

日本語教育の教室談話テキスト分析

—内容重視日本語教育における教室談話テキスト 分析方法論 I 方法論の前提と枠組み—

岡崎 敏雄

要約

本論は、教室談話テキストの示す固有の構造・過程の分析をも踏まえつつ、中心的には意味を明らかにする教室談話テキストを対象とした意味分析を目指し、その方法論を論ずる。教室談話テキストの示す意味を明らかにするとは、テキストから浮かび上がってくる教師及び学習者にとっての意味を読み解くことである。具体的には内容重視日本語教育としての持続可能性日本語教育の教室談話テキストを取り上げ、教師の実践—認識—意思形成・自覚の螺旋的展開過程を構成するものとしての教室談話テキスト分析を実施する。その上で、記述・分析された結果に基づき、テキストの示す次の問いに代表されるテキストの意味すなわち、現在の働きかけの実践状態はいかなるものであるか、またそれを踏まえてその保全・育成をどう実現するか、即ち記述・分析結果をどのように現実の実践にフィードバックするか、さらに自己の実践する日本語教育はいかなるものであり、このもとにある教師たる自己とはいかなる存在であるか、それぞれについての生態学的意味を考察し特定する。本論はそのうち前提となる教室談話テキスト分析の方法論の枠組みについて論ずる。

キーワード

内容重視日本語教育 教室談話テキスト分析 持続可能性日本語教育 生態学的意味
生態学的主客構造 言語生態学

1 研究の背景—日本語教育の現状と課題—

日本経済の長期的低迷に伴い、国内海外における日本語学習者が学習目的として日本との経済関係を前提とした職業に従事するという日本語学習に対するニーズが構造的に低下している。これに対して日本語教育におけるパラダイムシフトが進行している。内容重視日本語教育の拡充と展開に向けたシフトである。その中軸をなすのが、人間生態系における実践としての言語教育実践の場をなす内容重視教育の日本語教育の追求である。そこでは人間的実践と言語的実践の統一的展開が目指され、content based instruction の 21 世紀的展

開として形成されている。それに伴い、言語教育をどのような活動として捉えるかの捉え方として、教師と学習者の人間的＝社会的実践としての言語教育＝学習という捉え方が形成されている。また教室の捉え方として、持続的に生きる力＝生態学的リテラシーを自他育成する場の社会的保障の場所としての内容重視日本語教育教室という捉え方がなされ実現されてきている。すなわち、グローバル化する世界の下で企業が勝ち抜くために即戦力の養成に向けた教育カリキュラムの専門化細分化が進行する中で、グローバル化のもとで雇用、社会保障、食料、環境、構造的飢餓などについて学び考え、それに基づいた生き方を模索する社会的保障の場がすべての人間に必要とされているにもかかわらず、保証されていない状況に対する社会的保障の場所としての内容重視日本語教育教室という捉え方である。しかし内容重視日本語教育の下に展開されるこのような新たなパラダイムシフトはその形成の端緒についたばかりである。そこでは従来のパラダイムの下における日本語教育の課題を新たな形で新たなパラダイムのもとで克服して行くことが求められている。本論は、そのようなパラダイムの枠組みの構築を通じてその一翼を担うことをめざすものである。

2 課題の克服の実現形態—内容重視日本語教育—

2.1 日本語学習に対する動機をめぐる課題

このように日本経済の長期低迷に伴い、国内海外における日本に関わる職業に従事するための日本語学習のニーズが構造的に低下している。そのもとで、従来の日本語教育全体の基軸をなしてきた、仕事を目的とした動機で日本語学習に意欲的に取り組む学習者を前提とした日本語教育はいわば構造的な問題に直面している。特に顕著に現れているのが、仕事を目的としない日本語学習に対する動機形成の困難さである。急ごしらえの目先、小手先の興味関心のデザインによってはもはや対処できない。この痛烈な認識が具体的な現場では日々痛感されている。成人はもとより高校生以下の年少者を対象とした日本語教育においてこれは何らかの根源的改変によらない限り解決の展望の見えない問題となっている。

このような状況のもとで日本語そのものだけでなく日本語教育で取り上げる読教材・聞き教材・会話教材の内容そのものに対する学習者の関心と興味を重視することを契機とした内容重視日本語教育へのシフトが広範に形成され展開され始めている。当初は場当たりであった内容への注目は、言語の学習を媒介として人間的諸能力の発達—認知・情意・社会・文化的能力—を目指す社会的全人格的学習へのパラダイムシフトとして展開されている。学習者の持っている内容に対する関心は、必然的に学習者の人間として、したがって認知面も情意面も社会面も文化面も合わせ持っている、また同時に年少者である場合認知・情意・社会・文化面での発達途上固有の人間として関心のある内容に対する関心であることであって初めて自然な動機として自律的な学習を無理なく駆動していくものとなる。

この必然的な帰結が、社会の中に生きる人間としての教師及び学習者が社会の中に存在

する言語教室の中で相互共有し協働して形作るものとしての言語教育、またそこで用いられる言語は社会的文脈の中で生きる元社会の中で生きる力を形成しうるものとしての言語という点で生きる力の育成の媒介となる言語活動の場が保証される言語教育として内容重視日本語教育が新たな学習者・教師・教室像を創出形成することになるのである。この1つの帰結がまたさらに教室で形成される言語および談話テキストが、社会から切り離されたものでなくまさにその社会的文脈を形成し創出し変革していくものとして新たな性格を獲得していくものとなる。この意味で内容重視の日本語教育に向かうパラダイムシフトは同時に社会的全人格的学習へのパラダイムシフトの様相を示すものとして実現されるものとしてあり現実的にもそのような形態を持って実現されてきている。

2.2 内容重視日本語教育の実現するもの その1 持続可能性日本語教育の場合

2.2.1 グローバル化による構造的変動

1990年代の後半以降、日本及び世界は顕著な形で、グローバル化による構造的変動が進行している。1997年のタイ通貨バートの暴落をきっかけとして世界各地に拡大した通貨危機によって、構造的変動は加速された。

日本では、それまで日本社会の特徴であった終身雇用・企業福祉が、グローバル化に伴って要請される国際競争力強化に向けた雇用の流動化に移行し始めた(典型的には、1995年日経連<現在の日本経団連>による「新時代の日本的経営」—終身雇用は基幹社員に絞り、残りは有期雇用に切り替える経営効率化—の提言)。

これにより2005年までの10年間で正規社員が446万人減・非正規社員は590万人増、非正規社員の割合が21%から32%に上昇、15~24歳の若年層の50%が非正規社員となる、などの事態が進んだ(朝日新聞 2006年4月17日記事)。

これに伴い、典型的には未婚の若者が増え、親の経済的保護を必要とする数も増加した。根底には、非正規社員は生涯賃金を見ると正社員の1/3であり、また一般に子供を産み、大学卒業まで育てるのに平均2700万円を必要すると言われる中で、結婚すること、またその上で子供を育てることに対する展望がたちにくくなっている状況がある。

