you think they're behaving?" "What would you do if you were that character?" "What other choices could have been made?" So, the type of thinking that was being developed was very different from the type of thinking that was being developed in my slow class.

Then I went to college, and then, of course, the problem was that they also felt that I had insufficient Spanish, so insufficient English, and insufficient Spanish. Because I then took a course in Spanish, and the teacher, always, when I spoke, used to say "You don't say that," and I always used to say, "How could you tell me 'You don't say that' when my mother says it all the time?" Right? But again, it was the idea that my mother's variety of Spanish was different from that of the teacher. And also, my mother was working with language in life as she raised four children. She wasn't just teaching a literature class. So, a lot of issues around the teacher thinking that my Spanish was insufficient.

Then, I went on to study in graduate school Spanish literature, and I did this, again because I needed to learn a little bit about myself. At that time, there were no relations between Cuba and the United States, as there are not 65 years afterwards. They're still not there. But I started wanting to really understand myself through literature. But I realized as I studied that the Spanish literature that I was being taught was literature from Spain, not literature from Latin America, and certainly not the literature that was being produced and written by Latinos in the United States, so the literature that I was being fed had nothing to do with my life.

Then I went on to be a teacher. And it's amazing that even back then I was given a group of students

that were all Puerto Rican and Spanish speaking, but I was told to teach in English only. And of course that didn't make any sense, because they didn't speak English. I spoke Spanish, and yet I was told that there was to be no Spanish in teaching. And I must say I was fortunate that there was a very enlightened principal/head teacher then. And I said to him, "Look, this doesn't make sense." And he said to me, "Well, what are you going to do?" I said, "Well, I'm going to teach them bilingually." And he said to me, "What does that mean?" I said, "I have no idea, but I'm going to try it out," and I think the rest of my life has been about thinking about what to do when you are in that situation with students that do not speak the language of the classroom, and yet, you have to make sense for them, so that they understand.

I went on to get a doctorate, and I went on to study with the best mentor that there could be, Joshua Fishman, who was a pioneer in sociology of language and sociolinguistics, and to whom I owe everything. But I want to say that the concepts that I was taught then also didn't fit. You know I was always trying to balance them with my own reality, because the books say that there are native speakers and non-native speakers, but I didn't know where to place myself, right. Chronologically, I knew which was my first language, because I knew that I had learned Spanish first. But it was not the language that I used most. It was not the language that I identified with alone. It might have been the language that other people identified me with, but the whole concept of what was a first language and what was a second language didn't work for me. And the whole concept of who was a native speaker and who was a non-native speaker, didn't work for me because I didn't fall into either category, neither in English nor in Spanish. I was also taught the concept of Diglossia, the idea, of course, that stable bilingualism only exists if you separate the languages, if you have what is called functional compartmentalization, if you keep them separate. That is the only way to be stable, stably bilingual. And yet I knew that in my own home, in my own experience, the development of bilingualism and actually, the sustaining of bilingualism happened not through separation, but through being able to use everything at the same time simultaneously. So, the concept of language maintenance versus just language shift also didn't fit me, because I thought it was a lot more complex than that, because it depends on the experiences you have. It depends on where you are situated at the moment. I always talked about language shift with coming and goings, because it comes and goes. And I am much more comfortable with the idea of language sustainability, the idea that it's ecological. It depends on the context in which you are, the identity which you're feeling at the moment, and that is a way of sustaining language practices rather than thinking of keeping them separate. And I was also taught that there was Basic Interpersonal Communication Skills and Cognitive Academic Language Proficiency, and that didn't work for me either, because I knew that in my Basic Interpersonal Communication Skills there was a lot of Cognitive Academic Language, and I couldn't quite distinguish between the two of them. So, this is about my life, and it tells you something about the way that I think now, and I think those of us who have had these experiences know that our experiences are valid, and our experiences have to count also in scholarship.

I want to also discuss the interruptions of these ideas, because sometimes we think that these concepts that are taught to us, and these realities that are imposed on us are real. And then there are ways in which you say, wait, wait, wait, wait! Wait! This isn't real. It's a lot more complex than that. And so, I think always

of the experiences that I've had, and then the readings that I've had, because I think that those things go hand in hand; they have to be considered together. And I want to acknowledge the ideas taught to me by Patricia Carini and Cecelia Traugh; the idea of descriptive processes, of being able to observe things carefully – things in motion as they move around, or people in motion, as they move around in different interactions, and describe them, observe them, and describe them with language that is adequate. And that was a skill that I gained. That, I think, has helped me, to look at situations and say, “No, this is not what the books tell me, there's something here that is phenomenologically different,” and I want to be able to describe this.

INTERRUPTIONS	
CRITICAL EXPERIENCES	CRITICAL READINGS
P. Carini & C. Traugh – Descriptive processes/ phenomenology • A 4 th grader: “Even though Spanish runs through my heart, English rules my veins” – One system	W. Mignolo – <i>The Darker side of the Renaissance : Literacy, territoriality and colonization</i> (1995) & Latin American decolonial scholars S. Makoni & A. Pennycook – <i>Disinventing and Reconstituting Languages</i> (2007) & so many others.....

And I think that happened to me with translanguaging when I was sitting next to a fourth grader, one time in a dual language bilingual classroom, where they were separating the languages strictly, that is, they were doing one day in one language, and one day in the other language, and sometimes even one week in one language, and

one week in the other language. I don't know why, I sat next to him for a long time for many, many days, and one day he said to me, “Even though Spanish runs through my heart, English rules my veins.” And I thought, then, “Okay, what we're doing here doesn't make any sense, because what we're doing is we are separating, of course, the heart from the veins. The circulation isn't happening. And what he is saying is that he has one system, one network of blood that needs to be connected and needs to flow, and we continuously stop that flow.” So, what is it that we have to do? So, those are the two experiences I wanted to share with you.

But I also came across what I think are critical readings. They were readings that changed the way that I perceived things, or readings that allowed me to see that what I was thinking, and what I was observing was not completely crazy. Right? And I want to mention, of course, Walter Mignolo and the rest of the decolonial Latin American scholars who taught me that the colonial production had had enormous consequences for people who were different, and that this has to be acknowledged, and that language also, and literacy and education had a colonial legacy, a colonial legacy of saying “No, we are the ones that speak correctly. We are the ones of the superior race. We are the ones that deserve an education, and the rest of you who are here who are the autochthonous people of the Americas, who are the indigenous, who've been here forever, you do not speak, you only have a jargon. You have a race that is lazy, and will not do any work. And you do not deserve an education.” So that's a colonial legacy that I started seeing clearly that I had not seen before. And then I have to mention Makoni and Pennycook's book *Disinventing languages*. Again, because I think that was a watershed moment for me in the ways that I was thinking.

So, having gone through my life and gone through the ways that my thinking was disrupted through experiences and readings, I want to talk now about how to observe students in motion, and I want to emphasize this “in motion,” because we have a tendency to observe, or even paint things statically, and the idea is how we observe, as people change, as circumstances change, as the context changes, as the

interlocutors change, what happens as you interact.

Reconstituting language
Observing closely at **students in motion**
as they DO language

Paco: 6 years old
Julia: Ten years old



(García, 2020; 2023)

And I want to talk first of Paco, who was 6 years old. And then of Julia, who is 10 years old. So let me tell you first a little bit about Paco.

Paco – 6 years old



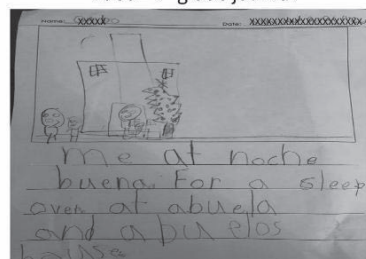
- Born U.S.
- Mamá: US born Latina; papá U.S. born white, Spa HS
- Spanish-speaking babysitter
- Family - bilingual practices
- School - English monolingual classroom

Paco was born in the United States. His mother is a US-born Latina, that is, she's second generation. Her mother was born in Cuba, but she herself was born in the US. The father, Paco's father is a US-born white man, an Anglo man who learned some Spanish in high school. So that's the house. Now they do have a Spanish speaking babysitter

from Ecuador, because the mother wanted to make sure that there was some Spanish spoken in the home because her husband didn't speak Spanish. And the family has incredible bilingual practices and what happens there? Well, they adjust their language practices to whoever is in the interaction, depending upon the people who come into the interaction, and the people who leave the interaction. They adjust.

But in school they're in English monolingual classrooms. Paco is in an English monolingual classroom in this case. So, he has not had literacy education in Spanish.

Paco – 1st grade journal



me at noche buena for a sleep over at abuela and abuelos house

So, he goes to first grade, and in the United States teachers often ask students to write journal entries. His script, as you see, is atrocious. Ah, but he does have ideas, and he likes to express himself. And this is the journal entry that he wrote when he came back from Christmas vacation, from the winter holidays, and the teacher asked them to write about

what they did during the holidays, and what you see here, if I can describe it to you is a building in New York City, a building with a Christmas tree that is sort of upside down, but it works, and a little person with two older people. Right? So that's what he draws first, right? And then he writes the following, and I'm going to read it to you. It says "Me at noche buena for a sleepover at abuela and abuelos house." I hope you understand.

So, of course, what happens then is his first-grade teacher has lots of questions about him now. I have to tell you that this first-grade teacher had been in a teacher education course on bilingualism. So, it's not

Paco's first grade teacher's questions

- **English** learner? **native** speaker?
- **First** language? **Second?** **Heritage?**
- Why **Spanish** words?
- **Confused?** **Mixing?** **Code-switching?**

Teacher education course!!!!

- Needs remediation. Limited

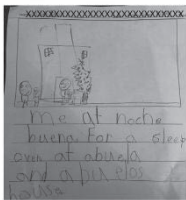
Why is he using Spanish words? Is he confused? Is he mixing?" And she has learned this idea of code-switching. "Why is he code-switching?" So, these are questions that she has, based on the entry that Paco has written. And of course, the conclusion that she comes to is "Well, Paco needs some remediation. He has limited English proficiency."

Listening and Seeing Paco DO Language/Languag**ING**

At 6 yrs. old Paco knows what teacher does not.

Different worlds/cultural & linguistic practices

- Noche Buena **IS NOT** Christmas Eve
- Abuelo/abuela **IS NOT** grandpa/grandma



that she didn't know anything about bilingualism. She had adopted those concepts that I talked about before. So, she wants to know, she's curious, she's confused. She says, "Okay, now, what's wrong with Paco? Now, is he an English learner? Is he a native speaker? What is his first language? What is his second language? Which is his heritage, language?

But I want you to look closely at the entry again, at the journal again, and I want you to see. I want you to listen, and see Paco doing language, that is, languaging. In other words, try to get away from that concept of language that has been imbued in us as something that is just given to us. And think of what he himself does with his language. What is

interesting about this is that at six years old, Paco really knows what the teacher does not know. He knows that there are different worlds and different cultural and linguistic practices, and that to express these different worlds he has to use these different practices. For example, for Paco, Noche Buena is not Christmas Eve. He knows the word "Christmas Eve," but remember that Paco's father was an Anglo, and Paco's grandmother and grandfather on his father's side are Anglos. They have Christmas Eve celebrations that are very different from what Paco does when they are Christmas Eve celebrations, at his abuelo's and abuela's, than at his grandmother's and grandfather's. This family is of Italian background, the father's family. And one of the traditions that Italian Americans have is that they eat seven fishes on Christmas Eve. So, for Paco, Christmas Eve is a sit-down dinner with seven fishes, which is very different from what he does in his Abuelo's and Abuela's house, which is not Christmas Eve, but to him is Noche Buena. Because for him on Noche Buena you drink and you eat and you dance, and you listen to music, and maybe you go to mass. But it's a very different experience from Christmas Eve. And, of course, Abuelo and Abuela is not Grandpa and Grandma. That is what his father's parents are to him, but to him that is not who he is indexing.

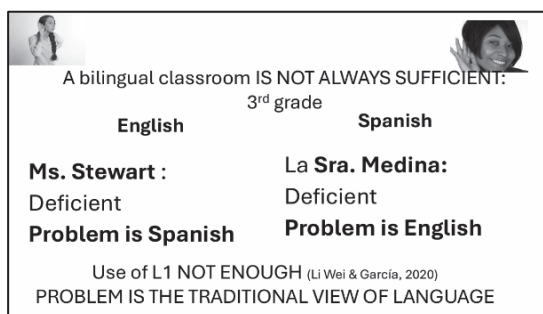
So, it is not that Paco doesn't know these words, it is that what he is trying to communicate is very different, and he needs these words to express himself, not to leave himself behind. Because if he said it all in English, he would be leaving experiences behind that means something to him. So, what's important is to see Paco's language repertoire, the whole repertoire, not just language as named in school, but the whole language repertoire. It includes words, of course, and includes sounds. It even includes visuals, because in first grade we're fortunate enough that teachers still ask the children to draw, right? But it certainly includes

Paco's language repertoire

- Paco's **full language repertoire** includes words, sounds, visuals, senses, the affective, sensorial, his history.
- Paco's repertoire **IS NOT** made up of a first, second, home, heritage or just "the linguistic" → multimodalities, sensing body, emotions & feelings.
- **He is not mixing, or code-switching.** Paco **doing language with CREATIVITY and CRITICALITY not to leave himself behind**

all his senses, all his history, all that he's feeling. This is all there, right in his writing. Paco's repertoire is not made up of just a first language and a second language and a heritage language or just the linguistic. But he is full of many multimodalities. He draws, right? He expresses himself in this New York City building with a sensing body, with his

emotions and his feeling. And he's certainly not mixing or code switching, that's not what he's doing. What he's doing is selecting items carefully, creatively, critically to express himself, and to make sure that he doesn't leave himself behind, because that's what's important. So, what am I saying here? What I'm making you understand is that there is a difference between language as given to us in school and society, and language, as done by people as constructed by people. And when bilinguals do language, they're always using their whole repertoire, even when, for example, you're hearing me now with sounds of English, there's a lot of Spanish in me that I draw from, otherwise I wouldn't be able to speak, or for myself, right? So, that's what's important.



A bilingual classroom IS NOT ALWAYS SUFFICIENT:
3rd grade

English	Spanish
Ms. Stewart :	La Sra. Medina:
Deficient	Deficient
Problem is Spanish	Problem is English

Use of L1 NOT ENOUGH (Li Wei & García, 2020)
PROBLEM IS THE TRADITIONAL VIEW OF LANGUAGE

I want to emphasize that a bilingual classroom is not always sufficient. Because Paco, when he's in third grade, the family is fortunate enough that they move to a new neighborhood where there is a bilingual school. And then Paco goes to a bilingual classroom, and he has two teachers. He has an English teacher, Miss Stewart. But Miss Stewart

always sees him as deficient, and she always says "The problem is his Spanish," because again, she's always comparing him to an English monolingual child, and this child cannot be English monolingual, because his life and his experiences are not monolingual, and in order to express himself he cannot just use English. But the Spanish language teacher is not any better. They have complete language separation in the school. La Señora Medina is a good person, but she was born in Colombia, raised in Colombia, studied in Colombia, became a teacher in Colombia. And then came to the United States, where they needed her as a bilingual teacher. But she has no experience with bilingualism. She doesn't understand what it is to have a bilingual life. She's had a Spanish language life in a monolingual Spanish language country. So, she also thinks that Paco is deficient. She also says, then, that his problem is his English. Look at what's happening now. The English teacher says the problem is the Spanish. The Spanish teacher says the problem is his English. So, what I want to emphasize here is that the use of a first language in education is not enough. A bilingual program is not enough if the teachers do not understand translanguaging, and those of you who have read the *Translanguaging Classroom* know that we made an effort to make sure that there was a bilingual teacher and English as a second language teacher and a mainstream English language teacher, because what we're trying to make sure everybody understands is that translanguaging works in all kinds of

educational context, not just in bilingual classrooms. So, the problem is not simply that there is no bilingual education. The problem is that even in bilingual education programs, there continues to be a traditional view of language that leaves behind, that obscures the fact that bilinguals do language with their entire repertoire.

Julia – 10 years old

- Garifuna - Puerto Cortés, Honduras
- Grandmother
- School
- Awards
- February 2020
- Entered ESL program as Eng Learner



So, then let me give you the example of the second student. This is Julia. Julia is 10 years old. She has a Garifuna background. The Garifuna are people of native American African roots that came from the Caribbean, and were pushed to the coast, in this case to Honduras. So, she comes from Honduras. She's a black child and she's had an idyllic

childhood with just her grandmother. Her mother came to the United States to work when Julia was a baby, so she has been raised by her grandmother, but she has been raised here by her grandmother in a place that's idyllic by the sea. Her grandmother fished, and they went fishing every day. She was in a very good school because she was in a private school, because her mother used to send remittances back home so that she could go to a good school. The school was all in Spanish. Julia is bilingual. She speaks Garifuna, which is the indigenous language, and also Spanish, which is the national language. She has gotten all types of awards because she declaims poetry, and I don't know about Japan, but in Latin America, there's a long tradition of poetry declamation, that is, children memorize poetry, poems, and then they declaim them. They recite them artistically, and Julia has gotten all types of awards for declaiming poetry. Now this poetry is usually classical Spanish language poetry, but she also uses a lot of Garifuna in the poetry that she herself composes that she puts alongside the Spanish classical poetry. And, oh! I also have to mention that she's an expert in Punta music, which is very traditional Garifuna music. She plays the drums, and she also writes lyrics for the music that she composes for the Punta music.

