

Title	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
Author(s)	岩坂, 泰子; 佐野, 愛子; 櫻井, 千穂
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2023, 19, p. 59-75
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/97102
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

《実践報告》

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 —

岩坂 泰子 (同志社女子大学) ・ 佐野 愛子 (立命館大学) ・ 櫻井 千穂 (大阪大学)
y-iwasaka@dwc.doshisha.ac.jp ・ aikosano@fc.ritsumeji.ac.jp ・ csakurai.hmt@osaka-u.ac.jp

English Instruction in a Culturally and Linguistically Diverse Classroom:

Using Translanguaging Classroom as a Framework

IWASAKA Yasuko, SANO Aiko & SAKURAI Chiho

要 旨

本研究の目的は、CLD 生徒が数多く通う日本の公立中学校におけるトランスランゲージング・クラスルームの枠組み (García et al., 2017) を援用した英語科の授業実践の有益性と意義を検証することである。その目的のため、授業実践記録及び、授業内の生徒の発話と作品の分析を通して生徒の学びを考察した。この授業の中では、CLD 生徒は日常的には周縁化されがちな自らの状況をひっくり返し、自分の言語文化資源を強みとして主体的に学習活動に参加した。社会のマジョリティ言語ではない英語を仲介言語として位置づけた協働活動を行うことにより、他の教科では通常となっている母語 (日本語) 話者と CLD 生徒という不均衡な力関係を乗り越える言語実践につながった。生徒の〈声〉を響かせる授業デザイン、生徒の多様性へのリスペクトを持つ教師のスタンス及び柔軟な調整という TL 教育学の要素が含まれる授業実践の有効性を明らかにした。

Abstract

This study aimed to examine the usefulness and significance of pedagogical practices in an English classroom at a Japanese public junior high school with a large number of CLD students which was aided by the Translanguaging Classroom framework (García et al., 2017). To this end, student learning was examined through analysis of the recording of classroom practice and students' utterances, and the coursework created in the class. In this class, CLD students flipped over their marginalized position and actively participated in learning making use of their own linguistic and cultural resources. Because the collaborative activities were mediated through English, which is not the majority language of the society, the CLD students were able to overcome the imbalanced power relations between native speakers of the majority language and CLD students. This study revealed the effectiveness of classroom practices that include elements of TL pedagogy; lesson design that allows students' 'voices' to resonate, a teacher's stance of respect for student diversity, and flexible adjustment.

キーワード: トランスランゲージング・クラスルーム、英語教育、CLD生徒

1. 本実践の背景と目的

国内の文化的言語的に多様な背景を持つ（以下、CLD : Culturally and Linguistically Diverse）児童生徒が増加の一途を辿る中、政府は学校教育法の施行規則一部改正（文部科学省, 2014）に基づく「特別の教育課程」として、取り出し授業における日本語指導の充実を急速に進めてきた。しかしながら、CLD 児童生徒の集住地域の学校の場合、現行の取り出し授業における補助的な日本語支援のみでは到底対応できない様々な問題が浮上している。本実践のフィールド校であり、ブラジル人コミュニティの集住地域に位置する A 中学校（以下、A 校とする）では、生徒間で家庭やコミュニティの言語（以下、母語とする）であるポルトガル語でのやり取りが増えるために日本語への接触量が減り、日本語の教科学習言語能力（Academic language proficiency; Cummins, 2001）のみならず、通常は2年程度で獲得できるとされる会話の流暢度（Conversational fluency; Cummins, 2001）も弁別的言語能力（Discrete language skills; Cummins, 2001）も伸び悩む。加えて、ポルトガル語による学習の機会も保障されないためにポルトガル語でも教科学習言語能力、特に読み書きの力が伸びず、結果として、2つの言語共に十分に習得が進まない状況に陥りやすくなる。そのことが自信喪失やアイデンティティの揺れを引き起こし、不就学や進学率の低下につながっていた（櫻井, 2022）。このような現状を打開するために、A 校では、CLD 生徒の複数言語の力を把握した上で、在籍学級での教科学習において CLD 生徒の母語も使える状況を作り出すことで深い学びを可能にしたり、複数言語での多読プログラムを取り入れるなど、学校全体の教育カリキュラム改革を行ってきた（櫻井, 2022）。

本稿では、これらの取り組みのうち、英語科の在籍学級での授業実践に焦点を当て、その有益性について考察を行う。そもそも、日本の中学校の英語科で扱われる英語は、日本語母語話者生徒にとっても、CLD 生徒（英語を母語・継承語としない場合）にとっても、等しく外国語という位置づけとなる。CLD 生徒の母語によっては、類型論的にみて言語間距離が日本語よりも近くなるケースも多々あり、学習において CLD 生徒が有利な立場になることも考えられる。また、母語と日本語の次に英語を学習する生徒の場合は、第三言語習得にあたることとなり、第二言語としての日本語習得の経験が活用できる可能性もある。そのような優位性が存在するにもかかわらず、日本の多くの中学校現場は CLD 生徒への英語科の指導に苦慮していると言われている（文部科学省, 2007）。文部科学省が 2007 年に開発した英語科の JSL カリキュラムでは、このアプローチが Content-Based Language Instruction を踏襲しているにもかかわらず、「英語の授業に日本語で参加する力を付けること」（文部科学省, 2007, p. 19）を目標としたことによって、CLD 生徒は、文法シラバスにより配列された英語の文法項目を、一旦日本語を媒介して学ぶことを強いられている。そして、管見の限り、このアプローチの効果検証もなされないまま、CLD 生徒への英語科の授業として推奨されている。これは、「多くの中学校では、まだ『日本語による英語』の授業が大半」（文部科学省, 2007, p. 19）であるという現状があるためであり、英語の授業に参加するためには日本語の力が必要とされるとのことである。一方で、2017 年に改定された英語科の学習指導要領では、「日常生活において英語に触れる機会が非常に限られていることを踏まえ、（中略）授業は英語で行うことを基本とする」（文部科学省, 2018, p. 86-87）ことが新たに明記された。さらに、文部科学省は 2021 年、目指すべき次世代の教育のスタイルとして学習者一人ひとりの能力や適正に合わせた「個別最適化された学び」を掲げている。こうした流れをみると、たとえ現状の英語の授業が日本語によるものが大半であるとしても、英語の授業に

