

にほんごのたび_{ver.2.0}

言語教育を生態学的に考える その2
170325言語文化教育研究学会月例会

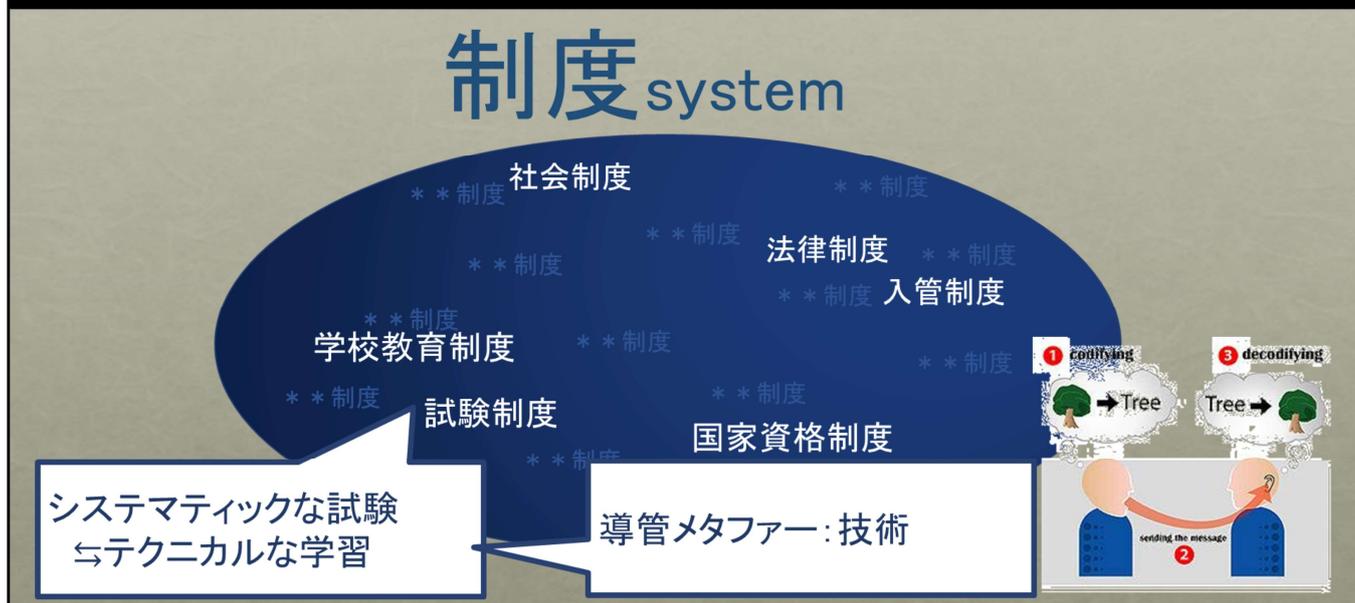
@22-715

報告:齋藤智美

所見:宇都宮裕章 (※印)

にほんごのたび_{ver.2.0}という企画を通して、言語教育を生態学的に考える、ということをしてみます。

にほんごのたびver.2.0 動機



そもそもなぜ、にほんごのたびを企画したか。

対象は日本語学校の看護師コースの学生です。国家試験受験資格としてのN1合格のために、短期集中で語彙や表現文系の意味を詰め込むコースです。考えてみると、あらゆるシステム、制度の拘束の中で学習が行われている。効率よく記憶してそれを出力することを日々訓練していると言えます。

ここでは、ことばはいわば導管メタファーで捉えられています。しかし、言葉は本来、どのようなものでしょうか。

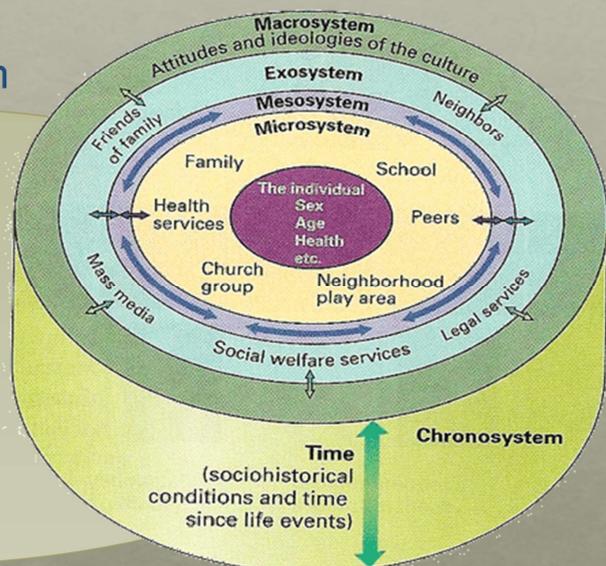
※制度としてのSystemと、系としてのSystemには違いがあることに留意してください。

