

ことばの活動と学び再考

— 「越境」の概念から考える—

佐野 香織*

1. はじめに

近年、高等教育機関の言語教育において、楽しみ・興味・専門性などから多様な学びを求める人々が生成的に新たな学びを拓いていく活動が見られるようになった（森岡他2012）。しかしその多くは教室と教室外、国や地域、人と人のある「境界」を越えること、「越境」による個人の変容・学びや、個人の境界問題をとりあげたものである（佐野2013）。言い換えれば、従来の主流の学びにおける課題を乗り越えてなにかよい学びを創り出すことが期待されているものであった。しかし、新しい学びが主流の学びにどのようにアクセスしていくのか、その様相は詳しく検討されていない。

本稿の目的は、「越境」による新しい学びのプロセスが、社会や集団の“主流”の価値観・言語規範等と折り合いをつけながら、合意形成をはかりつつ、“主流”を変えていくことができるのか、その可能性を考えることである。具体的には、「越境」（香川2015）の概念を用いて、webベースの作文支援システムを用いた協働学習実践（佐野・山口2012）を再考する。そして学習者が越境対話を通して得た、能動的にことばの使用に関わり創造していく、いわば正統から「逸脱した」学び、「異端」の学びの行方について考えたい。

2. 理論的背景

従来、言語教育の場における「学習者」は、目標言語の母語話者を目指した言語習得を考える「母語話者目標モデル」内の学習者を指すことが多かった。しかし、言語学習を消費する学習者や、文化資本的、投資的な考え方からの言語学習とは異なる学習者（久保田他2014）なども見られる現状も指摘されている。

佐野（2013）では、こうした従来の言語学習者のイメージや概念とは異なる人々の学びをとりあげ、教師も学習者自身も無意識のうちに「従来の言語学習者イメージ」のうちに留まっていることを指摘している。そして、従来の言語習得イメージとは異なる学びのあり方を、様々な立場に線引きするのではなく連続体として多重・多層の立場を考えて行く必要性を提言した。以上のような方向性は、様々な文脈の間を横断しながら学ぶ、「越境」の概念と重なるものが多い。そこで次に「越境」の概念を扱う学習理論を取りあげる。

2-1 状況的学習論（状況論）¹

従来の学習観は、教師からの知識伝達が中心であり、学習者はその知識を個人の頭の中に習得し所有することが学習であると考えられていた（Sfard, 1998）。これらの学習は学校教育機関などの制度の中で学習することが前提となっている。

学習を異なる側面から意味づける学習論としては、実践の状況や空間・時間・内容に参加する過程を学習と見る状況的学習（Lave&Wenger 1991）がある。例えば、ゲーム好きな人が集まりゲー

* お茶の水女子大学大学院修了生、早稲田大学 日本語教育研究センター 常勤インストラクター

ムをする組織を正統であると考え、集まりに「参加」しながら新しいゲームを覚えて楽しむことから、その組織の運営や新たなゲーム導入を考えていくような組織形成の役割を担うまでに至るプロセスを学びと見る学習論である。この「参加」を学びと見る概念は、さらに「実践コミュニティ」(communities of practice) という概念に発展した(ウェンガー他2002)。

この概念は、学習者個人がそれよりさらに広い、社会におけるコミュニティに参加すること、そしてコミュニティを協働で作出すことへと広がっている。

2-2 拡張的学習

状況的学習論では、個人や、個人が属している・属したいと考えるコミュニティでの学びやコミュニティ内での個人の学びを中心に描いていた。これに対し、個人が異なる組織、コミュニティに「越境」し、異なる文化を持つ他者と学ぶ、越境学習(荒木2007)、拡張的学習(山住・エンゲストローム2008)という考え方がある。越境学習は、個人が「越境」し学ぶ行動を捉え、「人は既存の枠組みで学ぶものである」という視点だけではなく、枠組み、境界を越えた外での学びを含めて個人の学びを考える必要がある、とするものである。

ウェンガー他(2002)は、学びを個人の中に閉じたものとせず、異なる人々が集まる集団の学びの拡がりを描いたものであった。しかし、ここでは「実践」集団の横の関係についてはあまり考慮されていない。拡張的学習では、異なる集団が実践を行う際の葛藤・対立に注目し、これらの葛藤を乗り越えていくことを創造的活動、変革する学びの発展であるとしている。そして「境界を越えて既存の実践を分析すること」(山住・エンゲストローム2008:111)として、個人に閉じたものとせず、文脈間のつながりを「越境」(boundary crossing) という概念で示している。

この「越境」の学びは、一方向的に熟達する垂直方向の学びだけではなく、個人やコミュニティ

が異なる個人・コミュニティと相互作用を行う中で学ぶ水平方向の学びも視野に入れている。そして経験する葛藤、乖離、矛盾などをトリガーとして新たな道具、概念を創造していくことを意識する「改革実践」を目指しているのである。