参加するために日本語の習得を前提とするのは、日本が目指す、外国語教育のあり方にも逆行しているというべきだろう。

このような背景を踏まえ、CLD 生徒が数多く通う A 校にて在籍学級での英語科の授業のあり方を考察すべく、「トランスランゲージング・クラスルーム（以下、TLC : García, Johnson, & Seltzer, 2017）」の枠組みを用いた実践を行った。本稿では、授業実践記録及び、授業内の生徒の発話と作品の分析、さらに補助的情報として活動後に収集した生徒の振り返り（記述）とインタビュー録音データ、及びふだんの授業者である英語科教員の本実践に対するコメントを通して、この実践の有益性と意義を検証することを目的とする。

2. 本実践の理論的枠組み

本実践では TLC を理論的枠組みとして使用した。TLC とは、CLD 生徒が教室に持ち込む言語資源の柔軟な使用を正統化し、その積極的な活用によってかれらの主体的かつ対話的な深い学びを保障するための教育的アプローチである。つまり、周縁化されがちな CLD 生徒の文化資源・言語資源の価値を再認識するように仕向け、教室の外に展開する社会的な抑圧構造を根底から覆し、マイノリティの立場におかれる CLD 生徒をエンパワーするための教室内活動である (García et al., 2017)。その上で García et al. (2017) は、学習者がその言語をどのように学びに活用していくのかというパフォーマンス (performance) に着目する。そして、教師の側としてはそのスタンス、授業のデザイン及びシフトという 3 つの柱を意識するトランスランゲージング教育学の視点を持ち、「戦略的に」活用することが重要であるとされる。TL スタンスとは、学習者の多様な言語は学びにおける資源でありその活用は学習者の権利であるという教師のビリーフを指し、これなくして TL 教育学は成立しない。TL デザインとは、TL 教育学の核となる部分であり、学習者の言語資源を総体として活用するための教師の意図的かつ戦略的な教育及び評価にかかわる計画を意味する。さらに TL シフトとは上記のような TL スタンス、デザインにしたがって行われる教育実践の中で、学習者の主体的な声 (voice)¹⁾ が引き出されるために授業者が行う、その場その場に応じた柔軟な調整を意味する。この 3 つがしなやかに絡み合う教室こそが TLC と呼ばれるものである。

本実践報告はこの TLC を援用し、CLD 生徒が多く在籍する英語の授業実践において生徒がどのように主体的かつ協働してその学びを深めていったかを分析するものである。

3. 本実践の概要

3.1 本実践のフィールド校

冒頭に紹介した実践フィールド校である A 校は、全校生徒 320 名（実践を行った 2021 年度の総数）のうち約 4 割にあたる 122 名が CLD 生徒で、そのほとんどがブラジルにルーツを持つ。CLD 生徒が増加し始めた 1990 年代から、日本語指導のための加配教員や、翻訳や来日直後の生徒のための通訳を行うポルトガル語を母語とする指導員が配置され、長年、取り出し授業での日本語の初期指導等が行われてきた。しかし、日本語母語話者生徒を対象として構成された在籍学級での授業の内容や方法の見直しは行われず、CLD 生徒側にだけ日本語能力の向上を求めたり、日本語への接触量を増やす

ためにあえて母語であるポルトガル語の使用が禁止されたりしていた。すなわち、「日本語ができなければ在籍学級の授業に参加できない」といった、日本での多数派言語である日本語に特権的地位を与える単一言語主義的な言語イデオロギーが暗黙裡に前提とされている。そのことが CLD 生徒を社会的劣勢におくための免罪符となっていた。このような状況の中で、CLD 生徒の授業への参加意欲や学力の向上といった課題は一向に改善されてこなかった。

CLD 生徒が全体の半数近くいるにもかかわらず、取り出し授業の中でのみ行われる初期の日本語指導といった対症療法的な支援のあり方を問題視した学校長の指揮のもと、2018 年度から学校全体をあげて教育体制の抜本的改革に着手し、在籍学級においても CLD 生徒らの母語も活用した授業作りがスタートした。

本稿で取り上げる英語科で扱われる英語は、既述の通り、日本語を母語とする生徒にとっては1つ目の外国語だが、CLD 生徒の中には日本語よりも得意とする生徒もいる。そのため、従来型の日本語を介して英語の文法や語彙等を学ぶという指導法に担当教員らが頭を悩ませており、本実践の実施につながった。A 校の英語科の授業は通常、検定教科書 *New Horizon* を用いているが、今回は TLC に基づく実践の検証のために筆頭及び第二筆者（共に英語教育専門）の2名が授業案を作成し、同校の英語科教員たちの前で行ったものである。

3.2 対象生徒及びクラス

本実践は、2021 年度の3学期に、A 校の2年生2クラス66名を対象として行った。生徒数は B クラスが34名（うち、CLD 生徒は13名）、C クラスが32名（うち、CLD 生徒は11名）であった。在籍する CLD 生徒のほとんどがブラジルにルーツを持つが、ペルーとフィリピンにルーツを持つ生徒もそれぞれ2名と1名含まれる。以下に詳述するように本実践では2人1組の協働で活動を行ったが、2クラス全体で25ペアが組まれた。

3.3 実践活動

本実践は英語をベースとした TL を含む詩を作るタスク型の活動である。その創作にあたり、*saudade* というポルトガル語からの連想をベースとした。*Saudade* とは、『翻訳できない世界のことば』（サンダース, 2016）のひとつであり、この本の中では「心の中になんとなくずっと持ち続けている、存在しないものへの渴望や、または、愛し失った人やものへの郷愁」（p. 101）と説明されている。

