

「トランスリンガルな文学」と教育におけるその可能性

佐野 愛子

はじめに——CLD 児を取り巻くコンテキスト

法務省出入国在留管理庁の報告によれば、日本国内に暮らす外国籍住民数は 令和 4 年 6 月時点で 2,961,969 人であった。これはコロナ感染症の影響などで減少傾向にあった前年より 7.3% の増加であり、過去最高数でもあった。外国籍住民数の増加に呼応して、日本国内で学ぶ文化的言語的に多様な児童生徒 (Culturally and Linguistically Diverse Students : 以下、CLD 生徒) も増加しており、文部科学省の日本語指導が必要な児童生徒数の報告にその一端を垣間見ることができる¹⁾ (令和 3 年 5 月 1 日時点で公立小・中・高等学校等における日本語指導が必要な児童生徒の受入数は 58,307 人で過去最高)。

こうした CLD の子どもたちの教育機会について、とりわけ重要な課題となるのは高校への進学という問題である。日本では高等学校の教育は義務教育ではないことから、日本語指導に課題のある生徒にとっては受験を経て高校へ進学することは相当の壁となって立ちはだかる。しかし、全国平均としての高校進学率が 97% を超えている中、高校に行かない、いけないことがどれほど CLD の子どもたちにとってディスアドバンテージとなるかは容易に想像がつくだろう。

さらに、この高いハードルを越えて高校に入学したからと言って、卒業が約束されているわけではない。高校では卒業に必要な単位がそろわなければ卒業できないが、入学してきた CLD の生徒たちに適切な支援が届けられないことも少なくない (小島, 2021)。こうした状況のもと、文部科学省の「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 (令和 3 年度)」では公立高校における日本語指導が必要な外国籍生徒の中退率は 5.5% と極めて高く、その数は全国の公立高校生の中退率 (1.0%) の 5 倍以上であることが報告されている。

こうした中、CLD の生徒に対する質の高い教育のあり方が模索されている。これまでのバイリンガル教育研究の知見によって、こうした児童生徒の言語資源を無視し、社会の主流言語に同化していくことを目指す教育は、結果として CLD の児童・生徒の周縁化を再生産し、増幅するだけであることが示されている (Cummins, 2001 など)。まだ随意に使えるほど伸びていない言語のみで CLD の生徒を指導することは、まさにその言語を刃として彼らに向け、教室内で彼らを学びから阻害していくことに等しい。そうした教育の場をいくら設けたところで彼らの学びは保障され得ない。CLD の生徒を「日本語が不自由な生徒」として捉える視点から脱却し、彼らのもつ言語資源を総体として活用しながらバイリンガル・バイリテラルな存在として育てていくバイリンガル教育の視点が求められているのだ。

こうした教育における視点の違いが最も顕著に表れるのがリテラシー教育である。「日本語指導」の観点では表記や語彙・文法といった、言語の力のうち表層的な部分に焦点があたりがちになるが、バイリンガルの言語資源を最大限に活用する上ではより深い部分で二言語を共に支えるリテラシーの教育が重要になる (Cummins, 2001, 2021 など)。本稿ではバイリンガル教育研究で近年注目を集めているトランスランゲージングの概念を枠組みとしながら、CLD の生徒の学びに資するリテラシー教育のあり方について具体的に考察していく。

「トランスランゲージング」概念の二つの側面

第二言語教育の現場においては長年、二つの言語を厳密に分離して別々に教えることが良い教育法とされてきたが、こうした分離主義的な教育は多くの応用言語学者によって批判されてきた。Grosjean (1989) が “monolingual view of bilingualism” と呼び、Cummins (2008) が “two solitudes assumption” と呼んで批判するこうした視点から脱却し、バイリンガルの持つ言語資源を、目標言語である第二言語だけではなく母語を含めて総体として捉え、それを更なる言語発達のために活用しよう、というのがトランスランゲージングの概念である。

トランスランゲージングを枠組みとする研究には、近年、大きく二つの流れ²⁾が見られる。一つは、複数の言語が自在に活用されるような言語実践を、モノリンガル規範からの逸脱として捉えるのではなく、バイリンガル・マルチリンガルが自然に行ってきた言語実践であるという理解にたちつつ社会言語学的に分析するものである。この点について García (2009) は以下のように説明している。

“[T]ranslanguagings are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds.*”

(p. 45, emphasis in the original)

Translanguaging とはバイリンガルが自らのバイリンガル世界の意味を生成するために取り組む多重的言説的実践である。(拙訳)

