

# 年少者日本語教育の生態学的基盤 I

## —学習者共同体生態場を基盤とする

### 年少者生態場の育成—

岡崎 敏雄

#### 要 旨

本稿は、年少者日本語教育の生態学的基盤について取り上げる。特に、年少者生態場の基礎をなすものとしての学習者共同体人類生態場の生態学的捉え方について、以下のうち、1を考察する。

1. 自然・人間的・自然的・生物学的視点からの捉え方
2. 人間生態系の視点からの捉え方
3. 自然史及び自然生態系の視点からの捉え方

#### キーワード

年少者日本語教育 生態場 学習者共同体 年少者生態場 学習者共同体人類生態場

## 1 はじめに

### 1.1 Un-chain・Un-ascertain・Un-learn

世界各国で非正規職化が進み、人々の毎日の生活が切迫するという人間生態系がひろがっている。日本では15歳から24歳までの50%が非正規職の場で生きている。20世紀末から加速度的に構造化してきたグローバル化の1つの表れである。

そのもとで、学ぶ機会の充分与えられない年少者の存在が日本のみならず世界各国に広がっている。

しかし、にもかかわらず、道はひらかれている。

たまたま自分が生まれた生きる場が呻吟して生きる「いま、ここ」であることに対して、「なぜなのか」と問うみちがひらかれている。

みちはひらかれていることを発見する、その機会を世界の一人一人のどの子供にも開放していく。その主体となる可能性を最も具えているのが、ほかならぬ当事者である子どもである。すべての一人一人の子どもの存在である。

それは人間として学ぶべき十分な機会の与えられなかった存在、学ぶことの楽しさ、喜びにそもそも縁のない存在、という思いの下に置かれてきた存在である。これらの存在の表れている形は多様である。多様でありながら、いずれも、このような存在、年少者自ら

こそが最も、鎖(Chain)を体験し、体感し、伸吟してきた存在であるが故に、それを解鎖(Un-chain)するエネルギーを蓄え、具えている存在である。

これらの存在は、学ぶ機会を充分与えられないが故に働く場が狭められ、いずれの国でも多くが社会の最底辺を形作る可能性のもとにある。しかしこの事態を余儀なくされている存在は、鎖(Chain)を体験し、体感し、時に伸吟してきた存在である。その故にこそ、そこに手がかりを探り当て、糸口を得て、これまでの繋がりを辿り返し、新たな捉え方の下に新たなかかわりを紡ぎだしていく根源的可能性を持つ存在である。

それは、新たなかかわりのもとに、新たな自らと世界を切り拓き、構築してゆく解鎖(Un-Chain)の営みを創出してゆく存在である。解鎖 Un-Chain の営みを世界のほかの一人一人と共に担い、これまで超えられないとしてきた、「自分は十分学ぶことが出来ない」という「確信を解除」(Un-ascertain)して、そのようなこれまでの「学習」を「学び直し」(Un-learn)してゆく存在である。そうして、世界、自然界、そして自己とこれら相互のつながり、の真の理解(Understand)を達成して行く過程に参加し、主体的に構築していく駆動力の主軸をなし、牽引していく可能性を持つ存在である。

## 1.2 問い：「学ぶ者の主体性はどのように形成されるか」—学習者の主体性の形成—

このような存在は、次のようなグローバル化が生み出す帰結としての構造によって生み出されてきた。①非正規職化などの拡大と貧しさ、②より根源的にはいまや途上国、先進国の別なく広範に広がっている失業、ホームレスや飢えをしのいで生きるための移動である。この移動は、典型的には「好景気」経済圏、大都市圏への家族ぐるみの移動である。上に述べたような人々の存在は、この移動を契機として形成されてゆく。しかし同時にこのような人々の存在は、十分な進学機会の与えられない状況、さらに学ぶことの楽しさ、喜びにはそもそも縁のない世界、更に生き生きと働く喜びの得難い、その先の世界、という像に先鋭的に示される、グローバル化が生み出す世界の構造からのすべての人間存在の解放を駆動し、牽引していく存在である。

学ぶことのすばらしさ、学ぶ中に開かれてくる、新たな自らとあらたな世界の素晴らしさを最も鮮明に捉えることが出来るが故に、そのような新たな世界を先導し、駆動し、牽引していくことが出来る存在である。それは、学びの世界を、エキサイティング Exciting な、心と感性をゆり動かす Stimulating、そして自己効力感を高揚させる Enhancing self efficiency の世界として味わう年少者すべてと共に生きることのできる可能性を持つ存在である。