にほんごのたびver.2.0 動機

系 system

生態学的言語観

ことばの意味は、
環境との関係性によって、
その文脈から創発される



生態学的言語観では、ことばと意味は環境との関係性によって創発されるものと見ます。

制度のことばでは、ここを切り離して「ことば」を扱っています。

この、「環境との関係性によってその文脈から創発される」様子が実際に見えたのが「にほんごのたび」です。ことばの意味がアフォードする様子が観察され、環境が生成する様子が観察されました。

※生態学的な「環境」は、この図の上面（空間的広がり）だけでなく、厚み（時間的な連続性）も含んでいる、という観点が重要です。

※この図は、（ことばの）意味や価値が（生態学的）環境があって創発するものであることを示しています。

にほんごのたびver.2.0 概要_1

■ 動機

生態学的言語観によってことばを観察する

■ 目的

辞書に依拠してられない状況を観察し、ことばの様態を捉える

■ 対象者

日本語学校 看護師コース受講生(N1合格を短期集中で目指す)

■ 参加者募集方法

口頭で紹介後ポスター掲示(希望者のみ任意参加)

にほんごのたびver.2.0 概要_2

■ 予定

5日間、4日目に「たび」して5日目に振り返り

ただし、「たび」をしないという選択も有り

■ 予定の縛り

旅行保険上の日程と範囲

■ 一般的な日本語学習の教室にあることから、明示的に外したもの

いわゆる、Cognitive apprenticeship の4段階に代表される誘導

モデリング・コーチング・スキファールディング・フェーディング

つまり、「にほんごのたびver.2.0」は、外的に設定されたタスク遂行型のプロジェクトワークではありません。また、教員が何かを教授することはありません。

※PBLなど昨今プロジェクトワークが大流行りですが、「たび」は従来型のプロジェクトワークと呼ぶことができません。

※最も大きな違いが、教師（企画者）による誘導を除いているところです。

にほんごのたびver.2.0 概要_3

■ 参加者

7名 (Aクラス2名、Bクラス5名 : A,B間および各個人の交流はなし)

■ いざ、開始

いきなり、開始直前に参加できないと言う2名

当日いざ開始、というときに、2名から急遽入ったアルバイトのために参加できなくなった、でも参加したい、Lineやメッセージで出来ないかという相談がありました。私が決めることでは無いので、他の人に相談して、それでOKならそうすることにして、メッセージのグループが作られました。

にほんごのたびver.2.0 参加

		リュウ	ハン	テオ	カイ	フエ	ヌー	ルー
1日目	たび計画	×	×	○	○	○	○	○
2日目	たび計画	△	×	×	○	○	○	×
3日目	たび計画	×	○	○	○	×	×	△
4日目	たび	○	○	○	○	×	×	×
5日目	振り返り	△	○	○	○	△	△	×