3.4 本活動の目標

2で述したように、A 校の英語科の授業では生徒の多様な言語資源を活用した実践ができていなかった。その結果として生徒たちが教科書などに提示された語彙や表現を用いた文型練習に終始し学習意欲を減退させていることを課題ととらえ、本実践では、以下の2つを活動目標として設定した。

- ①自らの声（voice）が投影された言語活動を体験すること
- ②英語ベースの TL 詩を作る過程を通して生徒たちの中に言語的な気づき [language awareness] を高めること

なお、生徒には「*saudade* というポルトガル語からの連想を活用し、英語をベースとした短い詩を

ペアで作ることができる」という学習目標を提示した。

3.5 本活動及び活動目標の設定理由

まず、イメージを喚起するプロンプトとして *saudade* というポルトガル語を活用したのは、自分たちの言語や文化が日本社会において不利な立場にある CLD 生徒が直面する言語間の力関係を是正することを意図したためである。その目的のため (CLD 生徒の方が) より多くの言語文化的リソースを持つことが想定されるポルトガル語から題材をとった。

さらに、この語が生徒の内面 (情動) を刺激する語であることも重要な要素のひとつである。その根拠となる理論として、学習者の情動体験が発達のタネである、とする Vygotsky (1994) の心的発達における情動体験の媒介の概念について触れておきたい。情動体験とは、ヴィゴツキー理論に通底するロシア語のペレジバーニエ (*perezhivanie*) という概念を指し、*emotional experience* または *lived experience* という英訳語が当てられている。ヴィゴツキーはペレジバーニエを、社会的な経験を屈折させる「プリズム」(p. 341) だとし、それによって複数の人がたとえ同じ環境にあっても異なる情動体験が生み出される、と説明した。つまり、ペレジバーニエは、一見客観的に見える社会的経験を個人が主観的な感情と知性の往還によってどのように理解しているかを知る、指標のような役割をするといえるだろう。言語の発達は思考の発達と密接に関連しているが、思考の発達を促すのが情動体験であり、情動体験は人間が発する語 (言語) に現れる。つまり、学習者の発達のタネである情動体験を知るためには、それぞれが発する語に着目することが重要となる。以上のような理論を根拠として、我々は、生徒たちの情動体験を喚起させ意識化させやすい語をテーマとして選び、かれらの情動体験を言語化させる活動をイメージした。

ペアの作成にあたっては組みやすい相手と組んでよい、という指示があった。本実践では、ポルトガル語、スペイン語、フィリピン語を使う生徒にとっても、日本語を使う生徒にとっても、学習の対象は英語であり、さらに2人で1つの詩を作るという協働性の高いタスクの性質からも、気の合う相手と組むことを最優先した。生徒たちの作業中のダイアログはすべてペアごとにおかれた IC レコーダーによって録音された。この点については、授業冒頭に口頭で授業者から説明と依頼をし、全員の承諾を得た。

本実践でペアによる協働での作詩活動を設定した背景には、本稿で参照したヴィゴツキーらの思想を源流に持つ社会文化理論 (Lantolf, 2000 ほか) がある。この理論では、言語能力を、個に閉じられた能力ではなく、個人と個人を取り巻く社会的関係や環境との相互作用の中でとらえようとする。この視点による言語学習・発達は、学習の<場 (space)>に参加するすべての人が持ちよるあらゆるリソース (多様な言語に関する知識や語に対するイメージなど) を媒介手段とし、協働しながら活動に参加する中で生成するプロセスそのもので何が起きているか、すなわち、個と<場>の動的な関係性の変容をみとることが重要となる。社会文化理論における学習・発達が目指すのは、言語を使って個が全体を構成するものとして「参加」(*becoming a part of a greater whole*) する (Holzman, 2018) ということである。規範とされる「正しい」知識は発達を媒介するひとつのリソースではあるが、規範文法を個人の入力物である脳の中に系統的に蓄積した知識そのままを産出することが学習の到達目標ではない。以上の認識論にたてば、実践で行う活動では、できる限り多様なリソースによる相互作用が起りやすい仕掛けが必要となる。協働、さらに、言語規範の逸脱が許容さ音羽れやすい言語活

動として詩作りを課すこととしたのはこのような背景理論による。

3.6 本実践の活動計画と流れ

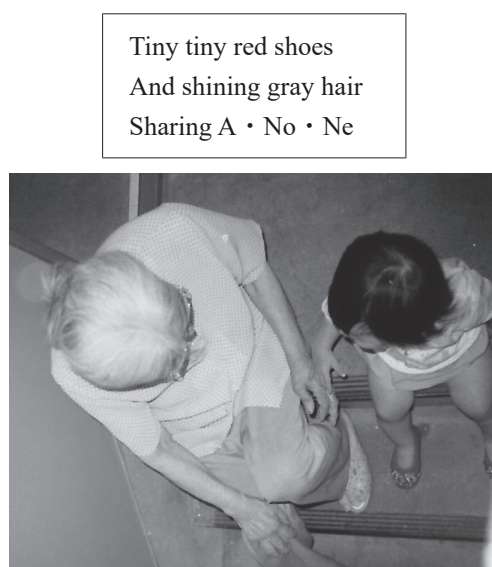
表1 活動計画

授業回数	授業日	学習活動
1日目 (45分)	3月9日	<ul style="list-style-type: none"> ・トランスランゲージングした詩 (以下 TL 詩) の提示 (10分) ・教師によるモデリング (10分) ・ペアによる作詩 (25分)
		<ul style="list-style-type: none"> ・授業者からのフィードバックの作成
2日目 (45分)	3月17日	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者からのフィードバック ・ペアによる推敲 (45分)