ESL Lesson 1: "as + adjective + as"

Teacher: "as pretty as you"
 "tan bonita como", *Margarita* by Ruben Dario

"tan bonita, Margarita, tan bonita como tú"

--"Something about a Rubén"
 Teacher ignores the crying



Now, in February, 2021, the grandmother saw an opening to send her to the United States to be reunited with her mother. It was President Biden who made it possible, so she actually crossed the border with another family that the grandmother sent her with. And she came to New York City, and she entered an English as a second language program as an English language learner. She was tested; she was

told she was an English language learner. She was put in this ESL program all for newcomers, and all in English. The teacher is not a very inspiring teacher. And she believes in just teaching traditional grammar. So, this is one day in which she is teaching the construction of "as plus an adjective plus as," the comparatives. And she is going, you know, she's asking the students, and she's going "as big as you," "as tall as you," "as smart as you." And she comes upon "as pretty as you." And the minute she says "as pretty as you," Julia has this remembrance, this memory of a poem that she has recited many, many times. It's a

poem by a Nicaraguan poet, Rubén Darío, who was a major figure in Latin American literature, and has this wonderful children’s poem called “Margarita” the name of a girl. But one of the lines that is repeated in “Margarita” is “tan bonita, Margarita, tan bonita como tú.” “So pretty, Margarita, as pretty as you.” And so, she remembers immediately when the teacher says, “as pretty as you,” she remembers immediately the poem “Margarita,” but she not only remembers the poem, she remembers a grandmother reciting the poem. And she even remembers her grandmother caressing her cheek as she said, “Tan bonita como tú, as pretty as you,” right? So, she has this feeling of her grandmother, and she starts just crying and crying and crying in the classroom.

BEYOND traditional sense of language:
Listening & seeing Julia **languageing**

- Julia knows what her teacher and others do not know
- Julia draws on her *full repertoire* of language, experiences, feelings, to connect to her full self.
- Language is much more than “the linguistic.” It is **embodied**, a “**sentipensar**” in a **sensing body with affective meaning**.

Of course, the teacher doesn’t know what’s going on. The kids don’t know what’s going on, and they try to help her, but they can’t. And there’s finally another girl in the class who speaks Spanish, and so the teacher asks the other girl to ask Julia what is wrong, and Julia tells her. But of course, this other student has had no experience with poetry,

classical poetry, Rubén Darío or Nicaraguan poetry. She doesn’t know what she’s talking about, so the translation she does for the teacher is “Well, something about a Rubén.” Rubén is a name, a Spanish name, Spanish language, name. And she says “Something about a Rubén,” of course, at which point, everybody just ignores the crying. The teacher ignores her completely. And just keeps on going with the “as tall as,” “as fat as,” etc. So, what I want us to consider is to again listen, and to see Julia languageing, doing her language. And what’s important to remember is that even though Julia does not know how to do comparatives in English, she knows what her teacher and other peers in the classroom do not know. She knows a lot about Spanish language poetry. She knows that the poem “Margarita” the others do not know, and what she’s doing to make sense of “As pretty as” is not simply the construction, she is drawing on her full repertoire, of the language, of her experiences, of her feelings, of her grandmother, to connect to what is being said. In other words, it’s not the structure of the language that she’s listening to. She’s listening to the message that is being given, and it’s important, then, for all of us to remember that language is much more than just the linguistic. Language is embodied. Language is something we feel. The Latin American decolonial scholars called it Sentipensar, which means having a sensing body with affective meaning, which is important, it is just as important as the logical meaning that we think classrooms and schools transmit.

So, what are Paco and Julia doing then? Well, what they’re doing is they’re just engaging in translanguaging. What are they doing? They’re assembling, they’re orchestrating this network of signs, features – some that are linguistic, some that are not. But these are based on their lived ethnographies, on their lives, on their histories, on their emotions, on their funds of knowledge, of their bodies, of their senses. Of all the relevant objects that they have around them, which allow them to make sense. And they’re bringing all this together, which is what we do when we speak and when we listen, right? We’re bringing all

What are Paco & Julia doing?

DOING language, engaging in **TRANSLANGUAGING** by **assembling** (Pennycook, 2004), a network of linguistic/semiotic features (lived ethnographies, histories, emotions, funds of knowledge, bodies, senses, relevant objects) into **own unitary repertoire**

All speakers do this

AND HOW ABOUT BILINGUALS?



BILINGUALS AND OTHER RACIALIZED/MINORITIZED SPEAKERS

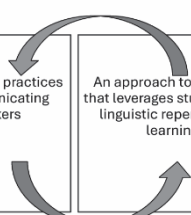
Also assemble their linguistic/semiotic features and practices, **but their features (bodily & linguistic) and ways of assembling them (without separation) are NOT CONSIDERED VALID & the speakers are not considered WORTHY of their own sensorial experiences or language practices.**



Translanguaging refers to...

The everyday language practices and ways of communicating among all speakers

An approach to teaching that leverages students' full linguistic repertoire for learning




3 strands of Translanguaging Pedagogy (García, Johnson & Seltzer, 2017; Seltzer, Johnson & García, 2nd ed.)

1. STANCE
2. SHIFTS
3. DESIGN



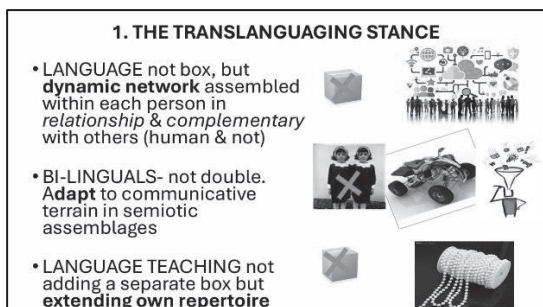
of these experiences together to make sense into this unitary repertoire. Now, what is important to remember is that all speakers do this, right? Japanese monolinguals do this also. You bring together all your experiences, all your resources.

But what is it about bilinguals that makes it so difficult? Well, what's important to remember is that bilinguals and other racialized/minoritized speakers do exactly the same thing as monolinguals, but their features, both linguistic and bodily also sometimes, and the ways of assembling them, sometimes without separation, are not considered valid. And so, the speakers themselves are not considered worthy of their own sensorial experiences, or their language, practices.

So, it is important to remember that translanguaging refers to, on the one hand, the everyday language practices, and the ways of communicating among all speakers, and, on the other hand, an approach to teaching that leverages the students' full linguistic repertoire for learning, and that is what the translation by Professor Aiko Sano has done, and what I am grateful to her for bringing to all of you in this translation.

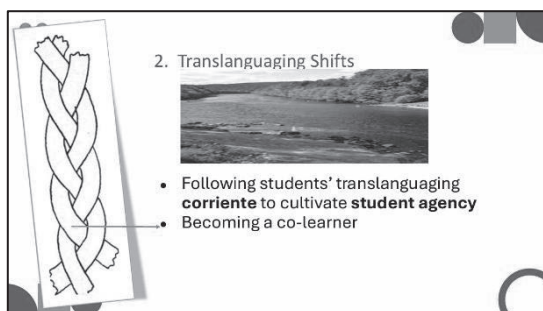
In the book, we talk about three strands of a translanguaging pedagogy; The stance, the shifts and the design. Let me then take each of those separately, so we can get through them.

So, on the stance. I want all the teachers to understand that language is not simply a box with boundaries, but it's something that people do. It's a dynamic network that people assemble, always in relationship with each other. So, it changes, depending on who you're speaking to, and it is in complementarity with others, that is, if you are missing a piece, then I provide that piece, right? It's always a relationship of communication. I say human and not because sometimes it's technology or a book, or a resource, or a painting, or an image, or a sound that helps us with this network, right? A dynamic network.



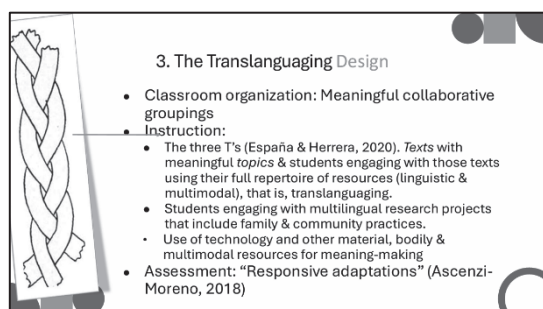
But it's something that is assembled, put together, done in the moment, as we interact. Now, that's important to remember. It is not a box. The bilingual part does not mean simply "double." It means, I've called it, I've used the image of the all-terrain vehicle at times. The idea that what we're doing is, we are adjusting to the ridges and craters of

communication, depending on who's in the communicative act. The third thing is to understand, it's important for all of us to remember, that language teaching is not simply about adding just a separate box, but really extending the repertoire of students. I give you the image of a thread of pearls. Why? Because I think that's what happens when you teach another language, or when you teach students in a language that is different from their own language practices, that is, you're adding pearls to that thread. But there are still other pearls that are there, and that students have to be able to use in some way. So, the pearls, the thread of pearls, is a better image, because it's an image that tells us that you roll out some pearls depending on who you're speaking to, and you roll out others, but they're always there, whether you see them or not. They're always there, and that's a better image to think of.



The translanguaging shifts, I think, are easy to understand and difficult for teachers to carry through. Because what it means is that we have to be able to allow the students to follow, and the teachers have to follow the students' Corriente, their current when you teach. You know that sometimes you're teaching this [pointing in one direction], and the students are

all the way here [pointing somewhere else], and they're there, and they're everywhere, right? And what you have to do is you have to follow that Corriente. I know that we have curricula and pacing calendars and things that are, we're told, that we must do. But if we don't make space for those shifts, if we don't make space for the students' agency to act with their current, to be active, we miss the point, because they cannot make any sense of what the lesson is. So, in a way, teachers have to become co-learners. You have to become interested in what the students bring, which is different from what you have, and sometimes what the curriculum expects you to do. And then think of how to adjust to that.



And then there is the translanguaging design. You have to make space, you have to figure out how to make space for translanguaging within whatever classroom you're teaching, within whatever policy is being followed, beyond whatever model or type of program that you're teaching in. So, the classroom

organization is important. You have to be able to have groupings that are meaningful, and where there's true collaboration. And then I think it's important to think of during instruction of what to do. Carla España and Luz Herrera talk about the three Ts, and I think the three Ts are important, and I'm just going to give them to you here. They talk about "text", bringing text with meaningful topics. And then, of course, having "topics" that are important to the students, and then having text that relate to those topics, and then, of course, making sure that there are spaces for "translanguaging" as you discuss those topics. Also making sure that you're including the family and community practices. And also making sure that you're including technology and other resource material, all the material that is important for meaning making, which is much more than the textbook that you're using. And then I think the other part of translanguaging design is assessment. I'm so happy that I think a group of you there are working on assessment, translanguaging assessment, designed for translanguaging, so that assessment is fair and just.

A translanguaging pedagogy

NOT just cross-linguistic strategies for simple "transfer"
NOT strategies to stop flows and fit in.

BUT
 Opening up of **INSTRUCTIONAL TRANSLANGUAGING SPACES**
WITHOUT separating named languages or modalities strategically:

- To scaffold
- To deepen understandings
- To assess what students know
- To transform subjectivities of inferiority

Translanguaging in itself is pedagogical



So, the translanguaging pedagogy is not just cross-linguistic strategies for simple transfer. It's not just strategies to stop flows and fit in, it's the contrary, right? It's opening up these spaces without separating the named languages, or modalities for different reasons. You have to be able to understand strategically why it is that you are opening up a

space, a translanguaging space. I give you four reasons, which I think are the ones that I always keep in my mind when I see a classroom. Is a teacher opening a translanguaging space to scaffold instruction because the students will not understand unless you have a translanguaging space for that student? Is it to deepen understandings? Is it to assess what students know sometimes without a translanguaging space? You do not know whether the students, whether the problem or the issue with the student is that they do not know the language per se, or they don't know the content that they're dealing with. So, sometimes to know exactly what it is that students know, you have to be able to open up a translanguaging space, and I think most important is to transform subjectivities of inferiority, which I think are so prevalent among minoritized bilinguals who are told all the time "You don't speak correctly," "You don't have language," "You are stupid because you don't have language," and therefore they have developed all these feelings of inferiority, and so, in order to transform those subjectivities of inferiority, you sometimes in the classroom have to open up a space for translanguaging to show those students that they're not inferior, and to show the rest of the students that these students have something to offer, sometimes much more than what they know, and even what the teacher knows. So, what I want to impress upon you is that I want you to understand that the translanguaging pedagogy is not simply strategies. Strategies are important, and I'm so glad that many of you are developing some strategies. But you first have to have the stance. You first have to understand what it is, and you first have to deeply believe that the practices that bilingual students bring into classrooms, bilingual minoritized students bring into classrooms, is in itself pedagogical because we learn when we can be ourselves, not when we are always told we cannot be ourselves, we have to be something else.

I want to ask Aiko now whether it's 9 am. At least in New York City, and I was told to stop. There was another little section, but we can leave it, for after the break, or we can do it now.

Aiko Sano: えっと、通訳さん、どうでしょう。もう少しだけ続けても大丈夫そうでしょうか？

Ofelia:

Okay, all right, we don't have that much more to go, and it's also a little bit of a repetition. But from another angle, I think you're going to be fine. So, one of the things that I'm always very concerned about when I speak, of course, is what I told you in the beginning that places are so different and cultures are so different, right? And so, what may be possible in my context may not be possible in yours, and we have to continuously adapt, because even what was possible in my context a year ago is no longer possible today. So, continuous adaptation. And that's why the translinguaging space is important, because it's a dynamic space, that shifts depending on the context and the history.

Tran – 12 years old & her teacher

- Born Vietnam- 4 years ago to Japan
- Home: Translinguaging & transliteracy practices (quốc ngữ, romaji, kanji, hiragana, katakana)
- School: Akie-Sensei



So, I wanted to bring this back to Japan, and I wanted to introduce you to Tran. Tran was born in Vietnam and she came to Japan four years ago. Now at home, like I told you in my own home, there's a lot of translinguaging going on again, because she's one of many children, and they have been in Japan for four years, and children adapt, and therefore they

speak Vietnamese with the parents sometimes, or they speak a lot of Japanese among themselves. So, a lot of translinguaging going on, but which is Tran's literacy practice? They have not gone to school in Vietnamese, but they know a lot of the Latin script because the mother has taught them, and they also have been taught in school kanji, hiragana, katakana, so that sometimes in writing Vietnamese they use all of these scripts to render Vietnamese, and that is always interesting. I see it in my context all the time, because they have not had access to literacy being developed in their language. But still the language is so alive that children are great linguists. They just use everything they have to speak and write.

Akie Sensei's main questions about Tran & how she goes about it

- **What are the meaning-making resources** that Tran uses when she's in school, but not during formal instruction? (in recess, in the hallway, during lunch time?, when she's with friends socializing?)
- **How does Tran use** these resources in her sense-making?
 - Observes Tran carefully, describes her **In MOTION & through HER OWN INTERACTIONS**
 - Beyond raciolinguistic perspectives that view her as a Vietnamese "gaijin" 外人
- **How can I open a translinguaging space** for Tran and others in my classroom?

Now, at school they have a teacher who has actually been part of your group, the Japanese Society for Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education, and she has been in Aiko Sano's group, so that she's learned a lot about translinguaging. And she is careful and caring about what's happening to Tran. So, one of the things that

is important for all of us to consider is, "What does she question?" "What are the inquiries that she has about Tran?" And because she's so influenced by translinguaging, she doesn't ask "How does Tran speak

Japanese?” “How does Tran write Japanese?” That’s not what she’s interested in. She’s interested in observing Tran in action. Remember, I told you that that is the main thing: How you observe and describe, and to see what are the meaning-making resources that she uses. When she’s in school, but not during formal instruction, that is, when she’s in recess time or in the hallway or during lunchtime, and when she’s here with her friends, socializing, how does she use language? Right? Not “How does she use Japanese?” but “How does she use language?” “What resources does she bring together?” “How does she assemble them to make meaning?” And then, of course, “How does she use these resources in her sense-making?” Now to do that, she has to have this stance that you have to observe students carefully, and describe them in motion, and I want to emphasize “in motion” again because things change so quickly and because translanguaging is situational, it depends on the relationship with others. So, you have to be able to do it in motion, as she has interactions with different people. And the other thing that is important is to see her beyond the racial linguistic perspectives that view her as a Vietnamese who is a foreigner, right? So, this is part of the stance. This is part of the stance that the teacher has developed, therefore, she observes, but she observes her in motion, and trying not to think of her as a foreigner, but trying to see her as she interacts, as she uses language. And then, of course, once she understands how she’s using her meaning-making resources, how can she open up a translanguaging space for Tran and for others in her classroom? Because it’s important to remember that translanguaging is not just important for the bilingual minoritized child, it’s important for all of society, because if we learn to listen with a different perspective with a different ear, with an ear, that’s just, it’s fair. And see and listen to people as they language, and not as people who have to language in one language. Right? I think you get a lot more. So, what are the principles that she uses in this translanguaging design, how does she open up these translanguaging spaces?

