

言語活動の充実と学習環境づくり

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇都宮, 裕章 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009510

言語活動の充実と学習環境づくり

Enrichment of Language Activities for Learning Settings

宇都宮 裕 章

Hiroaki UTSUNOMIYA

（平成 27 年 10 月 1 日受理）

Abstract

In an attempt to adequately characterize what is commonly known as the “language activities,” this study argues that their enrichment is to construct the highly-qualified learning settings. As an ecological theory represents that an individual and its environment are not divided but mutually configured to each other, learners and their learning settings are integrated into a whole educational environment by language activities. This paper exemplifies the validity of these functions through our field study at public schools.

1. はじめに

「言語活動」の語義は包括的であり、学術用語とは言い難い。教育実践の場でも、日常的・一般的な意味で用いられているのが通例である。平成20年告示の学習指導要領においても、まず総則で下記のように無定義の言及がなされている。

各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。（文部科学省（2008a）、総則第4・2（1）、文部科学省（2008b）は「児童」を「生徒」に換言、下線は筆者）

その上で、唯一国語科において各学年の内容の項に、「事物の説明や経験の報告をしたり、それらを聞いて感想を述べたりすること」「想像したことなどを文章に書くこと」「本や文章を楽しんだり、想像を広げたりしながら読むこと」といった具体例が、「言語活動を通して指導するものとする」という記述の下に列挙されている。

しかしながら、広い意味での言語を用いる活動は教育そのものの営為と言っても良く、学校生活のどの側面を切り取ってみても言語によらないものはない（van Lier, 2004, p.1）。このことからすると、言語活動を国語科等の一教科内に留めることは不自然であり、かつ言語活動を個人的な学力値向上の手段としてのみ位置づけることも不適切だと判断せざるを得ない。この端的な理由から、教科横断的な取り扱いと能力育成への方策を示す指導書（文部科学省、

2011a；2011b) が作成されたのは、当然の成り行きだと考えられる。周知の通り、当該冊子におけるポイントは前者の「各教科の目標を実現する」こと、および後者の「思考力・判断力・表現力をはぐくむ」ことの2点である。そして、これらの営為を実践するために言語活動の充実を図るべきだと述べられている。

充実を図ろうとする提案に問題はない。ただ、教育実践的には当たり前すぎて、当該冊子が紹介している諸事例には特段の新規性が感じられない。むしろ、「ことばを使った授業」以上の解釈ができないために、何が言語活動と言えるのかあるいはその活動を充実するとはどういうことなのかが大変分かりにくくなっている。確かに、各目標の実現は教育活動が執り行われた結果であり、各種能力が向上することも教育活動の充実があつてこそその成果と言えるだろう。しかし、そこには根本的に教育活動と言語活動が（活動という点において）等価であること、および思考力・判断力・表現力等と言語が不可分であることへの理解が存在していない。ゆえに、「各教科の目標を実現するために（事例のように）活動しよう」「各種能力をはぐくむために（事例のように）言語を用いてみよう」といったトートロジー的主張¹に巢食う違和感がどうしても拭えなくなっている。

概して、言語活動の成果の指標として学力値がほとんど用いられていないのは、言語活動が目的になりにくいことを示している。それでも、「言語活動を目指すことがすべての教科で必要不可欠」と捉えると言語活動が目的化しやすいという脆弱性があることにも注視していきたい。

一方、言語活動を採用することにより各種能力が身に付いた（各種能力との相関性が高い）とする研究成果がほとんど出回っていないのは、言語活動が手段ともなりにくいことを示している。少なくとも言語活動の実施が児童生徒の即時的な成績として顕現するとは考えにくい。それでも、言語活動があたかも能力取得の秘策とみなされやすいということにも留意しなくてはならない。

以上を踏まえた上で、本稿での提案は「言語活動の充実は学習環境の良質化である」ということになる。これは、言語活動の一端が諸能力あるいは動機・興味関心・主体性として（個人レベルで）顕現し、議論の活性化として（対人レベルで）顕現し、協調性・協働性等として（集団レベルで）顕現することを表している。個々人の学習動機が高まったり、教科内容の理解が進んだり、授業に積極的にかかわる意欲が旺盛になったりすると、言語活動が活発になったように感じられるが、これも取りも直さず活動が個人の行為を基盤としながらもそれを凌駕する（個人が社会へ埋め込まれていく）ものであることを示しているだろう。このように、本稿の議論の中核は言語活動に対する再定義への試みである。常識的に手段あるいは目的として考えられてきた言語活動を捉え直し、適切な教育実践上の位置づけを行いたい。

2. 環境と個体をつなぐ活動

言語活動の背景としては、しばしば、知識基盤社会の到来やグローバル化の進展に伴う大きな社会変化を踏まえざるをえなくなっている側面と、生きる力と総称される新しい学力観への移行を余儀なくされている側面に言及がなされる（文部科学省，2011a；2011b，第1章）。前者は状況的・環境的な根拠、後者は能力的・個体的な根拠と言える。序節で取り上げた2つのポイントも概念的にはほぼ同等の対応関係にある。しかし、両者の乖離を言語活動がどのように埋めていくのかの方策が語られていないために、あたかも言語活動を行えば環境目標が達成さ

れるかの如く、一方で言語活動を行えば思考力・判断力・表現力が身に付くかの如く表現されている。ただ、こうした見方は指導事例集を極端に捉えたものであり、むしろ「目標実現の観点から言語活動の充実を図る」「能力育成の観点から言語活動の充実を図る」と言った方が適切な解釈かもしれない。それでも、目標達成や能力育成が言語活動の実践で万事成就するはずはなく、こうした言語活動を手段化する考え方には胡散臭さが伴う。この点に気が付いている大半の実践者は、当該指導事例集を言語活動というよりは学習活動・教育活動全般を例示したものとみなしていることだろう。