トランスランゲージング研究のもう一つの流れは、こうしたバイリンガルの言語実践に立脚したうえで、CLD 児童生徒の言語レパートリーを総体として活用し、全体的に伸ばしていこうとする際の教育方略として捉えるものであり、これを特に pedagogical translanguaging (Juvonen & Källkvist, 2021) として明確化する動きも出てきている。この、トランスランゲージング教育学では、話されている言語そのものに焦点をあてるのではなく、バイリンガル・マルチリンガルな話し手の言語実践のあり方に焦点をあて、彼らがどのように自らを取り巻くバイリンガル・マルチリンガルなコンテキストで意味を生成するのかという理解にたつて、そうした言語実践を支えるための教育的な取り組みを行う。

教育的手法としてのトランスランゲージングを考える上で、極めて重要になってくるのが教師の意図性である。バイリンガル・マルチリンガルな個人はそもそも自在に言語の境界を越えてあらゆる言語レパートリーを活用した言語実践を行っていることを認めながらも、トランスランゲージング教育学は言語教育の場において無節操な言語の混用を奨励しているわけではない。むしろ、教師の側の意図的かつ戦略的な言語実践や指導上のデザインが求められてくるのである。この点について、ろう教育のコンテキストにトランスランゲージングの概念を応用した Swanwick (2017) は以下のように注意を喚起している。

The open and hospitable nature of this approach does not suggest that “anything goes”

in terms of classroom language use. Using translanguaging to facilitate dialogic teaching requires informed and careful planning(p. 156).

オープンで相手を優しく招き入れるようなこのアプローチの本質は、教室での言語使用において「何でもあり」を許すものではない。対話的指導を行ううえでトランスランゲージングを用いるためには、十分に知識を持った教員の入念な計画が必要なのである。(拙訳)

この、教師の意図性や、生徒の明示的な選択としてのトランスランゲージングを教育実践に取り入れる上で、大きな可能性を秘めているものがトランスリンガルな文学のリテラシー教育への応用である。それは、文学作品の書き手が意図的かつ主体的に言語を選択し、自らの文体を作り上げていることと、この意図的で豊かな言語実践を目指す教育的手法の親和性が極めて高いと考えるからである。ここからは、トランスリンガルな文学を読み・書くことが具体的にどのようにトランスランゲージング教育の実践として実現可能であるか、詳しく考察する。

トランスリンガルな文学

バイリンガル教育研究では近年注目を浴びているこのトランスランゲージングという概念は、これまで基本的には話し言葉の文脈で用いられることが多かった。この概念を書き言葉という場に拡張しようとする試みがなかったわけではない。Canagarajah (2011)はその論文でアラビア語話者の学生が、自らの「声 (voice)」を表現する手段として英語の論文の中にアラビア語を挿入する例を紹介している(図1)。

このような事例における書き手の「声」の表出とそれを支えるバイリンガル・アイデンティティの肯定的受容は評価されるべきであると考えが、アカデミックなコンテキストにおいてこうした言語実践が広く受け入れられているとはいいがたい。この例でいえば、英語は読めて

“Oh God! Give me more knowledge”—My education dictum through the years is a verse in the Quran stating “عِلْمًا رَبِّي رَبِّي” (D2).

(Canagarajah, 2011, p. 404)

図1 英語の論文におけるアラビア語使用の例

もアラビア語には全く造詣のない読み手にとっては、このアラビア語から何の意味も読み取することはできず、この言葉がどのような音を持つのか想像することすらかなわない。そのため、アラビア語を理解しない読み手にとってはこのアラビア語のテキストには、書き手のアイデンティティを象徴する飾りとしての意味付けしか持たなくなってしまうのだ。ここに、文章という場におけるトランスランゲージングの難しさがある。書くという行為はそもそもコミュニケーションの一つのあり方であって、書き手は読み手に伝えられてこそこの行為が完結すると考えるならば、二つの言語を使用することは、その表現の可能性を広げると同時に、その二つの言語を両方とも理解できる読者のみに伝わる文学になること、つまり読者層を狭めてしまうことに繋がり得る。

しかし、書き手が情報伝達の責任をほぼ完全に引き受けるアカデミックな論文とは異なり、書かれたものに対する読み手の主体的な関与が重視される文学作品においては、書き言葉の中でのトランスランゲージングの可能性はより広いと考えられる。実際、第二言語話者の数が圧倒的に多い

英語圏の文学においては、バイリンガルの読み手が少なくないことを反映し、文体としてトランスランゲージングしている文学は珍しくない。例えば、Sandra Cisneros の *The House on Mango Street* は、都甲 (2020, p. 55) によれば世界で 600 万部も売れたというベストセラーであるが、ここに収められた *No Speak English* という章 (Vignette) は次のような書き出しで始まる。

Mamacita is the big mama of the man across the street, third-floor front. Rachel says her name ought to be *Mamasota*, but I think that's mean.

