

Title	<Review> (1) García, O., and Wei, L. (2014). Translanguaging : Implications for language, bilingualism and education. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot. (2) Ceric, C., and Seltzer, K. (2011). Translanguaging : A CUNY-NYSIEB guide for educators. The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB.
Author(s)	湯川, 笑子; 友沢, 昭江; 真嶋, 潤子 他
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2015, 11, p. 49-61
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/57916
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

書評

(1) García, O., and Wei, L. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*.

Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.

(2) Celic, C., and Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB.

湯川笑子・友沢昭江・真嶋潤子・佐野愛子・宮崎幸江・加納なおみ（執筆順）

MHB 研究会は、2014年9月13日にキャンパスプラザ京都6階立命館大学サテライト教室にて、translanguaging（言語境界線超越使用、以下トランス・ランゲージングと呼ぶ）について読書会を行った。バイリンガルの2つの言語を、モノリンガルの言語能力や言語使用をモデルにして別々に持ったり評価したりすることはバイリンガルの正しい見方ではない。バイリンガルの持つ言語や文化リソースを一人の人間の中で自在に組み合わせ活用する存在として思考する際に、キー概念のひとつとなるのが、1990年代に生まれ、昨今関連学会でもさかんに議論されているトランス・ランゲージングである。そこでMHB研究会でもこの概念を理解しバイリンガル教育研究と実践に結びつけるために、まず最初のステップとして読書会をすることにした。

上記(1)のGarcía and Weiを主たる読書対象として選び、その他に実際の学校教育での活用マニュアルである(2)をとりあげた。補足的に以下の3つの論文も読んだが、ここでは、上記2点について読書会の記録を書評としてまとめる。

- García, O., and 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: Opportunities and challenge* (pp. 258-277). New York: Multilingual Matters.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). *Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation*. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7): 655-670.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). *Translanguaging: Origins and*

development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7): 641-654.

(湯川笑子 立命館大学)

(1) García, O., and Wei, L. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.

第1章 Language, Linguaging, and Bilingualism

この章は、表題の、「言語、ランゲージング、バイリンガリズム」について著者らの論を展開しているが、まず最初に、そのうちの「言語」をとりあげている。2つの言語観を対比させ、まず、言語は記号であり、生得的で、生物として個人の中に存在するものであるとするソシュールからチョムスキーにいたる言語観に対して、言語はやり取りの中で存在するのであって、抽象的記号体系でも個人の中に存在するものでもないとする、バフチンやヴァレンティンの提示した言語観を提示する。本書は後者の立場をとる。

その次に、著者らはランゲージングという概念の起源とその重要性を解き明かす。(ちなみに、この Linguaging という用語は、language を動詞とみなして動名詞化したもので、「言語ること」といった造語でも対応させるしか方法がなく、まだ定訳はない。本稿では「ランゲージング」と表記する。) もともとこれは生物学者が生物の自己生成メカニズムを指す autopoiesis という概念を発表したことに由来する。Maturana and Varela (p.8) によれば、物事を知るのはランゲージングを通してであって、人間は他者と関わりつつ自己形成をし、それに言語は不可分の関係を持つ。したがって、Becker (p.8に引用) によれば、新たな言語でランゲージングをするようになることは、その新たなインタラクションの歴史と文化の行使の中に入ることであって、今までとは異なる存在の仕方を学ぶことだとする。社会言語学者はランゲージングをこのように活動であり実践 (practice) であるとみなした上で、そのインタラクションのコンテキストに焦点を置く。

次に、著者らはバイリンガリズムに議論を移す。バイリンガリズム、マルチリンガリズム、複言語主義 (plurilingualism) は、みな、独立言語が複数あるということを前提にしていると批判する。著者らは、バイリンガリズムは母語にもうひとつの言語を加えるもの (additive) でもないし、カミンズの共通基底仮説も不十分であるとする。共

通基底仮説は、2言語に共通部分があるという主張ではあるが、これも2つの別の言語の存在を前提としているからである。著者らとカミンズ、および伝統的なバイリンガリズムとの違いは14頁に図解されており、著者らの主張する「動的 (dynamic) バイリンガリズム」においては、言語がいくつあっても、その言語要素がひとつの大きな言語の枠組みに全て含まれている様子が描かれている。