このような可能性を持つ存在が、現実に学ぶ主体となっていくことはどのようにして実現されるか。学ぶ者の主体性はどのように形成されるか。

学習者の主体性の形成を、世界のすべての一人一人が、ほかならぬ「今、ここ」に生きる場、生態学で言う生態場、そのものを学ぶ場として能動的に新たに構築しなおしていくこと、それを、学ぶ者の共同体として、さらに人類サイズで、人類をなす個として学ぶ者

の形作る共同体として構築していくその過程の中に追求していく。年少者の言語教育は、年少者が、鎖 Chain を体験し、体感し、時に伸吟してきた存在が生きる場所として形成されるが故にこそ、なにより学びの世界を、Exciting, Stimulating, Enhancing self efficiency な世界として味わいつつ形作っていく過程でもあるその過程に至る「手がかりを探り当て、糸口を得る」ものであることを追求する。

これが、冒頭の問い：「なぜなのか」—生きることに関わる意味の崩壊・学ぶことに関わる意味の崩壊—、世界のすべての一人一人が、ほかならぬ「今、ここ」に生きる場、生態学で言う生態場、において直面しているこの問いに対して本論が辿ろうとする追求である。

本論で目指す年少者言語教育は、言語教室の場を、年少者生態場を内在的に構成するものとして形作ることを目指すものである。

より詳しくは年少者現実生態場、すなわち年少者生活世界そのものの形成と、年少者の意識生態場、それを形作る認識生態場及び意味の生態場の形成をその一部として形作る言語教室の場の形成と育成をはかるものである。

具体的には、内容重視の言語教育として内容学習と言語学習を統合して行なう。すなわち子どもの生活相—家族・友人・近所の人・コミュニティとの間で繰り広げられる出来事、心理、遊び、体験、ファンタジーを内容として取り上げる。それら1つ1つを通じて教室の中でもやりとりをし、笑い、泣き、考えることで、そこに学習者すなわち子ども自身の生活の場として言語教室が開かれる。年少者の生活世界そのものつまり、年少者現実生態場が形成される。同時に並行して意識面では年少者意識生態場、認識生態場、意味の生態場を形作る場が形成される。

成人向けの言語教育における単語・文型の学習中心に構成される言語教室では作りだすことができない、それゆえに、その学習自体を生き生きとして自分の生活の一部として行う言語教室の場がそこには開かれる。

本稿は、年少者日本語教育の生態学的基盤をめぐって、年少者生態場の基礎をなすものとしての学習者共同体人類生態場の生態学的捉え方について(その前半部分を)考察する。

## 2 学習者共同体人類生態場の生態学的捉え方

### —生態学の捉え方：自然・人間的・生物的自然の視点からの捉え方—

学習者共同体人類生態場は、生態学による次のような捉え方に基づくものである。

#### 2.1 生態学の捉え方—その1 人間・自然生態系・人間的・生物的自然の固有の形—

人間は、自然によって形作られ自らも自然を形作っている自然である。つまり人間はとりもなおさず人間的・生物的自然である。一般に、生物的自然は、自然生態系によって形作られ自らも自然を形作っている自然である。即ち人間的・生物的自然の人間固有の形の自然である。

## 2.2 生態学の捉え方—その2 人の生きる場・生態場・人間的自然である年少者・年少者生態場—

これを人間の生きる場という視点から捉え直すと、人間は、一方で自らという自然、他方で自らを取り巻く自然、両者の間で相互作用を形成することを通じて自らの生きる場、生態場を形作っている。人間的自然である年少者は、成人のそれとは相対的に独立する年少者固有の生態場、年少者生態場を形作っている。

## 2.3 生態学の捉え方—その3 人の生の「規定」・人による「逆規定」・生物的自然に普遍的な「逆規定」の固有の形—

生態場の下で人は自らを取り巻く自然生態系、それを形作る多様な繋がりによって「規定」されて生きている。しかし、同時に、人は生物的自然と同様、人間的自然として自然生態系を構成する自己主体固有の繋がりによって、自然生態系を逆に規定し返す「逆規定」を形成している。

一般に、生物的自然は「逆規定」を形成している。即ち「逆規定」は、生物的自然に普遍的に存在し、人間はそれを人間固有の形で実現している存在である。

## 2.4 生態学の捉え方—その4 自然史・自然史の全事象を凝縮して現存する人間—

一方でこのように人間は自らという自然と、自らを取り巻く自然との間で相互作用を形成することを通じて生態場を形作る存在である。他方、人間的自然である人間は自然史における、物質・生命・人間の進化史上の全事象を凝縮して現在に存在する存在である。人間自然とそれを取り巻く自然生態系もまた先行する自然史、それを構成する進化の1コマ1コマによって形作られる全事象、自然史の先行する全事象によって「規定」を受けている。そして生態場におけるのと同様に、現在の人間的自然とそれを取り巻く自然生態系は、先行する自然史の「規定」に対して現在固有の繋がりによって先行自然史を逆に規定し返す逆規定を形成している。

