

|                                                                                  |                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| 「若手研究者支援」(海外調査)                                                                  |                                       |
| モンゴルの大学で日本語を学ぶ大学生の読解過程と協働的読解活動の実践<br>-JFL 環境における初中級日本語学習者の協働活動における相互行為と多言語使用の考察- |                                       |
| 氏名                                                                               | ERDENEЕ BINDERIYA 比較社会文化学専攻 博士後期課程 4年 |
| 期間                                                                               | 2022年8月25日から12月28日                    |
| 場所                                                                               | ウランバートル(モンゴル)                         |
| 施設                                                                               | モンゴル国立教育大学                            |

## 1. 海外調査研究の目的

本海外調査研究は、モンゴルの大学(JFL: Japanese as a Foreign Language)で日本語を学ぶ初中級学習者を対象に読解授業を実践したものである。全15回の読解授業を行い、教室活動において「ピアで読む・話し合う活動」と「ペアによる再話活動」を実施した。また、毎回の読解授業の後、参加者を1人ずつ残ってもらい、個人の読解過程も調査した。本海外調査研究の目的は①モンゴル人学習者の読解過程におけるつまづきや困難点を明らかにすること、②モンゴルのJFL環境における読解授業での協働的ピア活動の応用可能性を提示すること、③実践全体におけるモンゴル語と日本語の使用実態を明らかにすることである。

## 2. 海外調査研究の必然性

本節では、これまでの読解に関する先行研究を概観し、本調査研究の必然性を述べる。

日本語学習者(漢字圏と非漢字圏)の読解過程や読解力向上のための個別指導及び教室活動に関する研究は蓄積されており(石黒, 2019; 野田, 2020)、その多くは日本国内のJSL(Japanese as a Second Language)環境の上級学習者を対象とした実践が多い(石黒 2019; 野田, 2020)。海外で日本語を学ぶJFL環境における研究の中では中国人学習者を対象としたものが多く(胡方, 2019; 邵, 2020; 藤原, 2020)、ベトナム人、韓国人学習者を対象とした研究(Nguyen, 2019; 石塚, 2009)も見られる。しかしながら、モンゴルにおける初中級学習者の読解過程を分析した研究は見当たらない。このような状況の中、モンゴル人学習者の読解力は文法、語彙、聴解などの他の能力に比べて困難を抱えており、実際に日本語留学試験を受けた学生が読解のみ50%程度しか得点できていないと指摘され、モンゴル人日本語学習者の読解力向上のための指導法に関する研究の必要性が高まっている(国際交流基金, 2020)。本研究は、モンゴル人学習者の読解過程における困難点を明らかにすることで、彼らの読解力を向上するための指導法の確立に貢献できると考える。

また、日本語教育において、協働学習<sup>1</sup>が導入され作文教育ではピア・レスポンス活動<sup>2</sup>、読解教育ではピア・リーディング活動<sup>3</sup>の実践が蓄積されてきた(池田, 2004; 館岡, 2011)。また、読んで理解したことが伝えられるようになるための「ペアによる再話活動」(小河原・木谷, 2020)の実践も報告されている。しかし前述のように、これまでの実践の多くが日本国内のJSL環境における中上級学習者を対象としており、JFL環境のモンゴル人学習者の研究蓄積は多くなく、特に読解教育の実態を

知るためには、モンゴルのJFL環境に着目した実践研究が必要である。

筆者はモンゴル人学習者を対象にモンゴル語と日本語の使用を認めたピア・レスポンス活動を分析し、モンゴル人学習者の協働活動における相互行為の様相と両言語の使用実態を明らかにしたが(エルデネー, 2018; エルデネー, 2019; エルデネー, 2021)、どの研究もJSL環境における協働による作文活動を分析したものである。これまでJSL環境において作文力を向上するための実践が多かったが作文力だけではなく、特に読解力は作文力、会話力と異なり、読解力に直結するのは学習者が読み取った内容そのものであり、可視化されにくいいため、学習者の読解力の向上は難しいとされている(石黒, 2019)。こうした外に現れない読みの過程をあえて外に出し、読みの過程を仲間と共有して協働的に学ぶ方法としてピア・リーディング活動が提案されている(館岡, 2011)。

