

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

権 野 禎\*

Effects of Learning Motivations in Translanguaging Space:  
A Case Study of Reading Practices by Chinese High School Students

GONNO Sachi

Abstract

This study aims to explore pedagogical aspects of translanguaging space, which is a psycholinguistic space where multilingual students engage in translanguaging to gain knowledge, deepen their thoughts, and practice the best expressions of their creativity. Translanguaging based on dynamic bilingualism allows multilingual students to choose appropriate linguistic elements from their entire linguistic repertoire and encourages mutual interaction during their learning activities. This study investigated and analyzed the learning strategies and motivations of three Chinese high school students who had reading practices at intermediate or higher levels of reading materials at a community school. The findings suggest that multilingual students learn reading strategies through mutual interactions and acquire feelings of accomplishment regarding learning. This study informs Japanese teachers – those who do not share multilingual students' first language – of translanguaging spaces with instructional implications to support multilingual students in the classroom.

Keywords : translanguaging space, learning motivations, Chinese high school students, reading practices, Modified Grounded Theory Approach

1. 問題の所在と目的

近年、グローバル化の進行とともに、国や地域を移動する親に同行する子どもや移住した親の下で生まれた子どもの増加（川上, 2013）、或いは、日本の高等学校においても、言語・文化的背景が多様な生徒の増加が報告されている（文部科学省, 2016）。その中には、乳幼児期から初等教育終了まで両親の母国語のもとで育ち、渡日後日本語の学習を始め、学校で外国語として英語を履修しているマルチリンガルの高校生（以下、ML高校生）も存在する。カミンズ（2011）は、MLの対人関係におけるコミュニケーション力（Basic Interpersonal Communicative Skills; BICS）は2年もあれば習得が可能であるが、学校の教科学習における認知・教科学習言語能力（Cognitive Academic Language Proficiency; CALP）は習得に少なくとも5年から7年かかるとしている。文部科学省（2016）がML高校生の日本語能力を調査したところ、通常授業の理解に課題がある生徒は45.2%にのぼる。つまり、ML高校生が教室で友だちと日本語で話すことができているようにみえても、教科学習における日本語の読み書き能力は身につけていないことが多い。このことはML高校生の進路にも影響しており、「日本語指導が必要な高校生は卒業後の大学などへの進学率が低く、非正規の仕事に就く割合が高い」（「教育新聞」2019年6月27日）とさ

---

キーワード：トランス・ランゲージング・スペース、学習意欲、在日中国人高校生、読解学習、M-GTA分析

\*平成30年度生 人間発達科学専攻

れている。そこで本研究は、今後も増加が予想されるML高校生を対象にし、彼らの学習言語（バトラー後藤,2011）の能力、すなわち教科学習における日本語の読み書き能力に焦点をあてる。

高等学校ではML 高校生に対して通常の教育課程の下、日本語指導を専門としない日本人教員によって教科指導が行われていることが多い。その背景として、中等教育では教科学習と日本語学習との統合的指導が難しく「特別の教育課程」の実施が困難であり、加えて日本語指導者不足が原因で担当教員が措置されにくい（文部科学省, 2017）ことがあげられる。文部科学省（2017）は日本人教員に「日本語を学ぶだけでなく教科の学習内容を理解することを組み合わせた指導」を求めている。しかし、母語話者は言語学習者のコミュニケーション能力をそのまま学習能力だとみなしてしまう（Siegel, 2008）ため、日本語能力の低いML高校生は日本人教員から学年相当の教科学習が難しいと判断され、その結果、誤った教科指導を受ける可能性が高いことを示している。さらに、教科書における背景知識の理解（志村, 2014）や生徒同士のピア・ラーニング（池田・館岡, 2007）など、日本人教員は教科指導を進める上でML高校生に「何を、どのように学ばせるのか」という問題に直面することが多い。また、教科指導を受けるML高校生が学年相当の学習活動を行う際の学習過程において抱える困難、及び、その困難が学習意欲に与える影響については明らかにされておらず、十分な対策が講じられているとは言い難い。