(Cisneros, 1984, p. 76, italics in the original)

この *Mamacita* という語はスペイン語でセクシーな女性に対して呼びかける際に用いる語で、ポップミュージックの歌詞にも使われたりするなど、中南米の移民が多く住む地域では英語話者にも広く知られている語である。しかし、*Mamasota* については筆者の周りの英語母語話者に尋ねても知っているものはいなく、広く認識されている語とは言えないようである。スペイン語話者に尋ねると、Big mama という、太った女性に対する侮蔑的な意味や性的に奔放な女性を指す意味合いがあるようで、ここでは母を表す *mama* に *cita* という指小辞を組み合わせてできた *Mamacita* に対応させやすい語であることから用いられたと思われる。一般的な英語話者はここで、*Mamascita* ではなく *Mamasota* と呼ぶことがどのように意地悪 (mean) なのかはっきりとはわからないだろうが、その分からなさ、曖昧さが彼女を取り巻く現実と呼応している。

この章では、男の本国から呼び寄せられた妻 (*Mamacita*) がアメリカの生活になじめずホームシックになる様子が描かれる。その中で、ほとんど英語を話せない彼女は、スペイン語で男を問い詰める。

¿Cuándo, cuándo, cuándo? she asks.

¡Ay, caray! We are home. This is home. Here I am and here I stay. Speak English. Speak English. Christ!

(Cisneros, 1984, p. 78, italics in the original)

ここで女が発する「いつ？」を意味するスペイン語や、苛立った男がそれに応じて返す「ちくしょう！」(どちらもくぼた訳による) を表すスペイン語はそのままの形で説明なしに使われる。スペイン語を理解する読者はそのまま理解し、スペイン語を理解しない読者は理解できないまま、文脈からの判断を強いられる。その、よくわかるようなわからないような状態こそがここで描かれる登場人物の心情を追体験することにほかならない。

この章は、言葉を話し始めた二人の赤ん坊が、ペプシコーラの商業ソングを歌うようになり、それを目の当たりにした女が目には涙を浮かべながら *No speak English* と繰り返すところで終わる。*No speak English* は、彼女が知っているわずか 8 語の英語のうちの 3 語であり、しかも文法的には正しくないことで英語を話せない女の哀しみが際立つ。さらに最初にこの三つの単語が登場するシーンでは「私は英語を話せません」という意味で使われているこのフレーズが、最後のシーンでは「英語なんて話さないで」という子どもへの哀願に変わっている点においても、この文

法的には正しくない英語のこの文脈における表現様式としての秀逸さを際立たせている。

日本語をベースとした文学作品の中でこのようなトランスリンガルな手法を駆使する作家に温又柔がいる。温は、日本語・中国語・台湾華語・台湾語などの多様な言語が飛び交う環境を舞台に、台湾・日本・中国に関わる複合的なアイデンティティを持つ登場人物のナラティブ題材にした作品を数多く発表している。こうした多言語の環境で、こうした複雑なアイデンティティをもつ登場人物が発する言葉は、ある国の「国語」としての言語の枠を自在に飛び越えたトランスランゲージングの発話である。言葉とアイデンティティが複雑に絡み合うテーマを表現する上で、繁体字・簡体字・カタカナ・ピンインを含めた複雑な文体は極めて必然というべきだが、温の文体のユニークさは、日本語モノリンガルに対する開かれた態度にある。言い換えれば、中国語や台湾語を知らない読者にも、その意味を推測する手がかりを十分に与えつつ、そうした手がかりを絶妙のタイミングでずらしたり、遅らせたりすることで読み手にある程度の不自由さも感じさせる、そうした不自由さを感じることで登場人物の感じる多言語社会に生きることの意味や難しさを追体験させる仕組みになっているのである。温の作品のひとつである「真ん中の子どもたち」からいくつか例をあげよう。

一つ目の例は、日本の大学から中国に留学した学生たちが街にでかけて楽しく散策をするシーンである。主人公のミーミーは母が台湾出身という設定で、一緒に留学した仲間の中では中国語が最もよく理解できる人物である。

なにそれ！めっちゃ可愛い！口々にはしゃいでいたら、棚の裏からひょっこりと顔を出した女性が、这都是婚礼的东西、对你们来说还早、と早口で喋りながら赤池の手元の剪纸を指さす。皆が私の方を見る。

「これは結婚式の飾りだから、あなたたちにはまだ必要ないでしょって言ってる」

意味がわかったとたん、私の同学たちはけたけたと笑い出す。

(温又柔 「真ん中の子どもたち」 p. 17)