1日目の授業冒頭ではまず、別の実践(岩坂ほか, 2017)で創作された TL 詩を紹介した。これは、日本人大学生がドイツからの留学生にインタビューをした内容を題材として作成した詩で、日本語のオノマトペやドイツ語の音を利用した言葉遊びをしている様が見られる。詩を書くにあたって、1つの言語に制限されるのではなく、自らの持つすべての言語資源を十全に活用することができるのだという気づきを生徒にもたらしするためにこの詩が紹介された。それに続いて、*saudade* の語をクラス全体に提示し、この語に関する知識(定義及びこの語から想起される感情や感覚)を共有した。その後、2人1組のペアとなり、*saudade* という語のイメージやイメージの元となる体験などを話し合ってもらった。

イメージを詩にしていく過程を示すため、左の写真と英語の詩と共に提供した(図1)。この写真は、授業者(第一著者)の祖母と幼い娘の交流の場面を写したもので、授業者自身が *saudade* という言葉から連想した場面を表したものである。授業者は幼い自分の娘に対する愛情を *tiny tiny red shoes* と

図1 教師によるモデリング提示で使用した写真とモデリングの詩



というフレーズで示し、老いた祖母への愛情を *shining gray hair* で表した。さらに第3行目の *sharing A・No・Ne* で、まだ言葉が出始めたばかりの幼い娘が祖母に片言で話しかけ、それを優しく聞いている自分の祖母の会話を、日本語の「あのね」というフレーズにのせて伝えているのである。こうした教師によるモデルを提示することで自分ならどんな場面を切り取ってくるか、それを表現するためにはどんな文化的・言語的資源を活用できるか、生徒たちに考えてもらった。

生徒の詩作りは、2人で1つの、英語を基本とする作品とすることとした。ただし、作品には英語以外の言語やイメージ(絵やイラストなど)を盛り込んでもよいこと、また、話題は創作でも可であることが告げられた。授業後、生徒が書いた詩を回収し、授業者が

各詩に対して修正に関するコメントを作成し、2日目の授業で生徒らは、授業者からのコメントを参考にしながら作品を再考し、修正を行った。

この授業実践においては、基本的に英語を媒介言語として使用したが、ペアワークの机間巡視などの場面では、すべての生徒と教師の共通言語である日本語も意図的・戦略的に使用し、また、CLD生徒がもつ言語資源を柔軟に活用することを奨励した。これは授業中の瞬間をとらえた、場に応じた対応であり、教師の TLC における TL シフトの部分に相当する。こうした教師の TL シフトの具体例を以下に示す。

[75]T : OK. want to see they. When I can see they. That's very nice. Maybe you know put. Your grand mother : おばあちゃん : granny. おばあちゃん? おばあちゃんって入れてもいいかもね。おばあちゃんって入れてもいいし、a grand mother って入れてもいいし、英語だと granny とか nanny という言い方もあるね。そんなの入れてもいいかもしれないね。どれでも。ポルトガル語では grand mother はなんというのかな?

[76]P : Vovó. Vovó.

[中略]

[79]T : そしたらさ、ここにさ、vovó: おばあさんにしてもいいかもね。Vovó : おばあちゃんとか、vovó: nanny とか。そうしたらポルトガル語を知らない人もそういうことかと思っいいかもしれないね。

[80]P : なるほど。ありがとうございます。

【segment 14】

ここではこのペアが作成している過程の詩を本稿の執筆者の一人である教師 (T) が音読し、そこにある文法的な誤用 (see の目的語は they ではなく them である) を指摘する代わりに、その指示語の中身を明示的に示すことでより書き手の声 (voice) を引き出そうとする意図があった。その中で T は複数の選択肢を提示しつつ英語でもポルトガル語でもよいことを伝えながら書き手としての声 (voice) の発露を促し、同時に読み手にも伝わるための工夫としての TL の使用を生徒に提案して受け入れられている。

4. 実践の分析

この項では、3.4 に提示した本実践の2つの目標の達成度について詳細に検証する。紙幅の関係で、2クラス合わせて提出された25編の詩のうち、2日分の録音が鮮明に取れていたペアから1つに絞って報告する。メインで分析するのは、その作品 (図2及び図3に提示)、と作品創作過程におけるペアワークの相互行為 (録音音源) とするが、活動後に収集した生徒の振り返り (記述) とインタビュー録音データ及びふだんの授業者である英語科教員の本実践に対するコメントも、補助的情報として考察の中で触れる。

この詩の作者であるペアのうち一人は日本語話者 (以下 J)、もう一人はブラジルにルーツを持つ生徒である (以下 P)。P は、生まれは日本であるが、家庭では両親とはポルトガル語、兄弟とは日

本語とポルトガル語を使用している。日本語力はふだんの会話で支障はみられず、学習場面においてもほぼ問題なく参加できるレベルである。

図2 1日目の生徒の作品 題名：おばあちゃんへ

<ul style="list-style-type: none"> ・ A few years ago. ・ I want to say 「ありがとう」 ・ Obrigada pelo seu amor, vovó. おばあちゃん ・ おばあちゃんの料理への saudade. ・ When can I see her? 	<ul style="list-style-type: none"> ・ A few years ago ・ I want to say 「ありがとう」 ・ Obrigada pelo seu amor, vovó おばあちゃん ・ おばあちゃんの料理への saudade ・ When can I see her?
--	---

図2は1日目に書いた推敲前の作品で、図3が2日目の推敲を経て出来上がった作品である。この作品が完成に至った過程を2人の生徒、JとPのダイアログを通じて分析する。まず、二人のダイアログではどのような議論が行われていたのか概観する。そのため、1日目の授業と2日目の授業における二人のダイアログを、そこで議論された対象ごとにセグメントに分け、それぞれを「内容」、「表現」、「言語」、「メタ・トランスランゲージング意識（以下、Meta TLA）」、及び「雑談」の6つにコーディングした。「内容」は詩の内容をどういったものにするかという議論、「表現」は倒置や比喻などの詩的表現を吟味するもの、「言語」は英語の語彙や文法を吟味するもの、「Meta TLA」はメタ的なTLに関する意識（awareness）が現れた議論で、日本語とポルトガル語という自分たちの持つ言語資源を意識し、それを活用するためにどのようなことができるかを話し合っているものである。「雑談」は本実践活動とは関係のないちょっとした話である（具体例については表2を参照のこと）。