そこで本研究では、ML高校生への指導方法として「トランス・ランゲージング・スペース（Translanguaging Space、以下TLS）」（Wei, 2011）に注目したい。TLSとは、ML高校生がもつ全ての言語レパートリーを自由に活用し、方略的に学習活動が進められる空間であり、TLSでの学習活動がML高校生の学習方略に影響を与え、かつ学習意欲が高まる可能性をもつ。

本研究では、日本人教員が来日歴3年以下の中国人高校生3人にTLSにて中上級レベルの日本語読解活動を行なってもらい、ML高校生が読解過程で用いる学習方略を明らかにする。そして、その学習方略による読解活動がML高校生の学習意欲に与える影響を検討する。そして、TLSの日本語及び学習指導の有効性を探ることを目的としたい。この目的をふまえ、本研究では、以下の2つの研究課題を設定した。

研究課題1：TLSにおける読解学習でML高校生はどのような学習方略を用いるか。

研究課題2：TLSにおける読解学習はML高校生の学習意欲にどのような影響を与えるか。

## 2. トランス・ランゲージングと教授法

本節では、TLS（Wei, 2011）における「トランス・ランゲージング（Translanguaging）」（García, 2009、以下TL）の理論とTLを取り入れた教授法について検討する。

### 2. 1 TL理論と教授法

García（2009）は、Williamsが提唱したMLの複数言語間の変換を活用した教授法を元に、MLがすべての言語レパートリーから目的や用途に応じて最適な言語選択と言語技能（聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと）を使用することをTLと呼び、それを新しいバイリンガル教育に位置づけた。TLにおける言語レパートリーとは、MLは複数言語間の境界がなく言語間を自由に行き来できるという「動的バイリンガリズム（Dynamic Bilingualism）」（García & Wei, 2014）の考えに依拠し、MLのもつ言語資源の総量を示している。従来MLは「1人の人間の中の2人のモノリンガル」（Grosjean, 1982）とみなされ、MLが保持する2言語の中の弱い言語を強化し、自在に2言語が操れる「熟達したバイリンガル（balanced bilingual）」になることを目標としてバイリンガル教育が行われていた。それは個別の言語（英語、中国語、日本語等）を1つずつ順に習得していくといった「モノリンガル」が中心の考えであった。しかし21世紀の社会の変化によってさまざまな国や地域で複数言語が使用され、また複数言語使用を促進する外国語教育が行われており、モノリンガルが少数派となりつつある（García, 2009; García, Sylvan, & Witt, 2011）。García（2009）によるとMLはコミュニケーション場面及び学習場面において2言語の相互作用、あるいは、社会的文脈との相互作用で言語レパートリーを拡張する。Hornberger & Link（2012）はTLを取り入れた学習活動がMLの複数言語の読み書き能力の伸張を可能にすることを示唆している。

こうしたTLを取り入れた教授法として、Williamsが実践した複数言語の変換（García, 2009）があげられる。

WilliamsはMLにA言語で読んだ内容をB言語で発表させることや、教師によるA言語の説明をB言語でノートに書かせることなど、教師による言語及び言語機能のコントロールによってMLの言語レパートリーの拡張が可能になると考え、実践した(García, 2009)。MLの言語レパートリーの拡張を「概念の転移」で捉えたカミンズ(2011)の「共有基底言語能力モデル(Common Underlying Proficiency Model、以下CUPモデル)」がある。CUPモデルでは、MLの2言語の根底に共通の認知力があるとみなし、その認知力を機能させることにより一方の言語の概念をもう一方の言語の概念に転移させて言語レパートリーを拡張させる。CUPモデルでは、概念知識の転移に加え、対話ストラテジーやメタ認知ストラテジーの転移も実証されている(カミンズ, 2011)。このようなTL理論を取り入れた教授法は、MLがもつ全ての言語レパートリーを活用する動的バイリンガリズムの考えを支持している。