胡(2019)は、中国のJFL環境で実施したピア・リーディング活動を分析し、JFL環境で協働学習を実施する際のいくつかの留意点をまとめている。その中には、学習者の日本語力の限界が問題として挙げられ、実施言語の工夫として必ずしも目標言語だけで実施するのではなく、学習者の日本語レベルや状況に合わせて、母語(L1)と日本語(L2)の両方の使用を認めたことで、学習者のモチベーションが高まり、意見交換も活発になったことが観察されたと述べている。胡の提案は、現在バイリンガル教育の中で注目を集めているトランス・ランゲージング教授法に共通している部分があると考えられる。トランス・ランゲージングは、複数の言語を使い意味を生成し、経験を作り理解を深め、知識を獲得するプロセス(Baker, 2011)と定義され、学習者のL1とL2(それ以外の言語リソースも含む)の使用を包括的に、一つのつながったレパートリーとして捉える概念である(加納, 2016)。

日本語の教室では日本語以外の言語使用は否定的に捉える傾向があった(義永, 2021)。特にJFL環境においてはその傾向が強いとされている。しかし、加納(2016a: 8)は「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」トランス・ランゲージング教授法を紹介しており、日本語教育において今後の展開が期待されている(湯川・加納, 2021)。外国語教育及びバイリンガル教育の文脈では、協働による読解活動におけるトランス・ランゲージング教授法の有用性が多く報告されている(Makalela, 2015; Hungwe, 2019; Motlhanka, 2021; Yuzlu & Dikilitas, 2021; Alexis, 2021; Rafi & Morgan, 2022; Zang & Jocuns, 2022)。しかし、日本語教育においては、こうした実践はまだ少ないことから、本研究では協働的な読解授業にトランス・ランゲージング教授法を取り入れた。

以上のことを踏まえて本調査研究では、①モンゴル人学習者の読解過程を分析し、読解過程におけるつまずきを明らかにする。②モンゴルにおける読解授業での協働的ピア活動の相互行為の様相を明らかにする。③トランス・ランゲージング教授法を取り入れた読解授業における学習者の母語と日本語(他の言語レパートリー)の使用実態を明らかにする。

### 3. 海外調査の内容などの概要

#### 3.1 調査対象者

対象者は表1の通りモンゴル国立教育大学で日本語を学ぶ大学3年生(8名)である。対象者の募集は、オンラインでモンゴルの出身大学の教員を通じて日本語教育専攻の大学生に必要な読解授業を実践することを記した「研究協力の依頼状」を学務科長に渡してもらい、研究調査への協力を依頼した。

表1 対象者プロフィール

| 対象者          | S1   | S2   | S3             | S4   | S5     | S6   | S7         | S8   |
|--------------|------|------|----------------|------|--------|------|------------|------|
| 日本語レベル       | N3   | N3   | N3             | N3   | N4     | N4   | N4         | N4   |
| 読解授業の<br>受講歴 | 2 学期 | 2 学期 | 2 学期           | 2 学期 | 2 学期   | 2 学期 | 2 学期       | 4 学期 |
| 既習外国語        | 英語   | 英語   | 英語・韓国語・<br>中国語 | 英語   | 英語・韓国語 | 英語   | 英語・<br>韓国語 | 英語   |

対象者 8 名のうち 4 人は日本語能力 N3 レベル、4 人は N4 レベル相当の学習者であった。読解授業の受講歴として S8 以外は 3 学期目である。既習外国語については、全員義務教育の中で英語を学習し、大学受験も英語で受けている。S5、S7 は韓国語、S3 は英語と韓国語に加えて中国語の学習経験もある。既習外国語については対象大学のカリキュラムの中には、様々な外国語を受講するプログラムがあり、3 人もこのプログラムで学習している。