このように雇用の軸が転換したことに伴い、職業、結婚、子育て、高齢期に至るまでライフコースをあらかじめ確定しにくい状況になりつつある。

他方、世界全体においても、若者を中心としてこのような流動化が進み、フランスにおける若者雇用制度(CPE)(2006年)をめぐる経緯に象徴的なように欧州各地でも、国際競争激化の下、「雇用数調整が必須だ」とする動きは加速化している。旧社会主義圏においても国営企業の民営化の下で、早期退職、リストラが進み、民間型経営方式で同様の雇用制度が取り入れられている。アジアにおける中国、モンゴル、中央アジアの国々においても、通貨危機を契機に同じ動きが進み、韓国、台湾、南アメリカ諸国も同様の傾向が進んでいる。

この下で各国それぞれの様相を呈しながら、日本と同様、ライフコースの確定性の低下という状況が進行している。

2.2.2 変動に対する対応の直面する構造的課題その1 即戦力養成中心の社会・教育の構造化

このような社会的変動をもたらす動因となっている国際的競争力の強化の要請に対応するため、日本及び世界の多くの国々で、卒業後すぐ国際競争力強化に対応し得る「即戦力養成」中心の教育が進められ、また社会全体もその下に構造化されてきている。例えば、就職後企業でも一定の時間をかけて企業教育の中で人材育成を図る従来の構造は後退しつつある。それに伴い、大学等高等教育のカリキュラムや研究領域も専門化・細分化へと加速化している。

2.2.3 変動に対する対応の直面する構造的課題その2 世代間教育の構造的困難性

ライフコースの確定性の低下の下にある特に若年世代は、これらの変動に対応してどのような生き方を新たに形成していくかに関わる十分な教育を受ける機会を持っていない。これは、世界に共通する現状である。それは公教育に限ったことではない。家庭においては世代間教育の基盤の喪失という構造的困難性が発生している。典型的には、日本では右肩上がりの成長の下で、旧社会主義国では国営企業の下で、終身雇用のライフコースを過ごしてきた親の世代のライフコースが、現在のようなライフコースの確定性の低下という事態を経験していないのである。その下で、どのような価値観に基づき、どのような点に留意して生き方を育てていくかということについて、子供の世代に教育するだけの自世代経験に基づく基盤を持っていない。また子供の世代は、右肩上がりの社会で青年に至る十数年を過ごす経験の下で、価値観も、留意すべき点もできあがっている。その意味で、今後ますます加速化していく変動の下にある社会に出て行くに当たって、ほとんど無防備の状態に臨むことを余儀なくされていると言っても過言ではないであろう。

2.2.4 変動に対する対応の直面する構造的課題その3 教育面における対応の展望:即戦力養成中心の社会・教育、および世代間教育の困難性に対する対応

このような専門化・細分化されている教育及び社会の構造に対して教育面での展望が必要とされている。端的には、専門化・細分化されるカリキュラムに対して、カリキュラム上、領域間にまたがる教育が求められている。専門化・細分化された領域では養成が困難な、グローバル化する世界の中での生活に必要なとされる多様な能力とももの見方を教育する場を社会的に保障するためのアクロス・フィールドのカリキュラムである。

他方、世代間教育の困難性に対応した教育も求められる。ライフコースの各段階において人がどのような点に留意しなければならないか、どんなことを心がけて生活を組み立てるか、どんな生き方にはどんな結果が示されるか、何をしてはならないか。これらについては、従来親の世代から与えられていた。それに対応する教育を社会的に保障するアクロス・タイムのカリキュラムが必要とされる。

言語教育は、持続可能性教育としての言語教育の形で、グローバル化の下で変動する世

界における以上のような要請に対応する新たな位置を持つものとして展開されている。持続可能性教育としての日本語教育とは、グローバル化の下で変動する世界の中で、雇用や食糧など、ライフラインを中心とした揺れに対して、個々人がどのような持続可能な生き方を追求していくかについて考え、そのために読み、話し、聞き、書くことを通じて日本語能力を併せて形成していくものである。

そこで問われる内容は、個々人にとって切実な内容である。出身地域、そして世界の人々について併せて考えていくことを平行しながらも、個々つまり自分自身にとって迫られている切実な就職やあるいは食糧上の不安定な現状を十分知り、そのために読み、聞き、また話す中で、なぜ自己を含めた世界がそのように動いているのかを考えていく。その中でどのような選択を行ってリスクを回避、または対処しながら自分なりの生き方を考え、人との繋がりを形作り、どのような自分を形作っていくかを追求する。さらに、それをもとに同世代人との間でお互いの考えを交換し、さらにそのために読み、話し、書き、聞くことを、文献、インターネット情報、聞き取りなどを通じて進めていく。

2.3 内容重視日本語教育の実現するもの その2 留学目的の持続可能性日本語教育の場合

留学を可能にするためには、大学や大学院の講義を聞いて理解し、教科書や参考文献の大量で高度な内容の読解、ゼミでの討論に参加し、プレゼンテーションをする能力、レポートや論文を書く能力などの養成を必要とする。それらの能力の一つ一つが高水準であると同時に、4技能間の統合的な発動を必要とする。読んだ内容を理解し、それについて発表し、コミュニケーションをする、またそれについてレポートや論文を書く、というように4技能の連携を必要とする。そのような能力の発動や育成は授業やゼミで取り上げられる内容そのものについて考え、十分理解しながら行われるのでなければ難しい。

そこに留学目的の日本語能力の特色がある。すなわちそのような日本語能力は**内容に関する思考能力と4技能が統合的に発動されることで初めて実現される**という点である。

留学後に実際に要求されるこのような能力を、従来のいわゆるツールとしての日本語教育のみで行うことには限度がある。ツールとしての日本語教育とは、例えば英語教育ではビジネスのための英会話教育は、英会話においてどのような内容について話すか、またそのような内容自体を各種目的とする英会話の学習ではなく、英語の会話能力はツールとしてだけ独立して学習される。ツールとしての日本語教育も同様である。

ツールとしての日本語教育では、読み能力に応じた教材を様々なジャンルから選んで読み、場合によってそれらをテーマとした会話が行われる。構文の練習目的以外、内容を吟味して書くような作文能力、つまり書く能力の養成はごく一部であろう。読み、会話相互の関係は特になく、同一内容について多様な読み教材、リスニング、会話、場合によって書きを交えて、少しずつ語彙も獲得し、思考も深めるという統合的プロセスにまで至るケースは余りない。現実には、個々の学習者が実際に留学後、それぞれの専門分野の学習を

各自なりに全力を挙げてキャッチアップしていくのが実情であろう。非漢字圏はもとより、漢字圏学習者の留学生でも、講義やゼミなどの内容に関わる上記能力に不安を抱えながら苦闘していく過程は並大抵なものではない。