## 2. 2 TL理論を取り入れた教授法による実証研究

Yukawa(2016)は、日本の大学で授業を英語で行う(EMI: English-Medium Instruction)ゼミクラスに参加する学生21人を対象にTLによる授業を行っている。英日両言語の使用に関して質問紙調査とインタビュー調査を分析したところ、学生はEMIにおける日本語使用を肯定的に受け止め、英語の論文及びレポート完成のためにTLを方略的に活用したことが明らかにされている(Yukawa, 2016)。また、加納(2016)は、日本の大学に留学した英語母語話者1人を対象に、日本語のアカデミック・ライティングの課題達成におけるTLについて、対象者の学習記録およびインタビュー調査を質的に分析した。そこでは、対象者が、母語で培った学習方略を「概念転移」した上、言語能力不足をTLで補っていたことが明らかにされている(加納, 2016)。

これらのTL理論を取り入れた教授法による実証研究では、MLは与えられたタスクを達成するためにTLを方略的に活用し、概念転移(カミンズ, 2011)をしていたことが明らかになった。一方で、「言語間の相互作用」(García, 2009)はYukawa(2016)でも加納(2016)でもみられたものの、Yukawa(2016)では「社会的文脈での相互作用」(García, 2009)、すなわち教室内の学習活動における相互行為・相互作用の影響はみられなかった。ただし、本研究の対象者は、初等教育のみを終えて来日したML高校生である。よって、拠り所とする母語の能力があまり高くない上、学習による知識も限定的である。そのため、学習方略及びこの結果が、本研究の対象者の学習方略にもあてはまるものか、検討を要する。TLを取り入れた教授法における相互行為・相互作用の影響については、次節のTLSの理論的枠組みにて述べる。

## 3. 理論的枠組の検討

ここで「トランス・ランゲージング・スペース(Translanguaging Space)」(Wei, 2011)の理論的背景について説明しておきたい。TLが言語学、あるいは、社会言語学で論じられていたのに対し、Wei(2011)は、コミュニケーションにおける知識の獲得や意味理解といった言語と思考が深く結びついた心理言語活動の過程に注目し、ML同士がTLを行い、TLで創り上げる(仮想的)社会空間を「TLS」と名づけた。ML同士のコミュニケーション及び相互行為・相互作用は、MLの知識や認知を広げ、思考を深め、さらに創造性(creativity)を発揮する(Wei, 2011; Fu and Matoush, 2014)。Wei(2011)は、TLSにおけるTLはMLの価値観やアイデンティティの構築を支えるとも述べている。

Wei(2011)のTLSを支えるもう1つの理論としてVygotsky(1986)の「発達の最近接領域(Zone of Proximal Development、以下ZPD)がある。ヴィゴツキー(2005; Vygotsky, 1986)は、子どもは学校で教授された知識と自身の経験を結びつけ学んでいくと考え、また、子どもが学習したことを実践する過程には知識あるいは経験豊かな友だちのいるグループ活動が重要だと述べた(Vygotsky, 1986)。ZPDとは、「みんなと協働でできること」と「1人でできること」の差分である。そこでは、友だちとの相互行為・相互作用によって、1人でできなかったことが「できるようになること」が強調される。

このことからTLSでの学習活動は、ML同士がTLによる対話を通して知識の伸張或いは思考を深化させるため、日本語学習歴が短いML高校生が実際のレベルよりも高い内容理解が得られる可能性がある。

#### 4. 先行研究の検討：TLSでの実証研究

Creese & Blackledge (2010) は、英国のパンジャビ語補習校における教師とMLの生徒2人の会話を分析したところ、生徒は目的遂行のためにTL方略を用い、学習活動における複雑なコミュニケーションを可能にしている。Makalela (2015) は、南アフリカの大学生24人（内女性15人、男性9人）を対象に、対象者の自らの言語レパートリーを自由に使うことができるTLを取り入れた読解学習を行なった。その結果、対象者は教室での母語の使用に心理的な抵抗が少なくなる一方で、学習言語を使用した教室活動に前向きに関わるようになった（Makalela, 2015）。Daniel & Pacheko (2016) は、難民として渡米したML高校生4人にTLを許容する放課後の英語補習を行なった。TLの許容はMLの英語補習への参加の動機づけとなったこと、そしてノートの書き方が上達したり母語で読書をしたりと自律学習の支えとなったことが明らかになった（Daniel & Pacheko, 2016）。