「動的バイリンガルモデル (The Dynamic Bilingual Model)」については、言語を使う人間とその環境との相互作用があり、相互に変革 (transform) をもたらすという意味において動的だとする。このモデルにおいてはもはや伝統的な個別言語の別はなく、モノリンガルのな言語使用に見える現象がおこるのは、その時々¹の社会的な要請に合わせた結果だとする。

(湯川笑子 立命館大学)

第2章 The Translanguaging Turn and Its Impact

第2章は、トランス・ランゲージングの定義から始まる。この言葉は、1990年代にケン・ウィリアムズがウェールズ語で使い、ウェールズ語と英語の両方を、受容言語と産出言語とに交互に使い分けた教育的手法を指した。その後2011年に、ベーカーが英語に翻訳し、「2言語を使用することを通して意味をなし、経験を形作り、理解や知識を得るプロセス」であると定義した。

こうした定義に対して、著者らはまだ2つの言語という独立言語の存在が前提になっていることに対し異をとらえ、第1章に引き続いて自らの主張するトランス・ランゲージングとは異なるとする。したがって、コード切り替えという概念も、トランス・ランゲージングとは異なる。トランス・ランゲージングは最初から、バイリンガルの言語生活が標準であって、モノリンガルのそれではないことが前提となっているのである。加えて、ウェイは、トランス・ランゲージングは、言語構造の間とさらにそれを越えたところに展開する創造性 (creativity) と批判性 (criticality) を擁する「スペース」(translanguaging space) だとする。

トランス・ランゲージングはダイナミック・システム理論と考え方を共有する部分が多い。(評者注: もともと数学の「力学系理論 (Dynamic Systems theory)」で、心理学では、ダイナミカル・システム理論とも訳されている。応用言語学では、Larsen-Freeman, D. (1997) や Herdina and Jessner (2002) で紹介されたのと de Bot, Lowie, and Verspoor (2007) で紹介されている。(de Bot, K., Lowie, W., and Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language

acquisition. *Bilingualism, Language and Cognition*, 10 (1), 7-21.) 言語は相互に関係する変数の中で変化する動的なプロセスであるととらえる考え方。) トランス・ランゲージングは、バイリンガル話者が自らのコミュニケーションの必要性に適合させるように様々な言語実践を「緩やかに組み立てる (soft assemble)」のだという原理にもとづいている。これまでも人は常にトランス・ランゲージングをしてきたが、グローバル化し、人が移動し、「流動的な (fluid)」言語実践をする今後の社会ではさらに増えるだろうとする。

この後著者らは、トランス・ランゲージングが話し言葉だけではなく、昔から書き言葉でも使われてきている事実を、例を挙げて説明する。さらに、トランス・ランゲージングは言語だけでなく、ジェスチャー、事物、視覚的な手掛かり等の多様なコミュニケーション・モダリティを用いること、またトランス・ランゲージングは、このような一連の特色から、変革的であることを指摘する。

トランス・ランゲージングの概念はまだ新しいため、研究者によって、類似であるが少し意味に違いのある概念を指す用語が多く使われており、この章の最後でそれらを説明している。著者らは、自らも国境を越えてトランス・ランゲージングする生活者であるとの位置取りを明確にし、トランス・ランゲージングがこれまで言語に付与されてきた不均衡な政治的・社会的パワーに抵抗し変革する言語実践を指すのだとする。

(湯川笑子 立命館大学)

第3章 Language, Bilingualism, and Education

第3章ではアメリカにおけるこれまでのマイノリティ生徒の言語教育 (①様々なバイリンガル教育と、②一方で根強く残る主要言語習得第一主義) を概観し、その意義と課題を考察し、今後より高いレベルの教育へと発展する可能性を持つ概念としてトランス・ランゲージングを位置づける。

バイリンガル教育はより公正な教育機会と社会正義を進めることを目指し、国、言語、民族、歴史的背景、言語政策などにより多様なモデルが開発された。Lambert (1974) の2つのモデル (減算的 (subtractive) および加算的 (additive) バイリンガリズム, p.49に引用) を始め、過渡的 (transitional)、維持的 (maintenance) バイリンガリズム、イマージョンなどが代表例である。しかし、人の移動がより頻繁に容易に大量に行われるようになり、家庭の言語環境の多様化や、生まれながらに2言語環境にある子どもも増え、彼らの複雑で多様な言語実践と多重のアイデンティティに対応する必要が出てきたが、従来のバイリンガル教育は「それぞれの言語は均一