2-3 越境学習/越境的対話

上記2つの理論の流れは、興味・関心を持ったことに個人がその都度、状況参入する様相を印象づけ、文脈間のつながりについての議論がないことが課題となっていた。近年、状況論は状況間のつながりや変化を説明するような広がりを見せている(香川2011)。その広がりの一つとして主張しているものに、「越境的対話」がある。

ここでいう「越境」とは、「互いにとって異質な文化に触れあうこと」で、「熟達や既存の枠組みの動揺と破壊」が大なり小なり起こる過程でありそして「そこから新しい振る舞い方やコミュニティ間の関係性を再構築していく過程」(香川2015: 40)のことである。文脈と文脈の間に所与の「境界」があるとせず、当事者がその都度「境界」を作るのか壊すのか、考えながら進む過程である。

本稿では、この「越境」の観点から佐野・山口(2012)の再分析を試みたい。

3. 実践再考

本章では、本稿の「越境」のアプローチからWebベースの作文支援システムを用いた協働学習実践(佐野・山口2012)を取り上げ、再考する。

日本語教育においては、メールや手紙などの定型文の学習は、「日本社会の慣行」や敬語・待遇表現等を身につける必要性から多く取り上げられる項目である。そして、日本語学習者は、「メールの書き方」の一般的な定型文のルールを習得し、このルールに従ってメールを書くことが多い。

しかし、狭義の意味での「日本語を学ぶ学習者」としては、「メールを形式的に正しく書く」こと

自体が「実践」の目的となり、社会・コミュニティの中で何を指し、なぜメールを書くのか、という根本的な問いがないまま表面的に学習が終わることが多い。そのため、「学習者」としての行為者は「敬語が下手だ、自信がない」という形式的なことだけに焦点を当てがちになるという問題点があった。

本稿でこの実践を取り上げる理由は、従来の既存の学習と、能動的にことばの使用に関わる新たな学習が共存する葛藤プロセスが見られたためである。「越境」の概念から以下の2点を分析の観点とする。

- ①「熟達や既存の枠組みの動揺と破壊」があるか。
- ②「新しい振る舞いやコミュニティ間の関係性を再構築していく過程」はどのようなものか。

3-1 実践概要

佐野・山口（2012）は、メール文構造や敬語の「知識」の教授と並行して、相互教授モデルに基づいて作られたWebベースの作文執筆支援システム、TEachOtherS（山口2009, <http://www.teachothers.org>）で学習者の批判的協働学習支援を目指したものである。学習者の「書く」支援ではCMC（computer mediated communication）を活用して相互教授、協働推敲を行っているものが多いが、多くの実践はすべて読み手から書き手、という読み手コメントから始まる受け身のものである。書き手が主体的に推敲に関わり、読み手と共にことばを考えることが難しいという問題点も挙げられる。佐野・山口（2012）はこうした課題から、TEachOtherSを活用したメール文学習を通して①知識・規範を学ぶ、②協働推敲活動を通して書き手・読み手が協働に関わり考えること、の2点を目指したものである。本稿で対象とする実践クラスの概要は以下の通りである。

- ・対象クラス：作文クラス冬学期（2011年10月～1月）（週1コマ/90分15回）
- ・対象学生：ヨーロッパの国立大学日本学科3年生15名

・実施手順

- (1) 担当教師によるクラス授業（テキスト使用）
- (2) メール文課題（教師への依頼メール作成）
- (3) TEachOtherSへメール文をアップロード
- (4) TEachOtherSと学習者間でのメール文構造・規則学習
- (5) 学習者間での協働相互推敲（a. 書き手から始めるコメント機能を用いたやりとり、b. 読み手から書き手へのコメントに基づくやりとり）
- (6) (5)に基づくメール文再考・書き直し

3-2 実践結果

TEachOtherSでは、他の学習者のメール文を読んだ後、指摘したいと考えたり疑問に感じたりした該当部分にマーク付けし、コメントを行う。このコメントを通して、読み手と書き手とのやりとりを行うことができる。上記やりとりの内容をカテゴリ分析した結果、抽出されたカテゴリは、①（依頼）理由の内容、②構造、③対人態度、④語・形式、の4つであった。

まず、読み手コメントから見ていくと、そのコメントのほとんどはテキストや授業で得た知識を元にした「語・形式」についてのものであった（表1）。この結果に対し、書き手のコメント機能でのやりとりにおいては、「対人態度」を問題にしたやりとりが多く見られた。

「対人態度」は状況や人によって考え方が異なり、テキストの知識や教師一人の観点からだけでは一概に正誤を決めることができない難しいもの

表1 コメントの内容とコメント数

コメント内容	読み手からのコメント数	書き手からのコメント数
語・形式	30	36
対人態度	2	25
理由の内容	2	0
構造	2	0
その他	0	3
計	36	64

