



Title	トランスランゲージング導入による生徒の意識と態度の変容：国際バカロレア・ディプロマプログラム（IBDP）の文学学習を事例に
Author(s)	山田，浩美
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2026, 22, p. 103-117
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/105098
rights	This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.7 International License.
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

《研究論文》

トランスランゲージング導入による生徒の意識と態度の変容

― 国際バカロレア・ディプロマプログラム (IBDP) の文学学習を事例に―

山田 浩美 (筑波大学大学院 博士後期課程)

hyamada@nist.ac.th

Changes in Learners' Perceptions and Attitudes through the Implementation of Translanguaging:

A Case Study of the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP) Literature Learning

Hiromi YAMADA

要 旨

本研究は、国際バカロレア・ディプロマ・プログラム (IBDP) の文学の授業において、異なる言語背景および言語レベルをもつ生徒を対象にトランスランゲージング (TL) を導入し、生徒の TL に対する捉え方や、TL 導入が授業への意識や態度に及ぼす影響を、生徒のダイアリー分析を通じて明らかにすることを目的とした。その結果、TL の導入は生徒の日本語学習に対する肯定的な意識や授業参加への積極的な態度の形成を促し、文学作品の理解や概念的探究の深化を支えることが示された。また、日本語に困難を抱える生徒だけでなく、日本語力の高い生徒においても、多様な視点の共有を可能にするものとして、TL が肯定的に評価された。一方で、TL の具体的な実践過程や教室内の相互作用を十分に分析できなかった点が課題として残された。今後は授業映像やインタビュー等の分析を用い、TL の学習効果を多角的に検討する必要がある。

Abstract

This study aimed to introduce translanguaging (TL) into an International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP) literature class comprising students with diverse linguistic backgrounds and varying levels of language proficiency, and to examine students' perception of TL as well as how its implementation influenced their attitudes and awareness toward the class through an analysis of students' diaries. The results indicated that the introduction of TL fostered positive attitudes toward learning Japanese and encouraged more active participation in class, while also supporting a deeper understanding of literary works and the advancement of conceptual inquiry. Moreover, TL was positively evaluated not only by students who experienced difficulties with Japanese but also by those with higher levels of proficiency, as it enabled the sharing of diverse perspectives in the classroom. However, a limitation of the study was that it could not sufficiently analyze the specific process of TL implementation or the nature of classroom interactions. Future research should incorporate analyses of classroom video recordings and interviews to examine the learning effects of TL from multiple perspectives.

キーワード：トランスランゲージング、国際バカロレア、文学、変容

Keywords: Translanguaging, International Baccalaureate, Literature, Changes

1. はじめに

近年のグローバル化の進展に伴い、多言語環境で育つ日本人児童生徒の数は増加傾向にある。外務省（2023）の調査によれば、2023年4月時点において、日本人学校や補習授業校などの在外教育施設に在籍する児童生徒の数は、全世界で約4万人に達している。海外における日本人児童生徒の就学先は、現地校、日本人学校、インターナショナルスクールなど多岐にわたり、それぞれ異なる教授言語（現地語、日本語、英語）による教育が行われている。また、家庭内の言語環境も複雑であり、国際結婚家庭では両親の母語が異なる場合も多く、さらに居住地が多言語社会であれば複数の現地語が日常的に使用される。このような環境で育つ児童生徒の中には、日本語学習への関心や意欲が低い者も少なくない。川上（2021）は、12～18歳という発達段階におけるコミュニケーション経験が個人のアイデンティティ形成に大きな影響を与えると指摘し、中島（2017）も、多言語環境下にある児童生徒への日本語教育の在り方が喫緊の課題であると述べている。

こうした背景のもと、近年注目されているのが、García（2009）により提唱されたトランスランゲージング（以下、TL）教育論である。TLとは、言語間の境界線を越え、学習目的に応じて学習者が有するすべての言語レパートリーを柔軟かつ統合的に活用することを重視する教育論である。García & Li Wei（2014）は、複数言語話者が言語を戦略的に選択・組み合わせることで、意味構築や円滑なコミュニケーションを実現している点を指摘している。この理論を実証的に検討したKano（2012）は、米国在住の日英バイリンガルの日本人中高校生を対象に、学習方略としてのTLの役割を分析し、学習者が言語能力に応じて自発的かつ多様なTLを実践していることを明らかにした。さらに、TLを意図的に取り入れた教育は、優勢言語への過度な依存を抑え、相対的に弱い言語の発達を促進する可能性が示唆されている。

現在、海外で学ぶ日本人生徒には、多様な進学の実選択肢があるが、その中でも国際バカロレア（International Baccalaureate、以下、IB）は、「グローバル時代の教育モデル」として世界的に注目を集めている（Rensnik, 2012）。2025年8月時点で、IB認定校は160以上の国・地域に5,800校以上存在し、日本国内でも133校が認定を受けている。（International Baccalaureate Organization, 2025）。IBは、生徒の言語的背景の多様性や個人内における言語の優勢性を考慮し、教室における多言語環境の重要性を強調している。（IBO, 2012, p. 1 = 2014, p. 2）。また多文化理解の促進を目的として二言語以上のコミュニケーション能力の育成を推奨し、そのうち一言語は母語¹であることを求めている（小澤, 2018）。さらに、言語学習・多言語主義²・批判的リテラシーの育成をIBの使命である多文化理解と国際的な視野を育むための重要な要素として位置付けている（IBO, 2012, p. 9=2014, p. 12）。

国際バカロレア・ディプロマ・プログラム（IBDP）の言語A「言語と文学」は、対象言語を教育的な文脈で使用した経験をもつ多様な言語的・文化的背景の生徒を対象に、作品を多角的に読み解くことを通して、概念的理解と批判的思考の育成を目的としている（IBO 2022=2022）。しかし、インターナショナルスクールなどの多言語環境で日本語を学ぶ生徒の中には、家庭での日本語使用の少なさや学習機会の制約により、日本語理解が十分でない場合がある。その結果、学習内容の理解に困難を抱

