OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	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
Author(s)	加納, なおみ
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2016, 12, p. 1-22
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/62212
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

≪招待論文≫

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 －

加納　なおみ（お茶の水女子大学）
kano.naomi@ocha.ac.jp

Conceptualizing Translanguaging
To Consolidate Pedagogy Rooted in the Language Use of Multilinguals

Naomi Kano

要　旨

多言語・多文化化が世界的に進行するなか、言語及び記号システムの混用に関する研究が増加している。本稿では、そのうちの代表的な概念である「トランス・ランゲージング」を理論、教授法、学習ストラテジーの観点から論じる。トランス・ランゲージングは、マルチリンガルの全ての言語資源を、言語の境界線を超越した一つのレパートリーとしてとらえる。そこで、本稿はまず、グローバル化とスーパー・ダイバーシティーの進展を背景に、多言語話者の言語混用の実態をふまえた「動的バイリンガリズム」とトランス・ランゲージングの関係を論じ、今世紀におけるバイリンガル教育の変遷を概観する。次に、コミュニケーションのマルチリンガル化、マルチ・モーダル化を視野に入れ、トランス・ランゲージングを認知的、社会文化的な機能から考察する。さらに、コード・スイッチングやトランスレーションとの比較を通じてトランス・ランゲージングの特質を論じ、その課題や批判、今後の展望を検討する。

Abstract

As the world increasingly becomes multilingual as well as multicultural, the number of studies on the mixed use of semiotic systems, including language, proliferates. This paper discusses *translanguaging,* a representative concept that encompasses such mixed-language practices, focusing on its theoretical conceptualization, pedagogical techniques, and learning strategies. Translanguaging views multilinguals' whole linguistic resources as one single repertoire beyond linguistic boundaries. Given a highly globalized and super-diversified world's demography, the paper first examines the

relationship between translanguaging and dynamic bilingualism that considers multilinguals' fluid language practices, followed by a brief overview of the changes bilingual education has experienced since the past century. Then, taking into consideration the nature of communication that becomes increasingly multilingual and multimodal, it looks into translanguaging from cognitive as well as sociocultural perspectives. Furthermore, a comparison between translanguaging and other related concepts, such as code-switching and translation, is examined to highlight the intrinsic value of translanguaging. The paper concludes with a discussion on the challenges and critiques faced by the concept and future research agenda.

キーワード：トランス・ランゲージング、動的バイリンガリズム、コード・スイッチング、マルチ・モダリティ、スーパー・ダイバーシティー

1．　はじめに

グローバル化の進展とともに、「スーパー・ダイバーシティー」（Vertovec, 2007）という概念が注目を集めている。これは、移民政策の影響で急激に移民が増加したロンドンの現状をとらえるために生まれ、これまでの移民研究の枠組みを越えた、多くの要因を含む概念である。従来とは比較にならないほど多数の国々から集まる移民は、一国あたりの人数は少ないものの、総勢では膨大な数にのぼり、過去においてどの国も経験したことがないような移民の人口動態における変化が起きている。今や出身国、エスニシティ、宗教や言語だけで彼らの属性や特徴を分析することはできず、移住の動機、法的な地位とそれに伴う権利と資格、労働市場での多様な経験、年齢、性別、国境を越えた地域とのつながりや関わり、居住地の分布パターン、役所や地域住民との関係などの他、多くの要因を複合的に考察する必要があり、それらの相互作用から見えてくる多様性を総称して「スーパー・ダイバーシティー」と呼ぶ。この概念は、ロンドン以外のイギリスの都市、またヨーロッパやアジア太平洋地域の都市部にも適用され、政策立案及び調査研究に新たな課題を提起している（Ortiga, 2015; Spoonley & Butcher, 2009; Vertovec, 2007）。

スーパー・ダイバーシティーは、前述のように多様な変数、要因を含む概念であるが、言語使用に関して共通して見られる重要な特徴は、“mixed language practices”、つまり「複数言語の混用」である（Blommaert & Rampton, 2011）。複数の言語レ

パートリーを持つ話者同士の直接的接触、及びサイバースペースにおけるコミュニケーションの増大から、世界中で多くの事例が観察・報告されている（Cenoz & Gorter, 2015; Creese & Blackledge, 2010; Jørgensen, 2008, 2010; Otsuji & Pennycook, 2010; Rampton, 2006; Varis & Wang, 2011）。前者は移民などグローバル化による国境を越えた人々の移動の増加と、彼らの都市部への集中、後者は、テクノロジーの飛躍的な発展が直接的な要因である。グローバル化も、ウェブ上のコミュニケーションも「国境を越える」という面で共通し、両者が相互作用を与えながらそれぞれの発展に寄与していることは周知のとおりである。また、テクノロジーの進化により、コミュニケーションのマルチ・モーダル[1)]化が進み、「言語」は多くの「記号システム（semiotic systems）」のなかの一つに過ぎなくなってきている（Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller, 2011; Thorne, 2013）。「国境」という制約に縛られないコミュニケーションの増加に伴い、コミュニケーションにおける言語及び記号システムの混用が世界的に増大し、「個別の言語」という伝統的な概念が疑問視されてきている（Blommaert & Rampton, 2011; Canagarajah, 2013; García & Wei, 2014; Jørgensen, et al, 2011; Otsuji & Pennycook, 2010; Thorne, 2013）。

このような流れのなかで、急速に注目を集めているのが、「トランス・ランゲージング（translanguaging）」である。トランス・ランゲージングとは、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である。近年これに関する研究が、多言語話者の自然な言語使用に根ざした教授法と、学習ストラテジーの領域で増加している（Cenoz & Gorter, 2015; Flores & Schissel, 2014; García & Kano, 2014; Velasco & García, 2014）。しかし、日本ではまだなじみが薄く、十分な理解が得られているとは言い難い。そこで、本稿では、多言語・多文化化が世界的に進行する現代社会の状況を鑑み、言語及び記号システムの混用を理論と教育実践の両面からとらえた「トランス・ランゲージング」について、概念と教授法、及び学習ストラテジーという3つの観点から論じる。また、関連が深い他の概念と比較することによって「トランス・ランゲージング」の理念と特質を考察する。

2．トランス・ランゲージングとは

「トランス・ランゲージング」とは、元来 Williams（1994）がウェールズ語で提唱した “trawysieithu” を英訳した造語で、Baker（2006）及び García（2009a）らに