である(芝原2012)。書き手は、メール文を書いた後に疑問に思ったこと、一人ではよく分からなかったこと、コミュニティでどのように評価されるのか自信がないことなどを、「自己コメント」機能を用いて読み手に提示し、読み手と共有しながら協働で考え悩む様子が見られた。また、書き手は読み手の意見に従うだけではなく自分が「良い」と考えるものを選びとることが見られた。

また、書き手コメントも読み手コメント同様「語・形式」が最も多い結果となったが、読み手コメントと異なる点は、書き手は自身のメール文作成時の悩みや疑問点を読み手に伝えることで、「誤り」を修正しお礼を述べるだけではなく読み手と共に考えていく姿勢が見られたことである。

4. 実践再考

3章の佐野・山口(2012)の実践結果を、「越境」の観点から分析してみたい。分析の観点は、①「熟達や既存の枠組みの動揺と破壊」があるか、②「新しい振る舞いやコミュニティ間の関係性を再構築していく過程」はどのようなものか、である。

4-1 「熟達や既存の枠組みの動揺と破壊」があるか

佐野・山口(2012)における「熟達や既存の枠組み」とは、従来の「書く」学習・活動支援における、母語話者を目指した習得モデルにおける言語形式添削中心の活動、読み手コメントに受け身で修正する姿勢であると考えられる。この「枠組み」を動揺、つまり揺さぶる様相について、分析結果と終了後アンケートをみていきたい。

分析結果では、書き手コメントにおける「対人態度」カテゴリーの多さに焦点が当たっていた。メール文作成においては、敬語などの形式的要素と共に待遇要素や情報などが複合的に絡むため、一概に形式的誤りであるとすることができない。また、社会的な評価から決まる場合も多い。

「対人態度」カテゴリーの多さは、このような難しさから来ているものと思われる。学習者は形式的な知識を受け身で覚えるという「熟達や既存の枠組み」の学びだけではなく、能動的に状況を考え、選び、評価するプロセスも重要であると考えていることが示唆される。つまり、前者の「熟達や既存の枠組み」を揺さぶる様相を表していると考えられるだろう。

この揺さぶりは、新たな学びの枠組みである書き手コメント機能側からのみ行われている可能性も考えられる。しかし、授業終了後、「正しい“答え”を教えてくれる授業が良い」という従来の学びの枠組みからの声もあった。このことから考えると、単に新たな枠組みからの揺さぶりが一方向的にあるわけではなく、揺さぶり返しがあったことも考えられる。そこで次節では授業終了後アンケートを②の観点から見てみたい。

4-2 「新しい振る舞いやコミュニティ間の関係性を再構築していく過程」はどのようなものか

佐野・山口(2012)の教育実践終了後、受講者全員を対象にアンケートを行った。この中の「これから日本語でメールや論文などの文章を書くとき、どうしますか」という問いに対する自由記述回答には、

「他の人と話して書きたいです」

「自分で書いてから、他の人の書いたのを見せてもらいます」

「まず、自分でインターネットで調べて書きます。それから間違ったところについて先生と話をします。最後はインターネットで自分でします」²

というような言語形式添削を受け身で待つ態度とは異なる、能動的な方向性が見られた。しかし、このような回答と共に次のような回答も見られた。

「自分で書いて、他の人にコメントをもらって、

先生にチェックしてもらいます」
「クラスで色々なヒントをもらって勉強して、
作文を書いた後、先生のチェックすることはいい
です。なおしたところを見ると、私はこれを
覚えて二度と間違いません」
「作文を書いた後、先生にまちがいをなおして
もらいます。それからまた書きます。私はこちら
が好きです」

これらのコメントに共通して見られることは、教師による言語形式の最終的な確認をすることが必要であるという点である。①の「熟達や既存の枠組み」を揺るがすような「他の人にコメントをもらって」という態度も見られるが「先生にチェックしてもらいます」という教師添削前提の態度も見られる。

学習者は新たな教育実践を経験したことで、今までとは異なる枠組みの学びも得ている。その学びは、今までの学びの枠組みに重ねて学ぶ態度であると見ることできる。しかし、単純に新たな学びを加えたと考えるのではなく、既存の枠組みと新たな枠組みとのせめぎ合いと見ることできる。つまり、2つの枠組みが一方向的に揺るがす・揺るがされるのではなく、お互いを揺さぶりあう関係である。

以上から考えられることは、従来の枠組み、いわば正統的立場は、新たな学びの枠組みによって揺さぶりを受け、新たな知を生み出す可能性はあっても、その揺さぶる力や揺さぶる勢力が弱い場合、結局、少し変わった「異端」の学びとして捉えられ、従来の枠組みの学びに回帰していく可能性があるということである。つまり、異端の学びは展開を見せず、異端は異端のまま終わる可能性も十分考慮し、長い学びのプロセスを考える必要があることを見据えておく必要がある。