このシーンで出てくる「剪纸」・「同学」は直前に出てきており、読み手はそれぞれ「切り紙」・「同級生」という意味であることは承知している。赤池という主人公の友人の名前については、作品の早い段階で、寺岡を「すーがん」、藤井を「てんじん」のようにお互いの名を中国語読みで呼び合うシーンがあり、そこではひらがなで「ちーち」と書かれている。おそらく多くの読者がここでも「ちーち」と音声化しながら読み、ちょっとした中国語の表現を和訳なしに読みながら、読者は留学生の会話に参加しているような錯覚を覚え、中国語を習い始めた学生たちの高揚感やはしゃいだ感じを共有するだろう。

対照的に店の女性が発する中国語の発話は、中国語を読めない日本語話者の読者にとっては見慣れない簡体字が多く、「婚礼的」くらいしか意味をなさないし、長すぎるため、おそらく読み手は意味にも音にもあまり注意を払わないだろう。そもそも物語の中でも話し手が「早口で」喋っているため、登場人物の学生たちもこの発話を理解できていない。その理解できなさを読者は追体験するのである。意味が分からず主人公に助けを求める学生たちと同様に、読者もまた主人公の翻訳によってこの発話の意味を理解する。

二つ目の例は台湾にルーツをもつ日本語話者の登場人物二人（ミーミーと舜哉）が、中国留学中に

眼にする光景の描写である。

私たちの傍らを、家族連れが通り過ぎる。

「爸爸、抱抱！」

小さな女の子が透きとおった愛らしい声で叫ぶ。自分で歩けるでしょ、と母親らしい女性がたしなめるのだが、若い父親はかまわず幼い娘を抱きあげてやる。抱き上げた拍子に頬ずりされた女の子がくすぐったそうに笑う声が響く。你还是娃娃吗？と呆れている女性のことばが懐かしい。あなたは赤ちゃんなの？遠ざかる親子たちを舜哉もほほ笑ましそうに眺めている。

「歩きたくなくなると、抱抱って言って抱っこをせがんだっけ」

母には拒まれることもあったが、父は私がねだると必ず抱き上げてくれた。そのたび、妳還是娃娃媽？と母にからかわれた。

(温又柔 「真ん中の子どもたち」 pp. 58-59)

「爸爸」がパパを指す、ということはこれ以前の文脈の中ですでに明らかにされている。このシーンで初出の「抱抱」、がだっこをねだるこどもの言葉であることは、漢字と文脈からすぐにわかる。中国語を知らない読者にとってはその発音はわからないままでも、字が重ねられているところにかわいらしさを感じることは容易であるし、それは直後の「透きとおった愛らしい声」との描写で確認できる。この言葉が実際だっこをねだるこどもの言葉であることは、後半の「歩きたくなくなると、抱抱って言って抱っこをせがんだっけ」という登場人物のセリフによっても確認が可能である。

「自分で歩けるでしょ」という幼女の母の発話は本来中国語でなされているはずだがここでは日本語で示され、そのため読者の注意が言語そのものに向くことなく自然にそのやり取りの流れに集中できるようになっている。「你还是娃娃吗？」の日本語訳はその直後に続く「呆れている女性のことばが懐かしい。あなたは赤ちゃんなの？」でとてもスムーズに提示される。このフレーズは後でもう一度出てくるが、二度目では日本語訳は必要ないくらい読者の心の中にとどまっている。ただし、二度目に出てくる際は「妳還是娃娃媽？」と繁体字で提示され、中国に留学している登場人物が聞いている中国語と、ミーミーの母が話したはずの台湾華語の違いがほのめかされている。

ここで紹介する三つ目の例は、作品の後半で、留学中の主人公が父からのメールを読むシーンである。主人公の父は日本語母語話者であるが中国語に堪能な大学教員という設定で、留学中の娘を応援するため簡体字でメールを送ってきている。

モニターの簡体字をたどりながら、中国語で話すときの父の声を思い出す。

「我的普通话如何？比起口语，我还是较擅长书写（ぼくの中国語はどうか？ぼくはやっぱり話すより書くことのほうが得意だ）」

そんなことない。爸爸的水平比我高。父は私よりも中国語がじょうずだと上海に来てよくわかった。帰ったらそう言ってあげなくちゃ。

「要等可爱的女儿回来、已经等了好久了」

日本語で同じことを言われたら、直接的過ぎてもっと照れただろう。簡体字で綴られた父から

の親愛の表現は素直に私の心に沁みいった。
 -可愛い娘が返ってくるのがとても待ち遠しいよ。

(温又柔 「真ん中の子どもたち」 p. 146)