(homogenous) であり、言語集団はそこに属する」ととらえ、「1つの言語にもう1つの言語を加算する」という考えが主流であった。2言語を使用場所、時間帯、教師、科目により振り分け、A語の時間内でB語に翻訳することや言語の混合 (mixing) もコード切り替え (code-switching) も認められなかった。しかし実際は生徒も教師も自分の持つ言語レパートリーを総動員し、ルールを破って複雑な言語活動を行って理解しようとしていることを評価すべきである。

1960年代以後、マイノリティの言語が注目され、彼らの言語は外国語 (foreign) から第2言語 (second) へと変わったが、依然として目標は主要学習言語の習得であり、「より効果的な」教育のために生徒は目標言語能力別に分けられ、母語使用を認めない直接法や繰り返しによる文法の帰納的理解や目標言語内のやり取りに限定された教育は今も広く見られ、主要言語話者の優位性が保たれている。

こうした状況にあって、家庭言語 (L1) を作文の授業で使用することで微妙な表現が可能となり内容が力強く詳細となったとか、教室内のやり取りを通して自らの複文化アイデンティティを肯定するようになり、メタ言語分析能力が向上したなどの実践例が紹介されている。L1 と L2 を別々の言語としてではなく、からみあったものとして導入し、多様な要素を持つ集団 (主流、非主流にかかわらず) を対象とする言語教育を実現するために、教育の現場だけでなく言語政策においても従来の言語教育の認識を再検証し、トランス・ランゲージングへとつながる可能性を検討するべきとしている。

(友沢昭江 桃山学院大学)

第4章 Translanguaging and Education

第4章はトランス・ランゲージングと教育の関係を解き明かすために、まず教育におけるトランス・ランゲージングの理論の発展の跡をウェールズでの始まりから辿り、重要な教育的な概念である、創造性と批判的思考との関わりについて述べている。この章でとりわけ強調しているのは教育においてバイリンガリズムから出てトランス・ランゲージングへ移行することの重要性と、モノリンガル、外国語・第2言語教育、バイリンガル教育からなる構造を変革することの重要性についてである。

まずトランス・ランゲージングという言葉は、前述 (第2章) の通りウェールズのケン・ウィリアムズが最初に使った言葉である。Lewis, Jones, and Baker (2012b) は、トランス・ランゲージングに関わる認知的処理がバイリンガリズムをさらに発展させるとする指摘をしている (p.64)。ウェールズではトランス・ランゲージングが教育現場の主流になりつつあるということである (Lewis, Jones, and Baker, 2013, p.65 に引

用)。また、神経言語学のトランス・ランゲージングに関する肯定的な研究結果が紹介され、García (2009a, 2011a) は、21世紀の生徒たちに必要な実践力として、トランス・ランゲージングの重要性を述べている。

トランス・ランゲージングでは、従来マルチリンガリズムの面からは重視されてこなかった「創造性」と「批判性」という2つの概念に光を当てる。人は批判性を持たなくては規範や新旧の境界を押ししたり壊したりできないし、批判性を最もよく表現できるのは、自分の創造性であることからこの2つの力の関連性が説明されている。

トランス・ランゲージングを考える背景として、現代社会においては、言語的少数派が学校で不正義を被っていると著者らは指摘する。たいていのバイリンガルプログラムは、生徒の家庭での言語実践を無視している。家庭と学校の両方の言語を持ち寄ってこそ新しい学びができるので、生徒の言語活動をL1とL2に分けるのではなく、また1つの言語から別の言語への転移 (Cummins, 1979) という考え方でなく、彼らの言語レパートリーを利用して意味構築に結びつけようとするれば、それが子どもたちに批判性のある良心 (Freire, 1974) を育ませる道であるとする (p.70)。

バイリンガル教育も外国語・第2言語教育も、20世紀にはコミュニケーション技術を強調していた。しかし今日では批判的思考能力と、(内容の)深い理解が強調されている。子どもたちには最初から、全ての言語実践を通して批判的に考え、世界で活躍できるようにすべきであり、学校でのトランス・ランゲージング・アプローチはモノリンガルを基本とする現場に変革をもたらすことができ、学習と教育の性格を変える潜在力を持っているとする。