上述の2側面、すなわち環境と個体は決して分断されてはいない。こうした捉え方を前提とする関係性の学を生態学と言う（特に生態学的言語論については、宇都宮（2013c）；ヴァンリア（2009）等）。活動に引き寄せた議論に関してまずここで取り上げてみたいのは、リード（2000）が「探索的活動」「遂行的活動」²と呼ぶものである。

探索的活動とは情報の操作と利用のことである。言語環境においては、ことばの意味を求める努力に相当すると言う。子どもたちは、本や文章から言語情報を抽出できるようになる以前からそれらを意味の源泉として認識する。つまり、意味や価値を知る以前からそれらを理解しようとする活動を行う。教育学的に換言するなら、当該活動はまさに学習である。留意しておきたいのは、操作と利用が活動と定義されている点である。この捉え方は記憶や定着が学習だとする考え方と相入れない。

一方、遂行的活動とは環境を変化させる行為のことである。言語環境においては、ことばの意味を表出していく過程に匹敵する。意味の表出を通して他者の行動を促していく。あるいは自身の思考さえも整理することにもなるだろう。その点では、言語そのものを利用することと言い換えることもできる。従来の議論では（言語）使用が学習だという見方などとてもできないとされていたが、現在では「task-based」（van den Branden, 2006）、「action-oriented」（van Lier, 2007）、「usage-based」（Tomasello, 2009）などと呼称され、様々な領域から言語使用が学習足り得ることの提案がなされている。

個体は探索的と遂行的、2つの活動を駆使して環境と切り結ぶ。簡潔に述べれば、やりとりを行う。活動の重要な見解がこの切り結びにあることは疑いない。リードが2種類の活動を区別しているのは、個体側から観察できるエネルギー量に相当な違いがあるから³であって、環境と個体との相互作用という点においては当然同じ範疇に含めるべきものである。実際、リードも各所で「活動」を「調整」「行為」「認知」「学習」等と言い換えている。

リードの活動の解釈は心理学的に見るとかなり広義なものだが、本稿で執り行っている考察を鑑みみると「言語活動」という用語の汎用性に匹敵する。したがって、環境と個体のやりとりという点においては、言語の活動もその他の活動もまったく同等とみなすことが可能である。

個体側から見ると活動の現れは主に行為であるために、個体から環境への働きかけといった側面が際立つ。言語活動についてよく例示される「事実の伝達」「情報の分析や論述」「グループ内での討論」等は、この働きかけの側面、いわば表出の側面に限定し語られたものである。ところが、環境側から観察すると活動は「行う」というより「起こる」ように見える。「事実を理解する」「課題を実践し評価・改善する」「集団の考えを発展させる」等といった例示は、まさに環境中で発生する事象でもある。それでも、事象的記述になっていないのは、活動の解釈で重要なのがあくまで前者の働きかけの側面のみである、という常識が邪魔をしているため

である。学びを個人の能力に還元してしまった結果、言語活動についても個体から環境へとという一方通行の道でしか行っていくことができないと了解されているのである。

リードの活動の解釈を基盤にすれば、上述の了解の不自然さが良く分かる。万一、言語活動において個体から環境へとという道筋しか存在しないとすると、私たちはどのようにして他者が発する意見の意図を知るのだろうかという疑問が湧く。自分の見解が誤解だったということにどうして気づくことができるのだろうか。あるいは、単に授業中での発表を聞いたり、表や図やグラフを見てそこに表現されていることを慮ったりすることができるのはなぜなのだろうか。実際には、環境と個体とのやりとりが、すなわち活動が生じるために授業実践が可能になっている（むろん、授業実践に限った話ではないが）。

以上の通り、言語活動は環境と個体の間に介在するもので、両者をつなぐものである。さらに付け加えるならば、言語活動は環境や個体を構成する際の触媒となるものであり、言語活動が発生すると同時に環境と個体の変容を引き起こす。これはすなわち、言語活動が目標や能力の設定をする役割を果たすことを意味する。ある特定の（恣意的に立てられた）目標や能力を成就するための手段ではなく、言語活動自体が目標や能力そのものとなり得ることを示している。この一連の生態学的理論は、言語活動が介在者であると同時に環境や個体の構成者であることを謳うことにもなっているが、決して矛盾した考え方ではない。生体内で必要不可欠な酵素が触媒であると同時に、生体を構成しているものと同じタンパク質から出来上がっているという事実に比肩できるだろう。

活動が環境および個体の変容を引き起こすということを主張した論考は、ロゴフ（2006）に詳しい。特に興味深いのが、個体の発達さえもコミュニティの社会文化的活動への参加のあり方の変容過程だとする議論である。

個人発達は文化から影響を受けたり文化に影響を及ぼしたりするというよりも、人は文化の活動に参加しかかわりながら発達するのであり、文化の活動も世代を越えた人々の関与によって発達的に変化するものです。各世代の人々は、他者とともに社会文化的営みにかかわる過程で、前の世代から受け継いだ文化的道具や実践を活用し、拡張します。人々は、文化的道具の共同使用や実践を通して発達しつつ、同時に文化的道具、実践、制度の変容に手を加えることになるのです。（ロゴフ、2006、pp.66-67）