よって広く知られるようになった。Williams（1994）は、衰退するウェールズ語の話者を増やすための、受容と発信に別々の言語を使用するバイリンガル教授法を「トランス・ランゲージング」と名付けた。これは、バイリンガルの読み書き能力（バイリテラシー）を伸ばす指導法で、内容理解を重視し、言語の四技能（読む・書く・話す・聞く）を統合しながら、二言語でのリテラシー能力を高めるものである。例えば、ウェールズ語でテキストを読み、内容理解のために討論をし、その後英語でライティング課題を完成する、あるいは反対に、読解と討論を英語で行い、ライティング課題をウェールズ語で書く、という方法である。しかし、近年、「トランス・ランゲージング」という語をバイリンガル教授法に限定せず、「言語Aによるインプットを言語Bでアウトプットする」という、多言語話者が生得的に日常実践している言語使用全般を指す概念として拡大、発展して使う研究（e.g. Blackledge & Creese, 2010; García, 2009a; Lewis, Jones & Baker, 2012a; Lewis, Jones & Baker, 2012b; García & Kano, 2014）が増加している。「トランス・ランゲージング」の中心的な概念は①言語を個々の枠に閉じ込めない多言語話者の自然なことばの使い方、②状況に応じた多言語話者の柔軟なことばの使い方、である。その機能としては、①理解促進のためのトランスレーション②相互行為としての意味生成③コミュニティーへの参画（García, 2009b）、という認知・対人コミュニケーション・社会関係の構築、という3つの側面を重視している。本稿ではこれらの観点をふまえ、トランス・ランゲージングを理論、教授法、学習ストラテジーの領域において検討し、これら相互の関係性についても論じていく。

2.1 21世紀型バイリンガル教育と「動的バイリンガリズム」

トランス・ランゲージングを理解するためには、バイリンガルの「二言語間の相互作用」及び、それらと「社会文化的な諸要素との相互作用」の重要性を説明する「動的バイリンガリズム」（García, 2009a）についての理解が不可欠である。動的バイリンガリズムがそれ以前の概念と異なるのは、バイリンガルの言語力の総量を二つの個別の言語能力を足し合わせたものと見るのではなく、一言語ずつに分断せず、一つのつながったレパートリーとしてとらえる点である。20世紀のバイリンガル教育は、L2習得のためにL1を犠牲にする「減算的バイリンガリズム」と、L1を犠牲にすることなく、L1とL2両言語を読み書きも含んで積極的に伸ばす「加算的バイリンガリズム」の対比の構造のなかで語られてきたと言える。結果的に習得される二言語能力の違いと、アイデンティティ形成への影響から、「加算的バイリンリズム」の方が望ましいと考えられてきたが、両者は学習プロセスにおいては「言語間の境界線を堅持する」という点で、実

は共通している。

しかし、グローバル化の進展のなかで、多言語話者の言語使用についての研究の蓄積が進み、「動的バイリンガリズム」（García, 2009a）という概念の登場と共に、多言語話者の言語使用の実態に即した言語教育の実践が重要性を増している。動的バイリンガリズムでは、バイリンガルの二言語は言語同士、また社会環境と常に強い相互作用を持ちながら発達し続ける点を重視する。また、多言語話者の意識のなかでは言語間の境界線が意味を持たないため、言語の枠を越えた全レパートリーのなかから、コミュニケーション場面において最適な要素を選択し、それらを組み合わせて、目的に応じて使う。つまり、動的バイリンガリズムのポイントは、①多言語話者にとって言語間には境界線はない、そのため、②モノリンガルとは異なる言語使用が生じる、しかし、③状況に合わせて必要な言語要素の選択ができるため、モノリンガル的な言語使用が必要とされる場面ではそれが可能である、という点である。従来のバイリンガル教育では、産出行動として③が強調されるあまり、二言語間に境界線を保つことが当然視されてきたが、バイリンガルの言語使用の特徴として①②を無視することはむしろ非現実的であるため、動的バイリンガリズムではこの三点を等しく重要だととらえる。多言語話者の言語使用の実態に即したバイリンガル教育の実践のため、「動的バイリンガリズム」では、「21世紀のバイリンガル教育は、言語間の境界線を超越する」と提唱（García, 2009a）している。

バイリンガル教育では、長らく、「1人の人間のなかの、別々の言語を操る2人のモノリンガルの存在」が前提とされてきた（Grosjean, 1982）。これが、バイリンガル学習者を、モノリンガル規範にあてはめて比較、評価する根拠となってきたと言える。また、このような教育観におけるバイリンガル能力は、二つの言語の総和である「加算的バイリンガリズム」を意味し、二つの言語は別々の場面で使われ、習得されることを前提とする一方、言語間の相互作用には注目していない（García & Kano, 2014）。これに異議を唱えたのが、広く知られているCummins（1980, 1981）の「二言語相互依存仮説」モデルである。ここでは表面上異なる体系を持った二つの言語が、共通の認知力をベースに相互作用を持つと説明された。「二言語相互依存説」はバイリンガル学習者の言語使用及び教科学習上のメカニズムや問題を理解するうえで、多大な貢献を果たした。またCummins（2000）では、バイリンガルの二言語能力の発達や、複雑な言語使用メカニズムを説明するためには、認知能力と言語との関係だけでなく、社会文化的な要因が重要であることを強調している。

「動的バイリンガリズム」（García, 2009a）も、同様にバイリンガルの「二言語間の

相互作用」及び、それらと「社会文化的な諸要素との相互作用」の重要性を指摘している。そのうえで、各言語が個別に分離した状態で習得されることを前提とした、相互作用を重要視しないモノリンガリズムを明確に否定している。複数の言語レパートリーが相互に影響し合いながら共に成長していく、言語の枠にとらわれないバイリンガルの言語使用を規範としているのである。また、習得が進む際の複数言語間の相互作用だけでなく、実践の蓄積が起こる環境、社会的文脈との相互作用のなかで、言語レパートリーがダイナミックに発展していく点を重視している。つまり、動的バイリンガリズムは、家庭、学校、コミュニティ、サイバースペースなど、言語が実際に使われる環境や、それらを取り巻く文化的規範、言語間の力関係などを経験しながら、コミュニケーションの目的に最も適した言語レパートリーを充実させ、多言語話者としてのアイデンティティを成長させていくプロセスを総合的に捉えている。そして、動的バイリンガリズムは、トランス・ランゲージングの実践によって実現される（García & Kano, 2014; García & Wei, 2014）のである。