え、授業での発言や議論への参加が消極的になる傾向がみられ、IB が掲げる多言語主義や概念的・批判的思考の育成に課題を残している。さらに、生徒の中には言語 A と言語 B³ の狭間に位置し、どちらの科目においても十分に適合しないと感じる者も存在する。最終的に IB に提出する評価課題が対象言語である日本語を用いて実施する必要があることから、このような生徒にとって、日本語を言語 A の科目として選択することは大きな挑戦である。実際に、英語を言語 A として履修する場合、フランス語やスペイン語などを言語 B として選択することは可能である。しかしながら、IB は、生徒のアイデンティティの形成やコミュニティとのつながりを構築する観点から、母語の保持および発達を推奨している (渋谷, 2018)。さらに、IB が掲げる挑戦に満ちた学びを通じて主体的に成長する学習者を育成するためにも、言語 A の学習を支援する適切な教育的方略を見出す必要がある。

そこで本研究では、この課題に対応する試みとして、海外の多言語環境で学ぶ日本人生徒を対象に、文学の授業における TL⁴ の導入を実践し、生徒の TL に対する捉え方および文学の授業における生徒の学びへの意識と態度の変容を検証する。

2. 先行研究

以下では、まず本研究で用いる TL の理論的枠組みおよび教育実践に関する先行研究を示す。次に、IB と TL に関連する先行研究を整理する。

2.1 TL の理論的枠組み

Baker (2001) によれば、TL は、バイリンガルの読み書き能力 (バイリテラシー) の育成を目的として提唱された教授法である。ウェールズ語と英語の二言語を用いて、受容技能 (読み・聞く) と、産出技能 (書く・話す) を相互に行き来することで、内容理解とリテラシーを高めることを意図して生み出された。この教授法はウェールズ語で「trawsieithu」と呼ばれ、これが TL の起源とされている。その後、TL を学習者が自身のもつすべての言語レパートリーを柔軟に活用しながら意味を構築し、知識を発展させるための枠組みとして再定義した。さらに、加納 (2016) も TL を「マルチリンガルがもつ全ての言語資源を、言語の境界線を超越してひとつのつながったレパートリーとしてとらえた概念」と説明し、生徒が有するあらゆる言語を活用することで理解を促進するとともに、生徒が自身の考えを表現するためのコミュニケーション能力を向上させることにつながると指摘している。

2.2 TL の実践に関する先行研究

TL を取り入れた教育実践は、日本国内においても展開されている。岩坂・佐野・櫻井 (2023) は、文化的・言語的に多様な背景をもつ生徒が多数在籍する日本の公立中学校において、生徒の第一言語であるポルトガル語を活用した英語学習の実践を行い、その結果、生徒の主体的な授業参加を促進できたことを報告している。また、韓 (2018) は、中国人留学生を対象に TL とアクティブラーニングを組み合わせた日本語読解活動を実施し、積極的な議論参加や批判的思考の表出を促進したと述べている。さらに、周 (2024) は、多文化・多言語背景をもつ学部留学生を対象とした日本語授業において TL を導入し、生徒の TL 使用に対する意識変容を分析している。その結果、生徒が自らの言語レパートリーを選択・活用しながら学習に取り組むことで、成果物の質が向上するとともに、授業へ

の参加意欲が促進されることが指摘されている。また、TL を効果的に機能させるためには、教師による学習環境の意図的な設計や適切な支援が、生徒の意識や学習態度の変容に密接に関与していることが示されている。

これらの先行研究から、日本国内に在住する外国人生徒を対象とした TL 導入の教育実践において、生徒の主体的な授業参加や課題成果の質の向上が促進されてきたことが示されている。すなわち、TL の導入は、生徒の学習への関与を高める有効な教育的アプローチとして評価されてきたといえる。一方で、日本国外に居住する複数言語背景の日本人生徒を対象とし、文学の学習に TL を導入した実践研究は十分に蓄積されているとはいえない。したがって、本研究において、こうした生徒を対象に TL を導入し、生徒の学びに対する意識および態度の変容を検討することは、先行研究の知見を補完・拡張する試みとして意義を有する。また、日本語学習への意欲や授業参加のあり方を再考する上でも、一定の示唆を与えるものと考えられる。

2.3 IB における TL に関する先行研究

Romanowski (2019) は、ポーランドの IB 校における DP「地理」の授業実践を対象に TL の活用を分析し、生徒が複数言語を用いることで教科内容の理解が深まるとともに、メタ言語意識の向上が認められることを明らかにしている。また、Koshy (2021) は、TL の活用が生徒のメタ言語認識を促進し、複数言語使用に対する肯定的な態度の形成に寄与することを指摘し、生徒の多言語能力を維持・発展させる手法として TL を示している。これらの研究から、DP 各教科における TL の導入は、生徒の学習意欲や授業への態度に変化をもたらす可能性が示唆される。しかしながら、既存の研究は、DP「地理」における授業実践の参与観察(Romanowski, 2019) や、IB に関する公式文書の分析(Koshy, 2021) を中心としており、文学の授業を対象とした実証的研究は十分に行われていない。したがって、複数言語背景をもつ生徒を対象に、文学の授業において TL を導入し、生徒の意識や態度の変容を検討することは、IB 教育における TL 導入の可能性を検証する上で、教育実践的に意義があるといえる。

3. 研究目的

本研究の目的は、国際バカロレア・ディプロマ・プログラム (IBDP) の文学の授業において、異なる言語背景や言語レベルの生徒を対象に TL を取り入れた授業実践を行い、その結果として、生徒が TL をどのように捉えたのか、また文学の授業に対する意識と態度にいかなる変容がみられたのかを、生徒が記述したダイアリーの分析を通して明らかにすることである。単元終了時に記されたダイアリーには、生徒が授業全体を振り返りながら、TL を取り入れた活動をどのように認識し、どの場面でどのような効果や困難を経験したのかを記述した内省的内容が含まれている。こうした振り返りの記録には、学習過程で生じた主観的かつ繊細な気づきを示されており、生徒の意識や態度の変容を捉えるうえで有効である。以上の点から、本研究ではダイアリーの分析を主要な手法として採用した。

4. 研究方法

4.1 調査フィールド

本研究は、タイ国のインターナショナルスクール IB 認定校に在籍する DP1 年生（日本の高校 2 年生に相当）14 名を対象に実施した。対象生徒の背景は表 1 のとおりである。