### 3.2 調査手順

調査に協力する学生や教員に許可を得てから調査を開始した。調査は a) 1 人の読みの過程、b) 協働による読みの過程 (ピアで読む活動・ペアによる再話活動)、c) インタビュー (i 事前、ii 協働活動中、iii 事後)、d) アンケート調査から構成されている。調査 b) を両言語で実施したが、a)、c)、d) は母語であるモンゴル語で行なった。

#### a) 1 人の読みの過程

この調査は冒頭で述べた通り毎週、読解授業の後に参加者を 1 人ずつ残ってもらって読み過程を調査した。手順としてまず、事前に練習を行なった。館岡 (2011: 44) は「調査の前に、他のテキストで言語報告の練習をし、やり方に慣れてから調査に入った」と述べ、そうすることで、学生の不安を取り除くことができるため、本調査でもその手順に従った。次に、言語報告に慣れてもらった後、学習者に『読解厳選テーマ 25 [初中級]』テキストの一部を読んでもらった。学習者がテキストを読みながら同時に読み取った内容や考えたこと、理解できないところなどを母語で語ってもらった (野田, 2020)。教室には対象者は 1 人で発話と動画は録音された。時間は 35 分程度と想定した。こうした読解過程を分析するために発話機能思考 [think aloud method] (館岡, 2011; 野田, 2020) を用いた。

#### b) 協働による読みの過程 [ピアで読む活動・ペアによる再話活動]

対象者は協働的な読解活動が初めて導入されるため、ピアで読む活動とペアによる再話活動の導入や練習の機会を設けた。読解授業の詳細については次節で詳説する。

#### c) インタビュー調査

i 事前: 本研究は [ピアで読む活動・ペアによる再話活動] におけるモンゴル語と日本語の両言語使用の実態に焦点を当てるため、事前インタビューでは、JFL 環境で指導されている先生に言語教育観及び使用言語の実態と認識について聞いた。学生には、これまで受けてきた読解授業の経験や言語使用の意識について聞いた。

ii 協働活動中: [ピアで読む活動・ペアによる再話活動] における言語使用に対する学生の意識をその次の授業で学生に確認し、モンゴル語と日本語使用の目的、役割などを調査した。

iii 事後: 事後インタビューは、読解授業が終わった後で学生に対してのみ行なった。まず、協働による読解授業に対する意識を聞いた。協働学習の経験が浅い学生たちはどのように受け止めていたの

か、どのような学びがあったのか、どの点が難しかったかなどを中心にインタビュー調査を行なった。

d) アンケート調査

活動中に2回と活動後に1回、合わせて3回行なった。本読解実践は大きく3つの段階に分けて実施された。その各段階で協働活動の実態と読んでいる素材(トピック)、ペア編成、言語使用の実態などについて学生に聞いた。

**3.3 協働的読解実践授業の詳細(読解授業中の「ペアによる再話活動」の定義)**

本節では、b)「ペアで読む活動・ペアによる再話活動」の詳細を述べる。調査b)は、モンゴル人大学生に読解授業を全15回実施したものである。前述の通りこれまではペア・リーディングの実践は蓄積されているが、「ペアによる再話活動」の実践は今後の展開が期待されている。本研究では、ペアで読んだ内容を話し合う活動(ペア活動)を行なった後、「ペアによる再話活動」を実施した。

「ペアによる再話活動」の詳細に入る前に、「再話」とはどのような活動かを見ていく。卯城(2009:119)によると「再話はストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でその内容を知らない人に語る活動である。再話は文字通り[再び話す: retell]活動を指す」という。再話とは、バフチン(1996)の「他者の発話、他者のことばの伝達とそれについての議論」という考え方をもとに提案されたものである。これまでの読解研究について、小河原・木谷(2020:23)は「学習者が読んで理解した内容を実際に再話の中でどのように表出したかは、具体的に明らかにされていない」と指摘したうえで「読解後の再話活動を[インプット理解をアウトプットにつなぐ活動]としてとらえ、学習者が理解した内容を自分のことばとして、どのように発話しているのか」を詳細に分析・報告した。本調査研究は、小河原・木谷(2020)の実践を参考にJFL環境であるモンゴルの大学で応用した読解実践である。以下の表2に読解授業の詳細を示す。