(真嶋潤子 大阪大学)

第5章 Translanguaging to Learn

第5章では、学習者自身がどのように主体的にトランス・ランゲージングをその学びに応用しているのか、実際の観察を含めて描き出される。

まず著者らは、新しい言語を学ぶということは Becker (1995) が喝破したように新しい存在となり、新しい学びと行為を自分のものとするに他ならず、したがって新しい言語実践は既存の言語実践との相互関係によってのみ発達しようとする。トランス・ランゲージングという概念は、バイリンガルでの言語実践へ向かって学習者自身が既存の言語実践と新しい言語実践を統合していくさまを指し、単なる新しい言語構造の獲得という概念とは明確に異なる。この根底にあるのは学習者自身の言語実践による新しい言語レパートリーの創出としての言語習得観であり、そこから学習者の学びにおける

自己制御の重要性が浮かび上がってくる。こうした学習者の自己決定性の重要性はヴィゴツキーの提唱する社会文化論的言語習得観とも合致し、社会文化論で重要とされるメタトーク、メタ認知、プライベート・スピーチのつづやきのいずれにおいてもトランス・ランゲージングが重要な働きをすることを著者らは指摘する。

学習者の主体的なトランス・ランゲージング使用例としてここでは3つの事例が紹介される。1つ目はスペイン語と英語のデュアル・ランゲージ・プログラムの幼稚園で観察された事例 (García, 2011c, p.82 に引用) で、ここでは特に協働的な意味構築の場面で幼稚園の児童たちが口頭でトランス・ランゲージングをしているさまが具体的に描かれる。

2つ目・3つ目の事例はライティングにおけるトランス・ランゲージングの事例紹介である。まず、アラビア語母語話者の大学院生が英語で書く際に行われたトランス・ランゲージングの例 (Canagarajah, 2011a, pp.85-86 に引用) を通じてトランス・ランゲージングがどのように学習者のリテラシー発達を支えるかが描かれる。その次に、様々なレベルのバイリンガル学習者がそれぞれの段階に特徴的なタイプのトランス・ランゲージングを学びに応用していることを浮き彫りにした García and Kano (2014, pp.86-88 に引用) の報告が提示される。これによれば、萌芽的バイリンガルは多くの場合、補強 (support) として、また時には拡張 (expansion) の手段としてトランス・ランゲージングを学びに活用するが、経験を積んだバイリンガルになってくると充実 (enhancement) の手段としてトランス・ランゲージングを意識的に用いる。ただし、依存型トランス・ランゲージングと自律型トランス・ランゲージングと名付けられたこれら2つのパターンは複雑に絡み合うことも指摘されている。

(佐野愛子 北海道文教大学)

第6章 Translanguaging to Teach

アメリカでは近年教育現場における言語文化的多様性が益々増大し、15歳以降に渡米する子どもたちの増加とともに、従来の ESL の考え方では対応できない現実がある。バイリンガルの言語レパートリーを最大限に生かすトランス・ランゲージングは、短期間で高度なレベルの第2言語習得を求められる中等教育レベルの萌芽的バイリンガルが、年齢相応の認知活動に参加できる教え方として注目される。この章では、多様な年齢層や教育状況下の学習者の教育実践におけるトランス・ランゲージの使用を紹介し、その特徴を分析する。

トランス・ランゲージングは、学習者が意味内容の理解のために自然に行うもの

(natural translanguaging) と、教師が事前に生徒の目標言語のレベルを考慮した上で計画的に用いるもの (official translanguaging) に区別でき、言語少数派の生徒たちの授業参加と教科内容の深い理解に有効な教育方法であると言われている (Williams, 2012)。教師主導のトランス・ランゲージングにより、言語少数派の生徒は受動的なインプットだけでなく能動的なアウトプットの機会を与えられ、意味あるインタラクションと認知的活動への参加が可能になる (Lewis, Jones, and Baker 2012b, p.92 に引用)。