## 2.5 生態学の捉え方—その5 生きる意味・自己の固有の繋がり・繋がりを捉え、実践し、変える—

上述の「規定」「逆規定」を、生きる意味という視点から捉え返すと次のようになる。即ち、人間を取り巻く自然生態系の形作る多様な繋がりによって「規定」されることを通じて形成されている生きる意味を、人間が自らの側からも自己主体固有の繋がりを作り出すことによって、自ら固有の生きる意味を生成する。より詳しくは、人間に与えられ繋がりによって生み出される意味、被与の意味を、第1に、その繋がりを捉え返し、第二に、その繋がりに関り、第三にその繋がりを変えようとする意志を持ち、現実にもその繋がりを変えていく存在である。換言すれば、被与の繋がり、その下に与えられる生きる意味を

第1に能動的に認識し、第2にそれに基づき繋がりに関ることによって実践し、第3にその繋がり方と意味を変えようとする意志を持ち、現実に変えていくことで能動的に意味を生成していく存在である。即ち被与の生きる意味である「規定」の下にある意味を、能動的に意味を創り出すことで能与の生きる意味に転じていく存在である。

## 2.6 生態学の捉え方—その6 各個の人間的自然主体、各自なりの意味の主体的生成による、各人間主体にとっての生態場、自然史としての形成・意味の生成を媒介する生態場、自然史の自然史としての生成—

このように生態場を形成し自然史の全事象を凝縮してある存在たる人間は、アプリアリにそのようなものとして存在しない。人間的自然主体は、生態場の下で「今、ここ」においてある自己を起点として、現在の自己を取り巻く自然生態系とその下にある自己を規定してある自然史上の繋がりの下にある自然と自己との繋がりに対して、各個の人間的自然主体なりに能動的に認識し、実践し、繋がり方を変えようとする意志を形成し、繋がりを変えていく。即ち自己を起点として、意味の生成のこの過程を形成することで、従ってアポステリアリに各人なりの生態場、自然史を形成していく存在である。言い換えれば、各人なりの意味の生成を媒介として生態場・自然史はそれとして形成される。

## 2.7 生態学の捉え方—その7 意味を過程的に生成する過程としての学びの過程・意味生成の契機としての学び—

繋がり認識と実践の段階、繋がりを変えようとする意志の生成の段階、その繋がりを実践的に変えることを通じてその都度生きる意味を生成すると言う段階を形成することが学ぶ三段階である。即ち、生きる意味を生成する段階とは、人間的自然が自己主体を起点として形作る生態場において、その生態場を形作る繋がりをつえ返し、関り、変えようとして現実に変えていく、学びの各段階をなすものである。即ち意味は学びを契機としてはじめて生成される。

## 2.8 生態学の捉え方—その8 共同体生態場・人間主体間の言語を媒介とする協働・言語媒介の協働に基づき形成される共同体生態場—

各人間的自然主体を起点として形作られてある生態場は、同時に各主体がそれぞれの主体の起点から形作られてある生態場と、人間的自然間の相互作用を通じて関り合うあり方の下で存在する。即ち各人間的自然主体が各々を固有の起点として、同時に他のそのような人間的自然主体との間で言語を媒介とする協働に基づき形成される共同体生態場を形作っている。

## 2.9 生態学の捉え方—その9 学習・学習共同体生態場—

この共同体生態場を学習に焦点を当てて捉え返せば、それは、それぞれ学び即ち生きる

意味を生成してある人間的な自然主体同士が、言語を媒介として相互に関わり合い協働することでそこでまた新たな学びを形作ることを通じて、各人間的な自然の生態場を相互に豊かに創り出していく共同体、その下に形作られる共同体生態場、即ち学習共同体生態場である。

#### **2.10 生態学の捉え方—その10 自然史、「今、ここ」、自然史の1コマ1コマの創成、マイクロジェネシスの場としての学習共同体生態場—**

それを自然史の視点から捉え返せば、学習共同体生態場は、人間的な自然主体が「今、ここ」、即ち生態場、学びの共同体生態場において新たな自然史の1コマ1コマを創成していくマイクロジェネシス(自然史を凝縮して新たに創成する)の場である。