2.2 マルチ・モダリティとトランス・ランゲージング

トランス・ランゲージングは、現実のマルチリンガルの言語使用を包括的にとらえる（García & Wei, 2014）ため、言語間の境界線を超越するだけでなく、「ランゲージング[2)]」を超越する、つまり、言語だけでなく、音声や画像、絵文字などを含んだ「全ての記号システム」を境界線なく使う（García & Wei, 2014）状態を規範とする概念である。ゆえに、マルチリンガルの言語の使い方をマルチ・モーダルな視点でとらえ、さらにそれをマルチリンガル教育の実践に生かそうとするものである。

前述のとおり、テクノロジーの進化により、コミュニケーションのマルチ・モーダル化が進み、「言語」は、ますます、多くの「記号システム」のなかの一つの存在に過ぎなくなってきている（Blommaert & Rampton, 2011; Jørgensen, et al., 2011; Thorne, 2013）。また、テクノロジーの恩恵により、移住先でも多くの人々が母国とのつながりを絶やさずに暮らすことができるようになった一方で、国内に留まりながら国境を越えたコミュニケーションがインターネット上で容易に実現するようになり、トランス・ナショナルなコミュニケーションが日常的に行われている。このような、「国境」という制約に縛られないコミュニケーションの劇的な増加に伴い、コミュニケーションにおける言語及び記号システムの混用が世界的に増大するなかで、「国民国家」と密接に結びついた「個別の言語」や「国語」という伝統的な概念を疑問視する研究が増加している（Blommaert & Rampton, 2011; Canagarajah, 2011; García & Wei,

2014; Jørgensen, et al., 2011; Otsuji & Pennycook, 2010;)。

教育に目を移すと、マルチ・モーダルなコミュニケーションの増加に伴い、「リテラシー」の概念も、単なる「読み書き能力」だけではなく、マルチ・モダリティを重視する傾向が強まっている。また、リテラシーの定義は、その言語が背景とする社会文化的知識の習得及びそれを適切に使いこなせる実践力を含み、その習得には、社会、文化、政治、経済的な要因が影響する（Gee, 1989; Street, 2003）と考えられるようになっている。マルチ・モダリティを強調し、リテラシーの実践を複数言語間でとらえる「複リテラシー」（“pluriliteracies” in Garcia, Bartlett & Kleifgen, 2007）は、「バイリテラシー連続帯」（“The continua model of biliteracy” in Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003）同様、複数言語での読み書き能力の伸展を、社会文化的な文脈の中で、常に動的に変化するものととらえている。すべてのリテラシーの実践、言語文化は等価であり、序列はないことを前提とし、テクノロジーも積極的に活用しながら、状況、場面に応じて各個人が持っているあらゆる言語レパートリー、リテラシーのスキルを相互補完的に利用し、現実のコミュニケーション場面に対処するためのリテラシー教育を、トランス・ランゲージングを通して実践する（Garcia, Bartlett & Kleifgen, 2007）。グローバル化のなかで、スーパー・ダイバーシティーが加速し、コミュニケーションのマルチ・モーダル化、マルチリンガル化が表裏一体で進んでおり、教育にもそれが反映される必要性が高まっていると言える。

2.3 トランス・ランゲージングとコード・スイッチング

トランス・ランゲージングは、既に述べたとおり、コード（言語）、モード（話す・聞く・読む・書くという通常の言語の四モードに、「思考する」過程も加える）を横断的に対象とするだけでなく、言語を「記号システム」のうちの一つ（Blommaert & Rampton, 2011）としてとらえるため、言語混用についての既存の概念であるコード・スイッチングとは現象のとらえ方が異なる。

トランス・ランゲージングは、前述のとおり、多言語話者の言語レパートリーをひとかたまりのものとし、言語の境界線のない状態でとらえるが、コード・スイッチングは、言語の境界線をはさんで、言語Ａから言語Ｂに切り替えを行ったとみる。複数言語による発話を言語データとして提示された場合、それがコード・スイッチングか、トランス・ランゲージングかは、そのデータをどのような立場から見るかによって決まる。つまり、複数言語で発話された言語データを、どのような枠組みでとらえるか、そしてそれをどう教授法に生かしていくか、という姿勢が、トランス・ランゲージングとコード・

スイッチングを区別することになる。

従来の研究では、多くの場合「言語間の切り替え」を否定的に見てきた。教室での教師と生徒とのやりとりに注目した研究のなかでもこの傾向は明らかであり、結果的に、教室内でダイグロシア[3]状態が強化され、学習者は自分の母語及び母文化への自信と誇りを失っていく（Lindholm-Leary, 2006; Lin, 1996; Shin, 2005）。一方、多言語話者の言語使用における創造性と批判性を尊重し、学習者個人が学習方略として自由にトランス・ランゲージングができる「トランス・ランゲージング・スペース」（Wei, 2015）では、学習場面において母語を実際に活用させ、学習者本人がその有用性を日々感じることができるため、自らの言語レパートリーのなかでは言語の序列化が起こりにくい（Baker, 2006）。また、教師による無秩序なコード・スイッチングとは異なり、トランス・ランゲージング教授法[4]では、多言語話者の言語レパートリーを体系的かつ計画的に活用するため、これを学習方略としてのトランス・ランゲージング[5]の指導につなげることができる。

トランス・ランゲージングを、多言語使用に関する既存の概念であるコード・スイッチングと対立させてとらえる一連の研究（e.g. Blackledge & Creese, 2010; García & Wei, 2014; Lewis, Jones & Baker, 2012a; Lewis, Jones & Baker, 2012b）では、コード・スイッチングが意味する「言語間の切り替え」という観点を否定的に見るだけではなく、そもそも言語間の境界線を前提としている点で「コード・スイッチング」という概念そのものを排除しようとしている。「コード・スイッチング」を個別言語の存在を認め、母語話者規範を強化する概念と見るためである。