表2 ペアによる再話活動を取り入れた読解授業の詳細

|        |                                                                                                                     |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 目標     | ペアによる再話活動(小河原・木谷, 2020)を取り入れる(インプット理解をアウトプットに)                                                                      |
| レベル    | 初中級(N4, N3)                                                                                                         |
| 時間     | 90分×15回(オリエンテーション・中間・期末テスト含む)                                                                                       |
| 人数     | 8名(2人ずつ再話活動を実施)                                                                                                     |
| テキスト   | 『再話を取り入れた日本語授業 初中級からの読解』                                                                                            |
| その他の資料 | 『読解厳選テーマ25 [初中級]』『話す・書くにつながる!日本語読解初中級』                                                                              |
| 活動の流れ  | 活動の前半: 漢字クイズと要約課題の回収・フィードバック(40分)<br>活動の後半: 読解素材を読む → 1つの素材: 25分×2(50分)                                             |
| 実施言語   | ・モンゴル語と日本語(日本語以外の全言語リソースを許容) → トランス・ランゲージング教授法に倣って実施<br>・内容確認、ペア活動などの学習プロセスの際に全言語リソースを許容し、最終的なアウトプット(再話活動・要約を書く)日本語 |

**3.4 読解授業における「ペアによる再話活動」の流れと詳細**

以下の表3に「ペアによる再話活動」の詳細を提示する。読解授業全体の流れとしては、まず、初回にオリエンテーションを実施した。「ペアによる再話活動」を実施するにあたり、小河原・木谷(2020)はオリエンテーションの必要性を指摘しており、本実践でも初回にオリエンテーションを実施し、90分を使って授業の目的、流れなどを詳細に説明し、学習者のレベルに合わせた素材選定のために実際

に練習として読み物を読ませたりした。また、参加者に授業の最初に漢字クイズを実施することや要約課題を宿題として課すことも伝え、参加者が積極的に取り組むようこれらの活動の目的も明示的に説明した。2回目以降の読解授業の流れとして、まず漢字クイズを実施し、要約課題のフィードバックを行なった。次に、素材を1人で読み、そして読んだ内容についてペアで話し合ってもらった。その際に母語で話しても良いことを伝えた。話し合いが終わった後、「ペアによる再話活動」を実施した。最後に、読んだ素材の内容確認問題を全体で確認し、音読して授業が終了していた。なお、これらの流れは小河原・木谷(2020)に従ったが、2回の授業でN4レベルの学生が漢字を調べるのに多くの時間をかけてしまい、内容を十分に理解できていないまま、再話活動に進み、うまく再話活動ができなかったペアが多く見られたため、2回目以降の授業では、モンゴル人大学生の状況に合わせて修正を加えて実施した。修正した点として、母語で内容に関するペアによる話し合い、母語による単語表の提示、読みの素材を2つのセットに絞ったことである。再話活動とその他の活動の際の言語使用について前述のトランス・ランゲージング教授法に従い、インプットと学習プロセスの中でどの言語を使っても良いとし、最終的なアウトプットを日本語で話す・書くように説明した。

表3 ペアによる再話活動の基本セット(約25分)