#### **2.11 生態学の捉え方—その11 学習共同体生態場における意味の生成、従ってまた学びを媒介としてはじめて自然史として捉え返され、自然史の創成として実践され、先行自然史を規定し返すものとして形成される自然史—**

人間的な自然は、自己の生態場を起点として、人間的な自然同士が相互に関わり協働することで形成する学習共同体生態場において、「今、ここ」の下においてある各自己を起点として逆規定を形作ることを通じて新たな自然史の1コマ1コマを創り出していく存在である。その場合、学習共同体生態場における意味の生成、従って学びを媒介としてはじめて自然史は自然史として捉え返され、自然史の創成として実践され、先行自然史を規定し返すものとして形成される。即ち意味の生成、学びの形成なしに自然史は自然史として形成されない。

#### **2.12 生態学の捉え方—その12 言語を媒介とする相互作用としての対話・対話を通じた逆規定の過程・学習する自然主体間の協働と主体的構築—**

学習共同体生態場は、言語を媒介とする相互作用としての対話を通じて、逆規定の過程を辿り、生きる意味を創成していくものとして学習する全ての人間的な自然主体が協働して、学習共同体生態場を主体的に構築・育成することを媒介として形成される。

#### **2.13 生態学の捉え方—その13 対話の生み出すもの・人間活動と言語活動の相即的相互形成的過程—**

人間社会は、人間的な自然活動と人間言語活動両者間の相即的相互形成的過程に基づいて形成・展開される生態系—人間的な自然生態系—である。

言語を媒介とする人間的な自然相互間の相互作用としての対話—話・聴・読・書—を通じた対話—はこのような人間的な自然活動と人間言語活動両者間の相即的相互形成的過程の1コマ1コマを生成していくものである。これは次のように人間的な自然主体の生態場の下に内外言語生態場と実践生態場相互往還に基づく生成を通じて形作られていく。

#### 2.14 生態学の捉え方—その14 対話の生み出すもの・各生態場の相即的相互形成的過程・内的言語生態場(自己内対話)・外的言語生態場(人間主体間相互対話)・実践生態場(逆規定前期、逆規定後期各期)の生成—

対話は、それに携わる人間的な自然主体の内において自己内対話の場を生み出す。また自己内対話を通じて、人間的な自然主体の生態場はその下に、内的言語生態場を創成し豊饒化する。その前段として対話そのものは、他の人間的な自然主体との間で人間的な自然主体間相互対話の場、外的言語生態場を生み出し、自己の生態場を同様に豊饒化する。

さらにこれら内外の対話を通じた能動的認識の過程で、従前の繋がり方即ち「規定」の下にある繋がり方を捉え返すことを通じて、従前からの現実を形作る繋がり方に新たな関わり、即ち実践を生み出すに至る経緯も生成される。これが実践生態場を形作る。実践生態場のうち、逆規定の前段に当たる過渡期をなす逆規定前期の実践生態場である。対話を契機として生み出される能動的認識とこれらの実践の往還過程は、新たな繋がり像を結像させる相に至るとき、逆規定の新たな段階の実践生態場(後期のそれ)へと展開する。

#### 2.15 生態学の捉え方—その15 対話の生み出すもの・繋がり諸相の生成を契機とする繋がり生成、意味生成、学び生成の往還過程・当往還過程を通じた言語の力の生成—

このように、人間的な自然主体相互間の外的対話と各個人間的な自然内の自己内対話の往還過程を通じて、世界—人間界、自然界—を形作るモノ、コト、人に関する繋がりについて各個人間的な自然主体が従前から形成してきた既存の意味の生態系を形作っている繋がり諸相、従って「規定」の下におかれてあった繋がり諸相、を捉え返す局面の1コマ1コマが生み出されていく。これが能動的認識段階における意味生成即ち学び生成の1コマ1コマを生成していく。

次に、第一段階の生成に基づいて、逆規定の前段に当たる過渡期をなす局面、つまり繋がり捉え返し、能動的認識を形成する局面と、従前からの現実を作る繋がり方に新たな関わりを生み出す実践を生み出す局面が繋がり合う経緯が生み出される。それが実践(逆規定前段における過渡期の実践)段階における意味生成即ち学び生成の1コマ1コマを生み出していく。

このような先行する二段階の生成に基づいて、逆規定の後段に当たる過渡期において逆規定、自覚、の段階における意味生成、即ち学び生成の同様の1コマ1コマが生成されるに至る。

このような、繋がり諸相の生成を契機とする、繋がり生成・意味生成・学び生成の往還過程、より正確には螺旋的展開—円環的に回帰する諸相を示しながらも対話の進行に沿って前進した地点に回帰する螺旋的回帰の展開—の下で、言語を媒介としてなされる対話の中でそれを形作る言語の1つ1つの相は、新たな繋がり局面のその都度豊饒化していく。異なる人間的な自然主体間の持つ意味の生態系間の新たな繋がり、各個内外の言語生態場の形作る言語とその意味の新たな繋がり、そして既存の意味の生態系と現在のそれ