文化は本稿での環境に言い換えられる。ロゴフが述べているのは、環境も個体も互いに関与し合うことで変化していくプロセスにあるということである。個人とコミュニティのダイナミックな関係性は「参加」という術語に象徴されている。人は社会文化的コミュニティへ参加をすることで変容する（＝発達する・学習する・思考する）。しかも、参加というかわり合いが起こると、人々同士の伝え合いや調整し合いが生まれ理解が広がり深まる。こうした過程は、まさに言語活動と言えるだろう。同時に、当該コミュニティ自体も変化していく。その変化は、個人が原因となるのでも環境がきっかけになるのでもない。いわゆる「氏（個体）か育ち（環境）か」という対立関係に個人とコミュニティがあるのではないということである。

個人についての狭義の学び、いわゆる知識の獲得についての見解も、ロゴフとリードで奇しくも一致している。ロゴフは「乳児は、生まれたときから周りの人々のやり方を学ぶ準備ができています」（ロゴフ、2006、p.83）と述べているが、これは前段のリードの主張である「知る

前から知ることができる」というものと同義である。このことから、環境と個体が分断されておらず、互いが（影響関係ではなく）構成関係にあることが見えてくる。そして両者に橋をかけているのも、人々の行為、つまり活動であるという捉え方に不備はない。言語活動とは、このような活動の捉え方における「言語」の側面が際立って顕現しているものである。

それでは、具体的な教育実践場面において、言語活動はどのように環境と個体の間に介在しているのだろうか。これを言い換えると、環境と個体が分断できないという様相を実際の例で示すことができるのだろうかという問いになる。次節では、その言語活動の在り方を取り上げてみよう。

3. 言語活動の3水準—個人・対人・集団の連続性

前節までの議論と食い違う述べ方になるが、確かに環境と個体は分かたれているように見える。生物学的には「免疫」を根拠とした「生体」、（一般）心理学的には「認知」を根拠とした「自己」、言語学的には個別の「判断」を根拠とした「言語習得」が謳われ、それらの周囲に存在するものを環境・状況・文脈等々の術語を用いて区別している。ただし、いずれの分野においても近年の論考の潮流は、個体の定義に際して環境にまったく触れずに可能であるかどうかという疑義への考察にある。その点、教育学分野にやや遅れが見られるのは否めない。中でも際立つのが「自律性」を根拠とした「主体」の捉え方で、専ら主体を発達・伸長・成長させるための方策が議論される傾向にある。その「周辺」や「状況」である授業・教室・学校・場面等を取り上げたとしても、ただかそれらをどう運営する（組み立てる）のが主体にとって適切かという論考に限定される。

環境と個体を分けて考えることが悪いと述べているのではない。従来の捉え方に固執するあまり、互いの関係がどのようになっているのかを議論せず、むしろ意図的に除外しようとする二元論的主張の姿勢に弊害が生じやすい（現実的にも生じている）と考えられるのである。そのため、ロゴフのような研究者にしてみれば、「個人を、文化コミュニティから独立し文化過程から切り離された存在として扱うアプローチは、いまだに一般的なものですが、私はこのアプローチに反対です」（ロゴフ, 2006, p.53）と声明するほどになる。

それほどではないにしても、生態学的考察はこの弊害を解消していくためのツールになる可能性を秘めている。特に、個体から環境への移行を連続したものと見る強力な道具が「尺度（scale）」にある。これは観点である。事象を眺める時の立場や視点の置き方なので、環境そのものを区分したり定義したりするものではない。

たとえば、Bronfenbrenner（1993）は、発達の文脈を「マイクロ」「メゾ」「エクソ」の各システムとして分析し、各システム間の連絡が発達の源泉でもあり、過程でもあり、結果でもあると結論付けている。

個人の発達は、共に活動に参加したり、個人の注意を引きつけることによって個人の心理的場の一部となるような、他者によりなされる巨視的活動の多様性と構造的複雑さの関数である。（Bronfenbrenner, 1993, p.60）

これを端的に述べれば、集団（他者）の巨視的活動が、個人の心理的成長の内的メカニズムと外的表現の両方を構成していくということになる。

また、エンゲストローム (1999) が活動の階層構造を、先行研究をまとめる形で次のように示しているのは広く知られている。

表1

Leont'ev (1978)	Harré et al. (1985)	Bateson (1972)	Raiethel (1983)	Wartofsky (1979)	Judin (1978)
活動/動機	精神の深層構造/ 社会的秩序	学習Ⅲ	再中心化	第三のアーティファクト	理論的実体化
行為/目標	意識的な注意	学習Ⅱ	脱中心化	第二のアーティファクト	モデル化のための 概念
操作/条件	行動のルーティン	学習Ⅰ	原中心化	第一のアーティファクト	手続き

これらがやがて、「活動の三角形」と呼ばれる学習モデルへと整備されていくのは周知の通りである。詳しい議論は割愛するが、このモデルを言語活動に適用するならば、「主体」が学習者、「対象」が言語を使用する際の課題、「共同体」が教室等での他者や集団、「道具」が言語素材、「ルール」が言語秩序（文法等）、「分業」が学習者に与えられた役割、に相当するだろう。いずれにしても、活動にはそれを捉える観点が存在し、観察から見えてきた構造（システム）間には結び付きがある（結び付きが発生しないと活動にならない）という点をここで改めて強調しておきたい。

言語活動について、個体と環境との関係性を最も明瞭に示したものがロゴフ (Rogoff, 1995) の、個人的な「参加型専有」、対人的な「導かれた参加」、集団的な「徒弟制」という3つの階層である。宇都宮 (2013a) ではこれらの階層に基づき言語教育場面に対して分析を行ったが、ロゴフは後に個人的・対人的・文化的「過程」の問題としてこれらの階層を一般化している (ロゴフ, 2006) ので、本稿では独立色の強い「階層」という表現に換えて、連続性を表現できる「水準」を用いることにする⁴。