【 ○=参加 ×=不参加 △=途中退出 】

他の5名がそうしましょう、とのことだったので、まずは全員がメンバーとなって、スタートです。

※大抵の「学習活動」や「教室活動」では、参加者の確定が必須となっていることでしょう。開始前に出席を取るという行動がそれを示しています。

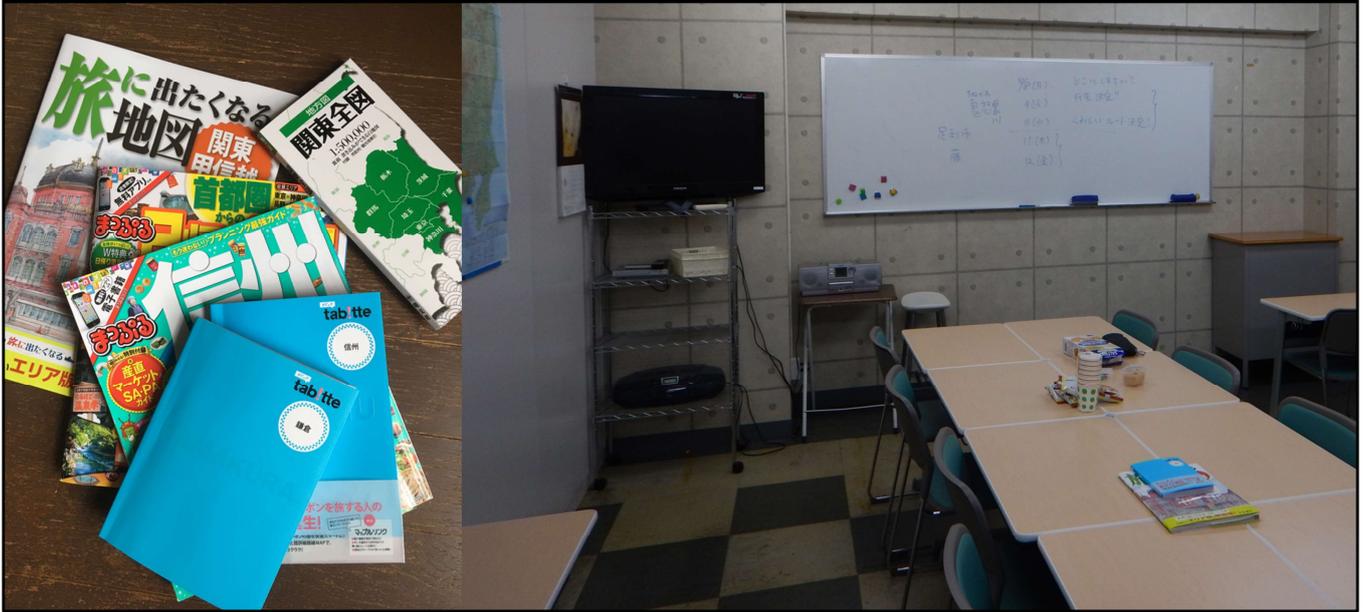
※ところが、「たび」は出席を授業の成立条件とはしていません。条件でないどころか、たとえ欠席していても学習が起こること、欠席という状況を生かした活動になっている点に注目してください。

にほんごのたびver.2.0 Tag 1



ちなみに、初回のメッセージはこのように、はじめまして、の挨拶から始まっています。彼らが自発的に関係性を構築しようと働きかけているのがわかります。

にほんごのたびver.2.0



日本語学校の教室をひとつ借りました。ここに、情報源になりそうなたびの本を5冊ほどと、関東の地図を置きました。

※これらは学習のための「素材」と言えます。これらを使って教授するとか、これら自体を勉強するといった、旧来の「教材」「学習項目」とは取り扱い方がまったく異なります。

にほんごのたびver.2.0 Tag 1

行き先を考える

リュウ どこにする？

ハン 信州？ 東京ベイ？ 海？ 山？

テオ 川越？ 初島？ 箱根？

カイ

フェ

ヌー

ルー

本庄の温泉

日本語の教科書に
あった！

鎌倉、行ったことがある

自己紹介と、
一緒にたびすることの
期待をやりとり

1日目は、まず、「にほんごのたび」について私から話しました。

- ・ 5日間の、4日目に旅をする。その場所やしたいことを考える。
- ・ 5日目にはたびの写真アルバムを作る。
- ・ たびをしないなら、しなくてもいいし、ぜんぶみなさんで決める。
- ・ 私は何か学校のものを使いたい時に、みなさんを助ける、例えばプリントしたいとかコピーしたいとか。

まずは行き先を決めるわけですが、とりあえず目の前の冊子を手にとってペラペラめくったり、一言一句ギッチリと感じを確認しながら読んだり、と、それぞれがそれぞれの行動をとっていました。次第になんとかどこにするか、と言葉が出てきますが、鎌倉の写真を見て、ルーさんが、鎌倉に行ったことがあると言いました。そこから、大仏のことや、国で使っていた日本語の教科書の読解問題に鎌倉のことが書いてあったことなど、はなしがでてきます。そんな中でも、フェさんはひたすら、埼玉の本庄の温泉の紹介を読んでいます。メッセージャーでは、先ほど紹介したようなやりとりが交わされています。