著者らは、トランス・ランゲージングを用いた教育実践のメリットは、萌芽的バイリンガルのスキップフォールディング、言語少数派の生徒が学校内で周辺の立場におかれるリスクの回避、社会正義への気づきを促せる点にあると分析する。生徒の持つ言語レパートリーを総動員した活動により、複数言語のリテラシーとアイデンティティを育て、社会正義に対する批判的な目を養うためには、教師に必要なのは、生徒の母語の能力よりも「批判的態度 (critical gesture)」(Busch, 2011) であると主張する (p.94)。現在のところ、トランス・ランゲージングの使用は、公教育よりも補習教室やESLなどのオルタナティブな教育現場の方が多く、中等教育だけでなく初等教育はもちろん、あらゆる科目で実践可能で、ピア・ラーニングを活用しプロジェクトベースの授業を展開すれば、教師自身がバイリンガルでなくても取り入れることができることが実践例をもって示されている。

この章は、Canagarajah (2011a, p.91 に引用) の指摘したトランス・ランゲージングのストラテジーや教授法の確立という課題究明に向けて、多様な教育現場における実践の具体例と談話の分析により、教育効果や教師のストラテジーが提示されている。

(宮崎幸江 上智大学短期大学部)

第7章 Translanguaging in Education: Principles, Implications and Challenges

第7章はパート2全体のまとめとして実際に教育の現場でどのようにトランス・ランゲージングが用いられているのかを概観する。

トランス・ランゲージングは以下に挙げるような様々な目的のために使用される。たとえば、多言語の教室環境において様々なレベルの学習者に対応するため、または背景知識を積み上げるため、理解と社会政治的な関与を深めるため、多言語環境におけるメタ言語意識を高めるため、言語間を行き来する柔軟性を高めるため、アイデンティティ投資と位置取り (positionality) のため、言語的不平等性に疑問を持ち、言語的ヒエ

ラルキーや社会構造を改革していくためなどである。また、こうした目的達成のために教師は様々な工夫をする。教師は、学習者の理解を深めると判断した場合にトランス・ランゲージングしたり、学習者のインナー・スピーチにおけるトランス・ランゲージングを奨励することで意味創出に注意を向けさせたり、IT や多言語・多モダリティの素材を活用して教室内をトランス・ランゲージングしやすいよう整えたり、グループ活動やプロジェクト活動を通じてカリキュラムの構築にトランス・ランゲージングを組み込んだりする。こうした活用方法については Celic and Seltzer (2012) や García, Ibarra-Johnson, and Seltzer (forthcoming) に詳しい (p.122 に引用)。

著者らは、こうした活用を促すためには教師教育の場においてトランス・ランゲージングの教育的価値を積極的に認める必要があることを指摘する。その好例が New York 州における教育者のためのトランス・ランゲージング・プロジェクト (CUNY-NYSIEB, www.cuny-nysieb.org) である。このプロジェクトは、萌芽的バイリンガルが多数在籍し教育上の困難を抱える学校の教師と研究者が、トランス・ランゲージングを協働して教育現場に導入し、大きな成功を収めているものである。

トランス・ランゲージングの教育上の意義を明らかにした上で、著者らはその導入に立ちはだかる2つの壁について言及する。1つ目はトランス・ランゲージングの方法をどのように学習者に教えるべきかという問題である。教師は学習者が自発的にトランス・ランゲージングするのを黙認すれば十分なのか、それともより積極的にその活用について教えるべきなのだろうか。もう1つはアセスメントにおけるトランス・ランゲージングの問題である。既存のアセスメントは1つの言語でのみ行われているが、これはバイリンガルの言語実践のスタンダードがトランス・ランゲージングであるとする立場からは非常に問題である。しかし今日アセスメントにトランス・ランゲージングが使用されている例はまだなく、そのためには学校や教師の認識の変革を必要とすると著者らは指摘する。

(佐野愛子 北海道文教大学)

まとめ

バイリンガル教育の世界的なリーダーであるガルシアとウェイによる本書は、トランス・ランゲージングを知るための必須文献である。ただ、この概念は、これまでの言語学や言語教育を考え、語るためのツールである、独立した1つの言語、母語、第2言語、コード切り替えなどといった概念をはじめ、翻訳の役割、発信するメディアの拡大利用など、言語や言語教育に関するこれまでの認識を一新する内容を含んでいるので、理念