これらのTLSにおける学習方略や学習意欲に関する実証研究の結果では、TLが許容されたML同士の学習活動は、MLの学習方略を支え、学習への動機づけを高めることが示されている。ただし、海外においては指導者と学習者の間に言語が共有され、指導者は学習者の学習活動に十全に関与ができる状況である。しかし、指導者・支援者と学習者との間に言語の共有がない状況での検討はこれまで十分になされてきてはいない。本研究では、指導者・支援者と学習者の間に言語の共有はなく、またMLの学習活動を学校の授業内で行なっていないため、学習者の学習活動への関与が限定的である。そのような状況において、TLSでの学習活動が対象者の学習意欲にどのような影響があるのかを検討するところに本研究の独自性がある。

### 5. 研究方法

#### 5. 1 調査場所と対象者

本調査は調査者が2014年から関わっていたA市内の学習支援教室で実施した。A市では市教育委員会の委託を受けたNPO団体が市内の公共施設にて定期的に学習支援教室を開催しており、そこでは市内外から集まったボランティアが学習支援を行なっている。ML1人につきボランティア1人がMLの希望の科目や内容に沿った週1回1時間半程度の学習支援をしている。本調査は、日本の高校に在学中で日本語読解に興味を持っていること等、対象者の言語的あるいは学習背景についての情報が得られ、対象者に半構造化インタビューを通して学習に対する考えや思いについて開示してもらう必要があるため、対象者の心理的負担の軽減を優先させ、募集及び学習活動は学習支援教室で行なった。調査者からの募集を受けて集まった3人の県内の全日制公私立高校に通う滞日歴3年以下の高校1年生に、個別に本調査で行う学習活動および目的を説明し、本人と保護者の同意を得た。学習活動開始前に分析対象者の言語背景および学習背景に関する基本情報を収集した。具体的には、属性についての質問紙調査を実施した後、高等学校での教科学習やこれまでの読解学習経験等の学習に関する半構造化インタビューを15分程度行った。さらに、言語能力を測るために日本語能力検定試験N5用模擬試験問題から抜粋した問題を1時間で解いてもらった。それらの対象者の言語背景および言語力は表1に示す通りである。

表1 対象者の言語および学習背景

対象者	年齢	学年	来日時期 (年.月)	編入 学年	家庭 言語	学習 言語	履修中の 外国語	N5 正答率
S1	15歳	高1	2015.3	中学2年	中国語	日本語	英語	55%
S2	15歳	高1	2015.8	中学2年	中国語	日本語	英語	90%
S3	15歳	高1	2014.7	中学1年	中国語	日本語	英語	80%



## 5. 2 TLSによる読解学習

本調査のTLSによる読解活動は、2017年11月から約1ヶ月間、1回1時間程度の全6回である。調査に用いた課題文は『中上級学習者のための日本語読解ワークブック』（目黒, 2009）の中から対象者の興味に合いそうな5つの文章（「文化の多様性」「リサイクル社会」「電気自動車」「生命を考える」「新聞の社説」）を選択した。本調査の対象者は、事前インタビューから、中学校・高等学校での日本語の読解学習において、読解方略を体系的に指導された経験が少ないことがわかっている。したがって本調査における読解学習が対象者にとって最初の読解方略を学ぶ機会であると考えられる。そこで説明文の読解方略の指導（古賀, 2014）の中で、文章の情報を集めて全体の内容を把握する「内容把握」と集めた情報の種類を選別し筆者の主張を導き出す「筆者の主張」を学習項目とした。古賀（2014）の読解方略の指導方法にしたがって、1回の読解活動で1つの読解方略を明示的に行なった。具体的な活動項目は表2の通りである。

表2 活動項目（6回）

回	活動項目	活動内容
1	グループ活動の練習	自己紹介、全6回の活動説明、日本語の伝言ゲーム
2	読解練習問題①	「内容把握」のための「5W1H」の抽出
3	読解練習問題②	「内容把握」のための「5W1H」の抽出
4	読解練習問題③	一般論と「筆者の主張」の区別
5	読解練習問題④	一般論と「筆者の主張」の区別
6	読解練習問題⑤	「5W1H」の抽出、「筆者の主張」の抽出