表1 対象生徒の背景

生徒	性別	日本滞在歴	海外在住歴	家族構成	家庭内言語	自己認知の優勢言語	発表時 使用言語
生徒 A	F	0	タイ (2007-)	両親日本人	日本語	英語	日本語
生徒 B	F	0	中国 (3) 香港 (2) タイ (2012-)	父：カナダ人 母：日本人	父：英語 母：日本語 と英語	英語	英語
生徒 C	F	0	アメリカ (6) タイ (2013-)	父：ネパール人 母：日本人	父：英語 母：日本語 と英語	英語	日本語
生徒 D	F	0.5	日本 (5 ヶ月) タイ (2007-)	両親日本人	日本語と英語	英語	英語
生徒 E	F	3	オーストラリア (5) インドネシア (1) 日本 (3) アメリカ (4) タイ (2023-)	両親日本人	日本語	日本語	日本語
生徒 F	M	5	米国 (2) 日本 (5) シンガポール (3) タイ (2018-)	両親日本人	日本語	英語	日本語
生徒 G	M	6	日本 (6) タイ (2013-)	父：オーストラリア人 母：日本人	英語	英語	英語
生徒 H	F	6	中国 (3) 日本 (2) シンガポール (4) カナダ (2) 日本 (4) タイ (2022-)	父：カナダ人 母：日本人	父：英語 母：日本語	英語	英語
生徒 I	M	7	香港 (4) 日本 (3) カナダ (5) 日本 (4) タイ (2023-)	両親日本人	日本語	日本語	日本語
生徒 J	M	8	日本 (8) タイ (2015-)	両親日本人	日本語	英語	日本語
生徒 K	F	9	スイス 日本 (1) タイ (3) 日本 (8) タイ (2018-)	両親日本人	日本語	英語	日本語
生徒 L	F	11	日本 (11) ミャンマー (3) タイ (2022-)	父：イギリス人 母：日本人	父：英語 母：日本語	英語	英語
生徒 M	F	12	日本 (12) タイ (2019-)	両親日本人	日本語	英語	日本語
生徒 N	M	14	日本 (14) タイ (2022-)	両親日本人	日本語	日本語	日本語

(注) 括弧内の数字は各国での滞在年数を示す。

対象生徒のうち5名は国際結婚家庭の子どもである。いずれも日本に一定のルーツを有しているが、家庭内では英語が使用される場合が多く、生徒間のやり取りにおいても英語が日常的に用いられている。その結果、日本語に対して強い苦手意識を抱く傾向が認められた。本研究における実践は、筆者自身が教師⁵として授業を行う形で進められ、教材の準備、授業の実施、ならびにデータの収集・分析も、すべて筆者が行った。

4.2 授業の概要

本研究で取り上げるのは、2025年1月から4月（DP1年目の後半）にかけて扱った単元『こころ』（夏目漱石）（計22時間）の授業実践である。1コマあたり85分で、10日間を1サイクルとする時間割の中で、各サイクルにつき4回の授業を行った。学校での使用言語が主に英語であること、また生徒の家庭内の言語環境が英語あるいは日本語であったことから、本研究では英語と日本語の2言語の使用に焦点を当てた。1回の授業の流れは、表2の通りである。

表2 1回の授業の流れ

時間	授業の流れ	活動の目的	活動の内容
10分	グループ発表	学習する作品への理解を深める。（作品の内容、表現技法等）	3～4人のグループがスライドを用いて発表。 他の生徒は発表を聞く。
15分	ソクラテスセミナー	プレゼン発表者による筆者の意図を探る議題提供のもと、クラスで議論すること	グループが交代でファシリテーターを務める ファシリテーターをするグループが議題を設定する 生徒各自が選択した言語（英語・日本語）を使用してクラス全体での議論を行う
10分	教師の説明	補足説明 非文学テキストとの繋がりを説明	説明を聞いている。 質疑応答もあり。
20分	ブッククラブワークブック	グループで、学習内容への理解をより深めること	4～5人ごとの3グループで学習する。 グループ内で役割分担（要約・表現技法等）をし、場面毎に読解する。 英語と日本語を交えた会話や議論、記録を実施する。

授業では、4～5名から成る3つのグループに分かれ、グループ内で役割を分担しながら、場面ごとに読解を進めるブッククラブ形式と、批判的思考を構築していくことを目的に、問いを基軸として他者の意見を聞きながら自身の考えを構築していく、ソクラテスセミナーの2つの活動形態を採用した。ブッククラブ活動においては、英語と日本語を交えながら会話や議論を行い、記録も両言語で行われた。一方、ソクラテスセミナーでは、生徒各自が選択した言語を用いてクラス全体での議論が行われた。また、前単元において、日本語のみで作成された教材（テキストや授業用スライド）を使用した結果、一部の生徒に内容理解の不十分さが見られたことが、生徒のタスクシートの記述から明らかとなった。それを踏まえ、本研究において、生徒は教室に用意されたテキストの英語版と日本語版の双方の使用を可能とした。加えて、教師が使用する授業用スライドには日本語の記述に加え、内容の詳細な解説や語彙の補足説明が英語で記載された。さらに、生徒間の多様な意見や視点の共有を促すため、授業ごとにグループはランダムに再編成された。形成的評価として実施された比較論文作成においても、生徒は英語と日本語の両言語を使用し、ドラフトの作成を行った。教師からは英語と日

本語の両方によるフィードバックが提供され、これを参考にし、生徒は、『ころ』と他の文学作品との比較論文を作成するという総括的評価課題に取り組んだ。

4.3 分析方法と手順

本研究において収集および分析の対象としたデータは、単元終了時である4月上旬に生徒が記述したダイアリー⁶（振り返りの日記）である。ダイアリーは、授業に対する直接的な気づきや思いが含まれており、生徒自身の内面を表出したものである。4つの質問項目に対して、生徒自身が選択した言語（日本語または英語）で、全体で約1,000字程度の自由記述が行われた。質問項目は、(1) 英語と日本語を使って授業をしたが、どのように感じたのか、どのような点が良かったのか、どのようにさらによくしていくべきか (2) 日本語と英語の両方をクラスで使うことで、自分の中に何か変化が見られたか、どのような変化が見られたのか (3) 英語と日本語の両方を授業で使って行きたいか、どのように授業の中で効率的に使うべきか、提案があるか (4) 日本語のクラスについて不安なことや相談したいことがあるか、の4つである。