2.3.1 ツールとしての日本語教育の課題の克服：持続可能性教育としての日本語教育

内容重視の日本語教育、中でも持続可能性教育としての日本語教育は、ツールとしての日本語教育のこのような課題を克服することを、持続可能性という内容教育上の目的と併せて目指すものである。

持続可能性教育としての日本語教育とは、グローバル化の下で変動する世界の中で、雇用や食糧など、ライフラインを中心とした揺れに対して、個々人がどのような持続可能な生き方を追求していくかについて考え、そのために読み、話し、聞き、書くことを通じて日本語能力を併せて形成していくものである。

そこで問われる内容は、個々人にとって切実な内容である。出身地域、そして世界の人々について併せて考えていくことを平行しながらも、個々つまり自分自身にとって迫られている切実な就職やあるいは食糧上の不安定な現状を十分知り、そのために読み、聞き、また話す中で、なぜ自己を含めた世界がそのように動いているのかを考えていく。その中でどのような選択を行ってリスクを回避、または対処しながら自分なりの生き方を考え、人との繋がりを形作り、そのような自分を形作っていくかを追求する。さらに、それをもとに同世代人との間でお互いの考えを交換し、さらにそのために読み、話し、書き、聞くことを、文献、インターネット情報、聞き取りなどを通じて進めていく。

そこでは思考能力、言語能力の統合的な発動を不可欠とする。ツールの日本語教育では、とかく後回しにされがちな書く作業も非常に重要な作業とされる。自分が漠然と考え、また感じている、例えば不安を形にし、言語化し、文字化する。それを通じて自分の考えを明らかにし、他の人にも伝えることを目的として書くという、書く強い動機をもった、またそれによって自己を高めていける書く作業に取り組む。そのためには読んだり聞いたり話したりした知見が、そこに総合的に思考を媒介として表現されることが常に要求される。

このようにして、思考能力と4技能の統合的な発動による総合的な高水準の能力の養成を行うことで、留学に必要とされるものにマッチした能力養成が形作られていくことになる。

例えば読みにしても、個々の学習者自身の抱える問題の解決に向けて情報を得るために、語彙能力の不十分さゆえに理解できないところを、思考能力を伴う推測によって補いつつ読んでいくような読み方、それも、そこに自己の考えるきっかけを求めて最大限推測をして読んでいくような読解も行われる。そこでは、同一の文章を読んでその内容について同世代人と共に考える際、お互いの不足分を補い合い、それをもとにまた考えるということによって深まる自分の思考に寄与する読みが協働で進められるという過程も形作られる。

2.4 内容重視日本語教育の実現するもの その 3 日本語孤立環境における持続可能性日本語教育の場合

日本語孤立環境における日本語教育とは、典型的には学習者が急増しているウクライナ、ウズベキスタン、キルギス、カザフスタンなど旧ソ連の中央アジア諸国などを対象とするものが典型例である。

特に多くの日本人観光客がいるわけではない。日本語を勉強して、その結果日本に留学する機会がある者も極めてわずかである。こういう環境では、学習者が何の目的で日本語教育を受け学習するかに関する動機形成に、教育現場で大変苦慮することが様々な報告でなされている。動機に困難をきたしている中で能力向上の方策を考える決め手は、実際には限られている。この意味で、ツールとしての日本語教育は、現実的には大きな壁にぶつかっており、長く打開の展望が見出されないまま来ている。

他方、クラスの一部は留学するものの、多くが国内に留まり、しかも現実には日本企業に就職する者ばかりでない中国やインドにおける日本語教育クラスもまた同様に動機の問題を抱えている。特に中国では、現在では総学習人口においてアメリカのほぼ 10 倍の学習者人口を持ちながら、経済的な理由から、現実には留学に至る者の比率は大変低い。日本の(旧)国立大学等で見ている限り、留学する中国人学生が多いと感じるだろうが、現実には存在している中国での学習者全体に比べればそれでも極めてわずかな率である。

2.4.1 日本語孤立環境における日本語教育課題の克服

内容重視の日本語教育、特に持続可能性教育としての日本語教育では、これをツールとしての日本語教育に限定した言語教育の克服すべき課題と捉える。

グローバル化の下で変動する世界における言語教育は新たな地平を切り開きつつある。世界各国において、国際競争力を高めるために卒業後即戦力となる能力の養成を追求し、高等教育機関を始め教育では専門教育、それも年を追って細分化された専門教育のためのカリキュラム化が進み、今後またその傾向は強化されていくと考えられる。その中で、変動の下で個々の人々のこれまでの生き方では通用せず、新たな持続可能な生き方の追求が不可欠となっている。

そのような追求を社会的に保障するカリキュラムは、即戦力養成の社会的趨勢の中で現実にはほとんど形成されていく方向にない。言語教育、とりわけ内容重視、その中でも持続可能性教育としての言語教育は、そのような文字通り社会的重責を担うカリキュラムを具現化する場として形成されつつある。

それは、ツールとしての日本語能力、読み、リスニング、会話、作文で取り上げる統一的テーマの内容について考え、それら 4 技能を発動する中で養成するという考え方によるものである。上の孤立環境や、非留学生主体となっている国々での日本語教育において、それらの学習者個人にとって、グローバル化の下での変動世界における個々の生き方という課題が切実なものとしてある。旧社会主義圏である上記の国々では、国営企業が民営

化され、終身雇用が解体して、しかし民間企業が十分にまだ発達してもおらず、偏って存在しているリソースの多少に依存しながら、それらの関連企業で働くことや移民以外に大きな生活の基盤を持っていない。その中で雇用不安、及び雇用が不安定であるが故の食糧不安の中にこれらの人々は生活している。その下で結婚、子育てから高齢期に至る生活のライフコースは不確定である。親の世代の持っていた旧社会主義圏の生活スタイルに基づく様々な生き方や考え方は、今後生きていく若い人たちにはそのままでは適用できない。では、どうするか。それが問われており、それを考えることが内容面での課題である。

現実には個々が不安の中で手探りで生き方を模索している。しかし現実に何を手がかりにどのように考えを組み立てていくかを考えるための場を持っていない。それは中国やインドにおいても基本的には同じである。旧社会主義と同様傾向の中国の他、インドでも IT 産業に関わる学生たち以外の人々は、同じような問題を抱えている。それらを考え、そのために読み、書き、話し、聞くことを日本語教育において行い、そのような場を提供する言語教育として行うことが学習者の動機を形成する。