2.4　教授法としてのトランス・ランゲージング

教授法としてのトランス・ランゲージングの原型は、前述のとおり、言語Aによるインプットを、様々な学習プロセスを経て、言語Bで産出し、両言語のリテラシーを伸ばす方法である。両言語及びその発達を支える思考力を伸ばすためのトランス・ランゲージング教授法では、一連の学習プロセス全体をデザインする際、焦点を当てる技能や言語を意図的、計画的に変えることにより、教育効果を高めることができる。ここで重要なのは、いうまでもなく、指導者側が無秩序に言語の切り替えを行わないことである。つまり、学習者の思考を促し、理解を深め、産出の質を上げるために、効果的なトランス・ランゲージング活動を計画的に取り入れることが不可欠となる。Baker（2006）は、前述のような点をふまえ、教授法としてのトランス・ランゲージングの利点を次のようにまとめている。

①二言語間[6]で理解と産出を繰り返すプロセスを通じ、理解可能なインプットが増える。

②第一言語[7]によって討論し、思考を深め、第二言語[8]でのライティングにつなげるため、両言語の力を統合的に伸ばすことができる。特に第二言語のリテラシー能力を伸ばす。そのため、高度なバイリンガル能力、バイリテラシーの獲得につながる可能性が高い。

③言語レベルが異なる学習者を一緒に教えることができる。また、学習者は、ピアとの関わりを通じ、教師以外からも理解可能なインプットを得ることができる。

④自らの言語資源の有用性を実感することができるため、学習者のなかで二言語間の序列が生じにくい。

⑤家庭語を含む二言語[9]使用により、家庭と学校の関係を緊密化させる。

これらの利点は、前述のように、周到に準備された指導計画によって実現されるものであり、無秩序に言語が混用される学習環境とは一線を画す。また、このようなトランス・ランゲージング教授法の特長は、学習者の母語活用がリテラシー能力の伸長に不可欠な思考力に積極的に働きかける（e.g. Cummins, 1986; Fu, 2003）、という先行研究の主張とも共通するものである。

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、前述のとおり、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、近年では、インプット段階からの二言語併用の重要性が注目されている（Celic & Seltzer, 2013; García & Kano, 2014; Kano, 2012）。この方法により、学習者、指導者双方の選択肢を増やし、多様なレベル、言語的背景を持つ学習者への柔軟な対応の可能性を広げることができる。つまり、学習者は、理解、産出など目的に合わせて、また課題完成のための作業の効率化を図るため、その時の自分に最も有用なテキストを選択し、自由に使うことで自律的な学習を進める（Kano, 2012）。また、優勢言語への依存傾向が強い学習者でも、産出に必要な言語で書かれたテキストが手元にあれば、それを参照しながら課題を完成させるため、トランス・ランゲージングすることが増え、弱い方の言語を伸ばす機会が増える（Kano, 2012）。

Celic and Seltzer（2013）は、バイリンガル学習者の認知能力及び言語能力を高めるためにトランス・ランゲージングを活用しており、その際、教室内での学習者の協働に加え、教師間・学校関係者の協働の実現をも重視している。ここには、トランス・ランゲージングを取り入れた授業を定着させるための協働の蓄積を通じた、学校コミュニティそのものの変容を目指す姿勢が強く反映されている。二言語を個別に扱う伝統的

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あげられるよう、コミュニティ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と言える。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」を志向し、日頃、周辺化されがちな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、「バイリンガリズムを基準・規範」とする価値観と一致している。このような面からも、トランス・ランゲージングの教授法は、広い意味でもその理念に深く根を下ろしたものと言える。

教授法としてのトランス・ランゲージングにおいてもう一つ重要な側面は、前述のように、マルチリンガルの言語の使い方をマルチ・モーダルな視点でとらえている点である。ゆえに、トランス・ランゲージング学習活動は「プロセス」であり、そこでは学習者が創造的かつ柔軟に自らの言語資源を活用する。たとえば、プロセス・ライティング[10]のなかで、言語の四技能（聞く・話す・読む・書く）を統合した授業を行えば、多くのトランス・ランゲージングが発生する。このとき、調べる・読む、のリサーチ段階は二つの言語の自由な使用を奨励し、教室内での討論を学習者の強い方の言語で行う。学習者がプレ・ライティング活動のなかでメモやノートをとる際には、いずれの言語を使っても、または二言語を併用しても構わないとする。個人で思考し、それを学習者間でも共有、発表後フィードバックを受けるというプロセスを繰り返すなかで、発表言語はその時にターゲットとしている言語にすれば、学習者が好む言語に一方的に依存してしまう、という問題を回避し、すでに獲得した言語の力をもう一方の言語を伸ばすための足がかりとして使うことができる。プロダクトの質を、言語面・内容面で強化するためには、最終課題の産出までの段階で使える言語の選択肢を広げ、強いほうの言語で深めた思考を、もう一方の言語でも口頭で表現させたり、文章化する過程を繰り返すことが鍵となる。トランス・ランゲージングでは強いほうの言語を使って弱いほうの言語を伸ばす、と言われるのは、まさにこのような方法によるのである。

以上述べたように、「トランス・ランゲージング・スペース」（Wei, 2015）では、学習者の言語レパートリーを総動員して課題に取り組むため、思考と理解を深めることができ、結果的に産出物の質を上げることができる。そのプロセスでの討論や、文章化を通じ、両方の言語で発信し、フィードバックを受ける機会が増えるため、両言語の力を統合的に伸ばすことが可能となる。また、教科学習、協働学習との親和性が高く（Celic & Seltzer, 2013）、言語背景やレベルが異なる学習者が共に学ぶことができる（Baker, 2006; García, 2013; Kano, 2012）ため、 結果として、学習者の意識における言語間の序列や母語話者規範に影響を与えると考えられている。

しかしながら、トランス・ランゲージングを教授法に取り入れる際に、問題が生じる場合もある。たとえば、共通の母語を持った学習者たちと、持たない学習者が共存する際、共通の母語を持った学習者たちにトランス・ランゲージングを許容した場合、教室内での不平等につながらないか、という懸念がある。確かにこのような状況では、学習者へさらなる配慮が必要となる。このような場合、トランス・ランゲージングできるパートナーが教室内にいない学生には、優勢言語を用いたリサーチや、家族やコミュニティ内での会話など、別の場面でトランス・ランゲージングを行うことにより、異なる方法で自らの言語資源を積極的に活用させるよう、指導することが大切である。もちろん、自らの思考を深めるために強い方の言語を積極的に使わせることも重要である。また、教師が学生の母語を解さない場合も少なくない。そのような時でも、Celic and Seltzer（2013）は、プロセスにおけるトランス・ランゲージング、つまりブレーン・ストーミングやアウトライン、あるいは作文の下書きなどの各段階で母語を活用させたうえで、最終的な産出は必ず目標言語で行う、という方法を推奨している。つまり、目標言語で産出させることはもちろんのこと、母語で思考を深めることを習慣づけさせる、という点が重要だと言える。また同書では、グーグル翻訳などテクノロジーの活用や、学習者のコミュニティから、教材の作成やインタビューなどに協力してくれる人材を確保することも提言されている。