本研究では、Boyatzis (1998) によるテーマ分析 (Thematic Analysis) を用いた。テーマ分析とは、質的データに内在する共通の意味やパターンを体系的に抽出し、それらを整理・解釈するための分析方法である。この方法は、対象者の内面的な意識構造やその形成過程における要因を明らかにするのに適した手法である。本研究の目的は、生徒が TL の導入をどのように捉えているのか、また、TL の導入が文学の授業に対する意識や態度にどのような変化をもたらしたのかを明らかにすることである。そのため、データに基づいて、生徒の潜在的な意識をテーマとして構築できる本手法が最も適切であると判断した。具体的な分析手順については、土屋 (2016) が解説するテーマ分析のプロセスに基づき、以下の6つのステップに従って分析を行った。(1) データの精読、(2) 初期コードの付与（意味のまとまりごとにコード化）、(3) カテゴリー化（類似するコードを統合してカテゴリーを形成）、(4) テーマ化（カテゴリーの背後にある共通する意味を抽出し、テーマとして命名）、(5) テーマ間の関係性の検討（因果関係・構造的連関の把握、生徒間の共通点、相違点など比較検討）、(6) 結果の記述と理論化（全体構造の提示と考察）という順序で分析を進めた。

5. 分析結果

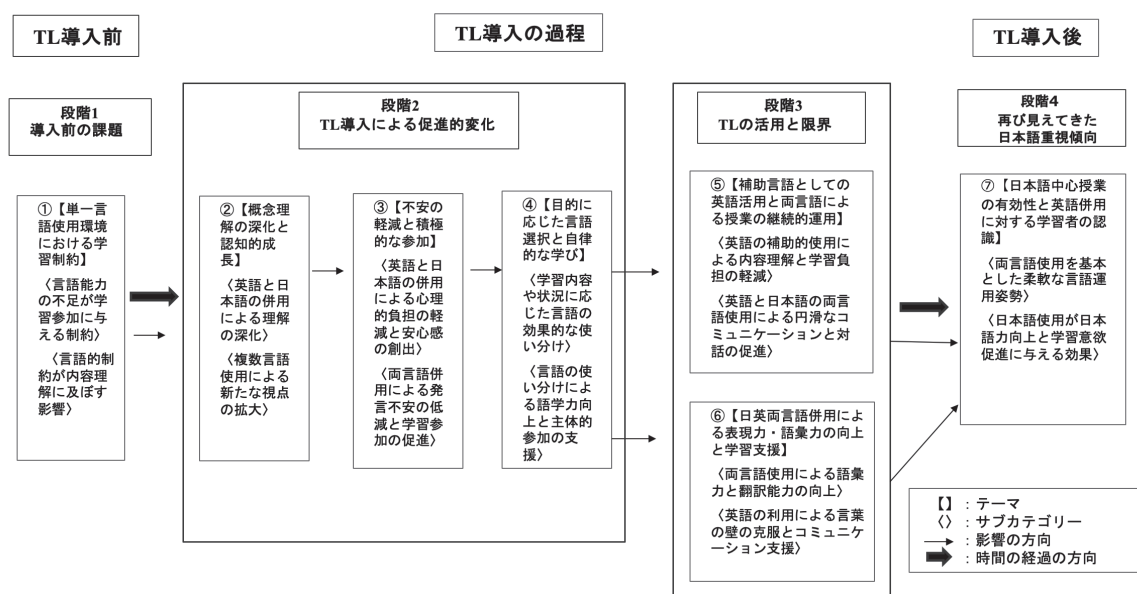
本研究では、テーマ分析により7つのテーマ（【】で示す）と、それに付随する14のサブカテゴリー（<>で示す）を生成した。まず、5.1においては、これらのテーマとサブカテゴリーを提示し、それらの関係を示す図（図1）をもとに全体的なストーリーラインを概説する。その後、5.2から5.8にかけて、生徒のダイアリーの記述を具体的に引用しながら、各テーマおよびサブカテゴリーについて検討を行う。

5.1 テーマ間の関係性と TL の導入および「文学」の授業に対する生徒の意識変容

分析の結果、生成された7つのテーマおよびサブカテゴリーは、以下の通りである。テーマ①【単一言語使用環境における学習制約】（サブカテゴリー：<言語能力の不足が学習参加に与える制約>、<言語的制約が内容理解に及ぼす影響>）、テーマ②【概念理解の深化と認知的成長】（サブカテゴリー：

＜英語と日本語の併用による理解の深化＞、＜複数言語使用による新たな視点の拡大＞)、テーマ③【不安の軽減と積極的な参加】(サブカテゴリー：＜英語と日本語の併用による心理的負担の軽減と安心感の創出＞、＜両言語併用による発言不安の低減と学習参加の促進＞)、テーマ④【目的に応じた言語選択と自律的な学び】(サブカテゴリー：＜学習内容や状況に応じた言語の効果的な使い分け＞、＜言語の使い分けによる語学力向上と主体的参加の支援＞)、テーマ⑤【補助言語としての英語活用と両言語による授業の継続的運用】(サブカテゴリー：＜英語の補助的使用による内容理解と学習負担の軽減＞、＜英語と日本語の両言語使用による円滑なコミュニケーションと対話の促進＞)、テーマ⑥【日英両言語併用による表現力・語彙力の向上と学習支援】(サブカテゴリー：＜両言語使用による語彙力と翻訳能力の向上＞、＜英語の利用による言葉の壁の克服とコミュニケーション支援＞)、テーマ⑦【日本語中心授業の有効性と英語併用に対する学習者の認識】(サブカテゴリー：＜両言語使用を基本とした柔軟な言語運用姿勢＞、＜日本語使用が日本語力向上と学習意欲促進に与える効果＞)、であった。以下、テーマ間の関係性と「文学」の授業に対する意識の変容について、図1に示す。

図1 テーマ間の関連性と「文学」の授業への意識の変容(筆者作成)