その場合、同一母語の学習者であることを前提として、読み、書き、話し、考えることを母語も活用しながら進める。例えばこのような変動の下にありながら、個々の人々は自国の現状はどうなっており、どの方向に向かって今後進んでいくかについての情報を必ずしも十分持っているわけではない。身近では、日本において、若年層 15 歳から 24 歳の人口の半数が非正規社員によって占められていることを多くの人が十分には認識していない。若い世代で今後就職する人々がそれに直面し、その中で結婚や子育てやその後のライフコースを考えることを余儀なくされていることについて、必ずしも十分に知って生き方を考えているとは言えない。それと同様に、日本語学習者も、まずは自国の現状について知ることが、自らの生き方の今後や、現在どちらの方向に向かって進んでいるのかを考えるための重要な出発点となる。それらに関わる情報は通常母語で提供されていて、日本語に訳されているものなど多くはない。その中で、後述のように、日本語化されているものを活用し、場合によっては日本語化したもの、あるいは上級学習者が提供する文章を活用しながら進める。

2.5 内容重視日本語教育の実現するもの その 4 中国語母語話者対象の持続可能性日本語教育の場合

中国語母語話者対象の持続可能性日本語教育においては、以下のように、内容重視の日本語教育であるが故に、漢字能力がより効果的に既有能力と統合されて第二言語である日本語習得が促進される。またその逆に、漢字能力と既有能力との統合を基礎とする日本語との連繋であるが故に内容学習が可能となる。第一に、内容学習であるが故に、内容学習の統一的テーマを中心に広がりを持つ相互に関連のある日本語の語・句・文が *related context* (関連文脈)の中に、しかも高頻度で登場する。従って相互に関連づけて理解できるインプットが大量に獲得できることで習得が促進される。言語習得研究では、*related context* において

は、各文中のインプット相互間に関連があるため、理解可能なインプットが増加し、i+1の確保に結びつくと思われる。同時に、漢字熟語で表された語彙地図が **related context** の形で多量に登場するため、日本語習得が促進されるとされる。第二に、内容学習であるがゆえに、語彙スキーマの活用を基礎とする認識能力の最大限の発動との連繋が可能となる。すなわち内容学習を通じて考える能力が発動され、既に持っている学習関連の認知・認識能力・学習方略が活性化され、それを基礎として、第二言語学習のみでは習得の遅れる高度抽象レベルの語彙能力、それと一体化した抽象概念を内容とする日本語の文・文章理解の迅速化が図られる。その結果、文章理解を媒介とする高度の日本語口頭活動能力及び高度の認識レベルの日本語能力の形成が促進される。第三に、内容学習のための第一言語の口頭能力の発動による協働学習・社会的相互作用により、社会的能力が発動され、それを基礎として、第二言語学習経由のみでは遅れる思考能力の発動を伴う抽象度の高い協働学習や討論が可能となる。第四に、第一言語の下で形成された生活・学習経験が内容学習に関する認識・認知活動の基盤として機能する。特に、それらの経験に付随する心的イメージに基づく想像力が喚起されることにより、認識・認知をリアリティーの伴うものとするのが可能とされる。さらに、自己を起点として内容学習を関連づけてゆくために最も重要だとされる、内容に対する学習者のレラヴェンス(関連性)の喚起及び情意の発動が促進される。第五に、第一言語の下で培われた文化的知見が、上記の認識・社会・情意能力と連繋して発動される。第六に、第一・第二両文化に基づくアイデンティティ(自己概念)の育成が醸成される。その結果、アイデンティティと統合化された世界観、自然観と、それらを手がかりとする地に足のついた生きる力の形成が可能とされる。

以上のように、内容重視学習であるが故に、漢字能力がより効果的に既有能力と統合されて第二言語である日本語習得が促進される。またその逆に、漢字能力と既有能力との統合を基礎とする日本語との連繋であるが故に内容学習が可能となる。この結果、認知・認識、社会、情意、アイデンティティ・世界観・自然観・生き方・生きる力と第一・第二言語の生態学的連繋に基づく、言語と一体化した人間活動のための力としての生態学的リテラシーの育成が可能とされる。

こうして、中国語母語話者学習者が日本語教育の課題としてあげる日本語運用能力の育成が、人間活動を支える多様な能力との連繋に基づく有機的な形で展開され、その下で生きる力の育成が可能とされる。

3 日本語教育教室談話テキスト分析 —内容重視日本語教育の枢軸としての教室談話テキスト分析：教師の実践—認識—自覚の螺旋的展開過程を構成するものとしての教室談話テキスト分析—

テキストの分析とは、テキストの諸相が示す構造・過程を明らかにすることをも媒介としつつ意味を明らかにすることである。教室談話テキストの示す意味を明らかにすることは、テキストから、またテキストの示す対象となる事象から教師及び学習者にとって浮かび上

がってくる意味を読み解くことである。内容重視日本語教育の談話教室テキストの分析は、教師による当該日本語教育の実践及びその実践と螺旋的相互交流過程を形成する認識の重要部分を形成するものとして行われる。教師が自己の創出する実践をいかなるものとして捉え返し、そこに当初目指すものがいかなる形で実現されているか、またされていないか、さらに当初目指されていたものが現実の学習者との相互形成・相互育成的活動の過程でいかなる当初想定していなかった新たなものを生み出しているか、そこから引き出される今後の展望と改善の方向性は何かを捉え返していく場として実現される。言い換えれば、それは研究プロパー目的のテキスト分析ではない。また教室をひとまずは社会から切り離された言語教育空間として捉え、またそれに応ずる教師によるアクションリサーチを主として教育技術上の問題に限局化されていた従来のそれとは違った意味でのアクションリサーチ、社会的実践としての言語教育実践を形作るアクションリサーチをなすテキスト分析過程である。このように従来のアクションリサーチにおける考え方のもとでは日本語教室を社会から切り離して考える。教師・学習者の言語活動や言語的实践は社会から切り離された言語活動、言語的实践であり、教室の生み出す言語テキストも明示的にはまた目的意識上は、社会との繋がりを持たない。これに対して持続可能性日本語教育の教室での教師及び学習者の実践は社会の中に生きる人間による社会的実践であり、その下での言語教育＝学習活動、言語活動、言語実践であって、言語テキストもまた社会的文脈の中で形成されているものとして捉えられる。それは社会の一環としての日本語教室、持続可能な生き方を追求する内容重視の日本の教育に携わる、社会に生きる教師と同じく社会に生きる学習者が生み出す言語のテキストとして捉えられる。したがってテキスト分析もまたそれに応じた内容と形式で進められる。

以上まとめると、内容重視日本語教育としての持続可能性日本語教育の教室談話テキスト分析は、テキストの示す構造・過程を明らかにすることを媒介としつつ、意味を明らかにする教室談話テキストを対象とした意味分析を目指しその方法論を論ずる。そこで示される意味は次のような生態学的意味である。具体的には内容重視日本語教育としての持続可能性日本語教育の教室談話テキストを取り上げ、教師の実践—認識—意思形成・自覚の螺旋的展開過程を構成するものとしての**教室談話**テキスト分析を実施する。その上で、記述・分析された結果に基づき、テキストの示す次の問いに代表されるテキストの意味すなわち現在の働きかけの実践状態はいかなるものであるか、またそれを踏まえてその保全・育成をどう実現するか、即ち記述・分析結果をどのように現実の実践にフィードバックするか、さらに自己の実践する日本語教育はいかなるものであり、このもとにある教師たる自己とはいかなる存在であるか、それぞれについての生態学的意味を考察し特定する。