2.5 学習方略としてのトランス・ランゲージング

トランス・ランゲージングは多言語話者が自らの言語資源を状況に応じて活用する柔軟な言語使用のため、バイリンガル学習者は、生得的になんらかの形で自然にトランス・ランゲージングを行っている（e.g., Bhatia & Ritchie, 2004）という指摘がある。しかし、これは、学習方略としてのトランス・ランゲージングを教える必要がないという意味ではない（Canagarajah, 2011; 加納, 2015）。なぜならば、多くの教育現場における「規範」は、前述のとおりモノリンガル学習者であり、バイリンガリズムを規範とした「トランス・ランゲージング」と現実の教授法は乖離した状況に置かれたままであるため、多言語話者に自らの自然な言語使用を肯定的に活用するよう明示的に指導すべきだからである。多言語話者にとって、日常的な言語の使い方と、教室での学習方法が矛盾なくつながり、相乗効果を上げる[11]ためには、まずは、「自発的トランス・ランゲージング」を積極的に肯定し、個々の学習者が効果的な学習方略として使いこなせるよう、指導する必要がある。

そのためには教授法にトランス・ランゲージングを取り入れることができれば理想的

だが、それが困難な環境では、まず「トランス・ランゲージング・スペース」(Wei, 2015) の実現を通じて、学習者個人が学習方略としてのトランス・ランゲージングを自由に使う場を確保するよう奨励すべきである。教室外で学習者がトランス・ランゲージングを学習方略として活用することによって、トランス・ランゲージング・スペースを創出することは難しいことではない。教室外での学習はもちろんのこと、トランス・ランゲージング・スペースは、教室内でも、思考を深め、まとめる過程でトランス・ランゲージングを活用させることにより、容易に実現する。そこでは、学習者自身が自らの言語資源を自由にコントロールできる主体的な行為者であるという姿勢を身につけさせると同時に、実際に言語資源を使いこなせるトランス・ランゲージングのスキルを磨いていくことが重要である。モノリンガルを規範とした指導法は、バイリンガル学習者が学習効果を上げるための自由で創造的な言語資源の活用に枷をはめ、心理的にもこれを抑制・否定する傾向が強いため、明示的な指導を通じて、バイリンガル学習者が感じる心理的抑圧を解消し、自らの言語資源の豊かさと、それを活用することで広がる可能性に気づかせることが不可欠である。さらに、コミュニケーション上の目的を達成させるために、自らがもつ言語資源のどの要素をいつ、どのように活用すれば良いか、選択権は学習者本人にあることを自覚させ、メタ言語意識を高める必要がある。

メタ言語・メタ認知能力はバイリンガル学習者としての成長に重要な意味を持つ。メタ言語・メタ認知能力に長じているほど、学習者が操ることができる方略は豊富で強力となり、言語使用に対する自己調整能力が発達する (García & Kano, 2014) からである。ゆえに、言語教育は「規範」を教えるより、自己の持つ言語資源でどう問題解決していくか、どうコミュニケーションを円滑に進めるか、を学習者自身に考えさせる場を与えるべきだという指摘 (Canagarajah, 2006) もある。バイリンガルが生得的に行っているトランス・ランゲージングを学習方略として最大限活用させるための教育はその意味でも重要だと言える。

学習方略としてのトランス・ランゲージングの役割と機能を、ニューヨーク近郊の日本人中学・高校生を対象にトランス・ランゲージング教授法のもとで調査した Kano (2012) では、日英バイリンガルの日本人生徒たちが、学習方略として多様なトランス・ランゲージングを自発的に実践していることが明らかにされた。さらに、動的バイリンガリズム (García, 2009a) が示唆したように、バイリンガル連続帯における位置に応じて、学習者のトランス・ランゲージングのパターンや機能が変化していることも明らかになった。熟達したバイリンガル学習者は「双方向自律型トランス・ランゲージング」(加納, 2012) により、二言語間を継ぎ目なく自由に行き来し、言語使用を自らコント

ロールしながらタスクを達成すると共に、自己の言語的体験をより豊かなものにしていた。一方、「双方向依存型トランス・ランゲージング」（加納, 2012）実践者は、両言語を積極的に使いつつも、より優勢な言語である日本語を方略として、あるいは無意識的に課題遂行のためのツールとして活用していた。つまり、双方向依存型トランス・ランゲージング実践者は、劣勢言語でのタスク処理が自己の言語能力を超える場合には、バイリンガリズムにおける複雑な言語使用を調整しながら、自らの言語資源を最大限活用してそのタスクを達成していた。このような、トランス・ランゲージングのスキャフォールディング機能は、ESL 在籍者など萌芽段階にあるバイリンガル学習者にとって不可欠である（García, 2013）。その一方で、「一方向トランス・ランゲージング」（加納, 2012）実践者は、意図的に自己の優勢言語に依存しており、それにより劣勢言語の学習機会を自らすすんで減少させていた。調査結果は、優勢言語への過剰な依存傾向の矯正にバイリンガルテキストを用いたトランス・ランゲージング教授法の有効性を示唆している。

以上述べたとおり、トランス・ランゲージング・スペースでは言語間の境界線を超越した言語使用を所与のものとしているが、自発的トランス・ランゲージングを学習方略として発展させ、さらに教授法を確立していくことが重要である。つまり、学習者による「言語レパートリーの自由な使用」という状態を単に受け入れるだけではなく、トランス・ランゲージング・スペースでは、それを「学習方略」に深化させ、さらに「教授法」にも反映させるため、教師は意図的・戦略的にトランス・ランゲージングを行い、また学習者のトランス・ランゲージングを促し、思考を深め、言語能力を高めながら、複雑な教科学習をサポートしていく役割を担うと言えよう。