| (1) 学習者にペアになるように指示                                                 | 再話活動の流れ                                                                                                          | 使用言語              |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| (2) 個人の読み作業<br>・素材本文を学習者が個人で読む。<br>・読む時間は3分で、時間になったら素材を伏せるように指示する。 | <b>第1段階</b><br>XとYとも素材を読む(3分)<br>Xはキーワードをメモする<br>(素材を伏せて1分)<br>Xはメモだけを見て再話                                       | ・読む・調べる際にどんな言語でも可 |
| (3) ペアになる再話活動<br>・ペアで再話(5分)を行う。                                    | Yは素材を見ながら聞き、Yの再話を支援する<br>(次の素材で役割を交代)                                                                            | ・再話は必ず日本語         |
| (4) 内容理解確認問題への解答                                                   | <b>第2段階</b>                                                                                                      | ・母語でも日本語でも可       |
| (5) 学習者を1人指名して音読                                                   | XとYとも素材を読む(3分)                                                                                                   | ・日本語              |
| (6) クラス全体での内容確認(学習者から質問があれば、それに答える)                                | 2人ともキーワードをメモする<br>(素材を伏せて1分)<br>Xはメモだけを見て再話                                                                      | ・母語でも日本語でも可       |
| (7) 全体音読(全員で素材本文を音読する)                                             | Yはメモを見ながら聞き、Yの再話を支援し、<br>2人で協力して再構築する<br><b>第3段階</b><br>2人とも素材を読む(3分)<br>各自でどう伝えるか考える<br>Yはメモも見ずに聞き、2人で協力して再構築する | ・日本語              |

小河原・木谷(2020: 53-54)を参考に作成(一部筆者により変更)

上記の表3の(1)から(7)までの「ペアによる再話活動」の流れについては、前述の通りオリエンテーションでもこの順番に説明を行なってから活動に入った。毎回の「ペアによる再話活動」は表3の通りに進んだが、第3段階の活動の流れのみその通りではなかった。それは活動が回を重ねるに従い、読みの素材が長くなり、内容も抽象化してきたため、メモをせずに再話するのは難しいという学習者もいたため、必ずしもテキストの流れに沿わず、学習者の状況に合わせて第3段階の活動ではメモする、しないの判断を学習者に任せた。また、言語使用に関しては、表3の通りに各活動の目的に合わせて言語使用を設定したが、N3相当のレベルの参加者の場合は日本語で再話することができ、母語の使

用は少なかった。一方で、N4 レベルの参加者の場合は言語的な制約により日本語で言い換えができない時に母語又は英語でその表現を説明していた。「ペアによる再話活動」は目標言語である日本語で必ず再話させるのが目的であったが、活動の中で言語的な問題により母語を使っている学生には完全に母語使用は禁止とはせず、可能な限り日本語を使用するよう促した。その結果、日本語で話そうと努力する学生もいた。また、「ペアによる再話活動」が終わったペアから、どこを再話できたか、どこをできなかったか、ペアで自分たちの再話を評価・確認するように指示し、その際に母語で話し合っても良いと伝えた。

#### 4. 海外調査で得られたデータと今後の計画

本海外調査では、JFL 環境で日本語を学ぶ大学生 8 名の①読解過程、②協働で読む・話し合う活動及びペアで再話する活動の実態、③トランスランゲージング教授法の観点から②の協働活動における参加者の母語と日本語の使用実態に加えて、日本語以外の英語、韓国語、中国語などの言語レパトリーを持っている大学生たちの教室内外の言語実践を明らかにするための貴重なデータを収集することができた。学習者は読む、調べるなどのインプットと学習プロセスの中でモンゴル語と英語を使用しながら活動に関与していた。②協働で読む・話し合う活動及びペアで再話する活動では、毎回参加者の発話データを文字化・分析し、アンケート調査を実施することで、授業の問題点が見つかり、次の授業の改善にもつながり、より学習者の視点を取り入れた読解授業が進められた。本調査で得られたデータからは、協働活動に参加したことの極めて少なかった大学生たちは、仲間と協働で学べる本実践を肯定的に受け止めていたことがわかった。