繰り返すが、これら3水準は活動に対する観点である。ロゴフは各所で「文化的過程」を「文化活動を構成する人々が担う役割」ともみなしている。そこで本稿でも、文化的水準を集団的水準と捉えてみたい。すると、言語活動に関わる学習者および支援者の行動という点で明らかに水準間の連続性が見て取れる。まずは、過去の実践例を再検討してみよう⁵。

表2

水準	実践
	宇都宮・菅野 (2011) 「支援員Mと学習者Bの言語活動」 ◎ひらがな一文字一文字を書いていく (50音図の完成)
個人	ひらがなの執筆・表の作成
対人	(どんな文字があるか調べてみようという) Mからの働きかけとBの応答
集団	完成した表の担任への提出と評価 (大きな丸をもらう)、それを一緒に喜ぶ

表2の実践は、たまたま個人、対人、集団の順番で推移しているが、目標である50音図の完成に向けた過程を一つの活動と見てみると、環境と個体がこの取り組みによって統合していることが分かる。言うまでもなく、本活動はひらがなの学習であり、ひらがな学習の生起である。そして、当該学習過程に関与しているのはBだけでなく、(少なくとも) Mと担任の3名となっている。

表3

水準	実践	宇都宮 (2013a) 「道徳の時間を使った国際理解教育の授業」 ◎ブラジル系児童MとYの発表過程 (ポルトガル語の単語の提示)
個人		Mの (小声での) 発声、近隣児童Cの (よく聞き取れないという) 発言、担任TによるMの気持ちの (Mには皆の発音がよく聞こえ (分から) ないという) 発言、Yによる語の再提示、Tによる解説
対人		CからMへの注意、他児童DからCへの (よく聞いてみ! という) 注意、別児童からMやYへの (もっと教えて! という) 働きかけ
集団		Mの発表、Tによる児童全員へ向けた代弁、Dによる児童全員の面前を前提とする発言 (叱責)、Yによる児童全員に向けた説明、発音を知りたがる複数児童のMとYへの働きかけ、(MやYに聞いて (質問して) みな! という) Tによる児童全員への働きかけ

表3の実践は、時間にするとわずか数分間の出来事である。一人の発言を取り出してみてもその行為は個人的なものでもあり、対人的なものでもあり、集団的なものでもある。たとえば、Dの発言を表面的に観察するとCの言動を直接たしなめたものに見えるが、実際、個人的な発言行為であるだけでなく学級全体への注意喚起ともなっている。担任Tの気持ちの代弁にしても、個人的には発言、対人的にはMへの配慮、集団的には児童全員への気づきの喚起であることは明確である。全員への気づきの喚起であることは、Tの意図を理解したのがCではなくこの時点まで非当事者のDであったということからも見えてくる。さらに、本実践でたいへん興味深い動きは、CやDを含めた学級全体がポルトガル語の発音方法を知りたいと思うようになったという学習の発生過程にある。それは、言語による活動が個人の中だけでは決して完結しないものであることと同時に、対人的なやりとりや個人と集団の相互作用 (個人からの働きかけと集団からの影響の併進性) によって新しい事象が創造されるものであることを意味している。本実践における新しい事象とは「知りたい」という学習の発生である。当該学習の発生は言語活動の発生と軌を一にしている。つまり、学習は言語活動そのものと言うことができるのである。

繰り返しになるが、個人・対人・集団という分析ツールを用いると、一事象が尺度の大きさによって様々な見え方を呈することが良く分かる。加えて、各水準によって観察された様相がそれぞれ独立してまったく無関係に存立しているのではないことも見えてくる。各水準の様相が真に連続しているものかどうかは簡単には立証しにくい、少なくとも、ある一定の時間内あるいはある一定の空間内に生起したと見られる一つの事象について3つの水準から別々の記述が可能になるという点において、また逆に、一見水準毎のバラバラな出来事だと考えられるものでも全て同一事象とみなすことが可能であるという点において、水準間の関係性が深いということは明らかであろう。

つまるところ、上述のような事象を行為や行動に引き寄せて規定していくと「活動」ということになる。活動そのものの定義は、エンゲストロームのものを始め古来多くの研究者が言及してきたもので細部には異なりがあるものの、包括的に捉え直せばほとんど差異は感じられない。特に、教育実践的には差異自体を取り扱うことが難しいと言えるだろう。先のように学習と活動を同義とみなせばなおさらである。巷間の知見によると、協働学習的なものを取り入れさえすれば活動を実施したことになるという誤解があるが、何かを他者と一緒に行えばそれだけで活動になるという考え方は、活動の包括性を鑑みれば自ずと不自然であることが了解できる。宇都宮 (2013b) においても、「言語活動は集団で行うもの」という捉え方に疑義を呈した。

対話を行うことが教育であり、教育と営為を通して世界が探索されていく、このことを結論としたい。意味あるテーマを探索するプロセスが「意識化」であり「課題提起」なのである。ここにはもはや実質的な活動と学習の区別は存在しない。(宇都宮, 2013b, p.8)

当該論考においては特段3水準に言及していないが、前述の実践と同様に分析することができる。では、もう少し時間的スパンを広げ1コマの授業実践を一事象(一活動)と捉えて示してみよう。

時系列に添った逐一の行為については記述しきれないが、表4を見るだけでも個人の行為が対人の行為へ、対人の行為が集団の行為へ推移している(あるいは同時に生起している)ことが明らかである。反対に、集団の行為に見えるものはすべて対人行為や個人行為に還元することも可能である。当該論考での主張は、こうした活動こそが「対話的实践」というものであり、学習過程を重視した運営が「活動を基盤にした授業」と言えるというものであるが、それをそのまま言語活動と換言しても何の問題もない。そして、言語活動の連続性は、実際にも各水準の時間的分断になっていないという様相から伺い知ることができる。つまり、個人毎の検討の時間、ペアワークの時間、教室内討論の時間といった授業時間の分割が起こっていない(少なくとも教員主導で各時間の枠を指示していない)ということである。