2.6 トランス・ランゲージングにおけるトランスレーション

トランス・ランゲージングと混同されやすい概念として、2.3 でコード・スイッチングとの比較を行ったが、本節では、トランスレーションを取り上げる。従来の言語教育の場で課されるトランスレーションは、第三者が書いたテキストを他の言語に訳す活動が中心である。ここには、学習者本人の声を反映する機会は実質ほとんどない。

トランス・ランゲージングを用いた授業では、このようなトランスレーションを全く行わないわけではないが、学習者自らの考えを言語化して表明し、他の学習者と意見交換するためのトランスレーションがより重要な役割を果たす。いわゆる「目標言語」では複雑な思考を思ったように言語化できない学習者にとって、思考を深めるためには、全ての言語レパートリーを使い、何度も言語間の行き来を伴いながら、徐々に思考を言

語化するプロセスを進むことが不可欠である。モノリンガル規範のもとでは自らの発信力を発揮しきれなかった学習者が、このようなプロセスを通して、自らの「声」を取り戻し、フィードバックを得ることでさらに思考と理解を深め、また言語力を磨く機会を得ることができるのである。また、このようなトランスレーションは、学習者が自らの言語レパートリーを方略的に選択、使用して、教室における学習言語で産出された成果物の質を上げるために、自らスキャフォールディングしながら授業参加と課題の完成を促進していると言える。

3. トランス・ランゲージングの課題

本稿では、トランス・ランゲージングの由来と変遷には、多言語化が急速に進むヨーロッパや北米の、マイノリティ言語を背景に持つ学習者たちへのバイリンガル教育における必然性と共に、言語の境界線を越えたコミュニケーションの世界的な増加が関わることを挙げた。日本国内でも多様な言語文化を背景とした年少学習者人口の増大が指摘され続けており（宮崎, 2014）、トランス・ランゲージングを教授法や学習方略の指導に取り入れる余地は少なくないと考えられる。一方、社会的な文脈が異なる大学生への英語指導などにどこまでトランス・ランゲージングが関与できるか、という点においては、議論が分かれる。文科省では英語のみを教授言語とする科目の増加を方針としているが、内容が専門化するに従い、思考や理解に母語である日本語を活用することの重要性は日本人研究者及び英語を母語とする研究者からも指摘されており（McKinley, 2015; Murata & Iino, 2015）、トランス・ランゲージングの認知面における有用性は日本人大学生を対象とした英語教育でも十分な意味を持つと考えられる。また、モノリンガル規範の強い日本の言語教育の影響で、日本人の大学生は自己の言語資源を柔軟に使用する経験が不足しており、本紀要の Yukawa（2016）及び清田・湯川・庵逧（2016）による調査結果などは、実際の多言語コミュニケーション場面に対処する力を伸ばすための示唆に富んでいると言えよう。英語がグローバルなコミュニケーションを担う言語として圧倒的な地位を築くなかで、非母語話者同士の英語による接触場面が世界的に増加した結果、英語の母語話者規範も、その位置付けも変化してきた（Kachru, 1992）ことも見逃せない背景である。

しかしながら、もちろん、トランス・ランゲージングの活用がより適した環境と、そうでない環境は存在する。教授法としてのトランス・ランゲージングが効果を上げにくい例として、Baker（2011）は、L2 初学者のクラスを挙げている。Williams（1994）

が、初級レベルではなく、ある程度言語学習が進んだ段階でバイリテラシーを伸ばす教授法としてトランス・ランゲージングを提唱し始めたことを考えると、これは妥当な指摘である。一方、Celic and Seltzer（2013）は、小学校の低学年を想定したトランス・ランゲージングの授業計画も提案しているが、そこでは単語レベルのトランス・ランゲージングなど、初級者向けの活動が中心となっている。これは、複雑な概念や専門用語などがあまり必要ではない領域でなら初級レベルからもトランス・ランゲージングを使うことはできる、という Baker（2011）の指摘と呼応している。その他、トランス・ランゲージングが適さない環境として、Baker（2011）は、学習者が優勢言語や多数派言語を強く好む場合を挙げている。いくらバイリンガル話者が自然にトランス・ランゲージングを行っているとは言っても、このような場合にトランス・ランゲージングを教授法として積極的に使い続けるのは、学習者の自発的な言語選択を尊重するトランス・ランゲージングの理念に反することにもなる。

「トランス・ランゲージング」という概念の広まりの背景には、前述のとおり、世界中で増加する言語の混用に関する研究が、「言語の境界線を越えた柔軟な言語使用」と「個別言語」を対立させてとらえる図式がある。ここからいくつかの問題が生じるが、以下では特に重要だと考えられる、自然会話と教育現場におけるトランス・ランゲージングの位置づけと、理論面における課題について論じる。

まず、明確にしなければならないのは、トランス・ランゲージングが無秩序な言語混用を単純に容認しているわけではないという点である。本紀要の Yukawa（2016）及び清田・湯川・庵逧（2016）にも示されたように、トランス・ランゲージングにはコミュニケーション上の方略が託されており、場面や状況に即した理由と目的がある。また、教授法は、前述のとおり、思考や理解の促進、マルチリンガルとしての肯定的なアイデンティティの涵養、複数言語レパートリーの発達、コミュニティの構築など、動的バイリンガリズムを具現化する方法として、単に言語混用を容認するだけのものでないことは明らかである。教師による無計画で無秩序なコード・スイッチングは、結局教室内でダイグロシアを強化し、少数派言語が多数派言語に取って代わられる結果になることは、すでに先行研究によって指摘されている（García, 2009a）。このような事態は、トランス・ランゲージング教授法が目指す方向とは正反対である。学習者の自然な言語使用に根ざすことは不可欠だが、それを教授法に活かす際、教師には計画性と適切な判断力が求められる。つまり、学習者による「言語レパートリーの自由な使用」という状態を単に容認するだけではなく、トランス・ランゲージング・スペースにおいて、それを「学習方略」に深化、発展させ、さらに「教授法」にも反映させるため、教師は意

図的・方略的なトランス・ランゲージングを行う必要がある。そして、学習者に効果的なトランス・ランゲージングを促し、思考力と言語能力を高め、それらを複雑・高度化する教科学習に活かすようサポートしていくことが望まれる。