まず、TL導入以前の段階では、＜言語能力の不足が学習参加に与える制約＞および＜言語的制約が内容理解に及ぼす影響＞の2点が顕著であった(テーマ①【単一言語使用環境における学習制約】)。日本語のみで行われる授業において、文学作品の解釈に必要な語彙や表現を十分に理解できず、内容把握に至らないと感じる生徒が見られた。また、日本語で行われる議論への参加を躊躇する生徒や、参加自体を諦める生徒も確認された。その後、授業にTLを導入することで、生徒は、英語で文学作品を読解し、他の生徒の意見を聞くことで、概念理解がより深くなされていることを実感するようになった(テーマ②【概念理解の深化と認知的成長】)。また、複数の言語で同一作品を読む過程を通して、＜複数言語使用による新たな視点の拡大＞に気づく生徒も見られた。さらに、英語で思考し理解する過程が、学習内容の把握にも寄与していることが明らかとなった。こうした変化は、テーマ③

の【不安の軽減と積極的な参加】にもつながっている。すなわち、＜英語と日本語の併用による心理的負担の軽減と安心感の創出＞が実現され、＜両言語併用による発言不安の低減と学習参加の促進＞が確認された。また、日本語のみといった言語使用の強制が行われないことが、生徒の自主的な言語選択を促し、＜学習内容や状況に応じた言語の効果的な使い分け＞が行われるようになった。その結果、生徒の中で、英語と日本語のどちらを使用するかを目的に応じて選択する意識が芽生え、＜言語の使い分けによる語学力向上と主体的参加の支援＞が認識されるようになり、テーマ④【目的に応じた言語選択と自律的な学び】が促進された。さらに、日本語の使用を躊躇し、英語のみを使用していた生徒の中には、英語を補助的な言語として位置付け、学習活動に活用する動きが見られるようになった。これは＜英語の補助的使用による内容理解と学習負担の軽減＞や、＜英語と日本語の両言語使用による円滑なコミュニケーションと対話の促進＞といった生徒の姿勢から明らかであり、テーマ⑤【補助言語としての英語活用と両言語による授業の継続的運用】へとつながっている。この過程で、生徒は英語と日本語の語彙を結びつけることが、両言語での語彙力向上につながると認識するようになった。また、＜英語の利用による言葉の壁の克服とコミュニケーション支援＞という効果にも気づき、テーマ⑥【日英両言語併用による表現力・語彙力の向上と学習支援】が見出された。

最終的に、生徒は、日本語の使用が日本語力向上や学習意欲促進に寄与すること、さらに英語併用が理解支援として有効であることを肯定的に捉えるようになった。一方で、日本語中心の授業が言語運用力の向上に有効であるとの認識も提示された。これらの結果が、テーマ⑦【日本語中心授業の有効性と英語併用に対する学習者の認識】として整理でき、そのサブカテゴリーとして、＜両言語使用を基本とした柔軟な言語運用姿勢＞、＜日本語使用が日本語力向上と学習意欲促進に与える効果＞が抽出された。

このように文学の授業において TL を取り入れることに対し、導入当初は肯定的に受け止めていたが、TL の導入の過程で、英語中心から日本語の使用を増やそうとする意欲が高まり、「TL を取り入れた授業」から「日本語のみの授業」への志向が一部で見られるようになった。また文学の授業に対する態度も、TL 導入前は日本語のみで文学を学ぶことへの難しさから消極的であったが、日英両言語を用いたことで文学作品への理解や追究が深まり、「もっと理解したい」「議論をしたい」という積極的な学びの態度への変化が確認された。

5.2 ①【単一言語使用環境における学習制約】

本節からは、生徒のダイアリーの記述を引用しながら、各テーマを考察していく。

まず、テーマ①は、＜言語能力の不足が学習参加に与える制約＞＜言語的制約が内容理解に及ぼす影響＞の二つのサブカテゴリーをもとに生成した。

TL 導入前の文学の授業に対し、ある生徒は、「生徒 B：わからない単語や表現が多く、授業についていくのが難しく、みんなの話す内容がよく理解できなかったため、議論から距離を置いてしまうこともあった。（原文英語）」と述べていた。また、別の生徒も「生徒 L：日本文学について学ぶときに日本語だけで授業が行われるのは、とても難しい。文学の内容やそのさまざまな解釈を理解することは、私が流暢に話せる英語であってもすでに難しいのに、それを日本語で学ぶとなると、ほとんど不可能に感じる（原文英語）」と記しており、言語的制約が授業への参加意欲や文学作品の理解や解釈といった専門的領域にも影響を及ぼしていることが示されている。両生徒はいずれも国際結婚家庭の

子どもであり、家庭内では主に英語が使用されている。授業内の発表およびダイアリーも英語で記述されていた。また、生徒自身が最も強い言語として英語を挙げている点からも、英語では十分な理解と表現が可能である一方、日本語による学習には困難を伴っていることがうかがえる。このような背景をもつ生徒ほど、TL 導入前の文学の授業において、【単一言語使用環境における学習制約】を強く認識していたことが明らかとなった。

5.3 ② 【概念理解の深化と認知的成長】

テーマ②は、＜英語と日本語の併用による理解の深化＞＜複数言語使用による新たな視点の拡大＞の二つのサブカテゴリーより生成した。

授業において英語と日本語を併記した教材を使用することに関し、「生徒 A: スライドを見ていく時、英語の解説が書いてあると、日本語ではあまりわからなかったニュアンスを含む概念をより理解できた」と述べており、英語を介することで文学作品に関する概念理解が深められていることが確認できた。

さらに、ソクラテスセミナーでは、「罪悪感とは人間の行動や決断にどのような影響を与えるのか」という問いを中心に議論が行われた。具体的には、『こころ』における登場人物である「先生」と「K」がそれぞれ抱える罪悪感の性質の違いや、両者が自殺という同一の行為に至った背景において、その動機や意図に共通点および相違点が見られるのかといった点について、多角的な観点から検討がなされた。こうした議論の過程について、「生徒 E: 二つの言語を並行して使うことによって、概念に対する理解が深まり、一つの概念を違う視点で見られる気がする」と記している。この記述から、複数言語の使用は、文学作品における罪悪感や責任、欲望といった抽象的概念の理解を深化させるとともに、新たな視点の獲得や思考の拡張に寄与している可能性を示している。また、「生徒 I: 英語の方が得意で日本語で表現するのが苦手な人たちの深い分析を聞くことにより、自分の理解力を深めることができた」との記述からは、日本語に苦手意識をもつ他の生徒の意見や解釈が英語を介して共有されることは、生徒 I のように相対的に日本語の運用に強みをもつ生徒の文学的探究および理解を促進する機能を果たしていると考えられる。こうした複数言語の使用が概念理解の深化や文学的探究の拡張に資する可能性を指摘した生徒には、家庭内での使用言語および授業内の発表言語はいずれも主として日本語であり、自己認知する最も強い言語も日本語としている点が共通していた。一方で、海外滞在歴が長く、英語圏の現地校やインターナショナルスクールに在籍した経験を有している点も共通しており、英語による理解および表現も可能な言語的背景を有していることがうかがえる。以上より、TL 導入は、とりわけ英語と日本語の両言語を柔軟に活用できる生徒において、【概念理解の深化と認知的成長】が促進されていることが明らかとなった。