Akie-Sensei principles of Translanguaging design (Opening up translanguaging spaces)

- Selects generative topics and mentor texts (ex: being labeled a “gaijin” 外人)
- Encourages reading of Japanese written texts with all resources, material, technological, etc., that is, with translanguaging
- Collaborative groupings
- Develops assessments that focus on what Tran can do with language, rather than just what she can do IN Japanese, A language.



So, one of the things the teacher does is she selects generative topics and mentor text. She knows that being Vietnamese in Japan means that often you are labelled as a foreigner. So, she knows that this is an important topic for her. She knows that Tran is being bullied by some of her friends, being made fun of, etc., so, she looks for mentor texts. Now, I don’t

know enough about Japanese literature to know that you have such texts, but I know in the United States we often have this textbook which is titled “The Way We Do it in Japan,” and that talks about Japanese traditions, but also talks about excluding foreigners in the classroom, and considers “How do you deal with it?” so, it opens up a conversation space. That is, that feels safe. But it’s also important for the students. Right? So that’s one thing that is important. And then, of course, she encourages that Tran reads this Japanese text, but reads it with all of her resources, with all her own translanguaging so that she can make deep sense of these texts. I always say that when I don’t understand an academic article, which is many times, I always have a group of students, a group of people who I meet with, and I say “Let’s discuss this together,” because unless you discuss collaboratively things that are difficult, you can’t really understand

them. So, this is part of what she does in the classroom. She allows Tran to sit with students who speak Japanese only, and she allows Tran to ask them questions, and for them to ask Tran questions, because again, they have a lot to learn from Tran also. And this happens, of course, in these collaborative groupings. And then most important is she develops assessments that focus on what Tran can do with language, rather than just what she can do in Japanese, in a language, right? And I think, again, this is an important distinction: the idea that language can be just seen as structures in a language or language can be seen as what you do with language. Are you a good communicator? Can you tell a joke? Do people enjoy listening to you? Do you make sense when you speak? Can you use all your resources when you language? All of these are part of language, right? But we usually don't focus on that at all, so, the assessments that this teacher tries to design, make room for Tran's ability to use language, for example, to find the main idea in a text that she reads, or to develop an idea in writing. All of these are important concepts of language which do not rely just on linguistic features, which will always put bilingual minoritized students in a disadvantage. So, you have to think of that, right? If you're only assessing bilingual students in comparison to monolingual Japanese students, what you're always going to get is that they're deficient in some measure of language. So, you don't want to make those comparisons. You want to make a comparison on, "Can they use language creatively?" "Do they have ideas that they can then write about?" "How do they enter text?" "Do they read a text and make sense of the text in a way that that makes sense?" So, that is part of what the assessments are about. I'm looking forward to finding out, what it is that you're developing.

Translanguaging transforms understandings about language/literacy, bilingualism & education

TRANSLANGUAGING **disrupts the colonial** logic of language & bilingualism (i.e., language as system of linguistic structures)
 Students **do not do language/literacy with/in A language**; they engage in language/literacy acts **with** a meaning-making network of resources
 Bilingual students do not engage in language/literacy with TWO different languages, but one meaning-making repertoire.
 A TRANSLANGUAGING PEDAGOGY **disrupts the colonial design of education** (i.e., to educate the most powerful first)
 Teachers give minoritized bilinguals equal and just opportunities to act with their full repertoire of meaning-making resources without comparing their language use to that of monolinguals

So, just to sum up then, and this is a heavy slide, so I'll take it carefully. Just to sum up some of what I've been saying. So, one of the things I've been saying is that translanguaging disrupts the colonial logic of language. What do I mean by the colonial logic of language? The colonial logic of language is the logic of language that language is

simply a system of linguistic structures, and again, you have to think back to the Encounter, and you know I'm thinking of it as a Latin American, I think of the encounter of Columbus, and all the conquerors with the Native Americans, the Indigenous people of the Americas, as they met. And one of the things that they right away said was, "These people do not have language, they are not human, and therefore are of a different race, and therefore, we don't have to worry about them. We can do without them." And language had an important role in in this system of colonization. We have to remember that language has always had an important role in colonizing and in nation building, and so translanguaging disrupts this a little bit, because we want to make sure that we understand that students do not do language with or in "a" language. We engage in literacy acts with a meaning-making network of resources. What does that mean? When I read, or when you read, you do not just read in Japanese, even if the text is all in Japanese. You read with all your resources, because once a bilingual individual enters a text, that is, engages with a text, reads a text, she or he does so not just in the language of the text, but in their own language, right? So, we do literacy with these

meaning making network of resources, not just with “a” language. And bilingual students certainly do not do it with two different languages, but with one meaning-making repertoire. The text may be in English. The text may be in Japanese. The text may be in Spanish, but a bilingual student, when they address the text, when they enter the text, when they make sense of the text, when they read the text, does so with all of their repertoire, not just the language of the text. So, that’s important to remember.

A translanguaging pedagogy also disrupts the colonial design of education. That is, again, the idea that that education was for the most powerful, first in the case that I was describing of the Encounter between Columbus and the colonizers, with the Indigenous Americans. Certainly, the idea that education was for the white Europeans, and not for the Indigenous in the Americas. So, and we have to remember that education has always had both a liberating function and a repressive function. Right? And it’s our duty as educators to understand how to negotiate both of them. So, one of the things that then has to happen is to make sure that we give minoritized bilinguals equal and just opportunities to act with their full repertoire because, without comparing their language use to that of monolinguals. If you think about it, monolinguals, Japanese monolinguals, when they read, when they write, they’re using all of their repertoire, mostly all of their repertoire. Maybe some is being excluded, but most of it. But what you’re doing with bilingual students is you’re telling them that they have to now be in this classroom, and use only half or less than half of their repertoire. The other part doesn’t count; the other part should not be addressed. The other part should not be brought in. And so, what you’re doing is you are engaged in the most unjust version of education, a version of education that says, for monolingual students, “You can act with your full repertoire,” and to bilingual students, “No, no, you can only act with less than half of your repertoire.” So, again, the idea that when you’re engaging with translanguaging, you’re not only engaging with a way of educating or of thinking about language. You’re also engaging with trying to create a world that is more just, and that gives everybody more opportunities.

And I thank you very much.

Aiko Sano: 皆さん、十分ほどの休憩の間に質問をチャットの方に送っていただきましたら、こちらの方で取捨選択しながらガルシア先生に伺いたいと思います。

Aiko Sano: So, we have a couple of questions in the chat. I will read it out for you, so you don’t have to worry about. Okay? So, the first question is, “Thank you so much for your presentation. I read your book in Japanese, and I felt encouraged to know that a teacher who is not a user of a student’s language can contribute to leverage students’ resources. My question is, as a language teacher, how can we describe longitudinal literacy development in view of translanguaging? Does teaching literacy formula like how to write academic paper with introduction, body conclusion, system can be a type of colonizing themselves in the majority colonizing or giving chance to demonstrate themselves in a majority language?”

Ofelia García: Okay, all right, there’s a lot in that question. So, let me first deal with the easy parts, um, or the not so easy parts. Language teachers are important, right? So, I want to make sure that when we talk

about translanguaging, it's not in opposition to foreign language teaching, second language teaching or bilingual teaching. Right? It's a way of thinking about how to do those things in ways that focus on the students. Focus on what the speakers bring, rather than just on the language. So that's what I want to say first, and secondly, thank you for the thought, of what happens when you don't speak the language of the students, because what we have to realize is that it's almost impossible these days to speak the languages of the many students in the classrooms, right? So, I think what's important again, is the stance, and that's why I always start with the stance because I think if you have a stance that what students bring is important, you're going to find ways of tapping that, and there are many ways of finding out how you can tap it. Sometimes with peers, sometimes with families, sometimes with videos, sometimes with Google Translate. I mean, I was telling Aiko earlier that I do Tai Chi with a group of Chinese women, and they're all from Shanghai, but they're young and old ones, the old ones know Shanghainese, the young ones do not. Some born in the US do not know Mandarin, but learned Shanghainese at home. And we're constantly using Google translate. So, I mean, you know, there are ways, if you want to make meaning together, there are ways of making meaning, and we have the resources at hand. So, I wanted to say that.

In terms of literacy development, the academic papers are colonizing, I think that you are absolutely right, but I think also we have to remember that you know parents and students want the best for their children, and when you're living in a society where there's a language that is dominant, you want to make sure that yes, you keep your own pearls, but you also want to extend to these new pearls, and to do it in ways that are acceptable. So, literacy development through translanguaging is patient, I would say patient. Patience is something we forget as language teachers. We want everything to happen immediately. I mean, it takes, for example, writing, it takes different drafts to be able to develop literacy. But I have seen students who come in with no English whatsoever who start writing because they have ideas. Of course, after all, writing is about putting down ideas, not about being mechanical in your writing. And they have ideas so they can create stories in their own languages. So, I've seen teachers say, "Okay, you can do it in whatever, Farsi, for example. But you have to either find someone in the classroom who can translate, who can tell me what is about, or you have to write a sentence or the first paragraph in English so I understand it?" And students often do that through Google translate. And then they write the rest of the of the essay in whatever, Farsi in this case, but then the second draft has a little bit more English, and the third draft has a little bit more English, etc., until you get to the point where you might do the academic paper in English. I want to recommend Danling Fu's work¹ on translanguaging and writing. Danling Fu is a scholar, and has been working in Florida, but she's done a lot of work in Chinatown in New York City. And this is something that she has developed well, so that's important. Academic writing, as you know, is getting, I think, worse and worse. I mean, I had this experience just recently of being asked for an OASIS summary², which asked me to write a summary. I did the summary, and then they said, "No, but you're not following the guidelines" ,

1 Fu, D., Hadjioannou, X., & Zhou, X. (2019). *Translanguaging for emergent bilinguals: Inclusive teaching in the linguistically diverse classroom*. Teachers College Press.

2 Open Accessible Summaries in Language Studies : OASIS は言語に関わる研究と実践の橋渡しをすることを目的として研究内容を1 ページに要約し、無料で配布している。 <https://www.oasis-database.org/about/>

which were so restrictive that I couldn't even write what I wanted to write. So yeah, we have to push back. And I gave them a very hard time. We have to push back, and at the same time we have to remember that, for example, for many of you who are scholars who need international publications, you're going to have to conform to some ways of writing which is important, but again, you do that collaboratively. You do that a little bit at a time. You do that by putting down your ideas, whichever way it is, and then constraining them to the models rather than thinking of literacy development as something that has to be done in one step. I think it has stages. And again, if you do it in relationship with others, I think that works.

Thank you.

Aiko Sano: Hi, thank you very much for the elaborated answer to that question. Okay? So, the next question I will read it in Japanese.

Aiko Sano: 貴重なお話ありがとうございました。クラスルームでトランスランゲージングを目指していく場合についての質問です。マジョリティ言語の話者たちの中にある特定のホームランゲージを持つ生徒がいる場合、例えばスペイン語と多様なホームランゲージズ、中国語、ベトナム語、韓国語、ポルトガル語などを持つ生徒たちがいる場合で、指導方法の違いや教師が気をつけることはありますでしょうか？現在の日本は後者の状況もよく見られますのでアドバイスをいただけたら幸いです。

Aiko Sano: Her question was that there are situations where there is only one home language used in a classroom or there are several home languages like Spanish, Chinese, Vietnamese etc., are there any differences in the use of instructional strategies, or are there things teachers should be aware? If you could give us some advice on that.

Ofelia García: Thank you. I mean, that's a very useful question, because it's true that classrooms are different, right? And yes, in the cases where there's one home language, then, for example, a bilingual education program works very well, and where there are several home languages, a bilingual education classroom does not work as well, right? So, I think that there are differences. But even if, when there is just instruction, let's say in Japanese, and you have one other home language, Vietnamese, let's say, or Chinese, or whatever, the idea, of course, is that then you can find a teacher, maybe, who speaks Chinese, and then that makes it easier to open up translanguaging spaces, because the meaning-making by the teacher is easier. It makes it more difficult when the teacher does not, of course share any linguistic repertoire with the students. The reality in many classrooms here in the United States certainly is that there is now enormous linguistic heterogeneity even in classrooms where, when you look, you say, well, they're all Latinos, they're all Spanish speaking. They're not. They're bringing in many of the Indigenous languages of the Americas, that we never even took care to listen to. They're there. So, it's much more diverse than what we think, culturally and linguistically.

But when there are several languages in the classroom, there is the added advantage, I think, that you

can also focus on getting students, all the students, to have an awareness of language diversity, that is difficult to achieve otherwise. So, there are dangers in both settings. I think that in the bilingual setting, the big danger is that you see people as speaking one language and one variety, and being homogeneous when there's a lot of heterogeneity. For example, in the dual language bilingual classrooms in the United States, often you say, "Well, there are Spanish speakers or Chinese speakers, and English speakers," but the English speakers are never just English monolinguals. They are speakers of many, many languages. So, it's much more complex than that, and one of the dangers of bilingual classrooms is not recognizing the differences, the linguistic and cultural differences that exist by focusing just on two. Right? So, that's it that I wanted to say.

On the several languages of the classroom, I think that the most important thing is how do you get the students to share the meaning so that it doesn't stay with the students. And again, I think that there are ways of doing that I've seen in some schools where the teachers say to the students, "All right, you work in whatever language you want, but, again you have to make it meaningful to me, and you have to make it meaningful to me through summaries, through a thesis statement, through a peer who translates for me. How do you do that?"

I usually think that in classroom, where there are several languages, there are ways of having collaborative groups that are generative, that are important for them, even, you know, I'm thinking of, for example, groups of students who have many African languages, but they have the colonial language in common. I'm talking about West Africa, so, it's French, basically. So, all of a sudden, those students are working through French, but bringing in their own languages and showing the other African students about their differences, their cultural, linguistic differences, and thus being able to tell the others about them. Same with Chinese, right? Having students who work through, who are Mandarin speakers or Shanghainese speakers, or Cantonese speakers, and who sometimes have a traditional or simplified script work with each other. They learn a lot from each other by doing it that way. So, there's a beauty to the heterogeneous classroom that sometimes it's lost in the bilingual classroom.

Aiko Sano: Thank you very much.

それでは次に、ちょっと雰囲気の違いの質問をお願いしたいと思います。

Aiko Sano: There are quite a few interesting, very different kind of questions as well. So let me just skip on to the next one.

"Thank you very much for your highly interesting presentation. The title of your talk today was "decolonizing," but I noticed that this term appeared very little in your slides. Instead, you use the phrase disrupt, or colonial, etc. So, I'd therefore like to confirm my understanding of today's talk in relation to your use of this term. From your talk I understood that you were addressing two aspects of decolonization, one being decolonization from the structures and systems of language, and the other from the wide, privileged educational system. From what I have seen in your previous work, I had also thought that your argument places emphasis on raising awareness of and liberating people from the oppression embedded in social and political systems. Does this dimension also form part of what you discussed today?"

Ofelia García: That's an interesting question, and I don't know why I skipped the awareness of social and political systems, except, maybe, that we have been so oppressed in the United States lately that to not address it is liberating for me, anyway, because it's so obvious now that people don't even have to mention it in order to feel it. But thank you, I think that's a very important reminder for me that I'm not only talking about linguistic and educational systems, or even dominance of white, privileged people, but also our social and political systems that are oppressive. And you're right, that awareness is needed, and that's where the history comes in, I think. Also, the critical awareness of teachers, of how language has been used and how all of this, all the system has been set up. When I speak to teachers especially, I want to make sure that I give them something to work with, and I give them something to disrupt in their own lives, and sometimes some of us can disrupt social and political systems, but many of us are not working at those levels, right? So, I guess I emphasize today more the other part, rather than the social and political system that you so well made me aware of. So, thank you for raising that awareness in me.

Aiko Sano: Thank you very much.

Aiko Sano: Ah! Question from Naomi Kano Sensei.

Dear Ofelia, thank you so much for another wonderful talk today. It was truly inspiring and encouraging. In the US, English is overwhelmingly dominant, and I think your work is such a powerful source of support for students from immigrant families, as well as the teachers who work with them. Here in Japan the situation is a bit different. Japanese has a long set of the norm for language education. We can't ignore the strong influence of English as global language. Given this dynamic, I believe translanguaging can offer meaningful learning experiences not only for minority learners but also for majority learners in Japan. I'd love to hear any advice you might have for Japanese language teachers who wish to bring translanguaging into our mainstream education.

Ofelia García: Okay, I don't know what I can add, but it's great hearing from Naomi. I'm glad you're there, Naomi. So, I think that you know one of my books with Kate Menken called "Teachers as policymakers"³, and I really believe that. Yes, even if Japanese has long set the norms for language education, it may be a tighter system than what we face in English in the United States, in the past, at least. I think that teachers have ways of opening up spaces, because the truth is, as you know, Naomi, that teachers have been doing it at all times, I mean good teachers. For good teachers, the most important thing is to get the message across to educate. That's what education is about, making-meaning, and good teachers find ways of doing that, no matter what. So, I have a lot of faith, that if we see the world differently, if we see the possibilities differently, teachers have it in their toolbox to be able to open up spaces, to stretch the spaces a little bit even though I understand that educational norms have to be followed, because otherwise some of you will lose your jobs. I think the idea that English is a global language, that is important, I think that it is something that

3 Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools. Educators as Policymakers*. Routledge.

we're facing. We're facing it all over the world, and it's true that it's mostly the elite in the world who speak English, and we have not done a good job of spreading English in public schools among the poor, all over the world. So, I see translanguaging also as a way of doing that, of having an English language education that is more just, and that can attract more speakers, because again, they're not being faced with this inferiority complex that that foreign speakers are often given. So, that's what I can say about the teaching of English. I think translanguaging is a good tool to teach English in a way that does not just go back to the colonial structures, to the political systems of the U.S. and the U.K., but that are shared among people. That it is a conduit for poetry, for imaging, for music. Music is a good source, of videos, movies. Um, you know, the way that we look at Korean now cannot be looked at without thinking of Korean Pop, or looking at all the many, many Korean series that are being watched on Netflix, so, I think that there's something that can be said about the spread of English in ways other than what we have been doing traditionally in language education.