図3 2日目の生徒の作品（推敲後） 題名：Dear vovó おばあちゃん

<p>Dear vovó おばあちゃん</p> <p>A few years ago.</p> <p>I want to say 「ありがとう」</p> <p>Obrigada pelo seu amor vovó.</p> <p>It is like a sweet you cooking.</p> <p>It was delicious.</p> <p>Thank you for your love おばあちゃん.</p> <p>Obrigada pelo seu amor vovó.</p> <p>In the jungle like with you walking.</p> <p>It was a good time.</p>	<p>Dear vovó おばあちゃん</p> <p>A few years ago</p> <p>I want to say 「ありがとう」</p> <p>Obrigada pelo seu amor vovó</p> <p>みそ汁 like a sweet you cooking</p> <p>It was delicious</p> <p>Thank you for your love おばあちゃん</p> <p>Obrigada pelo seu amor vovó</p> <p>In the jungle like with you walking</p> <p>It was a good time</p>
--	--

表2 生徒のダイアログのコーディングタイプ

コード名	説明	具体例
内容	どのような内容について書いていくかに関する議論	P: 会いたい人いない? J: 会いたい人… (中略) 会いたい人か。亡くなったおばあちゃん。 【Segment 3】
表現	詩の表現技巧として、正解がない問いをたて、より良い表現についての議論	P: なんかさ、これたぶん韻をふんだ方がいい気がする。 J: ああ。 【Segment 32】
言語	文法・語彙及表記などについて、正誤の判断を伴うものについての議論	P: When we can see her. いつだから when. J: When だね。 P: When I can の方がいいんじゃない? J: だね。 【Segment 5】
Meta TLA	日本語・ポルトガル語・英語のリソースを柔軟に取り入れたり、活用したりすることについての議論	P: 「味噌汁」ひらがなにした方が。 J: うん。確かにそうだね。 【Segment 42】
雑談	詩を作るというタスクには無関係な会話	P: ねえ、寒くない? J: 寒い。めっちゃ寒い。 P: なあ。でも換気されてるから。 【Segment 48】

セグメントは、筆頭及び第二著者2名で話し合いながら決定した。1日目のダイアログは122ターンからなり、これを27のセグメントに分けた。2日目のダイアログは188ターンあり、これを43のセグメントに分けた。以下、セグメントの番号は通し番号とする。コーディングにあたっては上記2名が別々に行って評価者間信頼度(κ係数)を算出したところ0.84となったため、十分信頼性があると判断した。二人の意見が異なっていた部分については話し合いの結果すべて合意に達したためそれを分析に使用した。表3にその結果判定されたそれぞれのダイアログ・コーディングの出現頻度をまとめた。

表3 生徒のダイアログ・コーディングの出現頻度

	内容	表現	言語	Meta TLA	雑談	計
1日目	6	2	6	9	4	27
2日目	7	15	11	6	4	43
全体	13	17	17	15	8	70

2日間を通じて56分30秒のダイアログは合計で70個のセグメントに分けられた。そのうち、「言語」にかかわるものと「表現」にかかわるものが、それぞれ全体の約4分の1をしめる17のセグメントでみられ、これが最も多いものである。どちらも圧倒的に2日目に多く出ている。それについて

「Meta TLA」と分類されたセグメントは15個あった。これは1日目の方により多く出現している。さらに18.6%にあたる13のセグメントが「内容」に関するもので、これは1日目と2日目にほぼ同数みられた。「雑談」と分類されたセグメントは全体の10%程度にとどまり、これは両日どちらかに偏ることはなかった。

次項では「雑談」を除く各コーディングのカテゴリ別に質的に分析する。

4.1 「内容」にかかわるやり取りにみられる特徴

詩の内容についての典型的なやり取りを以下に3つ示す。なお、以下のダイアログの抜粋中の最初の数字はターン数を通し番号で示したものである。

まず、1日目のダイアログの冒頭近く、segment 3で「会いたい人」を軸に *saudade* という言葉を使うことが決まり、中でも二人のおばあちゃんのイメージからこの詩を作っていくことが決定される。

[20]P : . . . (00:04:58)。会いたい人とか居ないの？

[21]J : 会いたい人。えー。

[中略]

[26]P : 人の方が . . . (00:08:00)。人と環境がだったら結構やりやすいんだ。

[27]J : 環境だけか。

[28]P : それか、コロナ前にする？ 結構前か。難しいなあ。

[29]J : 会いたい人か？ 亡くなったおばあちゃん。

【segment 3】

そして、それぞれのおばあちゃんにまつわる具体的な思い出が共有されていく。次に示すセグメント 21 では、P と J のテンポの良い掛け合いによって「おばあちゃんの手料理の味」というコンセプトが *saudade* のニュアンスとして構築されていく様がよく見える。

[105]P : じゃあ、しよう。おばあちゃんの手料理の。

[106]J : 手料理の味でいいと思う。

[107]P : OK。味への方がいいかな。味への *saudade* の方がまだ . . . (00:21:52)。

[108]J : 恋しい。

【segment 21】

また、次に提示するセグメント 49 は、P の具体的な思い出の共有の場面であり、P がまさに「自分にしか語れない思い」としての声 (voice) を見せる重要な場面である。さらに重要なのは、このセグメントにおける J の役割である。ここでは J は P の聴き手になっているが、最後のターンで、P の思い出を一言にまとめるための言語的なアシストをしており、単に受動的に P の語りを聞いているのではなく、あくまでも協働作業として能動的に聞いていることが見て取れる。

[214]P : 私さ、おばあちゃんたちが、森の中へ住んでいるのね。

[215]J : うん。

[216]P : もっと、日本より田舎のところに住んでいるから、よく森の中を散歩したの。

[217]J : うん。

[218]P : それが好きだったから、・・・ (00:11:15) ?