5.4 ③ 【不安の軽減と積極的な参加】

テーマ③は、＜英語と日本語の併用による心理的負担の軽減と安心感の創出＞＜両言語併用による発言不安の低減と学習参加の促進＞の二つのサブカテゴリーより生成した。

TL を導入した授業について、「生徒 H: 英語で会話やディスカッションしたら、自分の思いや意見をはっきり伝えることが出来てほっとした」、「生徒 B: 授業の内容をよりよく理解できるようになると、自分の考えをクラスで共有したいという気持ちが湧いてきた。(原文英語)」と記されていた。こ

これらの記述から生徒の心理的ハードルの低下が積極的な授業参加を促していることが理解できる。さらに、「生徒 L: 英語と日本語の両方が使われることで、教室の雰囲気がよりインクルーシブ (包括的) になっている。(原文英語)」との記述からは、両言語を併用することによる安心できる言語環境の形成が、生徒の学習意欲や授業参加の向上に寄与していることが示唆されている。これらの記述を行った生徒に共通する特徴として、自己評価における最も強い言語が英語であり、授業内での発言言語も英語である点が挙げられる。以上の点を踏まえると、TL の導入は、授業内容を日本語のみで理解しなければならない状況や、日本語のみで表現することに困難を抱える生徒に対し、心理的負担を軽減し、授業への積極的関与を促す効果を有していることが明らかとなった。したがって、【不安の軽減と積極的な参加】という視点からも、TL 導入の有効性が確認されたといえる。

5.5 ④ 【目的に応じた言語選択と自律的な学び】

テーマ④は、＜学習内容や状況に応じた言語の効果的な使い分け＞＜言語の使い分けによる語学力向上と主体的参加の支援＞の二つのサブカテゴリーより生成した。

「日本語のみ」という言語使用の制限が課されない環境で文学を学ぶことが、「生徒 I: それぞれの言語には、それぞれの良さや特徴があるので、あるアイデアを伝えたいときに、どちらの言葉を使うべきかを考えるようになった」や「生徒 C: 英語を使う option があっても説明したり考えを伝えるときにできるだけ日本語ではじめからいう努力をしています」といった新たな学習姿勢を生徒に促していることが明らかとなった。これらの記述は、学習内容や状況に応じて言語を選択し、効果的に使い分けようとする生徒の姿勢が徐々に形成されていることを示している。このような【目的に応じた言語選択と自律的な学び】は、次に示すテーマ⑤にも密接に関連している。

5.6 ⑤ 【補助言語としての英語活用と両言語による授業の継続的運用】

テーマ⑤は、＜英語の補助的使用による内容理解と学習負担の軽減＞＜英語と日本語の両言語使用による円滑なコミュニケーションと対話の促進＞の二つのサブカテゴリーから生成した。

TL の導入により、生徒は文学作品の理解を深めるとともに、自身が選択した言語を用いて考えをより効果的に他の生徒と共有できるようになった。この過程は、生徒の自信および学習意欲の向上を促し、積極的な授業参加へと導いた。また、両言語の併用を希望しつつも、目的に応じて日本語と英語を使い分ける傾向が生徒の間に芽生え始めたことも確認できた。具体的には、「生徒 J: 日本語をメインに話し、英語でサポートするような授業スタイルが良い」や「生徒 C: これからも二つの言語を使って授業ができたらい。特にテキストの分析をしているときに英語を使うといい」といった記述に示されている。これらの生徒はいずれも、自身にとって英語が最も強い言語であると認識している一方、授業内では日本語による発表を意識的に試みている点で共通している。このことから、【補助言語としての英語活用と両言語による授業の継続的運用】を求める姿勢が、こうした生徒の間で徐々に形成されていることが示唆された。

5.7 ⑥ 【日英両言語併用による表現力・語彙力の向上と学習支援】

テーマ⑥は、＜両言語使用による語彙力と翻訳能力の向上＞＜英語の利用による言葉の壁の克服とコミュニケーション支援＞の二つのサブカテゴリーより生成した。

TLを導入した授業の中で、英語と日本語の語彙を相互に結びつける学習が、両言語における語彙力の向上に寄与していることに気づいた生徒が見られた。それは、「生徒B：聞き慣れない日本語の単語を英語の訳と結びつけて覚えられるようになったことで、語彙を増やしたいという意欲も高まりました。自分自身の語彙力をもっと高めて、日本語でもっと積極的に意見を述べることに挑戦していきたい（原文英語）」という生徒の記述から明らかである。また、「生徒A：英語でも日本語でも同様なレベルの語彙を使えるようになったと思います。英語での表現力も伸ばすことができました。日本語→英語の翻訳もよりスラスラと出てくるようになりました」からも、言語間の相互支援が、語彙学習および翻訳能力の向上に寄与することが示されていた。