表4

水準	実践	宇都宮(2013b)「Jenny Gomes校：国語の授業」 ◎「意見」とは何かを考える授業
個人		学習課題(質問事項)への回答、個々の経験の想起、他者への伝達、資料に目を通す
対人		生徒による教員への質問、班のメンバーへの説明、教員による生徒への発問
集団		各人の回答を記載した報告書の作成、班内討論、報告会の進行、各班からの発表に対する評価、全体の場での質疑応答

以上のように、言語活動は環境と個体の間に介在している。介在しているからこそ言語活動が現象し、介在のおかげで環境と個体が分断せずに済んでいる。さらに精確性を期すならば、活動の発生が環境の在り方(目標等)を変え、個体の在り方(能力等)を変えるので、目標を成就するための活動、能力を獲得するための活動という言い方が理論的にはできないことになる。こうした議論は、言語活動が原因的な手段にも結果的な目的にも成り得ないことの根拠になる。しかしながら、言語活動が環境形成に貢献し個体形成に貢献することには変わりない。なぜなら、変容する過程そのものが活動=学習と言えるからである。そして、生態学的には環境と個体は相互構成関係にあると言えるために、言語活動が生起する(=充実する)ことで適切な(=良質な)学習環境形成に結び付く可能性が大いにある。もちろん、言語活動の充実の成否が本当に適切さに関係するのかどうかは、未だ解明に至っていない事柄である。それでも、これまで漠然と「学習環境をつくる」と語られてきた内実に対して、「言語活動を充実する」のように具体的な方向性を示すことの意義はもっと評価されても良いのではないだろうか。

次節では、この提案を含めて言語活動と学習環境の相関を実践例から紐解いてみよう。

4. 良質な学習環境づくりに向けて

最広義に捉えた「学習環境づくり」とは、すなわち教育的営為であり、授業・教室・学校等

の運営であり、子どもたちの成長に必要な不可欠な学びの場の提供であり、さらには子どもたちの質の変容を保障する制度・システム・状況・風土といったものの構築である。したがって、普段の授業実践を無作為に抽出しても、そこには必ず環境づくりの側面が現出する。しかし、ここで重要なのが質の高い、良質な学習環境を形成するとはどういうことなのかを考察することである。生態学的な比喩を用いるならば、環境を荒廃させたり汚染したりすることも環境に対する作用であることには違いないが、いかに生物の多様性を維持し、いかに生態系の均衡を保ち、いかに環境全体の持続を可能にするかを検討できなければ「環境づくり」を謳う意味がなくなる。これと同様に、本稿でも肯定的な学習環境づくりに向けての在り方を議論したい。

以下に取り上げるのは、静岡市内にあるH中学校での理科の授業（中学3年生30余名・担当N教諭）で、2015年7月に行われたものである。

本年度のH中学校の授業実践のテーマは、「かかわり合いを通して考えを深め合う授業」である。本校での「かかわり合い」というのは、相手の思いを汲み取り、自分の中で熟考し、相手に伝わるように表現する流れのことである。受信・解析（消化）・発信の過程と言い換えることができる。これは、まさに前段で述べた探索的活動から遂行的活動への推移であろう。個人の思考は他者との関係性の中で醸成することが了解されて、はじめて掲げられるテーマとすることができる。したがって、本校の授業実践は学習環境づくりへの取り組みに匹敵することになる。

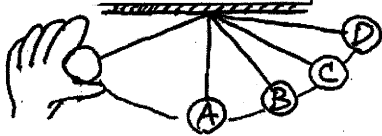
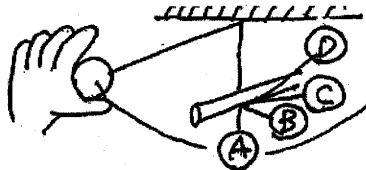
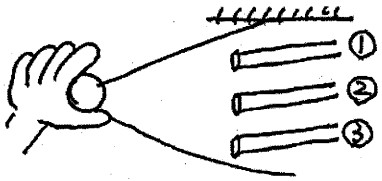
表5の授業案にある「段階」とは、上述した流れを具現化するための方策に他ならない。特に重要なのが3番目の「かかわり合い」の段階である。この段階において、最初に提示される学習課題を「解決すべき問題」として焦点化し、その解決を目指すように授業全体のベクトルが向けられる。ここで留意しておきたいのは、個々に答えを出す（あるいは個人的に理解をする）ことを目標にしているのではなく、問題解決に迫れるような「かかわり合い」をすること自体を重視している姿勢である。かかわり合いを深める工夫のことを、「手立て」と規定しているところからも伺い知ることができる。

段階を経る過程は、本校ではどの教科の授業においても実践されている。加えて、表5にも特徴的に記載されている通り、どの授業においても生徒の「活動」が主軸になっていて、教師の行動は「支援」として取り扱われている。当然のことながら、これは教師からの情報伝達や働きかけ（従来の用語を使えば指導）が皆無であることを意味しない。しかし、伝達だけで授業が成立するとは想定されていない上、本時の授業でも伝統的な講義形態は採用されていない。むしろ、指導は評価とみなされている点が興味深い。