3.1 本論の目的

日本語教育の現場の直面する課題を克服するものとして形成されつつあるパラダイムシフトを構成する中軸をなす内容重視の日本語教育の1つである生態学的自己支援システム

として生成された内容重視の日本語教育としての持続可能性日本語教育における生態学的リテラシー育成の生態学的基盤はどのような実現相を示したか。加えてその実現相から逆行的に見て捉え返されるその基盤の生成の過程と構造はいかなるものであるか。本論は、以上を中心とした問いについて明らかにする目的の下に、持続可能性日本語教育の教室談話テキストに対して教師の実践—認識—自覚の螺旋的展開過程を構成するものとしてのテキスト分析に基づき、そこに示される固有の構造を明らかにすることを踏まえつつ、中心的にはその生態学的意味を明らかにする分析を実施する。本論はそのうち前提となるテキスト分析の方法論の枠組みについて論ずる。

4 日本語教育テキストの言語生態学的分析—生態学的主客構造分析を基軸とする—

4.1 生態学的主客構造に基づく分析

本論は言語生態学に基づく日本語教育教室談話テキスト分析を行う。具体的には、生態学的主客構造に基づく生態場分析を基軸的枠組みとする言語生態学的分析を順に行う。

言語生態学の基本的捉え方のもとでは、言語はアプリアリには意味を持たない。意味をとらえようとする対象事象が言語主体の生きることと結びつけられることによって意味が生成される。根本的には、言語主体が、能動的認識、実践、意志の生成の各過程を辿る中で、それぞれ生態学的意味の第一、第二、第三段階の生成がなされることによって生成される。能動的認識、実践、意志・自覚の三段階を辿る過程は、生態学的主客構造を形作る生態学的客体との間で生態学的主体が形成する関係のあり方の変容の過程である。このように生態学的主体が、生態学的客体との間の関係のあり方を見だし、捉え返し(能動的認識、変えようとし(意志)、実際に変える(実践)こと、そしてそれらを踏まえて、かかる関係を形成してその下で能動的認識、実践、意志を形成する自己とはいかなる存在であるかに関する自覚の形成を通じて、生態学的主体と生態学的客体の生み出す対象事象を形成する言語の意味即ち生態学的意味が生成される。同時に、能動的認識、実践、意志・自覚の生成過程は、生態学的主体性を成す契機の生成の過程が形成される過程であり、したがって、トータルに捉え返すと、言語生態学の基本的捉え方のもとでは、意味をとらえようとする対象事象が言語主体の生きることと結びつけられることによって、言語主体の能動的認識、実践、意志・自覚の生成の各段階を辿る中で、生態学的意味の生成がなされること、生態学主体性を成す契機の生成の過程が形成されることを通じて、生態学的主客の構造およびそれを構成する生態学的主客の諸関係が変革されうる過程が重層的に形作られる中で、言語の意味が生成される。

4.2 生態学的主体性とそれを成す契機

言語生態学に基づく日本語教育教室談話テキスト分析の第一の骨子は、それが上に述べた生態学的主客構造に基づく分析だという点にある。そのうち持続可能性日本語教育の教室談話テキスト分析の場合、テキスト分析に当たってそのような分析を採るとする所以は、

端的には、持続可能性日本語教育において学習者および教師はまた、そこで生み出される教室談話テキストの分析は、学習者ならびに教師がそれぞれ自己を起点としてこれを行うからである。すなわち持続可能性日本語教育において学習者(及び同行者としての教師)が、世界のコト、モノ、人及びそれらとの自己とのレラバンスを辿ることを通じて繋がりを見出し、捉え返していくことを通じて、1. 世界はどうなっているか、2. 所でどのように生きていくか、3. 他者とどのような繋がりを作りだしていくか、4. 自己とは何か、を考えて行くに当たって、自己を起点としてこれを行うからである。

自己を起点として世界を捉えることとは、言語生態学的(さらに根本的には生態学的)には、自己を人間生態系における生態学的主体として位置づけ、それとの関係で世界を生態学的客体として位置づけること、即ち自己という生態学的主体と、世界という生態学的客体の形作る生態学的主客構造を捉えることである。敷衍して言えば、自己を起点とし自己とのレラバンスを辿りながら世界のコト、モノ、人及び自己との繋がりを見出すこととは、生態学的主体を起点として生態学的客体を構成する「世界のコト、モノ、人及び自己」との繋がりを成す構造—生態学的主客構造—に基づいて世界および自己を捉えることである。

その上で、自己を起点とし、世界のコト、モノ、人及び自己との繋がりを辿りながら捉え返していくことに始まる過程が、生態学的主体性を成す契機の形成・獲得を辿る出発点であり基本である。言い換えれば、自己を起点とし、世界のコト、モノ、人及び自己との繋がりを捉えて行くに始まる過程とは即ち生態学的主体性とそれを成す契機の追求という過程の具体的な形である。

これは、同教育の主な形成過程の一つが、同教育の生態学的基盤を成す生態学的主客構造の中心を担う学習者及び教師が生態学的主体性を成す契機の形成・獲得の過程であることによる。

生態学における主体性、生態学的主体性とは、人間生態系である現実世界(現実生態場)を構成する人間主体が、その生態学的主体にとって生態学的客体をなす人間生態系即ち現実世界によって影響を受けるいわゆる「規定」に対して、直面する現実を認識の端緒とする。自己を起点としてレラバンスを辿ることを通じて、被与として与えられる現実を能動的に認識し、その認識に応じた実践による試行、修正を経る中で、世界が何であり、世界のコト、モノ、人に繋がる自己が何であるかを自覚すること、またそのように規定されている世界および自己を、さらにはその両者の関係をどのように変えようとするか、言い換えれば被与として実現されている世界およびその下にある自己さらにはその両者の関係の形での「世界および自己の規定」をどのように新たなものとして規定し直す。その上で、逆に眼前の現実に向かって投げ返そうとするか、即ち逆規定して変えようとするかの意思を形成すること、及びそれらを行うもとにある自己をいかなる存在として捉えるかの自覚を形成する。自己を起点とする認識、実践、自覚・意志の形成の各過程を契機として、自己という生態学的主体の側から世界及びその下にある自己を逆に規定し返すことによって逆規定を生成して行くことを通じて形成、確立されていくものとして定義される。