Thank you.

Aiko Sano: Thank you so much for such an interesting presentation. I have a few questions. Number one. How can translanguaging theory help us to understand how multilingual repertoires evolve into a stable multicultural linguistic identity, rather than just describing fluid language use. That's one question, and I think I'll just pause here for you to answer.

Ofelia García: Well, so you know, it's interesting to talk about a stable multilingual identity. I think that identity is also fluid, right? Because in a world that is so changeable and so complex, we're always adapting our identity, adapting it to the different contexts. It's like my all-terrain vehicle, right? As we adapt our linguistic practices, as we adapt the multimodal resources that we have to bring in to communicate and engage in communicative acts, sometimes our multilingual identities also shift, and yet I'm glad you're talking about stable, because I think that what's important is to recognize the fact that this fluidity is stable. In other words, you know, it's not that you are now, all of a sudden, sometimes Japanese and sometimes American, for example, or for me, sometimes US, and sometimes Cuban. It is that our identity is uh, much more complex than that. It's an identity that we again assemble, that we put together. There is a Cuban anthropologist a long time ago that coined the term *transculturación* [transculturation] which to me is important, because in a lot, in a lot of ways, when I heard translanguaging in Wales for the first time, I had been invited by Colin Baker and met Cen Williams, who was a teacher who coined the term "Translanguaging," immediately, what was called to my mind was transculturation, right? Americans were talking about acculturation, acculturation to US Society, the American Anthropologist, Malinowski, etc. And Fernando Ortiz talked about transculturation in the sense that, for example, Cuban society is an amalgam synthesis of African cultures and indigenous native cultures and European cultures, and that they have come together to form this new stable identity, that is what I think characterizes Cuban music, Cuban dance, etc. So that is stable. But the way in which we perform our identities changes. Sometimes I can do Salsa, and

sometimes I can do rock, and sometimes I can do Bad Bunny⁴, and depends on where you are and who you're with. How you perform your identity. So that's flexible.

Aiko Sano: Thank you. And in relation to that, her second question was, what indicators or methods would you recommend for capturing identity formation in the repertoire-centric way? Especially among youth, whose practices span multiple modes and codes.

Ofelia García: Well, I think that we can't ignore technology uh, we can't ignore what is happening in the world. And in a way you're more adept and in a better position to answer that question than I am, because I'm of an old world. Um, but I recognize the affordances that technology bring us, and the idea that we can do this today with you all in Japan and me in New York City, is proof of that. A proof of how, how it is that that we can use the resources that we have at hand. We have a new weapon, the new technology, AI, that is consuming many of us, and we have to understand how to use it productively, generatively. I think it's helpful, and I think it's dangerous. So, both things at the same time, right? So, how do you use it in a classroom? How do you allow the students to use it? How do you yourself, as a teacher, make your life easier by using it without ignoring the many differences that AI does not capture. AI captures, facts, captures, logic, but it doesn't capture images, poetry, music; what really nurtures our souls. And so, we have to be able to continue to nurture students with that poetry, with those images, with those visions that are outside of our immediate reality, at the same time that they learn to use technology in a way that's going to be useful for the future.

Aiko Sano: Thank you very much. That last part in relation to AI actually relates very much to what you talked about: the Sentipensar, if I pronounce it correctly, and that leaves us a remark on what we need to keep thinking in the 21st century education.

Ofelia García: Yeah.

Aiko Sano: Thank you very much. Thank you, Ofelia, for such a wonderful talk, and a wonderful opportunity for us to connect to you.

Ofelia García: But I do want to say that I want to thank you, Professor Aiko Sano, for all your incredible work, and for making sure that this work gets out to all my Japanese colleagues. So, thank you so much for all of your work.

Aiko Sano: Thank you so much.

4 Bad Bunny: プエルトリコ出身のラッパー。スペイン語のラップの人気を世界規模に押し上げた歌手として有名。

≪講演録≫

MHB学会 2025 年度研究大会 基調講演 トランスクリプト

言語の脱植民地化とトランスランゲージング教育論: その目的と方法

Decolonizing Language and Translanguaging Pedagogies: The Why and How

[日本語版]

ガルシア オフィーリア (ニューヨーク市立大学大学院センター)

GARCÍA Ofelia

The Graduate Center, City University of New York

[翻訳: 佐野 愛子 (立命館大学文学部)]

【MHB 会長 小澤伊久美 講師紹介】

皆様、こんばんは。こんにちは。おはようございます。

本日は、基調講演者としてオフィーリア・ガルシア博士をお迎えできることを、大変光栄に思います。ガルシア博士は、ニューヨーク市立大学大学院センター博士課程の名誉教授であり、バイリンガル教育とトランスランゲージングの分野における先駆的な研究者として国際的に高く評価されています。その業績は、世界中の研究や教育実践双方に大きな影響を与えてきました。

代表的なご著書には、『Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective』そして Li Wei 氏との共著である『Translanguaging: Language, Bilingualism and Education』があります。この本は 2015 年英国応用言語学会賞を受賞しています。さらにもう一つの重要なご著書である『The Translanguaging Classroom』は日本語版の翻訳に MHB の理事も多数関わっており、ガルシア先生の理論やアイデアが国際的に広く受け入れられ影響を与えていることを示すものとも言えるでしょう。ガルシア先生のご研究は、マルチリンガリズムを「対応しなくてはいけないやっかいな問題」としてではなく、学びや包摂的な社会を築くための豊かな資源として捉えるよう、私たちを励ましてくれるものです。本日、ガルシア博士の洞察とビジョンを直接伺えることは、私たちにとって大きな喜びです。

それでは、皆さまと一緒に、オフィーリア・ガルシア博士を盛大な拍手でお迎えください。

【Ofelia García 博士 基調講演】

この度はお招きいただき本当にありがとうございます。

本当は日本語でお話しできればよいのですが、そうはできず申し訳ありません。

ですが、たくさんの友人が来てくれて嬉しいです。先ほど伺いましたが、友沢昭江さんがここにいらっしゃるということでしたし、加納なおみさん、そして日本の友人のみなさんもいると伺いました。ここに来られて本当にうれしいです。そして小澤伊久美先生、このご招待をくださり本当にありがとうございます。また、母語・継承語・バイリンガル教育学会のみなさんにもお礼を申し上げます。本当に大変なご準備をありがとうございました。特に佐野愛子先生のご尽力に感謝します。それはまさ

に愛の労働だったといえるでしょう。佐野先生は『The Translanguaging Classroom』を私自身よりもよく理解しているのではないかと思います。彼女は私の一語一句の選択について確認し、その修正があったからこそ第2版はよりしっかりしたものとなりました。それは彼女の学識と寛大さによるものです。本当に、ここにいてくださりありがとうございます。そして通訳者の方々にも感謝します。皆さんなしではこれはできません。本当にありがとうございます。こういう作業がどれほど難しいか、私はよく知っています。

言語の脱植民地化と トランスランゲージング教育論 —その目的と方法—

オフィーリア ガルシア
ニューヨーク市立大学大学院
Ofelia.garcia@thesuny@gmail.com
母語・継承語・バイリンガル教育学会
2025/8/15

ではスライドを共有しますね。そして、今日のお話で私たちが互いに理解し合えるといいなと思います。異文化間で仕事をするときは、常にとっても難しいものです。私には日本について分からないことがたくさんありますし、皆さんにもアメリカについて分からないことがたくさんあるでしょう。実際のところ、私はアメリカ

に64年住んでいますが、それでもなおアメリカを十分に理解しているとは感じていません。そしてアメリカは急速に変化しています。ですから、私の例は私自身のコンテキストからのものが多くなることをお許しください。皆さんには「日本のコンテキストに関係することは何か、関係しないことは何か」を考えていただき、関係のないことについては気にしないでいただくのがよいだろうと思います。



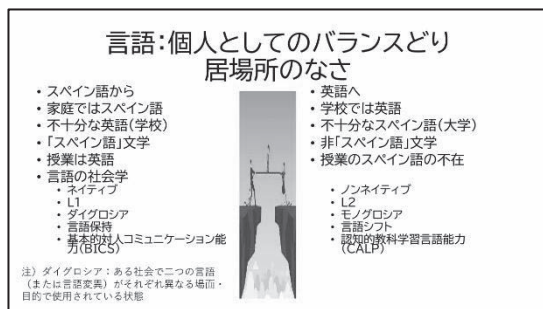
マルチリンギツシモの脱植民地化 マルチリンガル

- ・私の人生
- ・トランスランゲージングとは？
 - ・2人の生徒とトランスランゲージングの実践から
- ・トランスランゲージング教育論とは？
 - ・ある生徒と先生についてもう一度みてみましょう

まず、マルチリンガリズムについてこれまでとは違う視点から皆さんと一緒に考えてみたいと思います。まずは私自身の人生の話から始めたいと思います。というのも、私たちがどのように感じ、どのように考え、どのように仕事をしているのかということを説明するには、自分自身の人生を語ることでもうまくいくことがある

からです。ですから、まず私の人生の話をしますね。そのあと、「トランスランゲージングとは何か」、という点についてお話しします。多くの方が『The Translanguaging Classroom』の翻訳を読んでもらっていて、翻訳にも関わってくださった方も多いと思いますから、私以上にご存じの方も多いでしょう。でも、まだあまりご存じない方のために、まず二人の生徒の事例を見ながら、彼らのトランスランゲージングの実践を考えるとところから始めたいと思います。なぜなら、それが全体を理解するうえで文脈を与えてくれると思うからです。そして最後に、トランスランゲージングの教育論とは何かについて、少し考えてみたいと思います。その際には、生徒を別のレンズから、つまり異なる見方で「もう一度見る」ことになります。そこで一人の生徒を改めて取り上げ、彼女の先生が何をし、何を語るのかを見ていきます。その先生は、とても理解のある教師です。というのも、皆さんが所属しているこの学会の一員であり、そこから多くを学んできている方で、この問題についてよくご存じの方です。

では、私自身の背景について少しお話しさせてください。そして、これまでの人生を通して、どこ



か「自分うまく当てはまっていない」と感じながら生きてきたことについても少しお話ししたいと思います。私はキューバの島で生まれ、11歳のときにニューヨークにきました。英語はほとんど話せませんでした。家庭では常にスペイン語でしたが、学校では英語になりました。他の場所でもお話したことがありますが、英語で理解した初

めの言葉をいまでも思い出すことができます。仲の良い友達を放課後に待っていた時のことです。その子はバイリンガルでした。その子が先生にこう言ったのです。「あの子のことは気にしないで。ただのバカなキューバ人の女の子だから」。それは私のことでした。その頃には、私は彼女の言ったことがわかる程度には英語を理解できていたので、何と言われたのか分かりました。そして思ったのです。「ある言語を話すことと頭の良さとはちっとも関係がない。」と。私は彼女が言ったようにバカだったわけではありません。ただその時はまだ、英語を上手に話せなかっただけなんですよ。

それは疎外感のある経験でしたが、私はすぐに乗り越えました。英語もすぐに身につけました。私は4人きょうだいの長女でした。弟たちのうち一人はニューヨークで生まれたので、すぐに英語を話しはじめました。そのため家ではスペイン語を話すように言われ、学校では英語を話すように言われましたが、現実はずっと複雑でした。というのも、家ではスペイン語だけが話されていたわけではなかったからです。両親は確かにスペイン語を話していましたが、きょうだい同士では英語を使うことが多かったのです。いつもそうだったわけではなく、何をしているかによって言語の選択は変わりましたが、4人の間では家で使う言語は大体英語でした。でも、両親とはスペイン語で話していましたし、テレビやコミュニティの中、近所の人との会話ではスペイン語の時もあったわけです。そして学校でも、実を言うと、当時私の学校にはほんのわずかしかなかったスペイン語話者の生徒たちとともに仲良くなりました。ですから、学校が「英語だけ」というわけでもありませんでした。どちらか一方だけ、という単純なものではなかったのです。

【通訳トラブルのためいったん中断・一部繰り返し】

私の人生について、そして言語の面でいつも「自分はどこにもびったり当てはまらない」と感じてきたことについてお話ししていました。聞こえなかった方のために繰り返しますが、私はキューバで生まれ、11歳のときに両親とニューヨークにきました。家庭ではスペイン語、学校では英語を話している、と思われていましたが、現実はずっと複雑でした。私は4人きょうだいの長女でした。弟の1人はニューヨークで生まれ、もう1人は1歳のときに来たので、家庭ではスペイン語と同時に英語も常に多く使われていました。ここでぜひ理解していただきたいのは、「家庭言語 (home language)」という、しばしば社会の主要言語とは別のもの、として語られますが、実際には移民コミュニティや難民コミュニティの家庭における言語的な多様性はもっとダイナミック (動的) なものだということです。私たちは伝えたいメッセージに注意を向けてコミュニケーションをしており、必ずしも「どちらの言語を使うか」を意識的に選ばなければならないわけではないのです。

これも「当てはまらない」という経験の一例です。家庭では一つの言語、学校では別の言語、という単純な図式は、私の現実には当てはまりませんでした。私の時代には学校ではストリーミングが行

われていて、統一テストでの結果でクラス分けがされていました。もちろん私は英語の経験がほとんどなかったのも、良い結果を出せませんでした。そのため「補習が必要な生徒 (remedial student)」と見なされ、「ゆっくりさんのクラス (slow class)」に入れられました。しかし、二年目に入ったころ、ある先生が「この子にはまだ発揮されていない力がある」と考え、別のクラスに移れるように働きかけてくれたのです。そこで私は気づきました。同じ科目でも、内容が全く違うということに。補習クラスでは小説を読んでも「登場人物は誰か」「何をしているか」「どこにいるか」という質問ばかりでした。文法練習も多くありました。でも上のクラスでは、同じ小説を読んでも「彼らの行動についてどう思うか」「自分が登場人物ならどうするか」「他にどんな選択ができたろうか」という質問がされました。つまり育まれる思考が全く違ったのです。

大学に行くと、今度はスペイン語が足りないということになりました。つまり、英語も不十分、スペイン語も不十分、ということです。スペイン語の授業を取ったのですが、私が話すたびに先生は「そんな言い方はしない」と言いました。私は「母はいつもそう言っているのに、どうして『そうは言わない』なんて言えるの?」と言いました。そうでしょう?でも、母のスペイン語は先生の話すスペイン語とは異なるタイプのものだったということなのです。さらに言えば、母は四人の子どもを育てながら生活の中で言語を使っていたのであって、文学の授業を教えていたわけではありません。ですから、様々な点から先生は私のスペイン語を不十分だとみなしたわけです。

その後、大学院でスペイン文学を学ぶことになりました。自分自身について知りたいと思ったからです。当時、キューバとアメリカには国交がありませんでした。65年たってもないんですけどね。いまだにありません。でも、私は文学を通じて自分を理解したかったのです。しかし気づいたのですが、そこで教えられているのはスペインの文学であり、ラテンアメリカの文学ではありませんでした。ましてやアメリカに住むラティーノの文学ではありませんでした。だからそこで私に与えられた文学というのは、自分の人生とは全く関わりがなかったのです。

その後、私は教師になりました。当時私に与えられたのは、全員プエルトリコ出身でスペイン語を話す生徒でした。驚いてしまうようなことですが、それでも、「英語だけで教えなさい」と言われたのです。それは全く意味をなしませんでした。生徒たちは英語を話さない、私はスペイン語を話す、というのに、です。それでも授業でスペイン語を使ってはいけなく、と言われたのです。幸い、理解のある校長がいました。私は「これはおかしい」と言いました。すると彼は「じゃあどうする?」と聞きました。私は「バイリンガルで教えます」と言いました。「それはどういうことだ?」と聞かれましたが、私は「分かりません。でもやってみます」と答えました。そして思えば、その後の私の人生はずっと、教室の言語を話せない生徒たちにどうやって意味のある学びを届けるのか、どうすれば彼らが理解できるようになるのかを考え続けることだったのだと思います。

博士課程に進学して私はそこで、ジョシュア・フィッシュマン先生に出会いました。考えられる限り最高のメンターでした。言語の社会学、社会言語学の分野のパイオニアで、彼には感謝しかありません。それでも、そこで学んだ概念も、自分の現実には合わなかったのです。本には母語話者と非母語話者のことが書かれていましたが、私は自分をどちらに位置付ければいいのか分かりませんでした。時系列で言えば最初に学んだのはスペイン語でしたが、それが最も使う言語ではなく、私が自分自身のアイデンティティをおく唯一の言語でもありませんでした。スペイン語は、他人は私をスペイン語話者として見ていたかもしれませんが、第一言語、第二言語という概念そのものが私にはしっくりこ