の繋がりの中の新たな繋がり形成のその都度豊饒化していく。これらすべてが言語の新たな力を生成していく。

このように対話の下で、外的相互対話と自己内対話の往還が各々の対話の固有の次元を併せて統合的次元を生み出し、各主体の既存生態場(内外)間の架橋を創出することを通じて繋がり、意味、学びの生成を通じて新たな言語の力の生成の源泉をなしていく。

### 3 生態学の捉え方に基づく年少者言語教育の規定

以上2節の生態学の捉え方に基づき、年少者言語教育は次のようなものとして規定することができる。

#### 3.1 規定その1—学習共同体生態場の一翼を担う年少者による意味の生成・学びの場としての年少者言語教育—

年少者言語教育は、人間的自然である年少者による逆規定＝意味の生成、「今、ここ」におけるマイクロジェネシスである学びの生涯にわたる協働的追求、その一翼を自ら協働して構築し、その下で成長していく年少者の学習の契機を形成する場、意味の生成・学びの場として形作られる。

#### 3.2 規定その2—学習共同体生態場を担う年少者と同行して逆規定をなす意味を生成する人間自然としての同行者教師—

年少者言語教育に携わる教師は、自らも自らなりに逆規定をなす意味を生成することで年少者と協働して、学習共同体生態場の構築・育成を担い、同行して学ぶ人間的自然である。

#### 3.3 規定その3—学習者共同体人類生態場・構築する生態学的主体から捉え返した学習共同体生態場・生態学的倫理から捉え返した学習共同体生態場—

年少者言語教育は、自然生態系のもとに、それを形作る人間生態系即ち人類生態系保全によって形作られる世界に生きるすべての子ども・年少者の生存権・学習権及び人権を保障するものである。そのようなすべての子ども・年少者及び同行者教師をはじめとする世界のすべての、生涯にわたる学ぶものによって形作られる学習共同体生態場を、形作る主体、生態学的主体の側に焦点を当てて捉え返したものが学習者共同体人類生態場である。

人間生態系を形作る生態学的主体が、自らの生きてある「いま、ここ」という現実の場所即ち現実生態場において直面する現実（具体的にはグローバル化世界の下で進行する貧困化・飢餓化・戦場化の進行する現実）における生存の危機のもとで、いかなる「行動基準」（人間生態系即ち人類生態系の成員としての自己、即ち人類個、の行動基準の枠組みを形作る生態学的倫理）に基づいて学習共同体生態場を形作るか、の点から捉え返すものが共同体人類生態場である。（学習者共同体人類生態場の詳細については次の論考で述べる。）

### 3.4 規定その4—学び—

先にふれたように、学びとは、第1に、モノ、コト、人の繋がりを捉え返すことである。第2とするに、その繋がりと関わりを持つこと、変えることを試みることである。第3に、その繋がりを換えようという意志を持ち、実際にそれらの繋がりを換えることである。

## 4 結語

本稿は、年少者日本語教育の生態学的基盤をめぐって、年少者生態場の基礎をなすものとしての学習者共同体人類生態場の生態学的捉え方について(その前半部分を)考察した。

今後、年少者生態場の基礎をなすものとしての学習者共同体人類生態場の生態学的捉え方としてさらに、人間生態系の視点からの捉え方、および自然史及び自然生態系の視点からの捉え方について考察を進めることが課題となる。

### 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—」『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.
- 岡崎敏雄 (2014a)「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—」『言語学論叢』オンライン版7(通巻33): 1-17,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2014b)「自然言語生態学—自然言語の、生命個体発生過程との相即的相互形成過程 II—」『日本語と日本文学』57:27-44,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2014c)「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 II—」『筑波応用言語学研究』21: 1-15,筑波大学.
- 岡崎敏雄 (2015)「人間的自然による逆規定に基づく創造—新たな生と言語、生の意味の追

- 求としての内容重視言語学習—『日本語教育学のデザイン』172-173,凡人社.
- 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.
- (岡崎敏雄)

The ecological foundation of Japanese  
language education for children I:  
The development of children's ecological field founded  
on earners' community human being ecological field

OKAZAKI Toshio

This paper presents the ecological foundation of Japanese language education for children, especially the understanding of learners' community human being ecological field as the basis of children's ecological field focusing on that from the viewpoint of nature, human nature and biological nature.