これを具体的に持続可能性日本語教育との関連で捉え返すと、生態学的主体性とは次のようなものである。即ち、持続可能性日本語教育における持続可能性(人間生態系を構成する人間主体が持続可能に生きる自己及び世界の在り方)の根幹をなすものは、現実世界という必ずしもありのままでは持続可能でない側面である人間生態系固有の不全が不断に生成してくる下にあつて、それら不全をそれとして捉え返し、実践することを通じて不全なあり方をより十全なあり方に繋ぎ方を変えることにより、生きることを可能にしていくことを生態学的主体が追求するあり方を指すものである。すなわちこのような持続可能性の根幹を駆動するものが人間という生態学的主体の生態学的主体性である。より具体的には、人間生態系を構成する人間主体が持続可能に生きる自己及び世界の在り方を追求する人間生態系における社会的実践であり同時に教室実践である日本語教室の実践において、現在の働きかけの実践状態はいかなるものであるか、またそれを踏まえてその保全・育成をどう実現するか、即ち記述・分析結果をどのように現実の実践にフィードバックするか、さらに自己の実践する日本語教育はいかなるものであり、このもとにある教師たる自己とはいかなる存在であるかを、世界および自己を形作る被与として実現されている世界およびその下にある自己さらにはその両者の関係の形での「世界および自己の規定」をどのように新なものとして規定し直し、逆に眼前の現実に向かって投げ返そうとするか、即ち逆規定して変えようとするかを追求する主体の在り方である。具体的には、生態学的主体性は、生態学的主体が以下に示す生態学的主体性を成す契機を形成し、獲得することを媒介として形成される。

1.生態学的主体性をなす契機 その1：自己を起点としてレラバンスを辿り、自己・世界の相即的意味を把握する

(1)自己を起点とする

- A.生態学的主体にとっての「今、ここ」を起点とする
- B.自己の直面する現実の問題を認識の端緒とする

(2)自己を起点としてレラバンスを辿る

- A.自己の起点と自己の生き方への問いを媒介にレラバンスを辿る
- B.自己の起点を世界はどうなっているかの問いを媒介に世界／現実生態場の把握を通じて自己と世界のレラバンスを辿る
- C.自己の起点と、自己にとって身近な群像＝人間生態系の身近な成員群から少しずつ広がる人間の広がり、その生のあり方とのレラバンスを辿ることを媒介に、世界の把握を進める

(3)自己の生き方に関わる問いとの関連に基づく世界の把握

- A.自己と世界はどう繋がっているか
- B.繋がっている世界の中で自己はどう生きればよいか
- C.自己と世界とどういう繋がりを作って生きていけばよいか／自己と(世界を含む)人とどう繋がりを作って生きていけばよいか

(4)(1)(2)(3)を通じ生態学的主体・生態学的主体との関係で捉えた世界の両者の相即的把握による両者の意味の生成

A.自己とは何かを((1)(2)(3)を媒介として)把握する

B.世界の状況を把握する

C.A,B を通じた自己と世界の相即的意味の把握を通じて両者の意味が生成される

2.生態学的主体性をなす契機 その2: 自己の生の底流をなす生存の危機を起点としてレラバンスを辿る

(1)自己の生存への漠然とした不安を起点とする

(2)自己の生存への漠然とした不安を媒介として、他者・外の世界の生存の不安性・危機性とのレラバンスを辿る

(3)主体の生存の危機と他者・外の世界の生存の危機の相即的把握

3.生態学的主体性をなす契機 その3: 逆規定性の胚胎・逆規定としての形成

(1)上記1及び2を踏まえ、雇用・食糧・社会保障の構造的危機とその集約としての構造的飢餓を自己の生き方との関連で捉えることで生成する自己・世界の相即的意味

(2)(1)を自己の生存との関連で捉えることで生成する自己・世界の相即的意味

(3)(2)を自己との関連で捉えることで生成する自己・世界の相即的意味

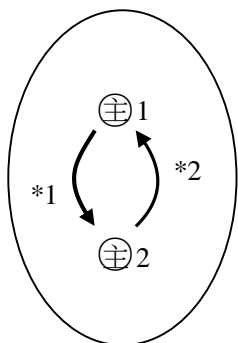
(4)(1)~(3)で捉えられる自己・世界の現在の像と、それとの関連で捉え返される過去の像、これから「どう生きればいいのか」の問いに駆動され胚胎してくる未来の像<逆規定性の胚胎>・その明確化による<逆規定としての形成>

4.3 生態学的分析の基本

4.3.1 テキスト分析に生態学的主客分析を用いることが目指す具体的な形

テキスト分析に生態学的主客分析を用いて目指す具体的な形は、社会的実践としての言語学習の実践を通して獲得される学び(即ち繋がりを見出す・捉え返す・変えようとする・自覚する)のそれぞれに関わる関係及びその前提の過程と構造並びにその推移の流れを論理上・視覚上明示的に把握し、明示的に記述することを通じてそれらそれぞれに伴い生成される生態学的意味を次のような形で明らかにするものである。

楕円1

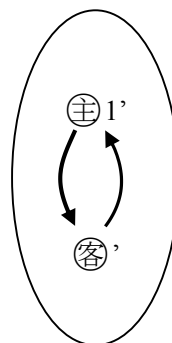


<外的言語生態場>

[図 楕円1の各部分が示すこと]

- ・誰(⊕1)が
- ・いかなる人(⊕2)との
- ・いかなるやりとりを通じて(*1, *2)

楕円2

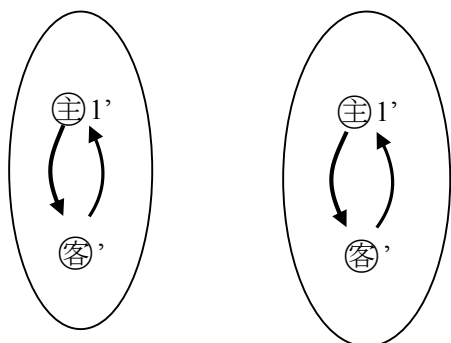


<内的言語生態場>

[図 楕円2の各部分が示すこと]

- ・いかなるコト、モノ、人について(⊗')
- ・いかなる繋がりを見出し(⊕1'→⊗')
- ・それをいかなるものとして捉え返し(⊕1'→⊗')

楕円3



<現在像>

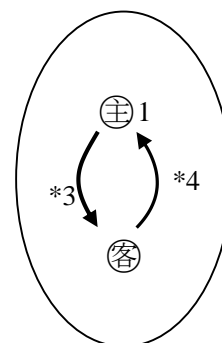
<未来像>

<内的言語生態場>

[図 楕円3の各部分が示すこと]

- ・どのように(<未来像>)変えようとしたか

楕円4



<実践生態場としての現実生態場>

[図 楕円4の各部分が示すこと]