なかったのです。誰が母語話者でだれが非母語話者か、という区別も私には当てはまりませんでした。私は英語でもスペイン語でも母語話者でも非母語話者でもないからです。また、「ダイグロシア」という概念も学びました。ご存じの通りこれは、言語を分離し、機能的に区分することによってのみ安定したバイリンガリズムが成立する、という考え方です。つまり、言語を分けて使うことが安定的にバイリンガルであるための条件だというわけです。しかし私自身の家庭や経験では、バイリンガリズムの発達は、そしてその保持ですら、言語を分離することではなく、むしろ同時にすべてを使うことによって成り立っていました。ですから、「言語保持 (language maintenance)」と「言語交替 (language shift)」の対立概念も、私には完全には当てはまりませんでした。言語の状況はもっと複雑で、経験やそのとき置かれている状況によって変わるからです。私は言語交替について、いつも「行きつ戻りつ (coming and goings)」として語ってきました。言語は行ったり来たりするものだからです。むしろ私は「言語の持続可能性 (language sustainability)」という考え方の方がしっくりきます。言語は生態学的なものであり、そのときの文脈やそのとき感じているアイデンティティによって左右されます。言語を分けて保つというより、そのような言語実践を持続させることが重要なのです。また「BICS (基本的対人コミュニケーション能力) と CALP (教科学習言語能力)」という概念も教わりましたが、しかしそれも私にはうまく当てはまりませんでした。BICS の中にも多くの CALP が多く含まれていたからです。ここまでが私の人生に関することで、今私が考えていることについての説明になる部分です。そして、このような経験をした人たちはみな、自分たちの経験は有効であり、学問の中でも重視されるべきだと理解していると思います。

中断	
重要な経験	重要な読み物
P. Carini & C. Traugh — 記述的過程・現象学 ・4年生 「スペイン語が僕の心臓を流れているけど英語が僕の静脈を支配している」 —ひとつのシステム	W. Mignolo (ミニョーロ) 「ルネッサンスの暗部: 文学、領土性と植民地化」(1995) その他の脱植民地時代のラテンアメリカ研究者たち S. Makoni & A. Pennycook 「言語の脱発明 (Disinventing) と再構成 (Reconstituting)」 (2007) その他たくさん…

さて、こうした考え方の「中断」についても話したいと思います。というのも、私たちは時々、教えられた概念や押し付けられた現実をそのまま「現実」と思い込んでしまうことがあるからです。しかし、そこには「ちょっと待って、これは本当じゃない。もっと複雑だ」と気づく瞬間があります。ですから私はいつも、自分の経験とこれまで

読んできたものを結び付けて考えます。なぜなら、このふたつは手を取り合っているものであり、並べて考えられるべきものだからです。そして私は、パトリシア・カリーニ (Patricia Carini) やセシリア・トロウ (Cecelia Traugh) から教えられた「記述のプロセス (descriptive processes)」という考え方について特に述べておきたいと思います。これは、物事を注意深く観察すること、動いているものを動いているまま観察すること、人々をその動きの中で、さまざまな相互作用の中で動いている様子を観察すること、そしてそれを適切な言語で記述することです。私はそのスキルを身につけました。そしてそれが、ある状況を見て「これは違う。本に書いてある通りではない。ここには現象学的に異なる何かがある」と気づき、それを言語で表現しようとする助けになったのだと思います。

このような経験は、私が「トランスランゲージング」という考え方に出会ったときにも起こりました。あるとき、二重言語 (dual language) バイリンガル教育のクラスで、私は4年生の男の子の隣に座っていました。このクラスは言語を厳密に分離するバイリンガル教室で、ある日は一方の言語で、次の日はもう一方の言語で、時には一週間ごとに言語を切り替えていました。たまたま私は何日も、

その生徒の隣に長い間座っていました。そしてある日、その子がこう言ったのです。「僕の心臓にはスペイン語が流れているけれど、僕の血管を支配しているのは英語だ。」と。それを聞いて思ったのです。「これは意味がない。なぜなら、私たちは心臓と血管を分けてしまっているのだから。循環していかない。彼が言っているのは、血液のシステムはひとつだということだ。それがつながり、流れなければならないということだ。それを私たちは止めているのだ」と。では、私たちは何をすべきなのでしょう。これが私が共有したかった二つの経験です。

さらに、私の考え方を大きく変えた重要な文献にも出会いました。あるいは、私が考えたり観察したりしていたことが、決して突飛なものではないと気づかせてくれた文献と言ってもよいでしょう。なんといっても、Walter Mignolo やその他のラテンアメリカの脱植民地主義学者のことを挙げたいです。彼らは、植民地主義の産物が異なる人々に大きな影響を与えてきたことを教えてくれました。そして、言語や、リテラシー、教育にも植民地主義のレガシーが残っていることを認識させてくれました。それは例えばこういう考え方です。「正しい言語を話すのは私たちだ。私たちは優れた人種であり、教育を受けるに値する。あなたたち先住民は、昔からここにいたが、言葉を持たず、怠惰で、働かず、教育を受けるに値しない」という考え方です。こうした植民地主義的遺産を、私はそれまで見ていなかったのですが、次第にはっきりと見えるようになりました。さらに、Makoni と Pennycook の『Disinventing Languages』という本にも触れておかなければなりません。これは私にとって、自分の考え方の分水嶺となるような影響を与えた本です。

さて、ここまで私自身の人生を振り返り、経験や読書によって自分の考え方がどのように揺さぶられてきたのかお話ししました。ここからは「動きの中での生徒の観察」について話したいと思います。ここで強調したいのは「動きの中で (in motion)」という点です。私たちは物事を静止したものとして観察したり、固定されたものとして描いたりしがちです。しかし重要なのは、人が変化するとき、状況が変化するとき、文脈が変わるとき、話し相手が変わるとき、相互作用の中で何が起こるのかを観察することなのです。



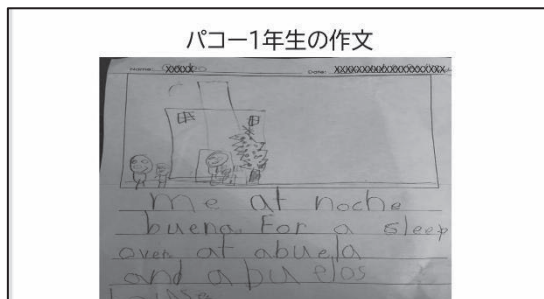
まず、6歳のPacoについて、次に10歳のJuliaについて話します。ではまずPacoについて少し説明します。

パコ:6歳

- アメリカ生まれ
- Mamá: アメリカ生まれのラティーナ; Papá: アメリカ生まれの白人 スペイン語継承語話者
- スペイン語話者のベビーシッター
- 家族—バイリンガル実践
- 学校—英語のモノリンガルな教室

Paco はアメリカで生まれました。母親はアメリカ生まれのラティーナで、いわゆる第二世代です。母方の祖母はキューバ生まれですが、母親自身はアメリカ生まれです。Paco の父親はアメリカ生まれの白人アングロ系で、高校で少しスペイン語を学んだ程度です。これがPaco の家庭環境です。さらに、家庭にはエクアドル出身のスペイン語話者のベビーシッターがいます。母親が、家庭の中である程度スペイン語が使われるようにしたいと考えていたからです。というのも、夫は

スペイン語を話さないからです。この家庭では、非常に興味深い、バイリンガルの言語実践が行われています。何が起きているかという、誰が会話に参加しているかによって言語の使い方を調整しているのです。会話に入ってくる人、会話から離れる人によって、言語の使い方を柔軟に変えているのです。しかし、学校では英語のみのクラスに通っています。Paco は英語のモノリンガル教室に通っています。つまり、スペイン語でのリテラシー教育は受けていません。



に何をしたか」について書くように言われたものです。描かれているのは、ニューヨークの建物です。クリスマスツリーがありますね。ちょっとさかさまのようにもみえますが、まあまあいい感じですよ。そして小さな人物と、その両側に二人の大人がいるのがわかりますよね？ Paco はまずこの絵を描いたのです。そのあとで、次のように書きました。読み上げますね。

「Me at noche buena for a sleepover at abuela and abuelos house.」 お分かりになりますか。

パコの1年担任の疑問

- ・英語の学習者？ネイティブスピーカー？
- ・第一言語？第二言語？継承語？
- ・なぜスペイン語の単語が？
- ・混乱している？言語混用？コードスイッチング？

教師養成コース！！！！

- ・リ・メディエーション*の必要性あり。限定的

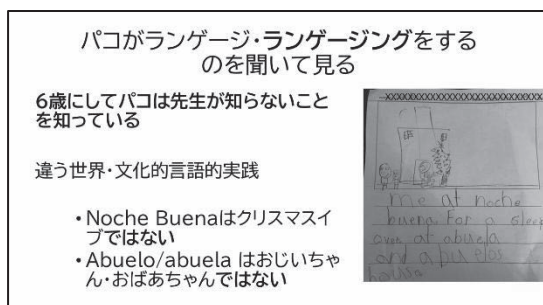
*訳注
メディエーションしなす。協働的な学びによって再び媒介させていくことを表現している。「補遺」という意味のremedialと音的には非常に似ているが概念的には全く異なることに注意。

こう考えます。「Pacoはどうしちゃったのかしら？英語学習者なのかしら？母語話者なのかしら？彼の第一言語は何？第二言語は何か？どっちが彼の継承言語なの？なぜスペイン語を使っているの？混乱しているの？混ぜているの？」彼女はコードスイッチングについても学んでいるので「Pacoはどうしてコードスイッチングしているのかしら？」とも考えます。Paco の書いたものをみてこの先生はそんな風に思うわけです。そして最終的に彼女が出した結論はこうでした。「Paco には補習が必要だ。彼は英語能力が足りていない。」と。

しかし、もう一度その日記の記述をよく見てほしいと思います。もう一度よく見てください。耳を澄まして聞いてください。そして、Paco が「言語をしている (doing language)」, つまり「ランゲージング」している様子を見てほしいのです。言語というものを、私たちに与えられた固定的なものとして考える見方からいったん離れてみてください。そして、彼自身が言語を使って何をしているのかに注目してみましょう。興味深いのは、6 歳の Paco が、実は教師が知らないようなことをよく知っ

さて、Paco は1年生になります。1年生になると、アメリカでは教師が生徒にジャーナルを書かせることがよくあります。Paco の文字は、ご覧のようになかなかすごいですが、書こうとする考えはしっかりあり、自分を表現することを楽しむ生徒です。これは、冬休み（クリスマス休暇）のあとに書いたジャーナルで、教師から「休みの間に

さて、このジャーナルを見た1年生の教師は Paco について多くの疑問をもつわけです。この教師は、バイリンガリズムの教育コースを受講しており、何も知らないわけではありません。むしろ、先ほど私が話したような概念をすでに学んでいました。そのため、彼女は知りたい、理解したいと思いつつ、同時に混乱もしました。そしてこ



ているという点です。彼は、異なる世界があり、異なる文化的・言語的实践があることを知っています。そして、それらの異なる世界を表現するためには、異なる言語实践を使わなければならないことも理解しているのです。例えば、Paco にとって **Noche Buena** は **Christmas Eve** ではありません。彼はもちろん“Christmas Eve”という言葉を知っています。しかし、思い出してください。Paco の父親はアングロ系であり、父方の祖父母もアングロ系です。父方の祖父母の家で祝う **Christmas Eve** と、**Abuelo** (祖父) と **Abuela** (祖母) の家で祝うものとは、Paco にとってまったく違うものなのです。父方の家族はイタリア系の出身で、イタリア系アメリカ人の伝統の一つに、クリスマス・イブに「七種類の魚料理 (Seven Fishes)」を食べるというものがあります。つまり、Paco にとって **Christmas Eve** とは、七種類の魚料理を食べる、座っての食事のことです。それは彼が **Abuelo** と **Abuela** の家で経験するものとはまったく違います。こちらは **Christmas Eve** ではなく、彼にとっては **Noche Buena** なのです。Paco にとって **Noche Buena** とは、飲んだり食べたり、踊ったり、音楽を聴いたり、そして時にはミサに行ったりするものであって、**Christmas Eve** とはまったく異なる経験なのです。そしてもちろん、**Abuelo** や **Abuela** は **Grandpa** や **Grandma** とは同じではありません。**Grandpa** や **Grandma** というのは父方の祖父母のことですが、Paco がここで指し示しているのは、そうした人たちではないのです。

つまり、Paco がこれらの英語の単語を知らないというわけではありません。自分自身のことを語るために Paco がこれらの言葉を必要としているということなのです。英語で言ってしまえば、自分にとって意味のある経験を置き去りにすることになるからです。重要なのは、Paco の言語全体のレパートリーを見て理解することです。学校で言語と呼ばれるものだけでなく、言語レパートリーの全体を見ることが大切なのです。イラストもあります。一年生ではまだ先生たちが絵を描くように言いますよね。とてもよいことです。そこには彼のすべての感覚、彼のこれまでの経験、そして彼が感じているすべてのことが含まれています。そうしたもののすべてが彼の作文の中にあるのです。Paco のレパートリーは、単なる第一言語、第二言語、継承語といった区分だけでできているわけではありません。言語的な要素だけでもありません。彼は多くのマルチモダリティを持っているのです。絵も描いていますよね？そしてニューヨークの建物の中にいる自分自身を描くことで、自分の身体的感覚、感情、気持ちを表現しているのです。そして、間違いなく、ミクシングやコードスイッチングなどしていません。そうではなく、彼は注意深く、創造的かつ批判的にアイテムを選択し、自分自身を置き去りにしないようにしている、そこが重要なのです。さあ、まとめましょう。いちばんお伝えたいのは、学校や社会によって与えられる「言語」と、人々に実際に構築され実践される「言語」との違いには違いがあるということです。そしてバイリンガルの人々がランゲージングするときには、常に自分のレパートリー全体を使っています。たとえば、今皆さんが私の話を英語の音として聞いていたとしても、私の中には多くのスペイン語があり、それを参照しながら話しているのです。そうでなければ、私は話すことができないでしょう。そこが重要なのです。




バイリンガルな教室であればいつも十分というわけではない

英語	スペイン語
ミス・スチュワート(英語の先生) 不十分 スペイン語のせい	ラ・セニョーラ メディナ(西語の先生) 不十分 英語のせい

L1を使うだけでは不十分 (Li Wei & García, 2020)
問題は言語に対する時代遅れの見方

パコの言語レポーター

- パコの言語レポーター全体には単語、音、視覚情報、知覚、感情的なもの、感覚的なもの、彼の歴史がつまっている
- パコのレポーターは第一言語、第二言語、家庭言語、継承語などで構成されているのではないし、単に「言語的」なものでもない—心と体の感覚を伴うマルチモダリティ
- パコは混ぜているのでもないしコードスイッチングしているのでもない。自分自身をおいてきぼりにしないためにクリエイティブかつクリティカルにランゲージングをしている

ここで強調したいのは、バイリンガルの教室であれば常に大丈夫、というわけではないということです。Paco は3年生のとき、新しい地区に引っ越しましたがそこには運よくバイリンガルの学校があったのです。そして Paco はバイリンガル教室に通うことになり、二人の先生に出会いました。英語の先生はミス・スチュワート (Miss Stewart) です。しかし、ミス・スチュワートは常に Paco を「不足している生徒 (deficient)」として見ています。そしていつもこう言うのです。「問題は彼のスペイン語です」と。なぜなら彼女は常に、彼を英語モノリンガルの子どもと比較しているからです。しかし Paco が英語モノリンガルであるはずがありません。なぜなら彼の人生と経験はモノリンガルではなく、自己表現するためには英語だけでは不十分だからです。しかし、スペイン語の教師も状況をよく理解しているわけではありません。この学校では言語を完全に分離して使っています。セニョーラ・メディナ (La Señora Medina) は良い人ではありますが、彼女はコロンビアで生まれ、コロンビアで育ち、コロンビアで学び、コロンビアで教師になりました。そしてその後、バイリンガル教師として必要とされ、アメリカに来たのです。しかし彼女自身にはバイリンガルとしての経験がありません。バイリンガルとして生きることがどのようなことか理解していません。彼女はモノリンガルのスペイン語圏の国でスペイン語だけで生活してきたのです。だから彼女も Paco を「不足している」と見なします。そして彼女も「問題は彼の英語だ」と言います。何が起きているか見てください。英語の先生は「問題はスペイン語だ」と言い、スペイン語の先生は「問題は英語だ」と言います。ここで強調したいのは、教育の中で第一言語を使うことだけでは十分ではないということです。教師がトランスランゲージングを理解していなければ、バイリンガル教育プログラムであっても十分ではありません。『Translanguaging Classroom』を読まれた方はご存じだと思いますが、私たちは本の中で意図的に、バイリンガル教師、第二言語としての英語 (ESL) の教師、そして通常の英語教育の教師のすべてを対象に議論しました。読者の皆さんに、トランスランゲージングはバイリンガル教室だけでなく、あらゆる教育の文脈で機能するということを分かってほしかったからです。問題は単にバイリンガル教育がないことではなく、バイリンガル教育のプログラムの中でさえも、依然として伝統的な言語観が支配しているということです。その言語観は、バイリンガルの人々が自分のレポーター全体を使って言語活動を行っているという事実を見えなくしてしまうのです。