このメッセージの「我的普通话如何？」や「爸爸的水平比我高。」などの部分は、「普通话」がいわゆる「中国語」を意味することを知っている日本語母語話者で漢文の知識を持っているものであれば、おそらくさほど難しさを覚えずに大意をとることができるだろう。その「答え合わせ」にあたる部分は直後の()で提示された訳や、主人公の心の声の中で提示されている。しかし、「要等可爱的女儿回来、已经等了好久了」くらい長いメッセージになると、見慣れない簡体字が多いこともあり、中国語を知らない読者はすぐに意味をつかみにくいだろう。ここでは、その直後に意味が提示されるのではなく、一呼吸おいてから提示される。この間合いは、「父からの親愛の表現」が主人公の心に沁みいるための重要な間であり、そのずれがあるからこそより深く読者の心にも沁みいるのだ。

Cisneros も温も、多言語環境にあるマルチリンガルの登場人物が日々直面する言葉の間の垣根を巧みに再現し、活用しながらそのメッセージを読者に伝えている。言い換えれば、彼女らの小説の登場人物の声はこうした複数言語の間を自在に動く文体を用いなければ表現しえないものであり、その小説のテーマ自体が、そうした文体を必要としているのである。温自身も、自らの文体について以下のように述べている。

あの作品³⁾を構想した頃、私には切実な欲望がありました。

自分自身のことばを堂々と生きたい、という一。

日本人として生まれなかったのに、日本語しかできない、台湾人なのに中国語ができない。

そういう自分を表現するには、自分がそれまで知っていた日本語(標準語)では不足である。それなら私は、私自身のリアリティを、私にしか書けない、私しか書かないであろう文体で書いてしまおう、と決意して、そして、書くという行為の中に、自分の居場所を確保しようと思いました。

(温又柔・木村友祐「私とあなたのあいだ」 p. 33)

ここに表現されるのは、日本人=日本語母語話者、台湾人=非日本語母語話者のような国家の枠組みと個人の言語使用の重なりを前提とするような社会規範からは「逸脱した」存在とされてきたことに対する苦しさの中で、「自分の声」を確立するためにもがく温の姿である。前項で説明した、個人の言語資源を総体として活用するというトランスランゲージングの概念は、その個人の生と一体となったことばであるという意味において、温の「自分自身のことばを堂々と生きたい」という「切実な欲望」と響きあう。

このような温の文学に見られるような文体を駆使した作品を「トランスリンガルな文学」と呼ぶことをここで提案したい。温の作品については、「日本文学」とは対比されたものとして「日本語文学」という分類がなされることもあるがこの呼称には「完全ではない日本語で書く人たち」といった響きが含まれる点で批判せざるを得ない。同様に「越境文学」という呼称もまた、織世

(2013, p. 359) が指摘するように、「特定の言語、そしてその言語で書かれた文学作品は、特定の言語文化共同体のみの所有物であり、境界線を越える行為が違法であるという言い含めがある」点で受け入れがたい。

多言語話者であることのアドバンテージを評価した文学の呼称としては多和田葉子 (2012) の「エクソフォニー」があるが、これは言語に対する意識を高めるためにバイリンガルのメタ言語能力を活性化させることに焦点があり、ここで議論しようとしている主体的なバイ・マルチリンガルな書き手による表現様式、とは概念的にずれがあるように思われる。さらに、主体的なバイ・マルチリンガルな書き手による表現様式という観点で言えば Canagarajah (2011, 2013) が特に code-switching との対比において code-meshing という用語を使用しているが、本稿の議論における焦点は、産出されたテキストよりもむしろ書き手の言語実践の方にある。その意味で、Cisneros や 温の作品を評価する上では、産出される言語ではなく、言語実践そのもの、そしてそうした言語実践をするマルチリンガルな主体に焦点をあてるトランスランゲージングの概念を使うこと最も的確であるといえよう。

しかし、そもそもトランスランゲージングは「ランゲージ」というもともと名詞であった語を動詞として使い、それを動名詞化した語であるので、さらにそれを形容詞として使用する「トランスランゲージング文学」というのは語の使い方として負担が大ききように思われる。そのためここでは Horner, Lu, Royster, and Trimbur (2011) が提唱したトランスリンガル・アプローチという概念を援用し、トランスリンガルな文学、という呼称を提案する。

トランスリンガルな文学のリテラシー教育実践への応用

前項で触れたトランスリンガル・アプローチについて Horner らは以下のように説明している。

We call for a new paradigm: a translingual approach. This approach sees difference in language not as a barrier to overcome or as a problem to manage, but as a resource for producing meaning in writing, speaking, reading and listening. When faced with difference in language, this approach asks: What might this difference do? How might it function expressively, rhetorically, communicatively? For whom, under what conditions, and how?