また、対象大学の日本語専攻のカリキュラムでは、日本語の読解授業は大学 1、2 年生の 2 年間のみ開講となっている。インタビュー調査に協力してくれた読解授業を担当していた教員の話によると、大学生たちは 3 年生から読解授業を受講する機会がカリキュラム上ないため、本調査研究によって 3 年生の学習者が読解授業を 3 学期目として継続的に受講することには大変意義があると評価していた。また参加者たちも 12 月に日本語能力試験を受ける予定で、前述の通り試験で一番難しいと言われている読解の部分ができるようになりたいという希望者が多かった。本調査は参加者たちの希望を保証するものではなく、試験の対策的な内容も扱ってなく、前述の通り協働な読解活動が中心であった。ところが、読解授業の中で 3 回実施したアンケートでは、一部だが「この授業に参加する前より読みの資料の重要な部分を掴んで読めるようになった」、「読解の中で漢字が一番難しいが、毎回の漢字の小テストをすることで漢字が覚えられるようになった」、「読んだ内容について宿題で要約を書くことでさらに理解が深まった」、「実際に試験を受けた時に以前より読解の内容がわかったきがした」、「母語で話し合うことでより正確で深い理解につながった」、「話し合う活動を通して様々な考え方に触れることができ楽しかった」などの感想を得た。このことから、本調査研究によって実施された読解授業は、参加者の読解力の向上に貢献した可能性だけではなく、理解した内容を話す、要約して書くといったインプット理解をアウトプットにつなげる活動の中で総合的な日本語学習の機会を与えた点に意義があると考えられる。

現在は、a)個人の読解過程の調査で得られたデータを文字化及び分析を行い、モンゴル人学習者の読解過程におけるつまづきや困難点を中心に論文を執筆しており、4 月に投稿する予定である。今後は「b)協働による読みの過程(ピアで読む活動・ペアによる再話活動)、c)インタビュー調査、d)アンケート調査などで収集したデータを詳細に分析し、もう 1 つの投稿論文を書きながら、博士論文の執筆を進める予定である。

## 謝辞

大変貴重な機会を与えてくださったグローバルリーダーシップ研究所の皆様にご心より感謝申し上げます。また、海外調査研究の申請から現地での実行に至る全てにおいて、ご指導、ご尽力下さった本林響子先生に格別の感謝の意を申し上げます。さらに、調査の中でも読解の実践授業に関して貴重なご助言、ご提案下さった西坂祥平先生にも感謝申し上げます。最後に調査にご協力くださったモンゴル人大学生及び教員のみなさんにも大いに感謝いたします。

## 注

1. 日本語教育において、教師主導型の教育から、学習者が主体的に自らの学びを構成するという教育観・学習観への転換が必要とされ「協働学習 (Collaborative Learning)」「ピア・ラーニング (Peer Learning)」（池田・館岡, 2007）という用語が注目されるようになってから久しい。これらの概念は、ヴィゴツキー理論をくむ社会文化理論など、学習を新たな視点から捉える理論的研究を基盤としている。
2. ピア・レスポンス (peer response) とは、「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間同士で読み合い、意見交換や情報提供を行いながら作文を完成していく活動方法」（池田, 2004: 37）である。
3. ピア・リーディングとは、「学習者同士が助け合いながら問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動である」（館岡, 2003: 69）。

## 主な参考文献

- 石黒圭 (2019) 『日本語教師のための実践・読解指導』くろしお出版
- 石黒圭 (2019) . 日本語教師のための実践・読解指導 (編) ピア・リーディングの教室活動: JFL 環境で学ぶ中級学習者が学術的文章を読む試み, 118-137. 胡方方.
- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言(ピア・レスポンス)」『日本語学』 23, 36-50.
- 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
- エルデナー・ビンデリア (2018) 「マルチリンガル学生ライティングプロセスにおける相互作用-協働による主体性・創造性に焦点を当てて-」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会 2018年度研究大会予稿集』 96-97.
- エルデナー・ビンデリア (2019) 『モンゴル人留学生を対象としたピア対話による作文活動の試み-言語使用に焦点を当てて-』平成31年3月お茶の水女子大学大学院修士論文
- エルデナー・ビンデリア (2021) 「モンゴル人学習者を対象としたピア・レスポンス活動における相互行為の特徴-発話機能に着目して-」『人間文化創成科学論叢』 1-14.
- 小河原義郎・木谷直之 (2020) 『「再話」を取り入れた日本語授業 初中級からの読解』にほんごの凡人社
- 加納なおみ (2016) 「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-」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』 12, 1-22.
- 館岡洋子 (2011) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ-日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会(第2版)
- 野田尚史 (2020) 『日本語学習者の読解過程』ココ出版
- 湯川笑子・加納なおみ (2021) 「トランス・ランゲージング」再考-その理念、批判、教育実践-『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』 17, 52-74.
- 義永美央子 (2021) 「溶けあうことばの境界-応用言語学における多言語的転回とこれからのことばの教育について」青木直子・バーデルスキー・マッシュー (編) 『日本語教育の新しい地図-専門知識を書き換える-』2, ひつじ書房, 25-46.
- Alexis, G. (2021). Assessment of the Effectiveness of Translanguaging Pedagogy for Japanese EFL Students' reading Comprehension: *International Journal of Language and Linguistics*, 8(2)54-58.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.)*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hungwe, V. (2019). Using a translanguaging approach in teaching paraphrasing to enhance reading comprehension in first-year students: *Reading & Writing – Journal of the Reading Association of South Africa*, 10(1)1-10.
- Makalela, L. (2015). Translanguaging as a vehicle for epistemic access: cases for reading comprehension and multilingual interactions: *A journal for Language Learning Tydskrif vir Taalaanleer*, 31(1)15-29.