※内容が学習者間のやりとりの中で発生したということを示す事例です。
※「行き先を獲得した」という言い方が不自然なように、学習者が学ぶものは項目ではありません。この事例の場合は、行き先を決めるまでのプロセスであったり、他者がどのような考えを持っているかを知ることであったり、意見表明にはどういう根拠が必要なのかを考えることであったり、どのように話せば納得してもらえるかの試行だったりします。

にほんごのたびver.2.0 Tag 2

行き先を考える

(リュウ) 軽井沢？鎌倉？ どこにする？

ハン 自分たちの住む町を知るたびは？は？

テオ 綺麗、風景、海がある、

カイ

フェ 本庄の温泉

ヌー たびを断念

ルー

ルーさんが紹介したから興味ある

みんなでたびすることの期待
鎌倉でいいかどうか

共同作業の楽しさ
行き先候補の写真

古い寺がある、 像がある、

鎌倉に決定！

古いものが好き

国の教科書で勉強したから見に行きたい

さて、2日目、リュウさんが対面で参加して、ここにある本だけではなくて、自分たちで行きたいところを考えればいいというのですが、鎌倉もまだ候補になっています。ハンさんは対面参加できませんが、メッセージで、自分たちが住んでいるところを回るのはいかがでしょうかと、地元紹介雑誌をたくさん写真にしてアップしています。軽井沢や山梨もちらほら出るのですが、1日目に続き、本庄の温泉の場所をかなり熱心に調べていたフェさんは、ヌーさんとともに、最終的にたびを断念します。実は、アルバイトが入ってしまって、午後から行って帰ってこられるかどうか、鎌倉より埼玉の方が違いだろうということで、たびを可能にするために場所をかんがえていた、けれど、どうにも時間的に無理だとわかった、ということでした。

にほんごのたびver.2.0 参加

		リュウ	ハン	テオ	カイ	フエ	ヌー	ルー
1日目	たび計画	×	×	○	○	○	○	○
2日目	たび計画	△	×	×	○	○	○	×
3日目	たび計画	×	○	○	○	×	×	△
4日目	たび	○	○	○	○	×	×	×
5日目	振返り	△	○	○	○	△	△	×

【 ○=参加 ×=不参加 △=途中退出 】

3日目と4日目にアルバイトに行かなければならなくなってしまったので、だから、どうしてもこの日に、旅ができる場所を決めたかったようなのですが、非常に残念そうでした。

にほんごのたびver.2.0 Tag 3

行き先・ルートを考える

リュウ 仏教に興味がある
歴史文化、
ハン 神社・寺・大仏

テオ Google mapで距離と時間を正確に確認
カイ 電車の時刻表
モデルルートを比較

フエ

ヌー

鎌倉について知る情報、皆の質問に答える

(ルー) 自分は行かないが熱心に冊子を見る

一緒に参加できたこと
いい友達になりましたよ

バイトの状況
一緒に行ける嬉しさ

3日目、鎌倉に決定したので、鎌倉の何を見るのか、何をするのかを考えていきます。初めてハンさんが対面で参加します。彼らの目は、海、山、寺、を追っています。小町通りには全く目がいけない様子です。そして、ネットで鎌倉のことを調べ始め、散策ルートなどをチェックしています。そして、ちょっと驚くほど、正確にgoogle mapで距離と徒歩での時間を確認しています。何メートルで、何分で、というかんじです。電車の時刻も何通りもある行き方も、いろいろと調べていきます。