(Horner, Lu, Royster, & Trimbur, 2011, pp. 303-304)

トランスリンガル・アプローチという新しいパラダイムが必要なのだ。このアプローチでは言語の差を超えるべき障壁や管理すべき問題としてではなく、読み、書き、聞き、話すにあたって意味を作り出すための資源と捉える。言語の差に直面するとき、このアプローチはこう尋ねるのだ。「この違いは何をもたらすだろうか？ どうしたらその差によって効果的な表現や修辞法を編み出し、より豊かなコミュニケーションができるだろうか？ 誰のために、どんな条件で、どんなふうで？」(拙訳)

言い換えれば、このアプローチは指導者に、産出されたプロダクトとしてのテキストに注目し、

それが伝統的な規範に照らして「正しい」のかどうか、ということのみを議論する教育から大きく転換して、書き手がなぜ、いわゆる規範的な書き方とは異なる書き方を選んだのか、その書き手としての主体性 (agency) とそれをどのように読み手に伝えようとしているか (読み手意識: audience awareness) に注目することを求めているのである。この二つの視点は、ライティングの教育においては最も重要とされる点であり、本稿でトランスリンガルな文学のライティング教育⁴⁾への応用を提案する理由はまさにそこにある。

ここからは、前項で紹介したトランスリンガルな文学を CLD 児童生徒の教育実践の中でどのように活用できるのか、主に García らは (2017) の “The translanguaging classroom” に紹介された指導方略を軸として考察する。

García らトランスランゲージング教育学における指導方略の4つの目的を以下のように説明している (pp. 75-77, 拙訳)。

- ①生徒が複雑な教科学習内容やテキストに取り組むに際してのサポート
- ②アカデミックな場面での言語使用を伸ばすための機会の提供
- ③生徒のバイリンガル性と知の方法 (ways of knowing) を育むための場の創出
- ④生徒の社会情動的発達とバイリンガル・アイデンティティの構築のサポート

①の具体例としては、生徒がよくわかる言語で教科学習内容について書かれたテキストを読んだりディスカッションしたりする活動などのほかに、多言語で書かれた本やオーディオ素材に生徒がアクセスしやすい環境を整えることなどが挙げられている。②の具体例には、生徒が文章を産出する際に自分が得意な言語でメモを準備したり、複数の言語の言語的特徴について比較する活動を通してメタ言語意識を意識的に育てたりすることなどが挙げられ、④では社会正義の観点に着目したライティング課題を二言語で行わせることなどが提案されている。これらのトランスランゲージング指導方略はいずれも、CLD の教育においては極めて重要であるが、本稿の目的に照らしてとりわけ関連が強いのは③である。

③は、生徒の持つ言語資源を最大限に活用するような機会を創出することの重要性を指摘したものである。García らはここで具体的な例として、筆者がトランスランゲージングを使用しているような文学を読む機会を与えたり、生徒自身にそうしたバイリンガル・マルチリンガルな登場人物についての作品を書かせる活動をさせたり、バイリンガルなオーディエンスに向けての文章を書かせたりすることを提案している。これはまさに、本稿で提案するトランスリンガルな文学を読み物として、また、生徒自身のライティング課題の見本として活用することを推奨するものである。

前項で示したような文体の解釈を、読みを中心にした授業実践の中に取り入れることで CLD の生徒たちは自らの持つ言語資源の幅の広さに気づくと同時に、自分とは異なる言語レパートリーを持つ読者の理解 (または不理解) について思いを巡らせることにより、言語の使用についての意識を高めることができる。作家がある言語を媒体言語として選択したときには、対象読者も選択しており、どのように読者に語りかけたいか、という点も選択しているからである。

トランスリンガルな文学はそれ自体を鑑賞するだけでも実にさまざまな教育活動が展開できるが、さらにその翻訳を吟味することもできるだろう。先に紹介した Sandra Cisneros の作品の一節を、くぼたのぞみによる日本語訳とともに再掲する。

Mamacita is the big mama of the man across the street, third-floor front. Rachel says her name ought to be *Mamasota*, but I think that's mean.