本調査はTLSにおけるML同士のコミュニケーションおよび相互行為・相互作用を促進するため、対象者が話し合う時間を多くとった。すなわち1人で課題文を読む時間あるいは支援者が説明及び解答する時間を最小限に抑えた活動をし、明示的にTLを許容する支援を行なった。具体的な読解学習の流れは表3の通りである。

表3 毎回の読解学習の流れ

時間	学習活動	留意点
10分	支援者が読解方略を説明する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できる限り短く平易な日本語で説明する。</li> <li>・語彙や文法に関する質問に丁寧に答える。</li> <li>・文章の内容理解に関する質問は考えを導くヒントを与える。</li> <li>・対象者に「何について話し合い」「問題をどうやって解いているのか」をたずねて、学習活動を把握する。</li> </ul>
20分	対象者が各自課題文を読み、設問に答える	
40分	課題文について対象者同士が話し合い、設問の回答を見直す	
	支援者が解答を解説する 対象者同士が話し合い、課題文の内容を確認する	

## 5. 3 データ収集と分析方法

本調査の目的は、ML高校生が学年相当の学習において抱える困難、及び、その困難が学習意欲に与える影響を明らかにすることである。そこで表4に示す方法で、3名の対象者に対して、1人につき6回の半構造化インタビューを行い、18回分のインタビューの録音データを収集した。半構造化インタビューは、各学習活動についてコメントシートを書いてもらい、それに基づいて行なった。インタビュー後、コメントシートを収集した。

表4 半構造化インタビューの概要

RQ	実施の時期	時間	質問項目の内容
1 学習方略	毎回の学習活動終了後	1人10分か全員で20分	学習活動で感じた困難、日本語読解で感じた困難、困難を感じたときの対処
2 学習意欲	最終回の学習活動終了後	全員で20分	学習活動を終えて現在の自分自身の変化、今後の日本語学習への期待

データの分析において修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) (木下,2007) を用いた。調査対象者はTLSでの学習活動において読解方略を学ぶことで、日本語の読み書き学習および学年相当の教科学習に対する意欲が変容する可能性がある。しかし本調査は少人数であり、さらに学習者の学習方略の獲得や学習意欲の変容およびその過程は量的調査では捉え難い。そこで本調査の課題を明らかにするために、質的調査によることにした。

M-GTAは社会的相互作用に関係し、研究者によって限定された範囲内において、人間行動の予測と説明に適した理論である (木下,2007)。M-GTAは人間行動の変化と多様性を説明するため、分析技法としてデータの切片化を行わず、研究者自身の解釈作業を重視する特徴がある。すなわち、M-GTAはTLSでの学習活動により生じた相互作用と、それによる対象者の学習方略の獲得や学習意欲の変容を汲み取る特性がある。本調査は、ML高校生への教育支援への示唆を得ることを目指しているため、分析方法としてM-GTAが適していると判断した。

## 6. 分析の結果

データの分析の結果、最終的に36の概念 (< >で示す)、14のサブカテゴリー ([ ] で示す)、5のカテゴリー (【 】 で示す) が生成された。紙幅の関係上、対象者の語りの部分は、1つのカテゴリーにつき、1例にする。語りの部分は、3人の対象者をS1からS3と示す。より概念名を端的に反映できると思われるインタビューデータに下線を引いて示す。

### 6. 1 カテゴリーごとの分析の結果

#### 6. 1. 1 【TLの方略】

TLSで対象者は学習活動での困難に「どのように対処」をしたのだろうか。

これに関しては、まず、中国語の使用については<意味の確認><言葉の理解><意味の理解>という3つの概念が生成され、サブカテゴリー [内容理解] にまとめた。加えて<みんな><話し合う>という2つの概念が生成され、サブカテゴリー [学習活動] とした。一方で、日本語の使用については<話す練習><日本語の上達>という2つの概念が生成され、サブカテゴリー [言語の伸張] にまとめた。3つのサブカテゴリーを【TLの方略】としてカテゴリー化した。