表5 授業の概要（N教諭作成・一部筆者が改変）

1	単元名 力学的エネルギーの保存
2	単元の目標 運動エネルギーと位置エネルギーが相互に移り変わることを見だし、力学的エネルギーの総量が保存されることを理解する
3	本時の授業 (1) 教材名 力学的エネルギー保存の応用 (2) 目標 「エネルギーが変換されるとき、総量は変わらない」ことを知った生徒が、振り子の実験を通して、理屈を深めながら振り子が1回転する理由を説明しようとする。 (3) 手立て 必要に応じて★（右欄）を提示

(4) 授業展開

段階	生徒の活動と教師の支援	評価・留意点
1 課題をつかむ	<p>振り子は、どの高さまで上がるだろうか</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ・個に予想を立てさせて演示で確認していく。 ・結果の理由は、つぶやきの中から拾う。
2 考えを持つ	<p>Bだ・・・勢いがなくなるから Cだ・・・エネルギー量は変化しないから Dだ・・・勢いがつくから「あっ、Cだ」</p> <p>これは、どうなるだろう</p>  <p>Bだ・・・勢いがなくなるから Cだ・・・エネルギー量は変化しないから さっきもそうだったから Dだ・・・勢いがつくから「えっ、またCだ」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・班単位の小集団で活動する。 ★①②③は、必要に応じて提示する。 ・班ごとに予想を立てさせて、発表する。
学習問題の成立	<p>どの場所に棒を置けば、振り子は1回転するのだろうか</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・その後、検証実験をする。
3 かかわり合い	 <p>位置エネルギー+運動エネルギー=力学的エネルギーだしエネルギーは、形を変えても量の変化はないのだから①や②だとエネルギーを使いきってしまっているのだから③なんだ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・実験結果をもとに、理由を考える。 ・エネルギーの変換や保存の原理に気づき、結果から理由を説明しようとする。
4 表現する・振り返る	<p>☆③の場所に置けば、元の高さに達していないので、振り子のエネルギーを生かしながら、1回転することができることを説明したり、しようとしている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・班ごとに、発表させてから、全体で確認する。 ・ノートにまとめる。

さて、このような授業の中で一体何が起きているのかということに触れていくと、学習環境が活動、殊に言語活動が媒介となって活性化している様相が見えてくるのである。本授業では、まず教室前方に生徒たちを集めて振り子の実験が行われた。単元目標にあるエネルギーという概念は直接目に見えないこともあって、中学生が（もちろん大人でも）理解するのはたいへん難しい。まして、その保存性を了解した上で、現実世界でどうなるのかを予測することは困難を極める。しかし、実際の現象を目の当たりにしてから理屈を（妥当かどうかは別として）考えることならば誰でもできる。ただし、その思考過程を妨げられてはならない。過程の断絶

は、たとえば単純に答えを与えるという行為によっても引き起こされる。解答の提供が教師から生徒へという一方向の行為であるからである。以上を踏まえた上で行われた実験であるが、

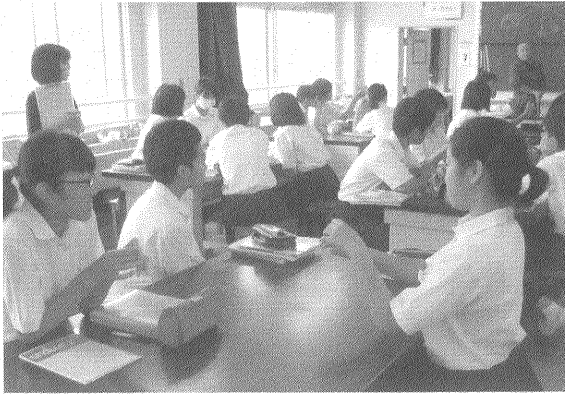


写真1

すでにこの段階で言語活動が発生している。教師がやって見せて終わりにするのではなく、実験をしながら生徒からの予測を拾い、または言わせて、なぜそう思うのかと問いかける。質問も受け付ける。それでも完全な答えは言わない。かなりまわりくどい過程かもしれないが、生徒たちの学習はこうした時間をかけた活動の中で生まれるのである。

実験終了後、生徒たちは一旦各自の席に戻る（写真1）。前時で行った授業内容に触れながら、実験の結果をどう解釈したら良いかに

ついて教師がある程度の解説をする。形態としては従来型の講義に近い。それでも、生徒一人一人は、話に耳を傾けたり、ノートを取ったり、発問に手を挙げて答えたりしながら学習を進める。個人的な言語活動を行っているのである。この時点でも活動だと言えるのは、各生徒の中で次々に発生している疑問（あるいは混乱）が眩きとして、隣人同士のアイコンタクトとして、さらには（何とかして答えを探そうとする）板書の凝視として現れているためである。これは、N教諭曰く「ぐちゃぐちゃにする」（後日の校内研修会での発言）という、生徒たちを混沌とした状況に誘う働きかけである。もちろん、意図的なものである。それが、かかわり合いを付けるための、すなわち一人では解決できないことに思い至らせる「手立て」と言えよう。

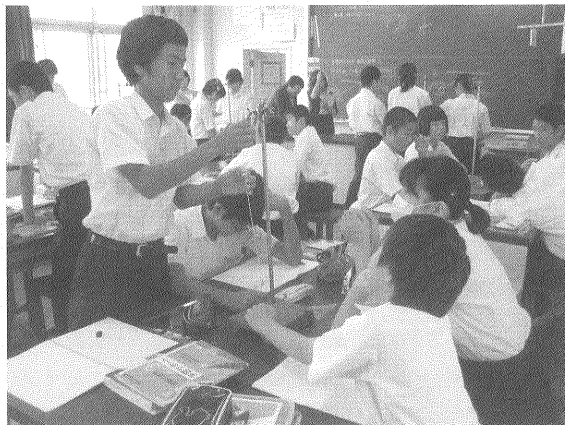


写真2

段階2と3の間では班活動が実施された（写真2）。この段階での目標は、表5に示されている通り、振り子が一回転するポイントを発見することおよびその理由を考えることである。ただ、実際にはなかなか解決に至らない。ポイントの発見という技術的な目的と、発見のヒントとなる理論の構築という思想的な目的が相補関係にあるためである。したがって、考えて試し、試して考えるという過程を経ないと目標に届かないのである。しかし、班活動はその過程を経るという絶好の経験場を提