(Cisneros, 1984, p. 76, italics in the original)

「いかした」っていう名のママシータは、通りの向かいの、道に面した三階に住んでいる男のところのでっかいママだ。レイチェルは、「街の女」って意味のママソータって名前の方がぴったりだっていうけど、それじゃあんまりだと思う。

(シスネロス, 2018, p. 121, 下線はオリジナルでは傍点)

注目すべきは、筆者の Cisneros は *Mamacita* や *Mamasota* という語を特に説明なく英語の文章の中で使用しているのに対し、日本語訳をてがけたくぼたはその意味を補っているところである。これは、Cisneros の作品は、その読み手の多くがスペイン語を理解するバイリンガルや、もしくはスペイン語話者が周りに多くいるコンテキストにいる英語話者であることがある程度想定されているのに対し、その日本語訳は基本的に日本語話者を読者として想定し、そうした読者のスペイン語の運用能力はほとんど期待できないという訳者の判断によるものである。

同じく前述の以下の部分については、訳者はどのような選択をしたらろうか、と生徒たちに考えさせる活動もできるだろう。

¿Cuándo, cuándo, cuándo? she asks.

¡Ay, caray! We are home. This is home. Here I am and here I stay. Speak English. Speak English. Christ!

(Cisneros, 1984, p. 77, italics in the original)

オリジナルの作品では、これらのスペイン語に英語の訳語は提示されていない。そこには作者のどのような意図があったのか生徒に問うと同時に、これを日本語に訳すならどのような工夫ができるか、生徒にディスカッションさせることもできる。その場合、教室にスペイン語やポルトガル語を話す CLD 生徒がいたなら、彼らの言語資源を直接的に活用することもできるだろう。また、スペイン語やポルトガル語話者ではない別の言語を母語とする CLD 生徒がいた場合、彼らのマルチリンガルな言語感覚を間接的に活用してモノリンガルの読者にどの程度わかるように訳すべきか、どの程度、そしてどのようにして多言語環境の不自由さを残すべきか議論を深めることもできるだろう。

日本語訳を発表したくぼたはこのシーンを以下のように訳している。

クアンド クアンド クアンド
いつ、いつ、いつ？と女はきく。

アイー カラ イー ホーム
ああ、ちくしょう！おれたちは家にいるんだ。これが家なんだ。ここが俺のいるところで、俺はずっとここにいるんだよ。英語を話せよ。英語を話すんだったら。くそっ！

(シスネロス, 2018, p. 124)

この、ルビの形でスペイン語を残した訳者の意図は何だったのか、それをローマ字ではなくカタカナにしたのはなぜか、「家」という語に「ホーム」という英語のルビを当てたのはなぜか、二つ目ではそのルビを当てなかったのはなぜか、自分たちならどう訳すのか、そうしたディスカッションを通じてより深く作者や訳者の言語に対する理解を読み解くことができるだろう。

複数の言語が混ざり合う文体を書く場合、一つの言語で書き、その言語を不自由なく読める読者を前提としている文体を書いている時よりも格段に読み手意識を高めざるを得ない。そもそも、同じ国語に分類される言語で書いたり読んだりしていても、書き手の伝えようとしていることが狙い通りに読み手に伝わっているという保証はどこにもない。しかしトランスリンガルな作品を自分で書いてみるとその心もとなさはさらに増幅する。自らの書いた言葉は、本当に読み手に届くのか。どのような読み手に、どのように届くのか。その不安の中で、書き手は読み手を明確に意識して書かざるを得なくなる。これが、トランスリンガルな文学を読み、書くことのライティング教育における有用性の一点目である。

トランスリンガルな文学を読み、書くことのライティング教育における重要な貢献のもう一点は、書き手としての主体性 (agency) を高めることである。規範的とされる文体、モノリンガルで「正しい」文体からあえて逸脱していく時、書き手は意識的にそれを選択するのだ。主体的・意識的に選び取った文体を目にすることで、この文体だからこそ表現できるものがあることを生徒は学ぶだろう。トランスリンガルな文学を読むことそれ自体が、モノリンガルな言語使用が「正しい」ものであり「望ましいものである」という呪縛から CLD の生徒を解放する力を持っている。この点について、温は自身を育ててくれた作家の名を挙げて以下のように説明している。

トリン・T・ミンハ、グロリア・アンサルドゥーア、ノーマ・フィールド、テレサ・ハッキオン・チャ、そして李良枝 (イヤンジ)。

彼女たちの言葉群は、複数の言語を行き来し、決して唯一絶対の「国語」に縛られない。

彼女たちの放つ言葉に共通しているのは、生きているほんものの言葉とは、たった一つの国家に収束されるような言葉などではなく、あくまでも個人に属するものなのだという事実を、すがすがしく突き付けてくることだ。

(台湾生まれ 日本語育ち pp. 120-121)

こうした優れた作品を鑑賞することで、そして自らも自分にしか書けない文体を模索し、選び取っていく経験をすることによって、力を生徒たちは言語に対する理解を深め、バイリンガル・マルチリンガルとしてのアイデンティティ (Ideal Translingual Self; Sano, 2022) を確立してゆくだろう。それを支える力を、トランスリンガルな文学を題材としたリテラシー教育は持っている。