[219]J : えー。おばあちゃんと散歩。おばあちゃんと散歩した。

【segment 49】

このように、「内容」に関する議論の中では P と J の二人は、それぞれの *saudade* を形作る極めて個人的な体験を語りつつ、相手にも共有してもらえるコンセプトとして協働して練り上げていく様子が見える。

4.2 「表現」にかかわるやり取りにみられる特徴

「表現」にかかわるやり取りでは、さらに二人の協働性が強まりながら、より優れた表現の模索が展開される。P と J の創作活動において顕著な表現の推敲場面は、主に 3 つあった。1 つ目が、前項で示した「おばあちゃんと散歩」の場面の「森」という語をどのように英語で表現するか、という語の選定にかかわるものである。ターン 259 で、通りかかった授業者 (T) に P が *jungle* という語を使おうとする意志を示したのに対し、T は、驚いた口調で一旦受け止めつつも *forest* というより一般的な語を提案する。それに続くやり取りでは、8 秒近くの沈黙した P の違和感を察知した T がターン 266 で当初の *jungle* を肯定すると、P は自ら提案した *jungle* をそのまま保持する決定をし、J も同意する。ここにみられるのは、P の自らの語彙選択における強い声 (*voice*) の発露である。

[259]P : In jungle?

[260]T (授業者) : Jungle! (驚いた口調)

[261]P : アマゾン。

[中略]

[264]T : Forest ?

[265]P : ・・・ (00:7:58)

[266]T : Jungle の方がいいかもね。

[267]P : Jungle にする ?

[268]J : いいよ。

【segment 62】

P と J の「表現」にかかわるやり取りには、ほかに、押韻に関するものと比喩に関するものがあった。ここでは紙幅の関係で押韻に関する 4 つのセグメントを提示する。これらの議論は、完成した詩の 4 行目にある“みそ汁 like a sweet you cooking”と呼応する形で韻をふむためにどうしたらよいか吟味したものである。この押韻については、繰り返し話題にあがり、P と J が相当の力点をおいていたことがうかがえる。生徒らは、2 つの動詞 (*cook* と *walk*) を分詞形でそろえ、それぞれの文の最後に置き、「韻をふむ」ことで詩の内容を効果的に見せようとしている。当該の文は “In the jungle like

with you walking”であり、生徒らは対となる、“みそ汁 like a sweet you cooking”との「韻をふむ」ために分詞形を最後に持つてこようとしているが、その中で文法的な逸脱があるのではないかと頭を悩ませている。生徒は、教師に相談する前にインターネットの翻訳サイトで調べ、この文が文法的に「正しく」ない、つまり、一般的な文法規則に則っていないことに自分たち自身で気づいているものの、どのように修正すれば規範的に成立するか、というところで教師に支援を求めたのである。

[134]P：なんかさ、これたぶん韻をふんだ方がいい気がする。

[135]J：ああ。

【segment 32】

[220]P：ねえ、これさ、韻ふむためにさ、ここに ing つけてるよね。だから、これを前にして cooking それにしたらいいと思う。でも、文章通るかな？

[221]J：わかんない、どうだろう？

[222]P：…みたいな？

[223]J：どうだろう、つながるのかな？

【segment 50】

[273]P：これ、おかしくない？ この人（翻訳サイト）さ、あなたとの散歩は jungle のようだった。えっ、なんていうんだろう？

【segment 64】

[277]P：Like a・・・(00:19:13)。

[278]T（授業者）：なんて書きたいの？

[279]P：えっと、この韻をふみたいんですよ。

[280]T：ああ、なるほど。

[281]P：で、文法はちょっとおかしくなっちゃうけど、こっちに韻を。

[282]T：walking 持ってきてもいいけるかどうか。

[283]P：わかんない。

[284]T：わかんない。

【segment 66】

最終的に教師からも明解なアドバイスを得られないまま、文法的に逸脱している自覚を持ちながらも P と J は自分たちの詩に韻をふんだ部分を残す選択をしている。これらの議論からは、文法的な正しさに関する意識とよりいい表現を求める意識の2つにおいて、言語の意識の高まりがみられると同時に、二人の主體的な表現選択としての声（voice）を見ることができる。

4.3 「言語」にかかわるやり取りにみられる特徴

言語にかかわるやり取りの典型的なものとしてここでは2つ提示する。これはいずれも、文法上

の正確性や語彙選択の適切性などについて、お互いに自信がない部分を確認したり、訂正したりし合う場面であり、こうした協働作文では一般的によくみられるタイプの協働である。上述の通り、このタイプの議論は1日目より2日目に多くみられるが、これは本実践活動の作詩上2日目に推敲をす形になっていることを反映しているといえるだろう。そのねらい通り、PとJは産出された言語形式を吟味し、その中で言語に対する意識を高めることができたといえる。

[120]P : 待って、they だとおかしいから her にしよう。あれ、her であってる？

[121]J : her であってる。

【segment 26】

[195]P : じゃあ、“あなたが作ってくれた” だから、You make ?

[196]J : You make ? あなたが作ってくれた。料理だから cook ?