※プロジェクトワークで「調べ学習」が重宝されるのは、問題解決には（解決法に繋がる有用な）情報が必要だからです。

※しかし、問題と情報を結ぶ接点自体は、誰も教えてくれません。調べるのが大切なのではなく、調べたものをどう捉えるかが重要です。

※情報をもつ意味を考える上でも、学習者間の考え方の違い、集める情報の違い、興味の向かう先の違い、などという異なりを突き合わす「場」が必要なのです。

にほんごのたびver.2.0



作業風景です。

にほんごのたびver.2.0



距離と時間は、かなり熱心に細かく調べています。

にほんごのたびver.2.0 鎌倉

ルー「鎌倉は行ったことある」

リュウ: 軽井沢とか、もっと遠くてもいい

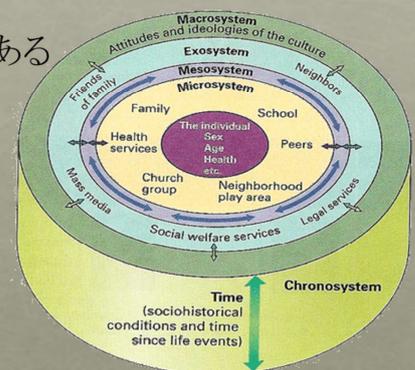
ハン: 近所、どこか文化体験できる場所

テオ: 教科書にあった、先生が話してくれた、大仏がある

カイ: たしかに、教科書にあった

フエ: 時間的に可能か、可能な場所はどこか

ヌー: 時間的に可能か、可能な場所はどこか



ここで、「鎌倉」に焦点を当ててみます。「鎌倉」ということばは、それぞれにとって違う意味を持っています。それぞれの意味が、行動を引き起こしていました。

フエさん、ヌーさんは、実は午前中にアルバイトがあるから午後から行って帰れる場所を探していたことが分かりました。「行けない」のではなく、実現させるために、そして、他のメンバーにも提案できる場所を探すために、「鎌倉」よりも実現可能性の高いものを探す行動をとります。

ゆるやかにすりあわせるように「鎌倉」に決まる過程には、全員が、各自の希望、思い、培ってきた考えを持っていて、それぞれが関係しながら、行動していました。

※この事例を、誰が決定権をもったのかとか、どの理由が最適なのか、という視点で観察しないでくださいね。

※どのように決まっていたのかという「過程」に注目してください。

にほんごのたびver.2.0 Tag 4

たび！

リュウ

ハン

テオ

カイ

ユエ

ヌー

ムー

乗り遅れた！
どこで待ち合わせる？
どうする？変更する？

結婚式と雅楽、
国の教科書で読んだことと
国の先生が話してくれたこと

百日紅の花、
生まれて初めての海、

友達へのお土産、
見よう見まねの参拝

写真の共有

たび当日は、電車に乗り遅れたことから朝から会えず、メッセージで密接にやり取りしながら待ち合わせ場所を再設定し、そして鎌倉で「にほんごのたび」をします。

※ハプニングだってとても大切な学習と言えます。まあ、「学習」を極めて狭く規定する人にとっては、ハプニングは「計画からの逸脱」でしょうが。

にほんごのたびver.2.0 Tag 4



(彼らが撮影した写真の極々一部)

にほんごのたびver.2.0 Tag 5

たびを振り返る

リュウ

写真を選びながらやりとり

ハン

実は鎌倉に行きたくなかった

その風景・場面を切り取った意味づけ

写真の交換交渉、その写真の必要性の訴え

テオ

カイ

鎌倉に行けなかった参加者に土産話

フエ

知り合えたこと、友達になれたことへの感謝の分かち合い

ヌー

ムー

写真について
アルバムについて

最終日は、写真アルバムを作りながら振り返ります。この日の作業中、ハンさんから、実は鎌倉に行きたくなかった、という告白がありました。実は自分はクリスチャンだ、だから仏教は、という理由です。でも、仏教や寺も日本の文化で、それを知るの大切だと思ったとのことでした。3日目に鎌倉のことを調べている時に、なぜそんなに仏教のことを言っているのか、そして、なぜ自分たちの街を歩こうと提案していたのかわかりました。それでも、このたびを続ける上で、仏教だって文化だ、それを避けるのはよくないと考えて鎌倉に向かっていった、同行のメンバーとすり合わせています。また、作業しながら、口々に友だちになれた嬉しさ、知り合えたことへの感謝を語っていました。

※学習者の本音（学習の目的）は、滅多に聞けるものではありません。しかし、「たび」のような活動を行うと、こんな変容となっても現れます。

※「たび」の有効性は、自分自身の居場所（学習場所）の意味を知ることができる点にあります。すると、どうして勉強しているのかを納得することができ、次の学習への動機付けにもなります。これが、本来の意味で言う「主体的な学習」ではないでしょうか。

※動機については、21枚目のスライドを参照。

にほんごのたびver.2.0 参加

		リュウ	ハン	テオ	カイ	フエ	ヌー	ルー
1日目	たび計画	×	×	○	○	○	○	○
2日目	たび計画	△	×	×	○	○	○	×
3日目	たび計画	×	○	○	○	×	×	△
4日目	たび	○	○	○	○	×	×	×
5日目	振り返り	△	○	○	○	△	△	×