「たくさん日本語を話すと、日本語が上手になると思います。先生の日本語の説明がわからないときに中国語で確認します。中国語は、みんなで意見を話し合うときや日本語が理解できないときに使います」(S1)。

この語りから日本語で<話す練習>をして<日本語の上達>を目指す自律的な [言語の伸張] を行うも、日本語の文章の<意味の理解>や説明の<言葉の理解>が難しく、中国語で<みんな>で<話し合う>形式の [学習活動] によって [内容理解] が可能になった。

以上のように対象者は [学習活動] での困難に [言語の伸張] と [内容理解] という【TLの方略】を用いていたと考えられる。

#### 6. 1. 2 【読解方略の学習】

対象者はTLSでの読解学習中「どのような読解方略」を活用したのだろうか。

これに関しては、まず、<読むための勉強><読解学習><読解の仕方>という3つの概念が生成され、サブカテゴリー [読解の勉強] にまとめた。次に<単語や文法を覚える><内容理解>という2つの概念が生成され、サブカテゴリー [知識の獲得と理解] にした。最後に<みんな><話し合う>という2つの概念が生成され、サブカテゴリー [学習活動] にまとめた。3つのサブカテゴリーを【読解方略の学習】としてカテゴリー化した。

「今まで、日本語の文章を読むための勉強をしたことがありませんでした。日本語の文章は、日本語の単語や文法を覚えたら読めるようになっておりました。読解学習を始めたとき、日本語の文章が難しかった。学習活動を通して読解の仕方が変わりました。みんなと話し合って、意見をもらいます。みんなで中心文を探したり、5W1Hを整理したりして、文章の内容が理解できるようになりました」(S2)。

この語りから対象者は<読むための勉強>や<読解学習>をしたことがなく、日本語の文章を読むときは<単語

や文法を覚える>といった「知識の獲得と理解」をしていたため、学年相当の日本語の文章の<内容の理解>をすることが難しいと感じていたことがわかる。しかし<みんな>で<話し合う>形式の「学習活動」を行うことで<内容の理解>を可能にしたと考えられる。

以上のように、対象者は「学習活動」で日本語の文章を読むための「知識の獲得と理解」とこれまで未体験だった「読解の勉強」をし、それが【読解方略の学習】だと体験的に理解できたと考えられる。

### 6. 1. 3 【相互作用】

TLSにおいて、対象者は学習過程で「どのように学ぶ」のだろうか。

これに関しては、まず、<日本語><中国語><話す><わからない>という4つの概念が生成され、サブカテゴリー「話すことの難しさ」にまとめた。次に<みんな><話し合う>という2つの概念が生成され、サブカテゴリー「学習活動」にまとめた。さらに<意味がわかる><考えをまとめる>という2つの概念が生成され、サブカテゴリー「理解や考えを深める」にまとめた。3つのサブカテゴリーを【相互作用】としてカテゴリー化した。

「日本語の勉強をするときは、いつも日本語で話すようにしています。だから学習活動でも最初は日本語で話すつもりだったのに、活動中は最後まで中国語で話してしまった。(中略) みんなの日本語のレベルが違うから、日本語だと相手の話がわからないときがあります。だから話し合うとき、中国語を使うとみんなの話の意味がわかりやすい。みんなの考えをまとめるときは中国語で話したほうが良いです」(S3)。

この語りから対象者は<日本語>の上達には<日本語>を<話す>ことが必要だと考えていたが、「学習活動」において<みんな>と<話し合う>場合には、一人一人の<日本語>能力に差異があるため、お互いが<話す>内容が<わからない>ことがある。それで<日本語>で「話すことの難しさ」に気づき、<みんな>で<話し合う>ときは、お互いの<話す><意味がわかる>ように、さらに<考えをまとめる>ために<中国語>を使った。これにより「理解や考えを深める」ことが可能となったと考えられる。

以上のように、対象者は「学習活動」において<日本語>を「話すことの難しさ」に直面し、<中国語>で<話し合う>ことがお互いの「理解や考えを深める」という【相互作用】の効果に気づいたことがうかがえる。