【segment 44】

4.4 「Meta TLA」にかかわるやり取りにみられる特徴

本実践活動の最大の特長は、生徒たちに自らの声 (voice) を最も切実な形で届けるための表現様式を柔軟に選択することを奨励した点にある。その中で、必然性を伴った形で自らの言語資源に対する気づきに至るやり取りがみられた。この項では、そうしたやり取りがみられたダイアログについて、具体例をもとに分析する。

まず、注目したいのが、自分たちの持つ言語資源を柔軟に使おうという姿勢が自然な形で浮上している点である。1日目の授業内で TL 詩の提示があり、授業者のモデリングもあったことから、PもJも非常にスムーズにそうした言語様式を受け入れ、積極的に自分たちの創作活動に取り入れている様子が以下に示す2つのダイアログに見て取れよう。「ありがとう」や「みそ汁」など、Jの声 (voice) に直接かかわる部分をあえてひらがなにしようという提案をPが提示し、Jがそれを肯定的に受け入れている。

[63]J : 伝えたいこと？ 伝えたいことか。「ありがとう」

[64]P : じゃあ、I want to you say ありがとう。

[65]J : ありがとう、ひらがな？

【segment 10】

[180]P : 「みそ汁」ひらがなにした方が・・・。

[181]J : うん、確かにそうだね。

【segment 42】

[136]P : ……「おばあちゃん」と「vovó」は別にして書く？

[137]J : うん、いいよ。こっちとこっちを？

[138]P : 同じ意味なんだけど、その英語バージョンとポルトガル語バージョンと。

[139]J : うん、いいよ。

【segment 33】

同様に次のダイアログの中では、この詩のメインテーマである祖母について、英語ではなくそれぞれの母語である「おばあちゃん」と「vovó」を両立させる形で提示することがPにより提案され、受け入れられる。

この結果、二人はそれぞれの祖母に対する思慕の情を、“Thank you for your love おばあちゃん”という英語をベースにしつつ日本語で呼びかける表現と “Obirigada pelo seu amor vovó”というポルトガル語の表現を並列させることにするのだ。ここに、協働で同じテーマの詩を書きつつ、それぞれの声 (voice) としての祖母への思いを自分たちの心に一番近い表現で選び取っていく主体的な書き手としての意識が見て取れる。

また、Meta TLA と分類されたダイアログの中に特徴的にみられたのは、生活の中でポルトガル語の使い手でもあるPがJに対して説明をするやり取りである。以下に示すセグメントには、ポルトガル語と英語と日本語を知っているからこそ見えてくる語感の違いについて意識的になっているPの姿が明らかである。ここでPは、ポルトガル語がわからないJに対し、なるべくわかるように説明しつつ、より適切な表現を選び取る責任を引き受けており、JはそうしたPのマルチリンガル性へのリスペクトを見せるのだ。

[100]J : 最後でいいのかな？

[101]P : 一番最初に来ると違和感あるかもしれない。

[102]J : ああ、ええわかんない。ポルトガル語が全くわかんないから。

[103]P : 例えば、英語にするなら I'm happy to なんかに・・・(00:21:01) と一緒じゃん。日本語にしたらサッカーして楽しかったじゃん。そのハッピーが一番最後に入れたら違和感あるじゃん。いいか、saudade 一番最後にして。おばあちゃんの味が恋しいにしよう。

[104]J : いいよ。

【segment 20】

これに続く議論の中で、さらにPはこの創作において重要な意味を持つ *saudade* という語の理解について、Jに解説をする。意味としては「恋しい」という感じで概ねあっているが品詞としてはずれていることに気がついたPが、自分の持っている語彙を駆使してJに伝えている。ここでもPは自身が持つポルトガル語の資源の価値に気づいてそれを活用してJを補佐する責任を受け、Jはそれを受け入れているといえよう。

[109]P : *saudade* ってさ、「恋しい」と使い方が少しずれてるんだよ。

[110]J : そうなの？ ええ？

[111]P : 「～への思い」みたいな。「～への」・・・(00:22:05) さみたいな。恋しさなの。恋しいじゃなくて。

【segment 22】

これらの議論においては、本タスクの仕掛けによって、ふだんは日本語の権威性の陰で光が当たらないポルトガル語の文化言語資源を J との協働的な学びのために提供し、固定化された力関係を逆転させている。同時に、2 人にとって制約なく使える言語ではない英語をベースとした創作活動にそれぞれが持つ言語資源を投影できる仕掛けになっていたことから、2 人がお互いの言語資源に敬意を払いつつ対等な立場で議論を進められていたことが見えてくる。こうした J の P に対するリスペクトは次のセグメントにおける J のコメントに端的に示されている。

[122]J: P ちゃんがポルトガル語とかわかるから良かった。

【Segment 27】

5. 考察

前節で示した様々なカテゴリ別のダイアログにみられる協働的な学びの深まりについて、本稿では 3.4 に示した本実践の学習目標に照らして本実践の効果を検討する。

5.1 自らの声 (voice) が投影された言語活動を体験すること

本実践の 1 つ目の目標である、「自らの声 (voice) が投影された言語活動を体験すること」について、P と J は十分達成していたといえるだろう。これは、「内容」のカテゴリと「表現」のカテゴリに分類された議論に関する分析を通して明らかとなった。

「内容」については、*saudade* という情動にかかわる語がプロンプトに用いられたことにより、特に P の中に強い感情を伴う体験の動的なイメージが呼び覚まされている。セグメント 49 での議論にみられるように、P は自らの故郷を思い出し、なつかしいその風景の中でなつかしい祖母と過ごした時を思い起こすのである。これこそまさに、「その人にしか表現できない思い」としての声 (voice) の発露である。英語が社会の言語ではない日本の文脈における学校の英語教育において、英語を仲介言語として位置づけた協働活動を行うことは、借り物の英語活動を乗り越えるための言語実践として示唆的である。

また、規範性の高い「言語」についての議論とは対照的に、正解はないがより自分の感性に合った形での「表現」を探すために推敲する中で、二人が自分の声 (voice) を獲得していった様子が確認された。

1 つ目の例は「森」というイメージに対する *jungle* という語の選定についてである。前項で示したように P は授業者からの *forest* の提案は受け入れず、*jungle* という語を保持した。授業後のインタビューから、P の「森」のイメージは、「少し静かで大人っぽい雰囲気」である *forest* ではなく、「動物があふれていて、明るくて楽しい」*jungle* という語の個人的な *sense* (意味感覚: Vygotsky, 1978) に紐づいていたことが示された。この意味感覚は、他者との対話の中で意識化され、言語化されたものである。すなわち、P にとってこの語は、両親の国ブラジルに住む祖母を訪ねた時の、楽しかった、郷愁に満ちた心の声 (voice) であり、その声 (voice) が発する独自の世界観がこの作品にリアリティと深みを与えている。