5.8 ⑦【日本語中心授業の有効性と英語併用に対する学習者の認識】

テーマ⑦は、＜両言語使用を基本とした柔軟な言語運用姿勢＞＜日本語使用が日本語力向上と学習意欲促進に与える効果＞の二つのサブカテゴリーより生成した。

本研究においてTLを導入した授業を実施した結果、「生徒J：日本語だけにすると、自分の日本語を学ぶ努力も上がると思う」や「生徒C：たまには日本語のみの授業を行った方がいいのではないかと思う。日本語を喋る練習も必要」といった記述が見られた。こうした意見は、日本語を中心とした授業が、日本語の運用能力の向上に有効であるという生徒自身の自己評価を示している。さらに、「生徒K：これはあくまでも『日本語』の授業であって、英語ではない。だから、もし英語の使用が日本語の使用を上回ったら、それはおかしいと思う。英語の使用が多すぎると、日本語を伸ばす機会も能力も減る」からは、日本語力の低下に対する危機感により日本語のみの授業を希望する生徒が存在することも明らかとなった。これらの記述を行った生徒の多くは、両親が日本人で家庭内言語も日本語である一方、自身が最も強いと認識する言語が英語であるという共通点を有している。一定の日本語理解力や表現力を保持しているものの、学校環境などにおける日本語使用の機会が減少した結果、英語の言語能力が日本語を上回る状況に置かれている生徒である。こうした背景をもつ生徒からは、日本語の言語力向上を強く望む姿勢が示されるとともに、その能力が低下することへの危機感も明確に認められた。以上の結果から、TLを取り入れた学習環境においては、両言語使用による学習上の利点を評価しつつも、日本語中心の授業運用を重視する傾向が一部の生徒の間で併存していることが示唆された。

6. 考察

前節の分析結果をもとに、TLを取り入れた文学の授業において生徒がどのようにTLを捉えたのか、そして、TLを導入したことにより文学の授業に対する生徒の意識と態度にいかなる変容が見られたのか、を考察していく。

6.1 生徒はTLをどのように捉えたのか

図1に示されるように、TL導入当初において、生徒の多くはTLに対して肯定的な姿勢を示していた。本研究では、TLを取り入れることで文学作品の内容理解が促進され、それに伴い概念理解の深化や多角的な視点の獲得が可能となった。この点は、学習者が有する複数の言語レパトリを統

合的に活用することで意味構築が促進されるとする García (2009) および García & Li Wei (2014) の TL 理論と整合的である。さらに、議論を通じて他者の解釈を取り入れることで、生徒は文学作品を多角的に捉えることが可能となり、既存の理解を再編成しながら概念を再構築していく過程が確認された。これは、②【概念理解の深化と認知的成長】が促進されたことも示すものであり、TL を通じた相互作用が学習者のメタ言語意識や概念的理解を深化させるとした Romanowski (2019) の知見を、文学教育の文脈において支持する結果であると位置づけられる。また、日本語に苦手意識を有する生徒においては、自信の形成とともに自らの考えを伝えようとする意欲の高まりが確認された。一方で、日本語能力が比較的高い生徒においても、日本語に困難を抱える生徒が英語を用いて深い分析や解釈を積極的に共有することにより、より深い概念的理解が可能となったと TL 導入を肯定的に評価していた。これらの結果は、学習者が自身の言語能力に応じて自発的に多様な形で TL を実践していくとする Kano (2012) の指摘を裏づけるものである。

6.2 文学の授業に対する意識と態度の変容

TL 導入前の文学の授業においては、難解な語彙や表現が多いことから、文学作品の内容理解や解釈に困難を抱き、日本語のみで文学を学ぶことは不可能であると、文学の授業そのものに否定的な印象を抱く生徒も見られた。また、自らの考えを形成できたとしても、それを日本語で整理し発表することに困難を覚える生徒も少なくなかった。

一方、TL 導入後には、特に日本語に苦手意識を持つ生徒の中に、英語を併用して分析を行うことで文学作品をより深く理解できるようになったと感じる者が見られた。さらに、日本語力の高い生徒からも、日本語に苦手意識を有する生徒が英語を活用して主体的に意見を共有することで、多様な視点からの作品の解釈が可能となり、文学的探究や概念理解が深まったとの指摘が得られた。このような理解の深化と主体的参加を通じて、日本語能力の高低にかかわらず、生徒の文学に対する関心や学習意欲の向上が確認された。また、ブッククラブのような日英両言語での対話を可能とする学習機会の増加を求める声も生徒から示された。

7. まとめと今後の課題

本研究では、文学の授業において TL を取り入れた実践を行い、生徒が TL をどのように捉えたのか、また TL の導入が文学の授業に対する意識と態度にどのような変容をもたらしたのかを明らかにすることを目的とした。その結果、導入初期においては、生徒は TL を積極的に受け入れ、肯定的な態度を示していたが、学習の進行に伴い、「日本語で自分の考えを伝えたい」、「日本語で発言すべき」といった日本語を重視する傾向が見られるようになった。一方で、文学の授業に対しては、TL 導入前には日本語のみでの読解に困難を覚え、授業参加に消極的であった生徒が、TL を活用することで内容理解を深め、主体的に授業に参加する態度へと変容したことも確認された。さらに、語彙力向上への意欲や次單元に対する要望が見られるなど、文学の授業に対する意識の高まりも示された。

先行研究 (岩坂・佐野・櫻井, 2023 ; 権野, 2017) では、外国人児童生徒を対象に第一言語を活用した TL 導入実践が行われ、言語学習や授業参加に肯定的な効果をもたらすことが示されてきた。本研究においても、文学の授業における TL 導入は、海外の多言語環境で学ぶ日本人生徒の学習内容や

概念理解を促進し、日本語学習に対する肯定的な意識の形成や授業参加に対する積極的な態度の変容を導くことが確認された。加えて、本研究の独自性として、生徒の中には英語に依存するのではなく、日本語のみでの授業を求める姿勢が見られ、日本語学習に対する態度そのものに変化が生じていた点が挙げられる。すなわち、TL 導入は学習理解を支援するにとどまらず、生徒の言語使用意識においても新たな変容をもたらす可能性を示唆する結果が得られた。また、TL 導入が日本語力の高い生徒にとって利点が存在するか否かについては、筆者自身が懸念を抱いていた。しかしながら、本研究を通じて、日本語力の高い生徒からも、日本語に苦手意識を有する生徒の主体的な参加によって、より多様な視点からの深い解釈が可能となったとの肯定的な指摘が確認された。すなわち、TL 導入は、日本語力の強弱を問わず、両者にとって有益であることが明らかとなった。

最後に、本研究の課題として、授業内において TL がどのような形で実践され、それが生徒の学びにどのように結びついたのかという、TL 導入の具体的プロセスおよび教室内の相互作用について、十分に検討できていない点が挙げられる。また、本研究では、授業実践者と研究者が同一であったため、生徒が研究者の意図を意識して振り返りを記述していた可能性も考慮する必要がある。今後の研究では、授業の録画映像を用いた発話や相互行為の分析に加え、生徒へのインタビューを継続的に実施し、複数のデータを組み合わせて分析することで、TL が生徒の学びに及ぼす影響を、より多角的かつ客観的に検討していくことが求められる。