では、二人目の生徒の例を紹介しましょう。こちらは Julia です。Julia は10歳で、Garifuna (ガリフナ) 系の子です。ガリフナとは、アメリカ先住民とアフリカ系のルーツをもつ人々で、カリブ海地域から移動し、最終的に中米の海岸地域——この場合はホンジュラス——に追いやられた人々です。Julia はホンジュラス出身で、黒人の子どもで、祖母と二人でとても穏やかな子ども時代を過ごしてきました。母親は Julia が赤ちゃんのときにアメリカに働きに行ったため、おばあちゃんに育てられました。おばあちゃんと暮らしていた場所は海のそばのとても美しい場所で、おばあちゃんは漁をし

ジュリアー10歳

- ・ガリフナ*ーホンジュラス・プエルト コルテス
- ・おばあちゃん
- ・学校
- ・賞
- ・20202月
- ・英語学習者としてESLプログラムに参加

*アフリカ系の人々と小アンティル諸島のアラワク族との間の混血を祖先に持つ人々の総称



本ではどうか分かりませんが、ラテンアメリカでは、子どもが詩を暗記して朗読する伝統が長くあります。詩を芸術的に朗読するのですが、Julia もそうした朗読で多くの賞を受けました。詩は通常、古典的なスペイン語の詩ですが、彼女自身が書く詩では Garifuna 語も多く使われ、古典的なスペイン語の詩と組み合わせています。また、彼女は Punta 音楽（伝統的な Garifuna 音楽）にも素晴らしい才能をみせ、ドラムを演奏し、自作の Punta 音楽の歌詞も書きます。

ESL の最初の授業 “as + adjective + as”

教師: “as pretty as you”
 “tan bonita como”, Ruben Darío の Margarita
 “tan bonita, Margarita, tan bonita como tú”

ー「よくわからないけどルベンのこと」
 先生はジュリアの涙を無視



ルベン・ダリオ: 19世紀のラテン・アメリカで最も偉大と称されるスペイン語詩人。
 A MARGARITA DEBAYLE(マルガリータ・デバイルに捧ぐ)の詩は、おとぎ話を語って聞かせる展開の詩で、途中に、“tan bonita, Margarita, tan bonita como tú” 「マルガリータ、あなたみたいにとってもきれいな」という表現でお姫様の説明がある。最後の連に「遠くへ行ってしまふかわいい子よ、あなたにお話をしあがた私のことを忘れないで」という言葉がつづられる。

はすべてが英語で教えられる教室でした。教師は特に感銘を与えるようなタイプではなく、伝統的な文法教育のみを信じていました。その日、教師は「as + 形容詞 + as」の比較級を教えていました。「as big as you」「as tall as you」「as smart as you」と生徒に言わせていたとき、「as pretty as you」に差し掛かりました。先生が「as pretty as you」と言った瞬間、Julia の中にある記憶がよみがえりました。それは彼女が何度も朗読してきた詩の記憶でした。ニカラグアの詩人ルベン・ダリオ (Rubén Darío) の詩です。彼はラテンアメリカ文学の重要な人物で、子ども向けの美しい詩「マルガリータ (Margarita)」を書いています。その詩の中には何度も繰り返される一節があります。「tan bonita, Margarita, tan bonita como tú」(とてもかわいい、マルガリータ、とてもかわいい、おまえのように) という一節があります。先生が「as pretty as you」と言った瞬間、Julia はこの詩を思い出し、さらにおばあちゃんがその詩を朗読していたこと、おばあちゃんが自分の頬に触れながら「tan bonita como tú, おまえのようにかわいい」と言ったことまで思い出しました。祖母の感触と記憶が一気によみがえり、ジュリアは教室で泣き始めました。涙が止まらなくなったのです。

もちろん、先生には何が起きているのか分かりません。クラスの子どもたちも分かりません。彼らはジュリアを助けようとはしますが、どうすることもできません。最終的に先生は、スペイン語を話す別の生徒に、一体どうしたのか Julia に聞いてもらいました。しかしその生徒も、Rubén Darío やニカラグアの詩についての知識がなく、Julia が何を言っているのかわからず、先生に「なんか Rubén のこと。Rubén っていうのは名前…スペイン語の名前 Rubén のことをなんか言ってる」とだけ伝えた

ており、二人は毎日のように一緒に釣りに出かけていました。Julia は私立学校に通っており、母親が送金してくれたため、良い学校に通うことができました。学校はすべてスペイン語でした。Julia はバイリンガルで、先住民言語である Garifuna と、国語であるスペイン語を話します。彼女は詩の朗読でも多くの賞を受けています。日

さて、2021年2月、おばあちゃんは Julia をアメリカへ送り、母親と再会させる機会を見つけました。バイデン政権のおかげで可能になり、別の家族と共に国境を越えました。ニューヨーク市に到着し、Julia は ESL (英語学習者) プログラムに入学しました。テストを受け、英語学習者として登録され、すべて新しくアメリカにきた生徒向けの ESL プログラムに入れられました。そこで

伝統的な言語観を越えて ジュリアのランゲージングを聞く&見る

- ・ジュリアは先生や他の人が知らないことを知っている
- ・ジュリアは自分の言語、経験、感情のレパトリー全てを活用して自分の存在すべてをつなげている
- ・言語は「言語的」なものよりもっと大きなものである。感情的な意味と共に知覚する体によって “sentipensar*” するために体现されるものである

*注: sentipensarは、スペイン語で「感じる(sentir)」と「考える(pensar)」を組み合わせた造語で、「感じながら考える」という意味。感情と理性、感覚と知性を分離せずに、両方を統合して思考することを指す。

語の詩についてよく知っており、他の生徒が知らない「Margarita」という詩を知っているのです。Julia は、“as pretty as” が単に文法的な構造であることを理解するだけではなく、彼女のレパトリー全体を駆使して、つまり言語だけではなく、自分の経験、感情、祖母の記憶を活用して、与えられた情報を理解しようとしているのです。つまり、彼女が聞いているのは言語の構造ではなく、伝えられているメッセージなのです。だからこそ私たちは、言語は単なる言語的要素以上のものであり、身体化され、感じるものであることを忘れてはいけません。ラテンアメリカの脱植民地主義研究者たちはこれを Sentipensar と呼びました。これは感情的な意味を伴った「感じる身体」を持つことを指します。そしてそれは、教室や学校が重視しがちな論理的意味と同じくらい重要なものなのです。

パコとジュリアがしているのは？

言語的・記号論の特徴(生活に根ざしたエスノグラフィー、歴史、感情、知識の宝庫、身体、感覚、自分に関わりのある対象物)のネットワークを自らの一元的なレパトリーに編み上げる (assembling: Pennycook, 2004) ことでランゲージをし(DOING language)、トランスランゲージングに取り組んでいる

あらゆる話者がこれをしている

バイリンガルはどうか？



では、Paco と Julia は何をしているのでしょうか？彼らは単にトランスランゲージングを行っているだけです。何をしているのかというと、言語的・非言語的な特徴を含む記号のネットワークを組み立て、編成 (orchestrate) しているのです。それは彼ら自身の生きられた経験 (lived ethnographies)、人生、経験、感情、知の宝庫 (funds of knowledge)、身体、感覚、周囲の関連物全てに基づいているもので、彼らは、それらすべてを統合して意味を生成しているのです。これは、私たちが話したり聞いたりするときに行うことと同じです。そうでしょうか？私たちはこうした経験を全て結び付けて、一つの統合されたレパトリーの中で意味を作り出しているのです。ここで重要なのは、このことはすべての話者が行っているという点です。日本語のモノリンガルの人たちであっても同じことをしています。自分の経験、資源、知識など、あらゆるものを結びつけながら意味を作り出しているのです。

バイリンガルやその他の人種化された /マイノリティ化された話者たち

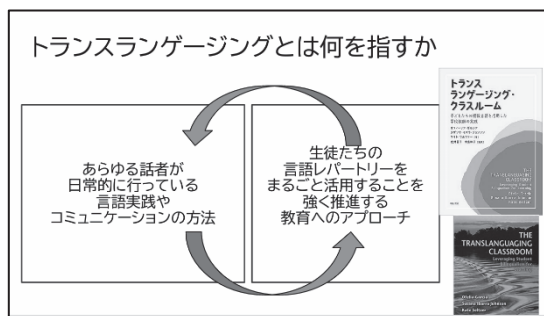
もまた彼らの言語的・記号論の特徴や実践を編み上げるが、彼らの特徴(身体的&言語的)や(分離することのない)編み上げ方は妥当とみなされおらず、そうした話者たちの感覚的な体験や言語実践は価値あるものとみなされない



だけでした。他の生徒も先生も泣く Julia を無視し、“as tall as”, “as fat as” と授業は続けました。ここでもう一度考えてほしいのは、Julia がランゲージングをしていることを見て、聞くことの大切さです。重要なのは、Julia が英語の比較級を知らなくても、教師やクラスメイトが知らないことを知っているということです。彼女はスペイン

では、Paco と Julia は何をしているのでしょうか？彼らは単にトランスランゲージングを行っているだけです。何をしているのかというと、言語的・非言語的な特徴を含む記号のネットワークを組み立て、編成 (orchestrate) しているのです。それは彼ら自身の生きられた経験 (lived ethnographies)、人生、経験、感情、知の宝庫 (funds

では、なぜバイリンガルの場合にはそれがそれほど難しくなるのでしょうか。ここで重要なのは、バイリンガルや人種化された少数派の話者も、モノリンガルとまったく同じことをしているという点です。しかし彼らが用いる特徴一言語的なものだけでなく、時には身体的なものも含めて—そしてそれらを組み合わせる方法は、しばしば正当なものとして認められないのです。そのため、話者



自身の感覚的経験や言語実践が価値あるものとして認められないのです。

したがって、トランスランゲージングという言葉は二つの側面を指していることを覚えておくことが重要です。一つは、すべての話者に見られる日常的な言語実践やコミュニケーションのあり方

です。もう一つは、学習のために生徒の持つ言語レパートリー全体を活用する教育アプローチを意味します。

そして、それは佐野愛子先生の翻訳にも示されていると思いますし、皆さんにそれを届けてくれたことに感謝しています。

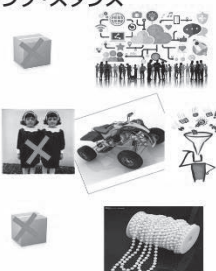


この翻訳および本の中では、トランスランゲージング教育法の3つの要素について述べています。「スタンス」、「シフト」、そして「デザイン」です。それでは、それぞれを個別に取り上げて進めていきましょう。

まず「スタンス」についてです。すべての教師に理解してほしいのは、言語は単に境界を持った箱ではなく、人々が行う営みであるということです。それは、人々が常に互いに関係しながら組み立てる動的なネットワークなのです。つまり、話す相手によって変化し、他者との補完関係の中で成り立ちます。もしあなたに欠けている部分があれば、私がその部分を補うことができます。コミュニケーションとは常にそのような関係性なのです。ここで私は「人間」と言いましたが、必ずしも相手が人間とは限りません。時にはテクノロジー、書物、資料、絵画、イメージ、音などが、このネットワークを支えてくれることもあります。つまり、これは動的なネットワークなのです。そしてそれは、私たちが相互作用するその瞬間に、組み立てられ、作り出されるものです。この点はとても重要です。言語は「箱」ではありません。また、「バイリンガル」という言葉は単に「二倍」という意味ではありません。私はこれを「全地形対応車 (all-terrain vehicle)」のイメージで説明したことがあります。つまり、私たちはコミュニケーションの起伏や穴ぼこに応じて調整しながら、誰がコミュニケーション行為に関わっているかによって適応するのです。次に理解しておくべき重要な点は、言語教育は単に別の箱を追加することではなく、生徒のレパートリーを拡張することであるということです。私はこれを「真珠の糸 (pearls on a thread)」のイメージで説明します。なぜなら、別の言語を教えるとき、あるいは生徒が自分の言語とは異なる言語で学ぶとき、その実践は、その糸に真珠を追加するようなものだからです。しかし、他の真珠もすでにそこにあり、生徒はそれを何らかの形で使える必要があります。真珠の糸は、誰と話すかに応じていくつかの真珠を取り出すが、見えていても見えていなくても他の真珠もいつも存在するというイメージであり、トランスランゲージング・シフトを考えるときに理解しやすい比喻です。

1. トランスランゲージング・スタンス

- 言語は箱ではない、個人の中で他者(人間に限らない)との関係性及び補完において編み上げられるダイナミックなネットワークである
- バイリンガル(ダブルではない)は記号的な編み上げの場に応用していく
- 言語教育は別の箱を足すことではなくそれぞれのレパートリーを拡張すること



2. トランスランゲージング・シフト

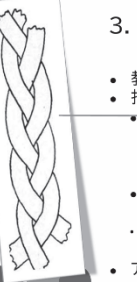


- 生徒エージェンシー(主体性)を培うために生徒のトランスランゲージング・コリエンテ[流れ]にまかせる
- 共に学ぶ者となる



もし私たちがそのシフトのための余地を作らないなら、もし私たちが生徒たちが彼らが自分の流れに従って行動し、能動的に関わるための主体性 (agency) のための余地を作らないなら、私たちは本質を見失ってしまいます。なぜなら、生徒たちはそうしなければ、その授業が何を意味しているのかを理解することができないからです。したがって、ある意味教師は共に学ぶ者として、生徒が教室を持ち込んでくるものに関心を持つ必要があります。それは、教師自身が持っているものとも、時にはカリキュラムが期待しているものとも異なるかもしれません。そして、その違いを踏まえながら、どのように調整していくかを考えることが大切なのです。

3. トランスランゲージング・デザイン



- 教室の運営: 意味のある協働的なグループ編成
- 指導:
 - 3つのT (España & Herrera, 2020). 意味のあるトピックのテキスト及び自らの(言語的かつマルチモダリティの)資源のレパートリーを最大限活用している、つまりトランスランゲージングしている生徒達
 - 家族やコミュニティの実践を含めた形のマルチリンガル・プロジェクトに生徒たちが取り組む
 - 意味の生成のため、テクノロジーやその他の材料、身体的及びマルチモダリティの資源を活用する
 - アセスメント: 「応答的適応」(Ascenzi-Moreno, 2018)

ができるようにし、真の協働が行える環境を作らなければなりません。そして、授業中に何を行うかも考える必要があります。カルラ・エスパーニャ (Carla España) とルス・エレラ (Luz Herrera) は「3つのT」を提案しており、私はこれがとても重要だと思いますのでここで簡単に紹介します。彼女たちが挙げているのは次の三つです。「テキスト (text)」: 意味のあるテーマに関連したテキストを用意すること。「トピック (topics)」: 生徒にとって重要なテーマを取り上げること。つまり、生徒にとって意味のあるトピックを設定し、そのトピックに関連するテキストを使用し、議論する際に「トランスランゲージング」のためのスペースを確保する、ということです。さらに重要なのは、家族やコミュニティの実践も授業の中に取り入れることです。また、テクノロジーやその他の資料も活

教師にとってトランスランゲージング・シフトは理解はしやすいものですが実践に移すのは簡単ではありません。なぜなら、授業を行うときに生徒がコリエンテ [流れ] に従うことを教師が許し、そして教師自身もその流れに従わなければならないということだからです。皆さんも経験があると思いますが、ときには教師がこちらの方に向かって授業を進めているのに、生徒たちはまったく別のところにいる、ということがあります。ある生徒はここに、別の生徒はあそこに、というように、みんなそれぞれ別のところにいるわけです。そのとき、教師はそのコリエンテ [流れ] を追う必要があります。もちろん、私たちにはカリキュラムや年間計画、進度表などがあり、「これをやらなければならない」と言われています。しかし、

そして、三つ目がトランスランゲージング・デザインです。どのような教室で教えている場合でも、どのような教育政策のもとであっても、どのような教育モデルやプログラムの中であっても、トランスランゲージングが行われるための空間をどのように作るかを考えなければなりません。教室の組織化も重要です。意味のあるグループ編成

用する必要があります。意味を作り出すために重要なあらゆる資料を取り入れるということです。これは単に教科書だけに依存するよりもはるかに広いものです。そしてトランスランゲージング・デザインのもう一つ重要な部分は、アセスメントの部分です。私は、皆さんの中でトランスランゲージング・アセスメント、公正なアセスメントのデザインに取り組んでいるグループがいると伺って、とても嬉しく思います。

トランスランゲージング教育論

単純な「転移」のための単なる言語を越えるための
ストラテジーではない
流れをとめてまわりとうまくやるための
ストラテジーではない

そうではなく
以下の目的のために個別言語やモダリティを分離することなく指導のためのトランス
ランゲージング・スペースを戦略的に開くこと！

足場架けをする
理解を深める
生徒が知っていることを評価する
より劣ったものとしての主観性を変容する

これは教育そのものである



トランスランゲージング教育論は、単なる言語間の単純な転移のための戦略ではありません。言語の流れを止めて既存の枠にはめ込むための戦略でもありません。むしろ、その逆です。それは、個別の言語やモダリティで分け隔てることないスペースを開いていくことです。なぜトランスランゲージング・スペースを開くのかを戦略的に理解