供する。しかも複数の生徒が集まると、必ず技術的な対応に得意な者、逆に考えることを厭わない者、その他アイデアを出したがる者や早く答えを教えてほしいと思う者など多様な学習者が存在することになって、必然的にやりとりが活性化される。このような場面では、お互いが何を考えているのか、何をしようとしているのかを言語によって語り合い、探り合いながら互いの行動を調整していかなくてはならなくなる。一般的に言語活動として協働学習に言及されることが多いのも、このような相互交流の側面（一端）を言語活動が現すからである。

一通りの問題解決に至った班は、教師へ結果を報告する（写真3）。どのようにして一回転ポイントを見つけたのか、なぜその点においては一回転するのかを説明する。話し手と聞き手と



写真3

いう形態なので、(参加人数は2人以上であるが)対人的な活動になっている。形態的には対立しているものの、質疑応答が繰り返されるという点において言語活動と言うことができよう。重ねて述べるまでもなく、説明者である生徒一人一人と彼ら／彼女らが学んでいる経験場の間に言語活動が介在している。言語活動なくして学びが生まれないことは、このような実践例を観察してみても明らかになる。

前節で、環境と個体をつなぐ様相を分析するツールとしての尺度に言及したが、この観点から本授業を観察してみると、やはり個人・対人・集团的活動の連続性が手に取るように現れていることが分かる。本授業をその特徴的な活動別に時系列で並べるならば、個人的(写真1)、集团的(写真2)、対人的(写真3)な活動の実施ということになるだろうが、それは表面上形態として目に見えるところを強調した結果にすぎない。実際には、班活動が行われている間に結果報告をしている班もあったし、班活動の中で観察経過をノートに取っている生徒もいた。このような活動形態の同時生起という現れは、前節で言及した各実践例と何ら異なるところがない。したがって、重要なことは協動的な形態を採用する(さらに採用を前提とする)ということではなく、授業のそれぞれの段階に適切な方法を考えるということである。そして、最も念頭に置くべきことは、どのような方法を用いるにせよ言語活動が発生しないと学習そのものが成立しないという点である。つまり、「(環境と個体の)相互構成性」と、相互構成を促進する「(言語)活動の媒介性」を踏まえた授業実践であり学習活動でなければならないのである。

以上の考察からも明らかなように、言語を使用するだけでなく、言語によるやりとり、たとえば生徒同士、生徒と教師、生徒と教科書・ノート・資料等、生徒と教室内教具、といったものにおける言語の往還が発生してはじめて言語活動となる。やりとりが発生すればそこに学習も生まれる。言語活動を学習環境とみなしても、決して過言ではないだろう。そのために、活動を行いさえすれば良い環境が出来上がるという捉え方は短絡的になる。質の高い学習環境をつくる上では、やはり質の高い言語活動を実施しなくてはならない。質の高さという点からすると、本節で取り上げた理科の授業は相当質の高い授業ということができよう。もっとも、冒頭でも触れたように、質の高さを単純に学力値に還元することはできず、加えて現段階では質をどのように評価するかについても不明瞭な部分がかかなり多い。学習環境をどう評価するかという点も含めて、今後の課題としたい。

5. おわりに

環境と個体は分断されていない。生態学的議論では、両者に相互構成性がありかつ活動によって両者が媒介されていると説明する。本稿ではこの議論に加えて、言語活動が学習環境に相当していることを論じてきた。言語活動の発生が学習環境を形成するということは、環境側の目標も言語活動によって変動し、個体側の資質、教育学の文脈で言う思考力・判断力・表現力等の表出や理解も言語活動によって変化を遂げるということである。目標や能力の変容過程

がそのまま言語活動の過程に匹敵するために、言語活動なくして学びの成立はない。

このような議論が示唆する事柄は、私たちのこれまでの学習観に対する見直しを迫るものでもある。殊に、どのようにしたら学ぶようになるのかという原因の解明や、どのような成果を挙げることが学ぶということなのかという結果の追究だけでは、学びの全体像がほとんど見えないということを意味している。もし、今後予測のつかないような大きな社会変化が起こるとするならば、状況が益々混沌とし複雑化していくことは確実であろう。だからこそ、教育現場では、確実性や安定性を欠く場面が出現したとしても、それに十分対応可能な耐性を高めなくてはならない。その意味でも、学習の過程を重視し、変容を追い、媒介的な行為そのものを評価の対象として捉えていくことは、子どもたちがこれからの社会の中で生きていくための力を考えることにつながる。

こうした大きな文脈を想定する上でも、言語活動の在り方を考察していくことは重要である。しかしながら、闇雲に言語活動を行うことが良い実践だとすると「何かを行うことが良い教育だ」という言い方に近い議論になってしまう。それを回避するためには、「良質化」を目指す取り組みに視座を置くことが必要となる。言語活動の実施ではなく「充実」を謳うところに、この「良質化」の意味を託したいと思う。そして、将来的には教育現場の多様性、たとえば価値観・文化観・言語観の違いが広く容認されるだけでなく、そうした違いが十分活かされるようなバランスの取れた現場が肯定的に評価されるような、あるいはそうした場面の創出が取り組みの目標になるようなものにできたら、現在の教育的営為も大分変わってくるのではないだろうか。むしろ、このような主張で個々人の能力の側面を度外視するのではないが、何のための個人の発達であり、学力の向上であり、資質の獲得なのかという点を考えていかないと、いずれ能力主義の盲信からくる（個体の強化が実現すればするほど環境からの反発を受けざるを得ないという）ジレンマに陥ることになる、という危惧は示しておきたい。