【 ○=参加 ×=不参加 △=途中退出 】

注目したいのは、結局行けなかった二人がここに参加したことです。たびは、行きたいところに行って楽しんで終わり、ではありませんでした。日本語の旅は、「にほんごの」たびでした。

実は、にほんごのたびの参加申込書で、参加動機を聞いています。

どうしてこの活動に参加しますか。

(参加申し込み用紙より)

【リュウ】日本のいろいろなことを**体験したい**。いろいろなことを勉強したい。

【ハン】日本の文化とか観光名所とか**体験したい**。そして、旅でいろいろな**友達を作りたい**です。

【テオ】顔が広くなって、外国の人と**友達になれなくて**、

それを機会に**日本語会話しよう**という活動です。

【カイ】この活動に参加するとき日本語をたくさん話せながら**コミュニケーション力を改められます**。

【フエ】日本語をよく**話せるようになりたい**です。日本の文化をもっとも知っています。

友達がたくさんなってほしいです。日本についていろいろなことを**ききたい**と思います。

【ヌー】私は毎日日本語を**話したくて**、日本に来たばかり、だから、みなに**文化と習慣を交流しよう**と

思います。私はいろいろなことを**学びたい**。だからこの活動に参加したいと思います。

体験したい、友達になりたい、会話したい、この活動を通してしたいことです。参加申込書は、何か、それっぽい理由、学習動機をそれっぽく述べたわけではなく、それぞれが希望・期待をもって学習しようとしていたことがわかります。

「にほんごのたび」と、学校の授業は、 どんな関係がありますか。あるいは、関係がありませんか。

【リュウ】いい**経験**だと思います。日本を知っている一部分であり、旅行先、人の生活はどう、景色はどう、いろいろ違いことを**体験**して、日本に対するイメージが新たになる。

【ハン】学校の授業は**日本語の使う方法**を教えます。「にほんごのたび」は**日本語を使うことができます**。学校の授業は**基礎**です。「にほんごのたび」は**実践**です。学んだ知識を**運用しないと無意味**になってしまうのです。

【テオ】私にとって**学校は知識を習うところ**で日本語**旅は習った知識が実行する機会**だと思います。クラスの授業方法は詰まらないという訳ではないが夢中に勉強して授業を楽しめません。

【カイ】関係があります。留学生として日本に来ました。**この旅は日本語を学ぶのに役に立ちました**。もっと私は多くの日本文化と**いい所**を知っています。

【フエ】私にとって「にほんごのたび」と学校の授業は、本当に関係があります。私の話しのこととか、聞きのかはだんだん**かいてん**になりました。**おもしろくて、自分で意見を出しました**。日本語の間違いがたくさんあるだが、先生によくなおしてくれました。**だんだん日本語がよくなっています**。

【ハー】私にとって参加する事は、学校の授業は関係があります。**参加のとき、日本の文化をわかったり、日本語が話せるようになる**。日本の地図ははつきりわかりました

そして、日頃、ひたすら記憶作業を学習としているクラスの授業と何が学びという意味で関係していると思うかを聞きました。日本語の旅は、経験、体験、実践、実行、として捉えられていました。

ただ、これは覚えたことを使ってみるという、いわば、導入と練習、練習と運用、というあの、制度的な知識構築と同じか、というと、そうではないと考えます。では、まず、アフォーダンスというキーワードで考えてみます。

アフォーダンス

アフォーダンスなのか、どうアフォーダンスなのか

個と環境の関係による

「鎌倉」の意味は何か。それぞれが、違う意味を持っていて、だから、それぞれがその意味でアフォーダンスされていました。

「鎌倉」は距離的に時間的にどうなのかが気になって検索する、歴史文化について知るにはどのルートを通るか考える、鎌倉を避けるために他の提案を試みる、などなど。

アフォーダンスは個と環境の関係によるものです。川の中の意思是、大人にとっては渡る足がかりとして、子供にとっては風景の一部、蛇にとってはひなたぼっこにいいもの、というように。