の説明をしている最初の2章は他の章に比べてやや難解である。その意味では、この書評の最初に紹介した Lewis, Jones, and Baker (2012b) はイマージョン教育でのトランス・ランゲージングの使い方や研究結果についての報告をしており、Lewis, Jones, and Baker (2012a) はコード切り替えや翻訳との違い、また、教師の教授法について具体的な言及をしているので、トランス・ランゲージングのイメージがつかみやすく、今後このテーマに関心のある人はこれと併せて読むといいだろう。

世界に住む人口の大半が複数の言語使用者である現実を考えれば、モノリンガルを出発点にバイリンガルを考えるのではなく、バイリンガルをそもそもの出発点において理論体系を紹介するものとして本著は非常に興味深い。また、本著で提案されている理論と教育実践は、1968年のアメリカ合衆国におけるバイリンガル教育法成立から半世紀近くが過ぎ、バイリンガルを取り巻く言語背景の一層の多様化に対応し、社会正義の実現と言語マイノリティの持つ言語資源を最大限活用できるバイリンガル教育への移行の可能性を秘めた非常に新しい概念である。21世紀に生きる子どもたちに必要な言語能力を考えるときに、「言語の能力」と「批判的思考能力」を分けるのではなく、最初から「創造性と批判性」を言語実践としてのトランス・ランゲージングに埋め込むことで、これらを確実に身につけられるかもしれないという希望が持てる書でもある。

他方で、トランス・ランゲージングを行う生徒を教えることを嫌う教師や、現段階では、評価にトランス・ランゲージングを導入することには多大な難しさがあるのが現状である。「言語の権威」としてでなくファシリテーターとしての教師の役割の変革も重要であり、実現には時間がかかることが予想される。

(レビューア一同)

(2) Celic, C., and Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB.

近年急速に注目を集めている「トランス・ランゲージング」に関する主要な研究領域は、①教授法及び指導方略、②学習方略を含む多言語話者のコミュニケーション方略、の2つに大別される。本書は、ニューヨーク州公立小・中学校教員対象の、トランス・ランゲージングを活用した教科指導及び言語教育のための教師用ガイドである。そのため、前掲の García and Wei (2014) などに比べ、理論面の説明は平易かつコンパクトである。また、同じく前掲の García and Kano (2014) は、①を踏まえて②に焦

点をあてており、このような関連書の中で、本書は指導マニュアルとして独自の性格を有している。

180ページ余りの本書は、(1) García による教師を対象とした理論面からの解説 (“Theorizing Translanguaging for Educators”)、(2) 使用方法、(3) 授業プラン、の3部から成る。中心となる(3)は3つのパートに分かれ、トランス・ランゲージングを通じてリテラシー能力と教科学習に必要な知識を増強するための様々な活動や教材を紹介し、学年やレベルに応じた注意点等をきめ細かく説明している。パート1は、トランス・ランゲージング実践への準備編として、学校における多言語環境の発展、授業と協働学習のデザインなどの面から取り入れるべき授業方法について説明している。パート2は教科学習と上級レベルのリテラシー強化を、パート3は特定の言語力強化をそれぞれ目的として、多様な教授方略を紹介している。

(1)の“Theorizing Translanguaging for Educators”は、まず、①モノリンガル学習者を前提とした従来型の言語教育政策への異議と、標準としてのバイリンガルのディスコース、②資源としてのバイリンガリズムとその教授実践、③既存のバイリンガリズム、第2言語教授法・学習に関する概念の超越、④バイリンガリズムをリソースとする全ての学習者及び教育者の実践の解明、の4つの観点からトランス・ランゲージングを論じている。ここではGarcía (2009)をふまえ、バイリンガル学習者の言語レパートリーを1つのつながった存在ととらえるトランス・ランゲージングこそをバイリンガルの規範とし、「動的バイリンガリズム (The Dynamic Bilingual Model)」が提唱されている。動的バイリンガリズムは、言語実践の相互関係と練習、社会化によって育まれ、発展するバイリンガルの言語実践であり、バイリンガルの言語使用の複雑さを重要視するトランス・ランゲージングを通じて発展する。