付記

本稿は平成27-30年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C））「教室の言語文化的多様性を積極的に評価する対話的活動による学習環境づくり」（課題番号15K04219）による研究成果の一部である。また、H中学校との共同研究にあたっては、「言語活動の充実に関する実践研究」（平成27年度文部科学省「課題解決に向けた主体的・協働的な学びの推進事業」における同課題名の委託研究）の助成を受けている。

注

- 1 目標等を実現していくことが、一般的に言う教育活動なのではないか。また、思考力・判断力・表現力は言語によって取り扱われ評価されるものではないだろうか。仮にそれらへの具体的な方策が周知されておらず実践者に十分了解されていないとしても、言及されている事例は通常の授業時の活動と何ら異なるところがない。工夫の仕方が散りばめられているので当然実践時の参考にはなるが、万一これらを実施すれば言語活動の充実が叶ったことになるという見方が存在しているとすると、言語活動の捉え方に曲解があることになる。
- 2 ここで思い起こされるのがピアジェ（1970）の「同化」と「調節」の概念であろう。同化が環境への適応を目的としてシエマを構成することであり、調節が環境に合わせてシエマ

を改変する働きであるという点において、リードの探索と遂行の区分にそれぞれ類似している。しかし考え方の決定的な違いは、ピアジェ派心理学がシエマ（内部的図式）の形成と環境/個体の厳格な分断を前提としているところにある。生態学的理論では、シエマの存在を認めないし環境と個体の分断はできないものだと捉えていく。したがって、ある有機体がある環境に適応していくように見える過程は、一個体の同化や調節の働きなのではなく、探索や遂行による行為の調整だということになる。

- 3 探索には環境の物質や表面を変化させるほどの多大な力を消費する必要はない。一方、遂行（たとえば食糧を獲得し、かみくだき、食べるといった行為）するには、有機体は相当な力を発揮しなければならない（リード, 2000, pp.166-167）。
- 4 尺度のカテゴリーについては、「時間的長さ」あるいは「空間的大きさ」を採用することもできる。古典的な教育的観点を挙げると、「本時（授業）」「単元」「学年」といった分割や、「ペア」「班」「教室」「学校」といった分割がそれに相当する。一方、ロゴフの区分は、一見人数の違いによるもののように感じられるが、実は生態学的な「ニッチ」の区分に近似している。ニッチの広さは、維持可能な（生き残る）有機体を個体として見るか群や種として見るかによって変わってくる。しかも、ニッチは多次元的な環境条件の集まりとも考えられるため、単に生息面積の広狭で決定されるものではない。大きな（あるいは多い）ニッチで観察するか、小さな（あるいは少ない）ニッチで観察するかによって、ある生物がどのように生活しているのか、何が生き残りの条件になっているか等が判明する（ベゴン他, 2013）。これらは、時間の長短のみ、空間の広狭のみを考えるだけでは明らかにならない。これと同様に、時間や空間といった観点だけでは、活動の様相、たとえば学習者がどのように参加しているのか、活動とはどのようなものかなどといったことは判明しないだろう。
- 5 表1と以下の表2~4では、尺度の上下の並べ方が逆（前者は集団→対人→個人の順）になっている。本稿はロゴフの言及順に準拠した。

文献

- ベゴン, M・ハーバー, J・タウンゼンド, C. (2013). 『生態学（原著第四版）－個体から生態系へ』（堀道雄監訳）京都大学学術出版会.
- ブロンフェンブレンナー, U. (1993). 『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.
- 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.
- 文部科学省. (2008a). 『小学校学習指導要領』東京書籍.
- 文部科学省. (2008b). 『中学校学習指導要領』東京書籍.
- 文部科学省. (2011a). 『言語活動の充実に関する指導事例集（小学校版）－思考力、判断力、表現力等の育成に向けて』教育出版.
- 文部科学省. (2011b). 『言語活動の充実に関する指導事例集（中学校版）－思考力、判断力、表現力等の育成に向けて』教育出版.
- ピアジェ, J. (1970). 『構造主義』（滝沢武久・佐々木明訳）白水社.
- リード, E. (2000). 『アフォーダンスの心理学－生態心理学への道』（細田直哉訳・佐々木正人

- 監修) 新曜社.
- Rogoff, B. (1995). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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』(眞賀千賀子訳) 新曜社.
- Tomasello, M. (2009). The Usage-based Theory of Language Acquisition. In L. Bavin (Ed.), *Cambridge Handbook of Child Language* (pp.69-87). New York: Cambridge University Press.
- 宇都宮裕章. (2013a). 「越境社会の学校における言語教育環境の構築」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』第44号, 1-14.
- 宇都宮裕章. (2013b). 「対話的教育実践の意義－サンパウロ市立学校での言語教育に学ぶ」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第21号, 1-10.
- 宇都宮裕章. (2013c). 「教育的貢献を踏まえた言語観へ－生態学的言語論の提案」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学篇)』第63号, 1-14.
- 宇都宮裕章・菅野文彦. (2011). 「学習・生活を支える仲介的力量形成のための対話創出型カリキュラムの開発と実践的検証」『日本教育大学協会研究年報』第29集, 263-276.
- van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol.1 (1), 46-65.
- ヴァンリア, L. (2009). 『生態学が教育を変える－多言語社会の処方箋』(宇都宮裕章訳) ふうろう出版.