- ・何をすることによって(*3)
- ・どんな成果を得ることによって(*4)
- ・どのように(⊕1→⊗)の新たな繋がり方へと変えたか

4.3.2 生態学的主客分析の基本的過程

0.生態学的主客分析は、認識・実践・意志の形成のツールである。それは日本語教育テキスト分析で分析対象となる事象の示す認識・実践・意志・自覚の形成分析にも適用さ

れる。日本語教育テキスト分析は、そこに形成されるこれらのそれぞれの学びに関わる生態学的関係の諸相を捉えることを基軸とする。

1.日本語教育テキストをテキスト構成するそれぞれの文章・文に即して行なう逐文分析を実施して行く過程で、テキストのうち、上記の学びを形作る(分析者が捉える)対象事象に焦点を当てて、その生態学的主客関係のなす構造と過程を分析する。

2.その場合、逐文分析する対象となるテキストの全ての部分について当分析を行うものではなく、分析する側が上記のような焦点を当てた部分について行う。

3.この分析を通じて、人が学ぶこと・それに基づいて人が生きること・人間活動を形作る生態学的関係の諸相を、**論理的・視覚的両者の上で明示的に**把握して記述する。

これによって、誰が、誰に対して(いかなる人との/いかなるやりとりを通じて)、何を、いかなるコト、モノ、人について/いかなる繋がりを見出し、いかなるものとして捉え、変えようとしたか、さらにそれらを踏まえ、自らの形成する日本語教育及びそこに形成される自らの実践・認識・意志がいかなるものであり、それらを構成する自己とはいかなる存在であるかを明らかにする。さらに、それらが生態学的主客の形作るどんな関係の場で行われつつあるか、また行われたかを明らかにする。

本質的には、誰が、誰に、何を、何のために(何故)、どのように、どんな関係の下にどんな場で行ったかを明示的に捉える。

4.この分析の基軸をなすのは、上記の繋がりに関わる学びの其々及びその前提の過程・構造並びにその推移の流れを形作る諸相の分析である。その上で、流れを基軸として形成される関連事象の多様・多次元の展開相がいかなるものであるかを捉える各局面で適用される。

5.このような特色の分析を基に例えば次の諸点に注目する。この結果は、現在の教育実践のどこをどう改善するかの知見を得る(日本語教育への示唆の獲得)こと、及びそれに関わる自己とは何かの自覚などに寄与する。

①対象事象を形成する上記関係諸相・展開相諸相について示される生態学的主体上の特性、パターンは何か。例 学習者のイニシアチブが教師のイニシアチブか。

②対象事象はどのような生態場、それらの相互作用による影響を受けた帰結か。また、それらに逆に影響を与えるものか。即ち生態場上の生態場間の繋がりの上での特性、パターンは何か。

例1 教師生態場における内省を媒介とする実践の改変の影響を受けているか。

例2 ことばの自己増殖フィードバックループはどんな内外的言語生態場の間で生成されているか。

③対象事象に関わる認識諸相はどのような生態場上の次元、構造のものか。

例1 ロールレタリングにおける自己の他在

例2 自己対象化

6.以上に基づき、**教室談話**テキストの示す固有の構造・過程の分析をも踏まえつつ、中心

的には意味を明らかにする教室談話テキストを対象とした意味分析を行う。教室談話テキストの示す意味を明らかにするとは、テキストから浮かび上がってくる教師及び学習者にとっての意味を読み解くことである。具体的には、例えば内容重視日本語教育としての持続可能性日本語教育の教室談話テキストを取り上げ、教師の実践—認識—意思形成・自覚の螺旋的展開過程を構成するものとしての教室談話テキスト分析を実施する。その上で、記述・分析された結果に基づき、テキストの示す次の問いに代表されるテキストの意味すなわち、現在の働きかけの実践状態はいかなるものであるか、またそれを踏まえてその保全・育成をどう実現するか、即ち記述・分析結果をどのように現実の実践にフィードバックするか、さらに自己の実践する日本語教育はいかなるものであり、このもとにある教師たる自己とはいかなる存在であるか、それぞれについての生態学的意味を考察し、特定する。

5. 結語

本論は、内容重視日本語教育としての持続可能性日本語教育の教室談話テキストの示す意味を明らかにする教室談話テキストを対象とした意味の分析を目指し、その方法論を論ずることを目指すものである。具体的には以下の問いについて取り上げた。生態学的自己支援システムとして生成された内容重視の日本語教育としての持続可能性日本語教育における生態学的リテラシー育成の生態学的基盤はどのような実現相を示したか。加えてその実現相から遡行的に見て捉え返されるその基盤の生成の過程と構造はいかなるものであるか。以上の目的の下に、持続可能性日本語教育の教室談話テキストに対して**教師の実践—認識—意思形成・自覚の螺旋的展開過程を構成するものとしてのテキスト分析**を実施した。その上で、記述・分析された結果に基づき、現在の働きかけの実践状態の保全・育成をどう実現するか、即ち記述・分析結果をどのように現実の実践にフィードバックするか、さらにそれらを踏まえ自己の実践する日本語教育はいかなるものであり、このもとにある教師たる自己とはいかなる存在であるか、それぞれについての生態学的意味を考察し特定することを目指した。本論はそのうち前提となるテキスト分析の方法論の枠組みについて論じた。

参考文献

- 岡崎敏雄 (2005) 「言語生態学原論—言語生態学の理論的体系化—」『共生時代を生きる日本語教育』503-554, 凡人社.
- 岡崎敏雄 (2009a) 『言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語—』1-264, 凡人社.
- 岡崎敏雄 (2009b) 「持続可能性教育としての日本語教育—課題の克服とその具体的形態—」『筑波大学地域研究』31: 1-16, 筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2009c) 「持続可能性教育としての日本語教育のデザイン—生態学的リテラシーの