注)

- 1) 日本に暮らす学齢期の外国籍の子どもたちの中には「不就学」の状態にあるものも少なくない。これは日本の公教育においては外国人は就学義務の対象とされていないことに起因するもので、こどもの基本的人権の根幹にあたる学習権が保障されていないところに極めて大きな問題があることが小島 (2016) などで指摘されている。
- 2) この二つを Cenos and Gorter (2015) は “being multilingual” と、“becoming multilingual” と呼び、これを結び付ける視点としての “focus on multilingualism” を提唱している。

- 3) 「好去好来歌」を指す。
- 4) トランスランゲージングが言語ではなく話者に焦点を当てているのと同様に、トランスリンガル・アプローチでは作品そのものよりもむしろ書き手の選択に焦点があることを考えれば、「ライティング教育」というパラダイムから「書き手を育てるための教育」のパラダイムへのシフトが必要であるというべきであるが、本稿では紙幅の制限上その議論にまでは立ち入らない。

謝辞

本研究は科研費（19H01270）の助成を受けたもので、その一部は2020年11月28日に開催された「科研 基盤研究 B 多層言語環境における第二言語話者像 トランスランゲージング志向の会話方略 公開学習会— トランスリンガルな文学を読む」にて行った口頭発表「トランスリンガルな文学 – 温又柔氏の『真ん中のこどもたち』」及び2022年03月12日に開催されたシンポジウム“Multi-layered Language Environment Studies International Symposium”にて行ったパネル発表“Reading (and Writing) Translingual Literature to Foster ‘Ideal Translingual Self’”で発表した内容である。

引用文献

- Canagarajah, S. (2006). The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication*, 57(4), 586-619.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies for translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401-417.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Multilingual education: Between language learning and translanguaging.
- Cisneros, S. (1984). *The house on Mango Street*. Vintage Contemporaries Trade Paperback.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Second Edition. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: Hornberger, N.H. (Eds.), *Encyclopedia of language and education*. Springer. doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15. [http://dx.doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](http://dx.doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Horner, B., Lu, M-Z., Royster, J. J., & Trimbur, J. (2011). Opinion: Language difference in writing: Toward a translingual approach. *College English*, 73(3), 303-321.
- Juvonen, P. & Källkvist, M. (2021). *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Multilingual Matters.
- Sano, A. (2022, March 12). Reading (and writing) translingual literature to foster ‘Ideal Translingual Self’ In Y. Kawai (Chair), *Translanguaging in L2 teaching: Identity and mediation* [Symposium]. Multi-layered Language Environment Studies International Symposium, On Zoom.
- Swanwick, R. (2017). *Languages and languaging in deaf education: A framework for pedagogy*. Oxford University Press.
- 織世万里江 (2013) 「リーガル・エイリアン：日本語作家の市民権をめぐる」 郭南燕編著『バイリンガルな日本語文学：多言語多文化のあいだ』(pp. 355-379) 三元社
- 温又柔 (2017) 「真ん中の子どもたち」 集英社
- 温又柔 (2018) 「台湾生まれ 日本語育ち」 白水社
- 温又柔・木村友祐 (2020) 「私とあなたのあいだ：いま、この国で生きるということ」 明石書店
- 小島祥美 (2016) 「外国人の就学と不就学：社会で『見えない』子どもたち」 大阪大学出版会

- 小島祥美（2021）「外国につながる子どもをめぐる教育 30 年間の動向」『Q&A でわかる外国につながる子どもの
就学支援：「できること」から始める実践ガイド』（pp.12-27）明石書店
- シスネロス・サンドラ（2018）「マンゴー通り、ときどきさよなら」白水ブックス
- 多和田葉子（2012）「エクソフォニー：母語の外へ出る旅」岩波現代文庫
- 都甲幸治（2020）「引き裂かれた世界の文学案内：境界から響く声たち」大修館書店

（本学文学部教授）

'Translingual Literature' and its Potential in Education

by

Aiko Sano

The high mobility of people worldwide has led to an increase in the number of culturally and linguistically diverse students (henceforth CLD students) in Japan, but this population remains to be underserved in terms of quality education, especially in the area of literacy education. "Translanguaging pedagogy" is increasingly becoming the focus of attention in the search for quality education for CLD students, in which teachers make use of the entire linguistic repertoires of all the students in class in a planned and strategic manner. Translanguaging is a concept also adopted to describe the natural ways in which multilinguals interact with each other, and is not only observed in oral productions but can be found in written productions as well. In this paper, the author proposes to call the type of literature that makes use of translanguaging utterances "translingual literature" and argue its potential in the pedagogical use for literacy education.