「言語の境界線を越えた柔軟な言語使用」と「個別言語」を対立の図式のなかでとらえる立場では、「個別言語」の存在を社会的・政治的な産物であるとみなし(Blommaert & Rampton, 2011; Canagarajah, 2006; García & Wei, 2014; Makoni & Pennycook, 2007)、個人の言語資源は、規範としての「XX 語（例：日本語、英語、中国語、スペイン語、韓国語…)」ではなく、抽象的に存在する各言語からある要素を抽出し、個人のなかで統合された「言語レパートリー」である、と説明している。これが、「言語の境界線に阻まれない言語使用」によって、「個別言語」の存在を問い直す理論的根拠であり、実際にマルチリンガルの柔軟な言語使用には、言語間の境界線に制約を受けない面が多分にあることは周知のとおりである。しかしながら、この議論の最大の問題点、矛盾点とも言える点は、そもそも個別言語の存在である、「XX 語」という語を使わずに論自体を説明することが不可能である点、またトランス・ランゲージングの教授法や、学習方略を含んだコミュニケーション方略の分析においても、この語を使用せずに論じることが不可能である、という点にある。「個別言語」は意味をなさない、と指摘しながら、それ抜きに理論化しきれない点に、現時点でのトランス・ランゲージングの概念上の限界がある。[12] したがって、「個別言語」に対するスタンスが、トランス・ランゲージングを含めた「言語混用」についての概念の基本姿勢である点から、トランス・ランゲージングとコード・スイッチングの関係はさらに検討される必要がある。García (2009b), Baker (2006) らも初期にはコード・スイッチングをトランス・ランゲージングの下位概念ととらえたり、あるいは、単に両者は異なる、とする立場を取っていたが、トランス・ランゲージングが理論的に精緻化される過程で、次第にイデオロギー的に対立する概念だととらえる立場 (García & Wei, 2014; Lewis, Jones & Baker, 2012a; Lewis, Jones & Baker, 2012b) に変わってきており、この点は今後さらなる議論が必要だと考えられる。

4. 結びにかえて

本稿では、近年急速に注目を集めている「トランス・ランゲージング」について、グローバル化とスーパー・ダイバーシティーの進展を背景に、多言語話者の言語混用の実態をふまえた「動的バイリンガリズム」との関係において論じ、バイリンガル教育の理

念と方法論の変遷を概観した。また、コミュニケーションのマルチリンガル化、マルチ・モーダル化を視野に入れ、トランス・ランゲージングを概念、教授法、学習方略の観点から検討し、その認知的な機能だけでなく、社会文化的な機能についても考察した。また、コード・スイッチングやトランスレーションなどとの関連をふまえて、トランス・ランゲージングの特質について述べた。

世界には多言語話者のほうが多く存在していながら、多くの言語教育の現場における規範は未だに単一言語話者、モノリンガルのものである（Flores & Schissel, 2014）。しかし、本稿で述べたとおり、グローバル化の進展により、複数の言語資源を介した人々の接触の増加に伴い、言語及び記号システム間の境界線を越えた、自由で柔軟なコミュニケーションは、現代に生きる多くの人々の生活の一部となっている。「トランス・ランゲージング」は、多言語話者の現実であるだけでなく、モノリンガルだと信じている人々も、実は異なる複数の記号システムを使いこなすマルチリンガルであり、何らかのトランス・ランゲージングを行っている（Canagarajah, 2013）のである。

従来の言語学習の場、特に教師主導のモノリンガル規範の教室は、人工的な環境である。そこでは、教師のコントロールと、学習者自身の自己抑制により、学習者が持つすべての言語資源が十分活用されているとは言い難い。しかし、現実社会においては、コミュニケーション場面の参加者達は、目的を達成するため、持てる力を全て出してコミュニケーションを図ろうとする。コミュニケーションが不成功であれば、目的は十分に達成できないため、全てのリソースを総動員して、持てる力を出し切った者が有利になるのは当然である。グローバル化が進むなかで、異なる言語資源を背景とした話者同士のコミュニケーションが増大する現実に対し、言語教育は「規範」を教えるのではなく、学習者自身の言語レパートリーを使いこなすための「柔軟なコミュニケーション方略」を教えるべきである（Canagarajah, 2006）。トランス・ランゲージングはまさにそのようなコミュニケーション方略として機能する。

トランス・ランゲージングは、すでに世界中で多くの人々が実際に行ってきているが、今後は、教育実践や調査研究のさらなる充実が急務である。トランス・ランゲージングの実践の場を増やし、学習者の多様な言語背景に配慮した指導や研究が行われる必要がある。また、教授法については、長期間に渡ってその効果を測定する必要がある。教材の整備や教師のトレーニングも重要な課題である。マルチリンガル化の進むグローバル社会においては、2言語間だけではなく、3言語間のトランス・ランゲージング[13)]についても、さらなる教育実践や調査が行われることが望まれる。

注

1) 視覚・聴覚を含めた複数のモード、方式を通じたコミュニケーションをさす。たとえば、ウェブ上の動画視聴や、SNS（ソーシャル・ネットワーキング・サービス）上のインタラクションなど。

2) Wei (2015) は、「ランゲージング」を、知識を獲得し、意味生成し、思考を明確に表現し、形を与える行為として、認知的な観点を中心に論じている。García and Wei (2014) は「ランゲージ（言語）」を、単なる構造や規則の体系としてではなく、人間がインタラクションを通じて自己形成する過程と不可分である点を重視し、これを「ランゲージング」と動名詞化して使うことによって、より社会実践としての面に重きを置いている。新たな「ランゲージング」の方法を学ぶことは、新たな「言語」の学習を意味するだけではなく、新たなインタラクションと文化的実践の歴史に足を踏み入れることであり、新たな存在のしかたを学ぶことである、という Becker (1995)の言を引いている。

3) 元来は社会における2言語使用を意味する。通常、言語共同体は、2つの言語を異なる目的に用いることが多く、その区別は差別的なものになるため、2言語間に序列が生じやすい。

4) 本稿2.4を参照されたい。

5) 本稿2.5を参照されたい。

6) トランス・ランゲージング理論における「個別言語」と「境界線のない言語使用」との関係およびその問題点については、本稿 p.16 を参照されたい。

7) 同上。

8) 同上。

9) 同上。

10) 産出された文章のみに注目するのではなく、産出に向かう過程において思考を深め、推敲を重ねながら段階的に指導するライティング教授法。一般に、調べる・読む→アイディアを練る→文章の構成を考える→下書きをする→読み手からフィードバックを受ける→書き直す、という流れのなかを、書き手は何度も往復しながら作文やレポートを完成させる。本稿では学習者の言語資源を統合的に使用する機会を増大させるため、これらライティングのプロセスにグループやクラスでの討論、口頭発表なども積極的に組み込んだ活動を想定している。