する必要があります。私が教室を見ているときに常に念頭に置いているのは、次の四つの理由です。一つ目は、足場がけのためです。生徒が何か分からないでいる時、足場がけをするために教師がトランスランゲージング・スペースを開いているのか、ということです。それから、理解を深めるために、あるいは、生徒が何を知っているかを評価するためです。トランスランゲージング・スペースがなければ、生徒が言語を知らないのか、内容を理解していないのか、問題が何かを正確に把握できません。ですから、生徒たちが何を知っているのか正確につかむためには、トランスランゲージング・スペースを開く力が必要なのです。最も重要なのは、劣等感という主観性を変えることです。マイノリティのバイリンガルの生徒たちは「正しく話せない」「言語を持っていない」「言語を持たないから愚かだ」と常に言われ続けています。その結果、彼らの中には強い劣等感が形成されてしまうのです。だからこそ、そのような劣等感を変えていくために、教室の中でトランスランゲージングの空間を開く必要があります。そうすることで、生徒たちに自分たちは劣っているわけではないことを示すことができます。同時に、他の生徒たちにも、これらの生徒が価値あるものを持っていることを示すことができます。時にはそれは、他の生徒が知っていることよりも多く、場合によっては教師自身が知っていることよりも豊かな場合さえあるのです。私が強調したいのは、トランスランゲージング教育論は単なる方略ではないということです。方略も重要ですし、多くの皆さんがそうした方略を身につけていることはとても良いことだと思います。しかし、まずスタンスが必要です。まず、トランスランゲージング・スタンスとはなんなのか理解することが必要です。そして、バイリンガルの生徒たちが教室に持ち込む実践は、それ自体が教育的であると深く信じる必要があります。私たちは、自分自身でいられるときに学ぶのです。常に「自分でいてはいけない」「別の何かになれ」と言われているときではなく。

さてニューヨーク時間で午前9時になったと思いますが、続けてもいいか佐野先生に、確認したいです。私はそこで話を止めるよう言われていました。あともう少しありましたが、それは休憩後に行ってもいいですし、今話してしまってもいいですし、どうでしょうか。

Aiko Sano: えっと、通訳さん、どうでしょう。もう少しだけ続けても大丈夫そうでしょうか？

Ofelia García: では、続けますね。もうそれほど多くは残っていませんし、また少し繰り返しの部分もあります。しかし別の角度から見て見たいと思います。では、続けましょう。私がお話するときいつも非常に気にしていることの一つは、最初にもお話ししたことです、それぞれのコンテキストは非常に異なり、文化も非常に異なるということです。だから、私のコンテキストで可能なことが、皆さんのコンテキストでは可能でない場合もあり、常に適応していく必要があります。なぜなら、1年前に私のコンテキストで可能だったことも、今日ではもう可能ではないからです。ですから、継続的な適応が必要です。そしてだからこそ、トランスランゲージング・スペースが重要なのです。なぜなら、それはコンテキストや歴史に応じて変化する動的なスペースだからです。

トラン12歳&その先生

- ・ベトナム生まれー4年前に渡日
- ・家庭:トランスランゲージング&トランスリテラシーの実践
(Quốc ngữ, ローマ字、漢字、ひらがな、カタカナ)
- ・学校:あきえ先生

注) Quốc ngữ: ベトナム語の表記法



ここで、この話を日本に戻したいと思います。そして、Tran を紹介したいと思います。Tran はベトナムで生まれ、4年前に日本に来ました。家庭では、私自身の家庭の例でもお話ししたように、多くのトランスランゲージングが起こっています。なぜなら彼女は多くの兄弟姉妹がいて、4年間日本にいる間に、子どもたちは適応し、時には

親とはベトナム語で話しますが、子どもたち同士では日本語を話すことも多いからです。ですから、多くのトランスランゲージングが行われているのです。しかし、私にとって常に興味深いのは、Tran のリテラシーの実践です。彼女たちはベトナム語で学校教育を受けたことはありませんが、母親に教わったためラテン文字の知識があります。また、学校で漢字、ひらがな、カタカナも学んでいるので、時にはベトナム語を書く際にこれらすべての文字を用いてベトナム語を表現します。これは常に興味深いことです。こうした事例は私のコンテキストでもよく見かけるものですが、ここでは、母語でのリテラシーの伸長にアクセスできていなくても、生き生きとした言語実践が行われ、子どもたちは素晴らしい言語学者として持っているすべてを使って話したり書いたりしています。

学校では、Tran には、MHB 学会の一員であり、佐野さんの仲間として活躍してきた先生がいました。この先生はトランスランゲージングについて多く学んでおり、Tran に起こっていることに注意深く、思いやりを持って関わっています。私たちが考慮すべき重要なことの一つは、「彼女は何を問いかけているのか?」、「Tran についてどのような疑問を持っているのか?」ですが、この先生はトランスランゲージングの影響を強く受けているため、「Tran は日本語をどのように話すのか?」「Tran は日本語をどのように書くのか?」とは尋ねません。この先生はそこには関心を持っていません。彼女が関心を持っているのは、Tran が実際に行動している場面 (in action) を観察することです。覚えていませんか、私が最も重要だ、と言ったことを。それは観察し、記述することです。そして、Tran がどのような意味生成の資源を用いるかを見極めることです。学校では、授業中ではなく、休み時間や廊下、昼食時、友達と交流しているとき、Tran はどのように言語を使うのでしょうか? 「日本語をどのように使うか」ではなく、「言語をどのように使うか」です。「どのリソースを組み合わせているか?」「それらをどのように組み合わせ意味を作り出しているか?」そしてもちろん、「これらのリソースを Tran はどのように意味生成に活用しているか?」です。それを行うためには、この先生は生徒を注意深く観察し、それらを動きの中 (in motion) で記述するスタンスを持っていないてはな

あきえ先生のトランについての主な疑問と
それに対する先生の対応

- ・トランが学校にいる時使うがフォーマルな指導の場面では使わない意味生成の資源は何か(休み時間、廊下、給食の時間など、友達という場面で)
- ・トランはどのようにそうした資源を自分の意味生成に活用しているのか？
 - ・注意深くトランを観察し、トラン自身の動きとインタラクションを通してトランを記述する
 - ・トランをベトナム人、外人として捉える人種言語学的視点を越える
- ・どうしたら私の教室にいるトランや他の子どもたちにトランスランゲージング・スペースを開いてあげられるだろうか？

りません。再度強調しますが、「動きの中で (in motion)」というところが大切です。なぜなら状況は非常に速く変化するからです。またトランスランゲージングは状況依存的であり、誰と関わっているかによって変わるからです。だから Tran が他の人とインタラクションするのをその「動きの中で」観察し、記述しなくてはならないのです。

もう一つ重要なのは、Tran をベトナム人で外国人と見なす人種言語学的視点を超えて観察することです。これもスタンスの一部です。この先生もこうしたスタンスを身に着けていますので、やはり「動きの中で」観察しますが、外国人としてではなく、彼女が言語を使う中での相互作用を見ようとしています。そして、Tran が意味生成のリソースをどのように使っているか理解したら、次に Tran や教室の他の生徒のためにトランスランゲージング・スペースをどう開くかを考えます。トランスランゲージングは、バイリンガルのマイノリティの子どもにとってだけでなく、社会全体にとっても重要です。異なる視点、異なる耳で聞くことを学べば、公正な聴き方ができるからです。人々が一つだけの言語に縛られることなくランゲージングするのを見て、聴くことができるのです。そうすればずっと多くのことがわかるのです。では、この先生はトランスランゲージング・デザインでどのような原理 (principles) を使うのでしょうか。どのようにトランスランゲージング・スペースを開くのでしょうか。

この先生は、その目的のために、生成的なトピックとメンターテキストを選びます。日本でベトナム人であることは、しばしば外国人としてラベル付けされることを意味することをこの先生は知っています。これが Tran にとって重要なトピックであることを教師は理解しています。Tran が一部の友人からいじめられたり、からかわれたりしていることも知っています。そこでこの先生はそれに関連するメンターテキストを探します。私自身、日本の文学についてあまり知りませんが、アメリカではよく「The Way We Do it in Japan」という教科書が使われます。これは日本の伝統について紹介する教材ですが、同時に教室の中で外国人が排除されることにも触れ、それにどう対処するのか考えるものです。つまり、会話のための安全なスペースを提供するのです。安全なスペース、これは生徒にとっても重要です。そしてもちろん、Tran が日本語のテキストを読む際に、自分のリソースを丸ごと使い、トランスランゲージングを活用して深く理解できるように促します。私はいつも、学術論文を理解できないとき (頻繁にあることですが)、学生や仲間とグループで議論しよう、と言います。なぜなら、難しいものは協働的に議論しなければ本当に理解することはできないからです。こうしたことをこの先生は教室で行うのです。この先生は、Tran を日本語のみ話す生徒と一緒に座らせ、質問をさせたり、質問を受けたりさせます。なぜなら、彼らも Tran から多くを学ぶことができるからです。こうしたことは、協働的なグルーピングによって可能になります。それから、最も大切なことは、Tran が言語で何ができるかに焦点を当てたアセスメントを作ることです。単に「日本語で何ができるか」ではなく、「言語で何ができるか」、です。そして、これは重要な区別です。言語を単なる構造として見るのではなく、言語を使って何ができるかとして見ることです。良いコミュニケーターか？ジョークを言えるか？他の人はあなたの話を喜んで聞くだろうか？話すときに意味が通じるか？ランゲージングをするにあたって、すべてのリソースを活用できているか？これらがすべて「ことば」の一部です。

あきえ先生のトランスランゲージング・デザインの原理
(トランスランゲージング・スペースを開く)

- 生成的なトピックとメタテキストを選ぶ(例:「外人」と呼ばれることについて)
- 日本語で書かれたテキストをあらゆる資源、資料、ICTを活用して、つまりトランスランゲージングして読むことを推奨
- 協働的な学習のためのグループ分け
- トランがことばを使ってできることにフォーカスするアセスメントを開発する。一つの言語、日本語でできることだけにフォーカスするのではなく。



ね?でも、通常はそこに全く焦点を当てません。この先生のアセスメントでは、Tran がテキストの主題を理解したり、文章でアイデアを展開したりする能力など、Tran が言語を使ってできることを評価します。これらは言語の重要な概念であり、言語構造だけに依存しないため、バイリンガルのマイノリティの生徒が不利になることを避けられます。この点をしっかり考えなくてはなりません。

もしバイリンガルの生徒を日本語のモノリンガルの生徒と比較する形でアセスメントを行えば、常に言語能力が欠如している結果になります。したがって、そのような比較は避ける必要があります。「創造的に言語を使えるか?」「文章化できるアイデアがあるか?」「テキストに入り込めるか?」「テキストを読み、意味のある形で理解できるか?」という視点で比較すべきです。こうした点こそが、評価で見るべきものです。皆さんがどのような評価方法を開発しているのか、それについてもっと教えていただくのを楽しみにしています。

トランスランゲージングは言語・リテラシー、バイリンガリズム、教育についての理解を変容していく

トランスランゲージングは言語とバイリンガリズムの植民地的論理(つまり言語的構造としての言語の見方)をやめさせる
生徒たちはある言語で、もしくはその言語の中でランゲージ・リテラシーをするのではない。意味生成のための資源ネットワークを通じて実践としてのランゲージ・リテラシーへの関与を強めるのである。
バイリンガルの生徒は二つの言語でランゲージ・リテラシーに関わるのではない。ひとつの意味生成レパートリーを通じて関わっているのだ。
トランスランゲージング教育論は教育の植民地的デザイン(つまり最も力ある者を優先して教育すること)をやめさせる
教師はマイノリティ化されたバイリンガルの生徒に平等で公正な機会を与え、一彼(女)らが自分たちの言語使用をモノリンガルの言語使用と比べることなく意味生成の資源を全て活用して実践できるように

では、まとめに入りましょう。これは少し重い内容のスライドなので丁寧に説明しますね。私が言ってきたことのまとめです。トランスランゲージングは、言語の植民地主義的論理を覆すということです。言語の植民地主義的論理とは何か?それは、言語が単なる言語構造のシステムであるという論理です。ここで、ラテンアメリカ出身の私

が考えるのは、コロンブスや征服者たちがアメリカの先住民と出会ったときのことです。彼らはすぐに「これらの人々には言語がない、人間ではない、したがって異なる人種であり、無視してもよい。いなくたって構わない」と言いました。言語は植民地化や国民国家形成において重要な役割を果たしてきたことを忘れてはなりません。トランスランゲージングはこれを少し覆します。なぜなら、生徒たちは単にある特定の言語を使って、あるいはその言語の中だけでランゲージングを行うのではないということを理解したいからです。私たちは意味生成のリソースのネットワークでリテラシーに取り組むのです。これはどういう意味でしょうか。私たちがテキストを読むとき、たとえそのテキストが日本語だけで書かれていたとしても日本語だけで読んでいるのではないのです。そうではなく、自分の持つ言語資源を総動員して読んでいるのです。バイリンガルの生徒がテキストに入り込むとき、つまりテキストに深く関わって読むとき、ただそのテキストが書かれた言語を読んでいるのではなく、自分自身の言語を使って読んでいるのです。そうでしょう?このように私たちはリテラシーを、単なるひとつの言語によってではなく、これらの意味を作り出すリソースのネットワークによって行うのです。そしてバイリンガルの生徒たちは、二つの異なる言語で行うのではなく、一つの意味生成のレパートリーによって行うのです。書かれているのは英語であるかもしれません。日本語であるかもしれません。スペイン語であるかもしれません。しかし、バイリンガルの生徒は、そのテキストに取り組むとき、そのテキストに入り込むとき、そのテキストから意味を生成するとき、そのテキストを読

むとき、そのテキストが書かれた言語だけではなく、自分のレパートリーすべてを使ってそうするのです。この点を忘れないでください。

そしてもうひとつ、トランスランゲージング教育論の考え方はまた、教育の植民地主義的なデザインを覆すということです。すなわち、繰り返しになりますが、教育とは最も力を持つ者のためのものだったという考え方です。先ほどのコロンブスと植民者たちと先住アメリカ人との遭遇の例でも、教育は白人ヨーロッパ人のためのものであり、アメリカ大陸の先住民のためのものではないと考えられていました。ですから、私たちは教育が常に解放的な機能と抑圧的な機能の両方を持ってきたことを覚えておく必要があります。そうですね？そして教育者としての私たちの責任は、その両方をどうすりあわせていくのかを理解することなのです。そこでなされなければならないのは、マイノリティ化されたバイリンガルの生徒に対して、彼らのレパートリー全体を用いて行動するための平等で公正な機会を与えることです。そしてそれを、モノリンガルの生徒と比較する形で評価してはいけません。考えてみれば、日本語モノリンガルの場合、読むときも書くときも、彼らは自分のレパートリーのすべて、ほとんどすべてを使っているのです。多少は排除されているものがあるかもしれませんが、その大部分を使っているのです。しかしバイリンガルの生徒には、こう言っているのと同じことになります。「この教室では、あなたのレパートリーの半分、あるいは半分以下しか使ってはいけません。残りの部分は重要ではない。持ち込んではいけません。」つまりそれは、極めて不公正な教育なのです。モノリンガルの生徒には「あなたはレパートリー全体を使ってよい」と言いながら、バイリンガルの生徒には「あなたはレパートリーの半分以下しか使ってはいけません」と言っていることになるからです。ですから、繰り返しになりますが、トランスランゲージングに取り組むということは、それは単に教育の方法や言語についての考え方に関わるだけではありません。それはまた、より公正な世界を作ろうとする試みでもあります。すべての人により多くの機会を与える世界を作ろうとする試みなのです。

ご清聴ありがとうございました。

Aiko Sano: 皆さん、十分ほどの休憩の間に質問をチャットの方に送っていただきましたら、こちらの方で取捨選択しながらガルシア先生に伺いたいと思います。

Aiko Sano: チャットでいくつか質問があります。読み上げますね。最初の質問です。「ご発表ありがとうございました。先生のご著書を日本語で読みました。教師が生徒の言語を使えなくても、生徒の持つ資源を活かすことに貢献できるのだと知り、とても励まされました。質問です。言語教師として、トランスランゲージングの視点から長期的なリテラシー発達をどのように捉え、記述すればよいのでしょうか？たとえば序論・本論・結論の構成のようなアカデミック・ペーパーの書き方の型を教えることは、それ自体が多数派言語による植民地化の一形態になるのか、それとも生徒がマジョリティ言語で自分を表現する機会を与えることになるのでしょうか？」

Ofelia García: はい、わかりました。この質問には多くのことが含まれていますね。まず、簡単な部分から、そしてそれほど簡単でない部分についてお答えします。まず第一に、言語教師はとても重要です。そうでしょう？ですから、トランスランゲージングについて話すとき、それが外国語教育や第

二言語教育、バイリンガル教育と対立するものではないことを強調したいです。トランスランゲージングとは、言語そのものではなく、生徒にフォーカスをあてることです。つまり、言語そのものだけに焦点を当てるのではなく、「話者が何をもち込んでくるのか」に焦点を当てる考え方です。それがまず一点目です。そして二つ目に、そして、生徒の言語を話せない場合に何が起るかという点についてもありがとうございます。実際、多くの教室で、生徒たちの様々な言語全てを話すということはほぼ不可能です。そこで重要なのはやはりスタンスです。私がいつもスタンスから話を始めるのはそのためです。生徒が教室に持ち込むものは大切なものだというスタンスを持っていれば、それを引き出す方法を見つけることができます。方法はたくさんあります。時には仲間と、時には家族と、時にはビデオや Google 翻訳を使って。例えば、さっき佐野先生にも話したのですが、私は中国人女性のグループと太極拳をしているんですね。彼女たちはみな、上海出身ですが、若い人は上海語を知りません。アメリカ生まれの人の中には標準中国語を知らず、家では上海語だけを話して育った人もいます。ですから私たちは常に Google 翻訳を使っています。意味を共有したいなら、手元にあるリソースを使ってできるのです。これがまず言いたかったことです。