トランス・ランゲージングは、英語力が不十分な時期でも、教科における学習課題への対処を可能にするため、特に萌芽段階のバイリンガルに重要であることをガルシアは強調している。また、トランス・ランゲージングによって、学習者は複数言語をより積極的に使うようになるため、言語の枠にとらわれない柔軟性に富んだ言語の使い方を確立し、マルチリテラルとなる可能性を高めると述べている。著者たちは、本書で紹介した教授方略はあらゆるバイリンガル学習者たちに適用可能だとしており、さらにガルシアは、モノリンガル学習者にも、言語的多様性を理解するきっかけを与え、言語的寛容と、外国語学習に不可欠な言語的柔軟性や批判的思考力をもたらすと述べている。

本書の重要な貢献は、言語力不足のために教科学習が困難な学習者を擁するクラスに、トランス・ランゲージングを通じて課題に取り組む多様な方法を具体的に示したこ

とである。既存の英語教授テクニックに、トランス・ランゲージングを取り入れた方法 (p.13, p.95, p.100, p.127 他) に加え、モノリンガル教師にも実践可能なヒントが随所に盛り込まれている。(保護者から様々な協力を得る方法 (p.89, p.103 他) や、Google Translate などテクノロジーを活用する方法 (p.97, p.159 他) など。) また、教師が理解できないからといって、目標言語での作文課題に先立って家庭語で作文を書かせないのは、足場かけとしての効果を考慮すると、教師と学習者双方の損失となることを指摘している (p.136)。人的・物的リソースと共に、言語資源の積極的な活用を通して、生徒の思考力と言語能力を高めるよう全ての授業で配慮されている。

トランス・ランゲージングによる授業効果を高めるため、著者らはパート2と3の並行利用を推奨している。つまり、言語力を下支えし、教科に取り組むための認知力強化をトランス・ランゲージング教授法の重要な本質と見ているのである。同時に、トランス・ランゲージングは生徒に自らの言語の総合力を認識させ、バイリンガルとしてのアイデンティティを深める重要な助けとなると指摘している。

教授法としてのトランス・ランゲージングを最初に提唱した Williams (1994, 1996) では、インプットとアウトプットを別々の言語で行うことを前提としていたが、本書では、インプット段階から2言語を併用する方法が強調されており、2言語をインプット段階から活用することの様々な利点を取り上げた García and Kano (2014) と同様の立場を取る。さらに、本書は、①教室内での学習者の協働だけでなく、②教師間、学校関係者の協働の実現を重視している。①については前述の(3)で、②については、同じく(2)で活動内容と方法が詳細に述べられている。これは Baker (2006) らの指摘した、コミュニティに対するトランス・ランゲージング活用の利点を具体的に発展させた取り組みである。(Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uschradd dwyieithoug* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (Unpublished Ph.D. dissertation). University of Wales Bangor, UK.; Williams, C. (1996). *Secondary education: Teaching in the bilingual situation*. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock* (pp.39-78). Llangefni, UK: CAI.; Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.)

理論から実践までを幅広くカバーする本書は、前述のとおり、トランス・ランゲージングを授業に取り入れ、定着させるための環境作りの重要性を強調し、活動の蓄積に

よって学校コミュニティそのものの変質を目指している。一見野心的とも見える試みだが、2言語を個別の枠に閉じ込める伝統的な言語教育観・バイリンガル教育観を打破し、トランス・ランゲージングを活用した授業が着実に成果を挙げるためには、教師だけでなく、周囲を巻き込んだ環境作りが不可欠であることを明確にしている点で達見である。また学内での継続的な活動は、上下関係に支配されない「協働」を目指し、多言語学習者の保護者らの声を反映させようとしている点で、トランス・ランゲージングが内包する価値観と一致している。情報量が豊富でありながら索引がない点、言語の組み合わせによっては難点があるテクノロジーによる翻訳など、課題はあるものの、本書からは、学習者の多言語資源を弾力的に活用すると同時に、指導者自らも言語資源、教授資源を駆使して柔軟に指導に活かす姿勢が一貫して鮮明に浮かぶ。本書が紹介する、複数教科・学年を対象とした多様な教授方略は、トランス・ランゲージングによる指導の潜在的応用力を十分に示唆している。

(加納なおみ お茶の水女子大学)

[付記]

2014年秋の段階で www.nysieb.cuny.org よりダウンロードした資料を読んだが、現在は、2013年に修正を加えられたと追記されたものが <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf> より公開されている。