謝辞

本論文の執筆にあたり、貴重なご意見を賜りました 2 名の査読者の先生方に厚く御礼申し上げます。また、ご指導いただきました筑波大学の菊地かおり先生、タスタンベコワ クアニシ先生、ご助言いただきました国際基督教大学の小澤伊久美先生に心より感謝申し上げます。

注

- 1) IB における「母語」という用語は、「最初に学んだ言語」、「ネイティブスピーカーとして見なされる言語」、「最もよく知っている言語」、「最もよく使う言語」などすべての意味を含んで使用される。第一言語も、習得順序が一番早い言語という意味で母語と同義で使用される場合と到達度が一番高い言語で自分が一番よく表現できる言語という意味で使用される場合がある (IBO 2012)。
- 2) IB における「多言語主義 (multilingualism)」という用語は「複数の言語の知識のこと。習熟度や運用能力の段階は問わない。言語とそれに関連する社会的行動における、ダイナミックな相互作用を反映する。」という意味で使用される (IBO 2024, p.73=2024, p.82)。IB の言語評価は独自の基準を持っているが、ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages : CEFR) と互換性があるため大学入試や言語資格試験との比較で使用されることがある。言語 B や言語 A のカリキュラム設計の際に、CEFR の指標を参考にすることもある (IBO 2012, pp.13-14.) (IBO 2014)。
- 3) IB は 6 つの教科グループで構成されており、そのうちグループ 1 とグループ 2 が言語科目である。グループ 1「言語 A: 言語と文学」は、生徒にとって母語に相当する言語の学習を位置づけている。一方、グループ 2「言語の習得」は、学習経験の程度に応じて二つのコースに分かれる。すなわち、当該言語の学習経験がまったくない、あるいは極めて限られている生徒を対象とした「初級外国語 (ab initio)」と、一定の学習経験を有する生徒を対象とした「言語 B」である。
- 4) IB では「トランスランゲージング (translanguaging)」という用語を「コミュニケーション、および社会的ニーズを満たすため、児童が複数のわたる既知の言語の要素を自然かつ柔軟に組み合わせ、使用すること。」と説明している (IBO 2024, p.73=2024, p.82)。
- 5) 2024 年 8 月、DP1 年生に対して研究の目的・調査方法・内容および倫理的配慮を記した調査依頼書（「複数言語背景の生徒の言語学習ビリーフと言語習得—国際バカロレア (IB) 日本語 A「言語と文学」の授業実践からのアプローチ—研究へのご協力をお願い」）を配布し、口頭で説明を行った。回答内容や分析結果が成績評価に一切影響しないこと、また研究協力への同意はいつでも撤回できることを文書と口頭の双方で明示した。

- 6) 研究同意書には、ダイアリーの記述内容が成績に影響を及ぼさないことを明記し、倫理的配慮として生徒本人の同意署名を得た。ダイアリーの記述は 10 日ごとに 1 回の割合で行われたが、本研究では本単位における TL 導入による生徒の変容に焦点を当てるため、単元終了時に記述されたダイアリーを分析対象とした。

引用文献

- 岩坂泰子・佐野愛子・櫻井千穂 (2023) 「文化的言語的に多様化する教室における英語教育実践：トランスランゲージング・クラスルームを枠組みとして」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 19, 59-75
- 小澤伊久美 (2018) 「国際バカロレアの求める言語力」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 14, 1-14.
- 外務省 (2023) 「海外教育」 (<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/kaigai/kyoiku/index.html>) (2025 年 8 月 20 日)
- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える—多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 12, 1-22.
- 川上郁雄 (2021) 『「移動する子ども」学』 ころしお出版
- 韓 嘉雯 (2018) 「中国人留学生を対象とした読解活動を支えるアクティブ・ラーニング：トランス・ランゲージングと批判的思考に焦点を当てて」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 14, 89-104
- 樫野禎 (2019) 「トランス・ランゲージング・スペースが学習意欲に与える影響—在日中国人高校生の読解学習を事例として」『人間文化創成科学論叢』 22, 135-143
- 渋谷真樹 (2018) 『「文化的多様な子ども」から『国際的な視野をもつ人間』へ—国際バカロレアにおける文化的多様性—』『子ども社会研究』 24, 43-60.
- 周 亜芸 (2025) 「トランスランゲージング使用に関する学習者の意識変容プロセス—学部留学生を対象とした日本語の授業の場合」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 21, 94-105
- 土屋雅子 (2016) 『テーマティック・アナリシス法—インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎—』 ナカニシヤ出版
- 中島和子 (2017) 「継承語ベースのマルチリタラシー教育—米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 13, 1-32
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3rd Edition. Multilingual Matters.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE Publications.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- García, O. & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh, and G. Meier (Eds.). *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies* (pp.258-277). Multilingual Matters.
- IBO. (2012). *Language and Learning in IB programmes*. Cardiff: IBO. (= (2014) 『IB プログラムにおける「言語」と「学習」』 IBO)
- IBO. (2022). *Language A: language and literature guide*. Cardiff: IBO. (= (2022) 『言語 A : 「言語と文学」 指導の手引き』 IBO)
- IBO. (2023). *The International Baccalaureate Diploma Programme: Referencing selected IB DP English, French, German, and Spanish subjects to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Ecctos*. IBO.
- IBO. (2024). *The Learner*. Cardiff: IBO. (= (2024) 『学習者』 IBO)
- IBO. (2025). *Find an IB World School*. Retrieved August 21, 2025, from <https://www.ibo.org/about-the-ib/the-ib-by-country-and-territory/j/japan/>.
- Kano, N. (2012). *Translanguaging as a process and a pedagogical tool of Japanese students in an English writing course in New York*. Doctoral dissertation. Columbia University, New York.
- Koshy, S. (2021). Adapt to Local, Think Global: A Vision for the Future of the IB in the Asia Pacific. 『国際バカロレア教育研究』 7, 13-21.
- Rensnik, J. (2012). The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269.
- Romanowski, P. (2019). Translanguaging in the Polish educational context: Lessons learnt from IB schools. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(1), 5-24.