例えば、社会・コミュニティへの参加を目指す学びとして、能動的にことばに関わり合う学びが「正統性 (legitimacy)」を持つ文脈では、正統的

参加として、そのような学びが評価される。しかし、形式的「正答」を目指し、正しいメール形式、正しい敬語の習得を目指す文脈が正統性を持つ場合、学習者が熱心に社会参加を考え批判的に学び活動していたとしても、メールを正しく書くテストに合格できなければ評価はされない。また社会からもすぐには認められない可能性もある。佐野・山口 (2012) の結果からも、正統性の変容は不安定・不確定で急激に変わるものではないことが示唆された。学びの揺さぶり合いによる、新たな知、越境知 (香川2015) の展開には、長いスパンが必要であることが窺える。

5. まとめと今後の展望

本稿では、「越境」による学びのプロセスが、社会や集団の“主流”の価値観や言語規範を揺さぶり、また新たな学びも揺さぶられながら、新しい学びが従来の主流の学びにどのように向かっていくのか、再考してきた。「越境」の学びは、教室外とつなぐことで、何か良い学びが得られるような錯覚に陥りがちである。しかし、そのプロセスでは、お互いの考えがぶつかり合い、そして時に認め、時に排除しながら学びを作っていく様相が示唆された。しかし、この様相は、常に不確定である。本稿では、越境による揺さぶりがあっても、主流である「熟達や既存の枠組み」の正統性がその揺さぶりを受け止め、共に新たな枠組みや正統性を創る揺さぶりあう姿勢がない限り、「異端」の学びは「既存の枠組み」の学びへ回帰する可能性があることを指摘した。

注

- 1 状況的学習論・文脈横断論 (cross-contextual learning theory) は、大きく状況論 (situative perspective) として捉えている。文脈横断論とは、単一状況に埋め込まれた学習過程の研究から、ある状況と別の状況との間の乖離やつながり、それらの間をまたぐ過程で見られる発達の変化といっ

た、複数の状況観をまたぐ学習・発達過程に注目する領域（香川2011）である。

2 表記はアンケートに書かれたものそのまま用いている。

参考文献

荒木淳子（2007）「企業で働く個人の「キャリア確立」を促す学習環境に関する研究：実践共同体への参加に着目して」『日本教育工学会論文誌』 Vol.31 No.1: 15-27.

荒木淳子（2009）「企業で働く個人のキャリア確立を促す実践共同体のあり方に関する質的研究」『日本教育工学会論文誌』 Vol.33 No.2: 131-142.

香川秀太（2011）「状況論の拡大：状況的学習、文脈横断、そして共同体間の「境界」を問う議論へ」『認知科学』 Vol.18 No.4：604-623.

香川秀太（2015）「越境的な対話と学び」とは何かープロセス、実践方法、理論 香川秀太・青山征彦（編）『越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』 pp.35-65, 新曜社.

久保田竜子・瀬尾匡輝・鬼頭夕佳・佐野香織・山口悠希子・米本和弘（2014）「余暇活動と消費としての日本語学習ーカナダ・フランス・ポーランド・香港における事例をもとにー」第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会（編）『日本語教育・日本研究の多様性を目指した双方向的アプローチ』, pp.69-85, ココ出版.

佐藤慎司（2015）「社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリンガル・アプローチ 複言語・複文化主義をこえて」『リテラシーズ』 16, くろしお出版, 1-11.

佐野香織・山口昌也（2012）「コメント機能を含む相互教授作文支援システム実践分析」The Fifth International Conference on Computer Assisted Systems for Teaching and Learning Japanese（第5回日本語教育とコンピュータ国際会議予稿集）

佐野香織（2013）「実践からの大学院生のことばの学び：「越境」を手がかりに」『比較日本学教育研究センター研究年報』 第9号, 161-166.

芝原里佳（2012）「敬語を記述的に理解する実践ビジネス場面のコミュニケーション学習における企業ドラマの発話分析」『リテラシーズ』 10, くろしお出版, 11-20.

森岡明美・佐藤玲子・佐野香織・郭思好（2012）「多様な学習者と教師の居場所のある日本語教育をめざして一人をむすび学びがめぐる社会とはー」2012年日本語教育国際研究大会名古屋大会予稿集
山住勝弘・ユーリア・エンゲストローム（2008）『ノッ

トワーキング 結び合う人間活動の創造へ』新曜社.

Kramsch, C. (2009) *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.

Lave, J., and Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (=1993, 佐伯胖 訳『状況に埋め込まれた学習ー正当的の周辺参加』産業図書

Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and on the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), pp.4-13.