11) Jacobson (Jacobson & Faltis, 1990) の "New Concurrent Approach" は、コード・スイッチングを取り入れた教授法だったが、同一センテンス内での切り替えを禁じ、多言語話者の言語混用の実態から乖離した方法だったため、根付くことができなかった。

12) Canagarajah (2013) は、従来の用語で新たなパラダイムを論じるのは不適切だが、それ以外に方法が無い場合が少なくないと述べ、「個別言語」の存在を否定しながらも「個別言語」を表す語（例：日本語、英語、中国語・・・）を使用するのはその一例だが、話者達にとって「個別言語」の存在は、「社会的な現実」であり、アイデンティティーでもあるため、この用語の使用にも意義があることを認めている。

13) 3言語によるトランス・ランゲージング発話に注目した研究として、本紀要の清田・湯川・庵逧 (2016) を参照されたい。また、作文における3言語間の相互の影響を研究したものに、スペイン・バスク地方の中学生を対象に、バスク語・スペイン語・英語による作文について調査した Cenoz & Gorter (2011) がある。

引用文献

加納なおみ（2012）「トランスランゲージング：バイリンガル日本人学習者のライティングプロセスにおける二言語使用」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会2012年 度研究大会予稿集』, 2-4.

加納なおみ（2015）「大学院授業でのトランス・ランゲージングの明示的学習と大学院生のトランス・ランゲージング方略を巡る一考察」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会2015年度研究大会予稿集』, 9-15

清田淳子・湯川笑子・庵逧由香（2016）「『立命館キャンパスアジア・プログラム』に参加した日中韓3ヶ国語学生の3言語能力と使用状況」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』12, 23-39

宮崎幸江（2014）『日本に住む多文化の子どもと教育-ことばと文化のはざまで生きる』上智大学出版

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Becker, A. L. (1995). *Beyond translation: Essays toward a modern philosophy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. (2004). Bilingualism in South Asia. In T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism*. pp.780-807. Oxford, England: Blackwell.

Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum International Publishing Group.

Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities, 13*(2), 1-21. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214772e.pdf #214780

Canagarajah, S. (2006). After disinvention: Possibilities for communication, community and competence. In S. Makoni (Ed.), *Disinvention and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal, 95*(3), 401-417.

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.

Celic, C. & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: CUNY-NYSIEB. Retrieved from http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf

Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal, 95*(3), 356-369.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A

pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal, 94* (1), 103-115.

Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1980.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children.* Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review, 56,* 31-45.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters.

Flores, N., & Schissel, J.L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly, 48* (3), 454-479.

Fu, D. (2003) *An island of English.* Portmouth, NH: Heinemann.

García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Malden, MA: Wiley-Blackwell.

García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Philipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Bristol, UK: Multilingual Matters.

García, O. (2013). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic, & K. Seltzer (Eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators.* New York: CUNY- NYSIEB. Retrieved from http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf

García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication.* (pp. 207-228). Walter de Gruyter.

García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh, & G. Meier, (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges.* (pp. 258-277). Clevedon: Multilingual Matters.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism.* Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Gee, J. P. (1989). What is literacy? *Journal of Education, 171*(1), 18-25.

Hornberger, N., & Skilton-Sylvester, E. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Jacobson, R., & Faltis, C. (Eds.). (1990). Language distribution issues in bilingual schooling. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual language around and among children and

adolescents. *International Journal of Multilingualism, 5,* 161-176.

Jørgensen, J. N. (2010). *Languaging: Nine years of poly-lingual development of young Turkinsh-Danish grade school students.* Copenhagen: Copenhagen Studies in Bilingualism.

Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylanguaging in superdiversity. *Diversities, 13* (2), 23-37.

Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching, 25,* 1-14. Cambridge University Press.

Kano, N. (2012). *Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in an English writing course in New York.* Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.

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.

Lin, A. M. Y. (1996). Bilingualism or linguistic segregation ? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong schools. *Linguistics and Education, 8,* 49-84.

Lindholm-Leary, K. (2006). What are the most effective kinds of programs for English language learners? In E. Hamayan & R. Freeman (Eds.), *English language learners at school* (pp. 64-85). Philadelphia: Caslon.

Makoni, S., & Pennycook, A. (Eds.). (2007). *Disinventing and reconstituting languages.* Clevedon: Multilingual Matters.

McKinley, J. (2015). *English medium instruction in a Japanese "Global 30" University.* Paper presented at Language, Education & Diversity Conference 2015, Auckland, New Zealand.

Murata, K., & Iino, M. (2015). *Language policies, practice & diversity: Voices of students.* Paper presented at Language, Education & Diversity Conference 2015, Auckland, New Zealand.

Ortiga, Y. Y. (2015). Multiculturalism on its head: Unexpected boundaries and new migration in Singapore. *Journal of International Migration and Integration, 16* (4), 947-963.

Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism, 7*(3), 240-254.

Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school.* Cambridge: Cambridge University Press.

Shin, S. J. (2005). *Developing in two languages: Korean children in America.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Spoonley, P., & Butcher, A. (2009). Reporting superdiversity: The mass media and immigration in New Zealand. *Journal of Intercultural Studies, 30* (4), 355-372.

Street, B. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy

in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, 5* (2), 77-91.

Thorne, S. L. (2013). Language learning, ecological validity, and innovation under conditions of superdiversity. *Balleterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 6* (2), 1-27.

Varis, P., & Wang, X. (2011). Superdiversity on the internet: A case from China. *Language and Superdiversities, 13* (2), 71-83. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/212772e.pdf

Velasco, P. & García , O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education, 37* (1), 6-23.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30* (6), 1024-1054.

Wei, L. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 177-198). Cambridge University Press.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog.* PhD thesis, University of Wales, Bangor.

Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock.* Llangefni (Wales): CAI.

Yukawa, E. (2016). Use of the first language in an undergraduate English-medium seminar class: An EMI case in a Japanese context.『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』*12*, 40-76.

付記　本稿は、『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2015年度研究大会予稿集』に掲載された論文を加筆修正したものである。