### 6. 1. 4 【思考の深化】

対象者はTLSの学習活動を通して「何が得られた」のだろうか。

これに関しては、まず、<意見><考え><考え方>という3つの概念が生成され、サブカテゴリー「思考」にまとめた。<みんな><話し合う>という2つの概念が生成され、サブカテゴリー「学習活動」にまとめた。さらに<たくさん><おもしろい>という2つの概念が生成され、サブカテゴリー「学びの達成感」にまとめた。3つのサブカテゴリーを【思考の深化】としてカテゴリー化した。

「自分の意見を話すことが少ない人と話し合うとき、自分の意見はあまり出せません。みんなは意見をたくさん出して話し合います。自分の意見をたくさん話す人とはいろんな考えが聞けておもしろい。(中略) 中国語で話し合うと、自分の考え方がたくさんになります」(S1)。

この語りから対象者は参加者が<意見>や<考え>を出す量が、自身の<考え方>に影響し「思考」が深まることに気づいた。<みんな>と<話し合う>形式の「学習活動」においては、たくさん<意見>を出す人の多様な<考え>を聞くことが<おもしろい>と感じるようになり、<話し合い>を通して自身の<考え方>を深められ、そこから「学びの達成感」が持てるようになったと考えられる。

以上のように、「学習活動」を通じて「思考」を深めたことが「学びの達成感」につながった。MLはTLSを通して【思考の深化】をしたと言えよう。

## 6. 2 【高校生としての学び】

6回の学習活動を経た対象者は、学校の教科学習について「どのように考える」のだろうか。

これについては、まず、<先生><授業><教科学習><取り出し授業>の4つの概念を生成し、サブカテゴリー「高校の教科学習」にまとめた。次に<取り出し授業><日本語><中国語>の3つの概念を生成し、サブカテゴリー「日本語の学習」にまとめた。2つのサブカテゴリーを【高校生としての学び】としてカテゴリー化した。

「学校の取り出し授業は、先生だけが話します。みんなは話し合いをしません。先生の説明は難しい。みんな、日本語は難しいと言います」(S1)。

このように<取り出し授業>では、学習者の相互的作用を生む学習活動は行われず、<先生>が一方向的に知識を教授する<授業>が行われている。このため対象者も他の学習者も「日本語の学習」が難しいと感じていることがわかる。

「最近、学校で友だちと中国語で話します。授業のことや教科の勉強のことを中国語で話します。授業がわかるようになりました」(S2)。

この発言からは、対象者が、学習活動での経験を学校に持ち込み、友だちと<中国語>で<授業>や<教科学習>について話すようになり、そこでの友だちとの相互作用が「高校の教科学習」の理解へと結びついたと考えられる。

「2年生になったら教科の勉強をしたい。日本語が足りないから日本語の勉強もしたい。今の取り出しの先生の日本語はやさしいし、教科書も簡単です。もっといろいろな日本語を勉強したい」(S3)。

この発言からは、対象者は、<教科学習>を勉強する気持ちが強まり、また<取り出し授業>による「日本語の学習」については消極的な選択で臨むのではなく、<先生>がやさしい<日本語>で適切な教科書を使用して教えてくれることを活用しようと考えていることがわかる。

以上のように、対象者は「高校の教科学習」と「日本語の学習」の重要性を確信し、【高校生としての学び】に積極的に取り組む気持ちが芽生えたものと考えられる。

## 7. まとめ

本研究は、ML高校生がTLSにおける読解過程で用いる学習方略を明らかにし、その学習方略による読解活動がML高校生の学習意欲に与える影響を検討した。調査の結果から、日本語能力が不足しているML高校生は、与えられたタスクを達成するためにML高校生同士の学習活動における相互作用で、自らの言語レパトリーの伸長をしていることが明らかになった。読解学習で用いた教材及び学習活動から、言語的知識及び読解方略を獲得し、それらを用いて課題文を読んでいたと考えられる。知識や経験の豊富なピアがない学習活動では、困難を乗り越えるために、お互いの言語資源を出し合い助け合うことの必要性を感じていた。相互作用を生む学習体験から得た学びの達成感が、思考の深化に結びついたと考えられる。これらの結果から、TLSにおける相互行為・相互作用で得られた学びの達成感は、高校での教科及び日本語学習への動機づけになると考えられる。