- 育成一』『文藝言語研究 言語篇』54: 1-16,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2009d) 「生態場における生態学的意味の生成—第一、第二段階の生成—」『筑波応用言語学研究』16: 1-14,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2009e) 「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン—類個の育成—」『文藝言語研究 言語篇』56: 73-92,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2009f) 「人間生態学としての言語生態学に基づく持続可能性言語教育の理論と実践」『持続可能性の内容重視日本語教育における意識分析に基づく学習のデザインの基礎の研究』1-235 平成 19-21 年度科学研究費補助金研究 課題番号 19652045 研究代表者岡崎敏雄
- 岡崎敏雄 (2010a) 「言語生態学に基づく持続可能性日本語教育方法論—生存を主題とする学習のデザイン—」『文藝言語研究 言語篇』57: 75-121,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2010b) 「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン—教室活動・シラバスデザイン・教師の役割—」『筑波大学地域研究』31: 1-24,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2010c) 『持続可能性の内容重視日本語教育における意識分析に基づく学習のデザインの基礎の研究』1-157 平成 19-21 年度科学研究費補助金研究 課題番号 19652045 研究代表者岡崎敏雄
- 岡崎敏雄 (2010d) 「生態学的意味の生成—第三段階の生成—」『日本語と日本文学』50: 1-17, 筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2010e) 「持続可能性教育としての日本語教育」『日本語教育入門』3-17,くろしお出版.
- 岡崎敏雄 (2010f) 「言語生態学の相互一体的学としての人間生態学の構築—人間生態系前史としての自然生態系史の生態学的記述—」『筑波応用言語学研究』17: 1-16,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2010g) 「持続可能性日本語教育の学習のデザイン—雇用—食糧軸のライフラインリスク像育成のための学習のテキストシラバスデザイン—」『筑波大学地域研究』32: 136-159,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2010h) 「言語生態学に基づく日本語教育学原論—意味の生態系育成としての言語教育—」『言語学論叢』オンライン版 3(通巻 29): 1-17,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2011a) 「持続可能性日本語教育の学習のデザイン—雇用-食糧軸のライフラインリスク像育成のための学習のテキストシラバスデザイン—」『筑波大学地域研究』32: 137-156,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2011b) 「言語生態学研究方法論」『外国語学研究』12: 101-110,大東文化大学.
- 岡崎敏雄 (2011c) 「言語生態学に基づく海外年少者日本語教育原論」『語学教育フォーラム』21: 5-22,大東文化大学.
- 岡崎敏雄 (2011d) 「言語生態学に基づく中国語母語話者年少者に対する日本語教育方法論Ⅰ」『水門』23: 1-10,勉誠出版.
- 岡崎敏雄 (2011e) 「言語習得・保持研究の再構築と非母語話者年少者日本語教育」『日本語

- と日本文学』52: 13-26,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2011f)「言語生態学の相互一体学としての人間生態学の構築—自然生態系と自然言語生態系の二系成系構造生成過程の生態学的記述—」『筑波応用言語学研究』18: 1-14,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2012a)「言語生態学の相互一体学としての人間生態学の構築—自然生態系と自然言語生態系の二系成系構造生成過程の生態学的記述—」『筑波応用言語学研究』18: 1-14,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2012b)「生態学的意味論原論」『言語学論叢』オンライン版5(通巻31): 1-17,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2012c)「言語生態学研究方法論(2)—保全・育成のための研究方法—」『外国語学研究』13: 100-109,大東文化大学.
- 岡崎敏雄 (2012d)「言語生態学に基づく日本語教育—自然生態学的リテラシーの育成—」『筑波大学地域研究』33: 191-207,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2012e)「言語生態学に基づく中国語母語話者年少者に対する日本語教育方法論Ⅱ」『水門』24: 86-98,勉誠出版.
- 岡崎敏雄 (2012f)「自然言語生態学—生命秩序形成系としての物質系における自然生態系と自然言語の生成構造と過程—」『筑波応用言語学研究』19: 1-14,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2013a)「自然言語生態学—エピジェネティクスに至る自然言語生態系基幹コミュニケーション回路の同定Ⅰ—」『筑波応用言語学研究』20: 1-14,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2013b)「自然言語生態学—自然言語コミュニケーションの方法と実体—」『言語学論叢』オンライン版6(通巻32): 1-17,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2013c)「自然言語生態学—自然言語の、生命過程発生過程との相即的相互生成的過程Ⅰ—」『日本語と日本文学』53-54: 1-18,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2013d)「主体的意味論としての生態学的意味論—意味論における主体性の契機と、教室成員の主体性の必須契機と、相即的相互形成的に成長する持続可能性日本語教室—」『グローバル化社会を生きるための力を育成する授業—持続可能性日本語教育に基づいた授業デザインと成果—平成23~25年度科学研究費補助金研究 若手研究(B) 共生社会の構築に資する持続可能性教育としての日本語教師養成プログラム開発 研究課題番号: 23720260 研究代表者 鈴木敏子;平成24~26年度科学研究費補助金研究 若手研究(B) 学習者とともに学ぶ持続可能性日本語教育教員養成プログラムの構築 研究課題番号: 2472031 研究代表者 トンプソン美恵子(平野美恵子)』251-271,人間生態学としての言語生態学研究会.
- 岡崎敏雄 (2013e)「生態場生成分析方法論—持続可能性日本語教育における共同体生態場の生成並びに、それと相即的に、生成される学習者の主体性の契機—」『グローバル化社会を生きるための力を育成する授業—持続可能性日本語教育に基づいた授業デザインと成果—平成23~25年度科学研究費補助金研究 若手研究 共生社会の構築に

- 資する持続可能性教育としての日本語教師養成プログラム開発 研究課題番号：23720260 研究代表者 鈴木敏子；平成 24~26 年度科学研究費補助金研究 若手研究(B) 学習者とともに学ぶ持続可能性日本語教育教員養成プログラムの構築 研究課題番号：2472031 研究代表者 トンプソン美恵子(平野美恵子)』272-297,人間生態学としての言語生態学研究会.
- 岡崎敏雄 (2013f) 「生態学的意味論—主体的意味論としての生態学的意味論—」『日本語と日本文学』55: 1-21,筑波大学.
- 小田珠生 (2010) 『言語少数派の子どもに対する父母と協働の持続型ケアモデルに基づく支援授業の可能性—言語生態学の視点から—』博士論文,お茶の水女子大学.
- 佐藤真紀 (2010) 『学校環境における言語少数派の子どもの言語生態保全—「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の可能性—』博士論文,お茶の水女子大学.
- 鈴木(清水)寿子 (2010) 「持続可能性教育としての共生日本語教育実習の可能性—言語生態学的内省モデルの提案—」博士論文,お茶の水女子大学.
- 張瑜珊 (2012) 『研究生のための持続可能性アカデミック日本語教育—言語教育専攻の大学院生らの教育実践を通して—』博士論文,お茶の水女子大学.
- 半原芳子 (2012) 『持続可能な多言語多文化共生社会を築く「共生日本語教育」の可能性』博士論文,お茶の水女子大学.
- 房賢嬉 (2011) 『持続可能性音声教育を目指すピア・モニタリング活動の可能性—対話を媒介とした言語生態の保全・育成を通して—』博士論文,お茶の水女子大学.
- 平野美恵子 (2011) 『共生日本語教育実習における実習生間の言語共生化過程の研究』博士論文,お茶の水女子大学.
- 穆紅 (2010) 『言語少数派の子どもの継続的認知発達の保障—生態学的支援システムの構築に向けて—』博士論文,お茶の水女子大学.
- 楊峻 (2010) 『中国の大学の日本語専攻主幹科目へのグループワークの提案—言語生態の保全の観点から—』博士論文,お茶の水女子大学.

An analysis of classroom discourse text
in Japanese language teaching:
A methodology of an analysis of classroom discourse text
in content based Japanese language teaching I

OKAZAKI Toshio

This thesis presents the methodology of classroom discourse text analysis of content based Japanese language education, focusing on its presupposition and the framework of the methodology.