次に、リテラシー発達についてですが、アカデミック・ペーパーの形式が植民地主義的ではないかという点については、私はあなたの指摘はまさにその通りだと思います。しかし同時に、次のことも覚えておかなければなりません。多くの親や生徒は、子どもに最良のものを望んでいます。そして、ある社会で特定の言語が支配的である場合には、自分の言語という「真珠」を大切に保ちながらも、新しい真珠も身につけたいと思うものです。そして、それを社会で受け入れられる形で身につけたいと思います。トランスランゲージングによるリテラシー発達には、忍耐が必要です。言語教師はしばしばこの「忍耐」を忘れてしまいます。私たちはすぐに成果が出てほしいと思ってしまうからです。しかし、たとえば書くことを考えてみてください。リテラシーを発達させるには、何度もの書き直しが必要です。私は、まったく英語ができない状態で教室に入ってきた生徒が、それでも書き始めるのを見てきました。なぜなら彼らにはアイデアがあるからです。結局のところ、書くということはアイデアを書くことであって、機械的に正しく書くことではありません。生徒たちは自分の言語で物語を書くことができます。たとえば教師がこう言うことがあります。「いいですよ。たとえばファーンシ語でもいいですよ。ただシクラスの中で誰か翻訳できる人を見つけて説明してもらるか、あるいは最初の一文か最初の段落だけ英語で書いてください。そうすれば私は内容を理解できます。」生徒は Google 翻訳を使い、最初は自分の言語で書き、次のドラフトで少し英語を加え、次のドラフトではさらに英語を加え、最終的に英語で学術論文を書けるようになります。ここでぜひ紹介したい研究者がいます。Danling Fu です。彼女はトランスランゲージングとライティングについて研究¹しており、フロリダで活動していますが、ニューヨークのチャイナタウンでも多くの研究を行ってきました。この分野でとても重要な研究をしています。それから、アカデミック・ライティングについて言えば、正直に言って、私は状況はむしろ悪くなっていると思います。私は最近、OASIS のサマリー²を書くよう求められたのですが、編集者に「ガイドラインに従ってください」と言われてしまいました。そ

1 Fu, D., Hadjioannou, X., & Zhou, X. (2019). *Translanguaging for emergent bilinguals: Inclusive teaching in the linguistically diverse classroom*. Teachers College Press.

2 Open Accessible Summaries in Language Studies : OASIS は言語に関わる研究と実践の橋渡しをすることを目的として研究内容を 1 ページに要約し、無料で配布している。 <https://www.oasis-database.org/about/>

のガイドラインはあまりにも厳しくて自分の書きたいことも自由に書けませんでした。ですから、そのため抵抗し、なんども面倒なやり取りをしました。一方で、国際出版を必要とする研究者の多くは、一定の形式に従う必要があります。その際も段階的に、協働して、自分のアイデアを出しながら形式に合わせていくことが大切です。他の人と一緒ならきつとうまくいくと思います。

ありがとうございます。

Aiko Sano: ご丁寧な回答ありがとうございます。次の質問を日本語で読みます。

「貴重なお話ありがとうございました。教室でトランスランゲージングを目指していく場合についての質問です。マジョリティ言語の話者たちの中にある特定の家庭言語を持つ生徒がいる場合、例えばスペイン語と多様な家庭言語、中国語、ベトナム語、韓国語、ポルトガル語などを持つ生徒たちがいる場合で、指導方法の違いや教師が気をつけることはありますか？現在の日本は後者の状況もよく見られますのでアドバイスをいただけたら幸いです。」

Ofelia García: ありがとうございます。とても有益な質問ですね。ほんとに教室はいろいろありますよね。一つの母語しかない場合、バイリンガル教育プログラムは非常にうまく機能しますが、複数の母語がある場合、バイリンガル教育の教室はそれほどうまく機能しないことがあります。ですから、たしかに違いはあると思います。もちろん、日本語で指導が行われ、一つの母語（例えばベトナム語や中国語）がある場合は、その言語を話す教師がいればトランスランゲージング・スペースを開きやすくなります。その先生が意味生成を簡単にしてあげることができるからです。先生と生徒が言語的レパートリーをまったく共有していない場合は、それはより難しくなります。

ただし、アメリカの多くの教室の現実を見ると、現在は非常に大きな言語的多様性があります。一見すると「みんなラティーノでスペイン語話者だ」と思える教室でも、実際にはそうではありません。多くの生徒は、私たちがこれまでほとんど注意を払ってこなかったアメリカ大陸の先住民言語を持ち込んでいます。つまり、私たちが思っている以上に、文化的にも言語的にも多様なのです。

一方で、教室に複数の言語がある場合には、別の利点もあります。それは、すべての生徒に言語の多様性への気づきを促すことができるという点です。これは他の状況ではなかなか実現しにくいものです。ただし、どちらの状況にも危険性もあります。バイリンガルの教室における大きな危険性は、生徒たちを単一の言語の話者として十把一絡げに見てしまうことです。実際はとても多様なのに、です。例えばアメリカの二重言語バイリンガル教室では、「スペイン語話者、中国語話者、英語話者がいる」といったりしますが、英語話者も英語のモノリンガルであることは実はあまり多くありません。そうではなく、彼らは多くの言語背景を持っているのです。ですから、実際はもっとずっと複雑です。バイリンガル教室の危険性は、二つの言語だけにフォーカスすることによって、こうした違いを認識できなくなり、教室の中にある言語的文化的多様性を見落としてしまうことです。

教室に複数の言語がある場合について、私が最も重要だと考えるのは、生徒たちが意味を共有できるようにするにはどうすればよいか、つまり意味が生徒の中だけにとどまらないようにするにはどうするか、ということです。実現する方法はあると思いますし、実際いくつかの学校で見었습니다。そこでは先生が生徒にこんなふうに言っていました。「君たちはどんな言語を使って作業してもいい

ですよ。でも私にもわかるようにしてくれないといけないですよ。それには、要約したり、論旨をまとめて説明したり、だれかが私のために翻訳をしてくれるとか、そういう形でやってほしいのだけど、さて、どうする？」と。

私は、複数の言語が存在する教室においては、生成的であり、生徒たちにとって重要な協働作業グループを作る方法が有効だと考えています。例えば、多くのアフリカの言語を持つ生徒たちのグループであれば、共通の植民地言語があります。西アフリカなら多くの場合フランス語です。そうすると生徒たちはフランス語を通して作業しながら、自分たちの言語を持ち込み、アフリカの他の生徒に自分たちの文化や言語の違いを紹介することができます。中国語の場合も同様ですよ？北京話話者、上海話話者、広東話話者の生徒と一緒に作業することもありますし、繁体字と簡体字の違いもあります。生徒たちはそのように協働することで、互いから多くを学びます。このように、異質性のある教室には独特の美しさがあります。そしてそれは、時にはバイリンガル教室では失われてしまうものでもあります。

Aiko Sano: ありがとうございます。

ちょっと面白い質問、かなり趣の違う質問がありますのでそちらに移ろうと思います。「とても興味深いプレゼンテーションをありがとうございました。今日の講演のタイトルは『脱植民地化』ですが、スライドにはこの言葉があまり出てきませんでした。代わりに **disrupt** や **colonial** などの語を使われています。今日のご講演の内容をこれらの用語の使用との関連で理解したいと思います。今日のお話から、言語の構造・システムからの脱植民地化と、特権的教育システムからの脱植民地化の二側面に触れていると理解しました。先生のこれまでのご研究から、社会・政治システムに埋め込まれた抑圧から人々を解放する意識向上も重視されていると考えていました。今日の議論にもこの側面は含まれますか？」

Ofelia García: 興味深い質問ですね。自分でも今日の話の中でなぜ社会・政治システムへの意識についてあまり触れなかったのかわかりません。ただ、おそらく最近のアメリカでは抑圧があまりにも強くなっていて、それに触れないこと自体が、私にとってはある意味で解放的だったのかもしれませんが。それについて語るまでもなく感じてしまうからです。しかし、重要な指摘です。私は言語や教育制度、あるいは白人の特権的な人々の支配だけでなく、抑圧的な社会的・政治的システムについても話しているのだということを改めて思い出しました。ご指摘のように、そういう意識が重要で、歴史の重要性もそこに絡んできますよね。教師の批判的意識、言語の使われ方や、システムがどのように作り上げられてきたか、ということを理解することも大切です。ただ、特に教師に向けて話すときには、私は彼らに実際に行動できることを示したいと思っています。教師が自分の生活や教室の中で何かを揺さぶる (**disrupt**) ことができるようなものです。もちろん、社会や政治の制度そのものを変えることができる人もいますが、多くの教師はそのレベルで働いているわけではありません。ですから今日は、社会・政治システムよりも言語や教育の側面を少し強調して話しましたが、社会的政治的システムについての視点の重要性を再認識させてくれてありがとうございます。

Aiko Sano: ありがとうございます。

次は加納なおみ先生からの質問です。「ガルシア先生、本日の講演も素晴らしく、励みになりました。

アメリカでは英語が圧倒的に優勢ですが、先生のご研究は移民家庭の生徒やそれに関わる教師への強力な支援です。日本では状況が異なり、日本語教育の規範が長いこと存在してきました。グローバルな言語としての英語の影響も無視できません。このような中で、トランスランゲージングはマイノリティの生徒だけでなく、日本のマジョリティの生徒にも有意義な学習体験を提供できると思います。日本の主流教育でトランスランゲージングを導入したい教師へのアドバイスはありますか？」

Ofelia García: ええと、私に何を付け加えられるかわかりませんが、ナオミからの質問はとてもうれしいです。あなたもご存じのように、**Kate Menken** と共著した本の一つに *Teachers as Policymakers* (政策決定者としての教師)³ というものがあり、私は本当に教師は政策形成者であると思っています。確かに日本では、日本語が長く言語教育の規範を形作ってきましたし、おそらくアメリカの英語教育よりも制度が厳しいかもしれません。それでも私は、教師にはスペースを開く方法があると思うのです。なぜなら、事実として、あなたも知っているように、良い教師は昔からずっとそうしてきたからです。良い教師にとって最も重要なのは、メッセージを伝えること、教育することです。教育とは意味を作り出すことなのです。そして良い教師は、どんな状況であってもそれを実現する方法を見つけます。ですから、私は大いに信じています。もし私たちが世界を違った見方で見て、可能性を違った見方で見れば、教師たちは自分の道具箱の中に、スペースを開くための、少し広げるための手段を持っている、と。もちろん教育制度の規範に従わなければならないこともあります。そうでなければ職を失う人もいるでしょうから、それは守らなければならないでしょうが、それでも少しずつスペースを開くことはできるのです。私は、英語がグローバル言語であるという考え、それは重要であり、私たちが直面していることだと思います。私たちはそれに世界中で直面しています。そして、世界の中で英語を話すのは主にエリート層であること、そして私たちは世界中で、公立学校において貧しい人々の間に英語を広めるという点ではまだまだうまくいっていない部分があるということは事実です。ですから私は、トランスランゲージングをその状況を変える方法の一つとしても見ています。つまり、より公正な英語教育を実現する方法です。学習者に劣等感を与えるのではなく、多くの人が英語にアクセスできるようにする方法です。ですから、英語教育について私が言えることは、トランスランゲージングは良い道具だと思う、ということです。それは英語を教えるにあたって、単に植民地主義的な構造や、アメリカやイギリスの政治システムに立ち戻るのではなく、人々の間で共有される形で英語を教えることを可能にする道具です。それは詩やイメージ、音楽のための媒体です。音楽は良いリソースです、ビデオや映画もそうです。例えば現在の韓国語を考えると、**K-Pop** や **Netflix** で人気の韓国ドラマを抜きには語れません。つまり言語の広がりには、従来の言語教育とは違う形の広がり方もあるのです。英語についても同じことが言えると思います。

ありがとうございます。

Aiko Sano: 次の質問です。「素晴らしいプレゼンテーションをありがとうございました。いくつか質問があります。1つ目は、トランスランゲージング理論は、マルチリンガルレパトリーが安定した多文化多言語アイデンティティに発展する過程を理解するのにどう役立つでしょうか？単なる流動的

3 Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools. Educators as Policymakers*. Routledge.

な言語使用の記述にとどまらずに。」これが一つ目の質問ですね、ここでいったん切りましょう。

Ofelia García:

ええと、そうですね、「安定した多言語アイデンティティ」というのはおもしろいですね。私はアイデンティティもまた流動的でもあると思います。そうでしょうか？というのも、これほど変化が激しく複雑な世界において、私たちは常に自分のアイデンティティを様々なコンテキストに適応させているからです。それは私の「全地形対応車 (all-terrain vehicle)」のようなものです。私たちが言語的実践を適応させるとき、コミュニケーション行為を行うために持ち込むマルチモーダルな資源を適応させるとき、私たちのマルチリンガルアイデンティティも変化します。しかしあなたが「安定」ということを語ってくれてうれしく思います。なぜなら重要なのは、この流動性こそが安定しているということだと認識することだと思います。言い換えれば、例えばあなたが今、突然、ある時は日本人で、ある時はアメリカ人になるとか、あるいは私の場合で言えば、ある時はアメリカ人で、ある時はキューバ人になる、というわけではないのです。私たちのアイデンティティはそれよりもはるかに複雑なのです。それは私たちが組み立て、まとめ上げるアイデンティティなのです。昔、キューバの人類学者が「トランスカルチュレーション」という言葉を作りました。これは私にとって重要です。なぜなら、私が Colin Baker に招待されてウェールズに行き、Cen Williams に出合って「トランスランゲージング」という言葉を初めて耳にしたとき、そのときすぐに思い起こされたのは「トランスカルチュレーション」だったからです。そしてそれは、アメリカの人類学者 Malinowski らが語っていた「アカルチュレーション」、すなわちアメリカ社会への文化適応に対して、Fernando Ortiz が語った「トランスカルチュレーション」という考え方です。例えば、キューバ社会はアフリカ文化、先住民文化、ヨーロッパ文化の混合的な総合であり、それらが結びついて新しい安定したアイデンティティを形成した、という意味においてです。それこそが、私が思うに、キューバ音楽やキューバのダンスなどを特徴づけるものです。それは安定しているのです。けれども私たちが自分のアイデンティティを表現する方法は変わります。時にはサルサを踊れるし、時にはロックをできるし、時にはバッド・バニー⁴をやることもあります。そしてそれは、あなたがどこにいるか、誰と一緒にいるかによって変わります。アイデンティティをどう表現するか。それは柔軟なのです。

Aiko Sano: ありがとうございます。そしてそれに関連して、彼女の二つ目の質問は、レパートリー中心的な方法でアイデンティティ形成を捉えるには、どのような指標や方法を勧めますか？特に、実践が複数のモードやコードにまたがる若者たちについてです。

Ofelia García: 私は、テクノロジーを無視することはできないと思います。世界で起きていることを無視することはできません。そして実際には、この質問については私よりも皆さんの方がよく答えられるかもしれません。私は古い世代ですから。しかし私は、テクノロジーが私たちに与える可能性を認めています。そして、今日こうして日本にいる皆さんと、ニューヨークにいる私とがこの講演をできているという事実、それこそがその証拠です。つまり、私たちが手元にあるリソースをどのよう

4 Bad Bunny: プエルトリコ出身のラッパー。スペイン語のラップの人気を世界規模に押し上げた歌手として有名。

に使えるか、ということの証拠です。私たちには新しい武器があります。新しいテクノロジー。AIです。それは多くの私たちを飲み込んでいます。そして私たちは、それをいかに生産的に、生成的に使うかを理解しなければなりません。私はAIは役立つと思います。そして同時に危険だと思います。ですから両方が同時に存在するのです。ですから、どうやって教室でそれを使うのか？生徒にどうやってそれを使わせるのか？教師であるあなた自身がどうやってそれを使って自分の生活を楽しむのか？AIが捉えられない多くの差異を無視することなく。AIは事実を捉え、論理を捉えますが、イメージや詩や音楽、つまり本当に私たちの魂を育むものを捉えません。ですから私たちは、生徒を育み続けなければなりません。詩によって。イメージによって。私たちの目の前の現実の外にあるビジョンによって。同時に、彼らがテクノロジーを将来に役立つ方法で使うことを学ぶ中で。

Aiko Sano: どうもありがとうございました。AIに関する最後の部分は、実際に先生がお話しになった *Sentipensar* に非常に関係していますね。そしてそれは、私たちが21世紀の教育において考え続ける必要のあることについて、一つの示唆を残してくれます。

Ofelia García: そうですね。

Aiko Sano: 本当にありがとうございました。ガルシア先生、本当に素晴らしい講演を、そして私たちが先生とつながる素晴らしい機会をありがとうございました。

Ofelia García: 佐野先生、あなたの素晴らしい仕事すべてに感謝しています。そしてこの仕事が私の日本の同僚すべてに届くようにしてくださったことに感謝しています。本当に、ありがとう。

付記

本稿の翻訳にご協力くださった佐野愛子氏に感謝申し上げます。