こうした点を踏まえ、今後TLSを取り入れた教科指導を行う際に、指導方法として次の2点の示唆を得ることができる。第一は、教師は学習者もつ複数言語及び言語機能を表出できるようにTLを許容することを明示的に伝えること、そして第二は、TLSでの話し合いが円滑に進むよう、学習内容や学習方法の設定を明示し、活動中の声かけなど適切な調整を図ることである。

本研究は事例研究であり、知見は仮説的なものにとどまるが、TSLでの読解学習は、ML高校生と共有する言語資源が少ない日本人教師が日本語及び教科指導をする際に効果的な支援となる可能性があると考えられる。本研究は同時期に来日した中国語を母語とするML高校生を対象とした。今後は、言語文化背景の異なるML高校生あるいは来日時期の異なるML高校生に協力を仰ぎ、それぞれの学習方略を明らかにした上、対象者の学習意欲の変容について検討する必要があるだろう。

## 【謝辞】

調査にご協力いただきました高校生の皆様、並びに生徒を支えてくださいました保護者と地域支援教室のスタッフの皆様へ厚くお礼を申し上げます。また貴重なご助言をくださいました査読者、そしてご指導いただきました当学教授の浜野隆先生に深謝いたします。

## 【参考文献一覧】

池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房。



- ヴィゴツキー (2005) 『ヴィゴツキー教育心理学講義』(柴田義松・宮坂瑠子訳) 新読書社.
- 加納なおみ (2016) 「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の変化」『言語文化学会論集』第46号, 99-122.
- カミンズ (2011) 『言語マイノリティを支える教育』(中島和子訳著) 慶應義塾大学出版会
- 川上郁雄編. (2013) 『「移動する子ども」という記憶と力 -ことばとアイデンティティ』 くらしお出版.
- 木下康仁 (2007) 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法」『富山大学看護学会誌』第6巻, 2号, 1-10.
- 古賀洋一 (2014) 「説明的文章の読みの授業実践における読解方略指導の展開 -2000年以降を中心に-」『国語科教育』76巻, 23-30.
- 志村ゆかり (2014) 「外国人生徒と日本人生徒の背景知識の違い: 国語教科書の文章理解に関する背景知識を例に」『一橋日本語教育研究』, 2, 13-24.
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か -教科学習に必要な言語能力』三省堂.
- 目黒真美 (2009) 『中上級学習者のための日本語読解ワークブック』アルク.
- 文部科学省 (2016) 「日本語能力が十分でない子供たちへの教育について (平成28年3月22日)」  
<<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai35/sankou1.pdf>> (2019年8月25日アクセス)
- 文部科学省 (2017) 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成28年度) の結果』について」  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/1386753.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm)> (2019年8月25日アクセス)
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010) Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?, *The Modern Language Journal*, 94(i), 103-115.
- Daniel, M. S. & Pacheko, B. M. (2015) Translanguaging Practice and Perspective of Four Multilingual Teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6), 653-663.
- Fu, D. and Matoush, M. M. (2015) *Focus on Literacy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, Ma.: Wiley-Blackwell.
- García, O., Sylvan, E. C., and Witt, D. (2011) Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.
- García, O. and 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.
- Hornberger, N. and Link, H. (2012) Translanguaging in Today's classrooms: A bilingual lens. *Theory into Practice*, 51, 239-247.
- Makalela, L. (2015) Translanguaging as a Vehicle for Epistemic Access: Cases of reading comprehension and multilingual interactions. *A Journal for Language Learning*, 31(1), 15-29.
- Siegel, J. (2008). Social context. In Catherine J. Doughty, Michael H. Long (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, Ma.: Blackwell Publishing Ltd.
- Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language*, [Rev.ed] translation newly revised and edited by Alex Kozlin. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Wei, L. (2011) Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235.
- Yukawa, E. (2016) Use of the First Language in an Undergraduate English-Medium Seminar Class. *Studies in Mother Tongue, Heritage Language and Bilingual Education*, 12, 40-76.