ブロンフェンブレンナーの環境図が示すような、個別の環境を持つ個々の「鎌倉」は、それぞれに関係しながら意味を持っていきました。

環境の生成

- 「たび」は正統的周辺から始まるが、中心を持たない
- 生態環境には中心が無い
- 環境の構成素たる参加者
- 構成素は動的な関係子としてのふるまいを持つ
- 構成素はそれぞれがアフォードし、される

もう一つ、この旅への参加は、いわゆる何かパッケージツアー（計画立てされたプロジェクトワーク）に参加するということとは違うこと、LPPの参加、という意味での参加でもないのが特徴です。

構成素たる彼らの、鎌倉アフォードは、「にほんごのたび」という環境を生成していきました。それは、各自にとってそれぞれの意味を持つ環境です。

※「環境が生成する」と言うと、あたかも環境が生命体のごとく感じられますが、生成自体は参加者があってはじめて生起する事象です。

※構成素が互いに関係をもつことで、環境中に存在する理由、他の構成素に与える影響、受ける刺激、新しい捉え方、既存素材の在り方、等々といった「意味」が生まれます。「アフォードダンス」が示すものも、そうした意味なのです。

それは学習なのか

にほんごのたびとは なんだったのか

「評価できないこと」は「学習ではない」のか

「にほんごのたび」は、では、何だったのかと考えると、語彙を覚えたとか、文型が使えるようになったとか、これで何かが出来るようになったとか、そのような意味での学習ではありません。では学習ではないかという、いわゆる制度的な意味での評価システムで評価するものではない「学習」というものがあるのだと考えます。

※むしろ、評価をしなくても学習は可能であると捉えてください。
※あるいは、評価の行動自体が学習になりうる（活動化・実践化していける）可能性も、考えてみてください。

にほんごのたびは 学習か

- 私は何をしたのか。
- 「ウツノミヤさん」は何をしたのか
- 「たび」は必修科目でも選択科目でもない。
- 「たび」は期待と決断
- 「たび」は期待の応えを教員に求められない
- 「たび」は期待に自分で応える、自分で自分に応えるための過程
- 「たび」は自分に応える旅
- それが、環境の自己生成

たしかに、たびはプロジェクトと言ってもいいと思います。しかし、いわゆる学習支援も、段階的タスク設定もありません。観察では、学習していると思われた。学習環境が生成していると思われた。これは冒頭に述べた、system：制度でいうところの学習ではありません。System：系のものだと考えられます。だから、これは学習かという問いには、そうであるとも、そうではないとも言えます。「学習」の意味が違うからです。

※今後の課題ですが、以下「学習」の規定です。ご参考までに。

「創造と再創造の態度を身に付け、各自が現実にかかわる姿勢を生みだす自己変革の力を獲得すること」(P.フレイレ)

「信頼できる案内人の傍にいて、彼らの活動をしっかり観察し、可能なら加わってみる、そして案内人が与えてくれるどんな指示にも注意を払う」(B.ロゴフ)

「教師の主導による作業、力量が拮抗する学習者同士の相互行為、そして個人的学習といったものを含む諸活動を豊かにする」(L.ヴァンリア)

「有機体が、自分の期待する型に全体のコンテクストが収まっていくように行動していく」(G.ベイトソン)

「生活環境の中に漸進的に入り込み、再構成をはかるような成長しつつあるダイナミックな実態」(U.ブロンフェンブレンナー)

「歴史的に新しい形態の生産」(Y.エンゲストローム)

系

生態学的に ことばを捉えてみる

言語教育が切り離しているもの

日頃教室に身を置いている私たちはsystem：制度の「学習」という尺度で見えてしまう。しかしその尺度では計れない「学習」があるのです。

P26ノート出典

- フレイレ P. (1982). 『伝達か対話か—関係変革の教育学』(里見実・楠原彰・桧垣良子(訳)). 亜紀書房. p.105
- ロゴフ B. (2006). 『文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティ』(當眞千賀子(訳)). 新曜社. pp.84-85
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. p.193
- ベイトソン G. (2000). 『精神の生態学 改訂第2版』(佐藤良明(訳)). 新思索社. p.409
- ブロンフェンブレンナー U. (1996). 『人間発達の生態学—発達心理学への挑戦』(磯貝芳郎・福富護(訳)). 川島書店. p.23
- エンゲストローム Y. (1999). 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』(山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登(訳)). 新曜社. (特定言及箇所なし・全体的な主張)