2 つ目は、2 つの動詞 (*cook* と *walk*) を分詞形でそろえて文の最後に置くことで「韻をふむ」こ

とについての議論である。自分たちの詩に押韻という表現様式を取り入れたい、という強い気持ちと、その表現が文法的には逸脱しているのではないかという心配の間で P と J は揺れ動き、教師にも支援を求める。最終的には、文法的に正確ではないと知りながらもあえて自分たちの表現様式にかかわる美意識を優先させることを選択した。

確かに、一般的な文法規範に照らしてみれば、この文は構造的には「正しく」ない。作者の意図である〈あなたと一緒に（に楽しんだ）森の散歩〉を言い表す、例えば、“walking in the jungle with you” といった表現を文法規範的な「正解」= 目的（ゴール）とするならば、現段階での生徒らのプロダクトはゴールに向かってはいるが道半ばであり、「誤答」とされることもあるだろう。しかし、規範文法の獲得を到達目標とする従来の言語獲得（acquisition）モデルではなく、〈場〉への参加（participation）のプロセスを重視する認識論にたてば、この P と J の議論の継続そのものが評価されるべきではないか。実際、授業後の振り返りで、自分たちの詩について気に入っているところのひとつとして、P は「cooking と walking で韻をふむために倒置法っぽくできたところ」と記述し、「倒置法」を試みた感想として、「少しレベルアップした気分になった」とコメントしている。この感覚は、授業の学習活動という体験によって P の内面に生じた達成感からの嬉しさや楽しさといった感情、すなわち、ペレジバーニエと解釈できる。情動体験が発達のタネだとするヴィゴツキー理論にしたがえば、この達成感こそが将来の発達への可能性を拓く原動力となるのである。

5.2 生徒たちの中に言語的な気づき [language awareness] を高めること

本実践の目標の2つ目にあたる「英語ベースの TL 詩を作る過程を通して生徒たちの中に言語的な気づき (language awareness) を高めること」についても、P と J の協働作業中のダイアログのうち、「言語」「表現」「Meta TLA」のカテゴリからその効果を確認できた。「言語」や「表現」にかかわる議論の中で英語の表現について吟味している場面では、語彙の選択やスペリングの確認などで P と J が互いに対等な関係で持てる言語資源を最大限に投入しながら英語での創作活動を行っていることが見て取れる。さらに「Meta TLA」のカテゴリに分類されたダイアログの分析からは、このタスクの仕掛けによって、ふだんは日本語学習者として劣位に立たされる P と日本語母語話者である J との立場の逆転が起き、それがより深い学びにつながる様子が示された。

また、授業時間の制約上難しかったが、完成した詩をクラス全体で共有し、どのような意図で最終的な表現を選択していったのか説明してもらう機会を設けることができれば、さらに言語への気づきを高めることができたかもしれない。

6. 今後の課題と展望

本実践では TLC をその理論的枠組みとし、生徒たちは自らの声 (voice) を響かせる詩を生み出し、言語への気づきを高めるという授業目標を達成できた。本実践はわずか二時間の授業ではあったが、この目標達成を可能にしたのは、TL デザインとそれを支えた TL スタンス、そして TL シフトである。それは、日本の公立学校という文脈において、CLD 生徒が周縁化されている状況をひっくり返し、自分の言語文化資源を強みにできる授業デザインと、生徒の声 (voice) に対する授業者側のリスペクト、その表れとしての、その場に応じた柔軟な調整としてのシフトが重要なソフトパワーである。

「森」に対応する *jungle* という英語の受け入れや文法形式の逸脱を許容し生徒の思いに寄り添う授業者の態度はその現れであろう。

しかし同時に、課題も残った。課題のうち最も大きいものは、本実践が、ふだんの授業を担当している教員の側から生み出されたものではなく、研究者による実践であったことである。A校の英語科担当の教員はこの実践後、これまでの自らの授業では個での活動が多かったことを振り返りつつ、今回の協働活動においては「子ども同士が関わる中で、新たな発想をしたり、一緒に悩んだりしている姿が対話的な学びになっていることを実感しました(2022.3.23. 現場教員から筆者らへのメール)」と、生徒の授業への参加態度変容の理由となる気づきを述べている。本研究で論じた TLC の有効性をさらに確かめる実践実証研究としては、現場の教員による実践に基づく検証が待たれる。

謝辞

本研究は、科学研究費助成事業、基礎研究 (C) 課題番号 20K00726 及び基礎研究 (C) 課題番号 20K00731 の助成を受けたものである。

注

- 1) 本稿において「声 (voice)」とは、単なる音声・聴覚的信号ではなく、3.5 で述べた情動体験に裏打ちされた個人的な *sense* (意味感覚: Vygotsky, 1978) や意図の表現である。

引用文献

- 岩坂泰子・和泉元千春・横田和子 (2017) 「言語規範の変容を促す言語学習のリソース – 社会文化的アプローチによる『インタビュー詩』分析から」『リテラシーズ』20, 56-70.
- 櫻井千穂 (2022) 「CLD 児の全人的発達を支える『ことば』の教育 – 問題は子どもにあるのか –」『The 28th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings 2022』437-449. Department of East Asian Studies, Princeton University.
- サンダース, エラ・フランシス著, 前田まゆみ訳 (2016) 『翻訳できない世界のことば』創元社
- 文部科学省 (2007) 「学校教育における JSL カリキュラム (中学校編) – 英語科 –」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011/005.htm (2022 年 3 月)
- 文部科学省 (2014) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (2022 年 3 月)
- 文部科学省 (2018) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編」開成堂出版
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Holzman, L. (2018). *The overweight brain: How our obsession with knowing keeps us from getting smart enough to make a better world*. East Side Institute Press.
- Lantolf, J.P. (2000). *Introducing sociocultural theory*. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.1-26). Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1994). *The problem of the environment*. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338–354). Blackwell.