- Motlhaka, H. (2021). Translanguaging in Collaborative Reading Activity: A Multilingual Perspective of Meaning Making. *Psychology and Education*, 58(5)2683-2691.
- Rafi, S. & Morgan, A. (2022). Translanguaging as a Transformative Act in a Reading Classroom: Perspectives from a Bangladeshi Private University. *Journal of Language, Identity & Education*. Taylor & Francis Group Press.
- Yuzlu, Y. & Dikilitas, K. (2021). Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Taylor & Francis Group Press.
- Zhang, Y. & Jocuns, A. (2022). From Natural Translanguaging to Planned Translanguaging: Developing Classroom TL as Pedagogy in a Private University in China. *Arab World English Journal International Peer Reviewed Journal*, 13(1)313-329.

エルデネー ビンデリア／お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科 比較社会文化学専攻

### 【指導教員によるコメント】

エルデネー・ビンデリアさんは、モンゴル人日本語学習者を対象としたピア・レスポンス活動の研究を着実に進めてこられました。特に、ピア・レスポンス活動における相互行為の様相を把握することを中心的な課題とし、協働活動中にモンゴル語と日本語の使用を認めたピア・レスポンス活動を行い、活動の過程における学習者の複数言語使用の実態について、すでに複数の論文を出版されています。作文教育におけるピア・レスポンス活動や読解教育におけるピア・リーディング活動は日本語教育分野において近年ますます注目を集めている協働学習の形態ですが、彼女の研究の新規性はそれら活動の実践および分析において、トランスランゲージングという複数言語使用の枠組みを応用していることです。本海外調査研究も、そのような研究の一環として行われたものであり、モンゴルの大学で日本語を学ぶ初中級学習者を対象に、ピアで読む・話し合う活動とペアで再話する教室活動を中心とした全 15 回の読解授業を滞りなく終え、今後の研究に資する重要なデータを収集することができたとのことでした。今後の分析、発表、論文執筆を通して、協働学習における複数言語使用とトランスランゲージングの様相について、理論面、実践面の双方において大きな貢献が見込まれるものと期待できます。

(基幹研究院人文科学系／グローバルリーダーシップ研究所 准教授 本林響子)

The Practice of Collaborative Reading Activities and the Reading Process of University Students Studying Japanese at a Mongolian University –Analysis of Multilingual Use in the JFL Environment–

ERDENEER BINDERIYA

This overseas survey provided the opportunity to gather essential data about the multilingual participants' language use both in and outside of the classroom in terms of (1) reading process, (2) collaborative reading activities, and (3) translanguaging teaching methods. The participants (eight university students learning Japanese in a JFL environment) took part in activities that included reading and inquiring while using English and Mongolian as input. The results of this



study revealed that students who had no prior experience working together demonstrated positive results from this approach because due to having the opportunity to work and learn with their Peers.