

## 構成主義と日本語教育

有 田 佳代子

### 1. はじめに

構成主義 (constructionism, social constructionism)<sup>(1)</sup> と呼ばれる学問上の発想や研究のアプローチが、日本でも1990年代から人文・社会科学のさまざまな領域で頻繁に持ち出されるようになった。日本語教育とその周辺の分野においても、近年、構成主義の学習理論にもとづく実践や、構成主義に着目する論考が提示されつつある。

「現実社会的に構成される」(野口1999) と考える構成主義は、現実にある物事 (たとえば、性別や民族や国籍や社会階層) には変化しがたい本質があるとする「本質主義」や、現実にある物事は私たちの主観的な意識とは無関係に実在すると考える「客観主義」に対抗する。そして、従来『普遍』や『本質』や『実在』とされている物事が、人々の認識や活動によって、社会的・文化的・歴史的に『構築』されたものであること、したがって可変的であること(赤川2001:64) を強調する。

日本語教師としての私がこの構成主義の視点に注目する理由は、第一に、伝統的な知識注入型の教育、すなわち、何も知らない学習者の「空っぽの」頭脳に、教師が持つとされる普遍的で客観的な知識を教え込もうとする教育に対して批判的であること、第二に、政治的・社会的な権力関係が入り込みやすい日本語教室において、「無自覚に『常識』で片付けられている問題を疑問視して問いを立ち上げる」(夏堀2005:60) ために、再帰的アプローチ(リフレクシヴィティ、観察者の観察)が実践者自身および記述者自身に向けられること、第三に、文化的な、あるいは国際関係上の対立がそのまま持ち込まれることもある日本語教室において、その対立が社会的に構築されたものであり可変的なものであると認識することができれば、対話が成り立ち、それは日本語教室からの小さな、しかし新しい国際関係の構築に寄与する可能性があること、以上の3点である。したがって、本稿の課題は、まず、この3点を中心に教育に関連する構成主義の言説を整理し、次に、日本語教育においてその視点がどのように展開され提示されているのかを概観し、最後に、今後の日本語教室のあり方と構成主義の関係性について若干の考察を

行なうことである。

## 2. 構成主義の学習論・教育理論

佐藤(1999)は、欧米各国や日本において、現在、根本的で根源的な授業の改革が、穏やかに、しかし深く進展しているとし、この転換を構成主義の学習論に焦点化して説明した。また、久保田(2000)は、「1. 知識はその社会を構成している人々の相互作用によって構築される。現在私たちが理解している世界は、客観的な実在としての真理を写し取ることにあるのではなく、社会的相互作用の所産としてのものである」「2. 私たちが世界を理解する方法は、歴史のおよび文化的に相対的なものである。つまり、私たちの理解の仕方は、おかれている歴史や文化に強く依存した形をとっている」という二つの前提を共有することのできる立場を「パラダイムとしての構成主義」と呼び、その主要な教育理論を整理している。ここでは、この佐藤と久保田および千田(2000)やガーゲン(1999=2004)などを参考に、構成主義の学習論・教育理論について5つの項目を立て、暫定的な全体像の把握を試みたい。

ピアジェの認知・発達理論 ひとつは、教える側の管理するプログラム学習やティーチングマシンなどの行動主義の学習観に対抗し、学習者の能動性を重視するピアジェの認知・発達理論である。後期のピアジェは自らを構成主義者(constructivist)と呼び、人間は、自分がすでに持っている知識構造を通して外界と相互作用しながら、新しい知識を得、新しい知識構造を構成することができ、それが学習であると定義した。つまり、人は自らのいる環境で回りにある材料を使って行動する過程で、自らさまざまな概念や知識を学び取るのだという、主体的・積極的な学習観といえる。また、もともと生物学者だったピアジェは、認知の理論にも生物学的考えを取り入れ、生物が外界との間の新陳代謝によって自らを「均衡化」するのと同様に、人間の学習も「均衡化」のプロセスがあるとした。すなわち、学習者という「主体」が、それを取り巻く周りの環境としての「客体」に働きかけ、自分のものとは違う論理の構造や理解を取り込むと同時に、その理解の過程で起こるギャップや矛盾を、自身のなかで調整し統合しようとする、関係の「均衡化」のプロセスである。しかし、この心理学的な学びの概念は、1990年代に入り、学びを、個人を単位とする心理的過程としてのみ見なし、「その過程を構成する社会的な関係と社会的な文脈と、その知識(knowledge)が社会的に構成され組織される性格を検討の外においている。そこで想定されている学びは、子どもが一人、認知スキーマを活用して対象の意味を構成する個人的で

心理的な過程なのである」(佐藤1999:84 - 85)として、以下に述べる、文化・歴史的に規定された社会的相互作用を強調する構成主義からの批判を受けることになる。

**ヴィゴツキーの最近接発達領域** ヴィゴツキーは、人間の発達、ピアジェのモデルのような生物学的法則に従うだけの自然発達ではなく、社会歴史的な法則に従う文化的発達であると考えた。そして、人が独力で達成できるレベルと他者の援助によって達成できるレベルとの差を「最近接発達領域(ZPD: zone of proximal development)」と名づけ、子どもの学びが最近接発達領域で社会的に構成されることを示した(Vigotsky1978)。つまり、知的な能力は他人との関わり合い、社会的な相互交渉の中から発達するという主張であり、彼は子どもが成長するときに、家族や大人、仲間との協働作業が重要であるということを提示した。これは、私たちの日常生活のなかでは「当たり前」であるものの、従来の心理学には、「学習における他者の存在」という「当たり前」的存在が「すっぱりと抜け落ちていた」(中原他2005)とも言え、ヴィゴツキーのこの理論は約半世紀の年月と国境と社会体制を越えて、1980年代のアメリカで再度見いだされ普及したのである。モノに働きかける対象的活動、仲間とのコミュニケーションを展開する対人関係、自己の思考を構成する自己内関係という3つの過程で構成されるヴィゴツキーの学びの理論は、したがって、言語を媒介とする活動的な協働学習(collaborative learning)や仲間の教えあい(peer tutoring)を導入した授業を促進したのである(佐藤1999)。

**デューイの「道具的思考」と「反省的思考」による問題解決** デューイも、ヴィゴツキーと同様に、文化・歴史的な相互作用を基礎とする構成主義の学習論を展開した。佐藤(1999)は、構成主義の学習論を、デューイに即して4つの要素から成り立つとしている。第一は、「道具の道具」である言語を媒介に、意味を構成する言語的实践として学びを規定していること。第二は、問題解決過程における「反省的思考=探求」として学びを規定していること。第三は、具体的な作業における「社会的コミュニケーション」として学びを規定していること。第四に、自己と社会(アイデンティティとコミュニティ)を構成し続ける実践として学びを規定していること。これらの要素を前提としたデューイの理論の特徴は、学びが共同体的・社会的に認識され、人と人とのコミュニケーションを基礎としている点であり、先のピアジェの構成主義が個人的・心理的に認識されていたことに対抗している。したがって、教室活動における教育内容の意味は、与えられた知識として存在するのではなく、教師と子ども、あるいは、子ども相互の社会的コミュニケーションに

において生成されるのであり、相互に主体的な実践を通して構成される。そして、そこでは子どもたちの「有意義な経験 (meaningful experience)」の遂行が主張される。有意義な経験での学びにおいては、ひとりひとりの頭脳がそれぞれで知識や技能を受動的に受け取るのではなく、周りの環境 (道具や人) に働きかけて共同体のなかで問題を発見し、その解決のために言語やシンボルや用具を使用した「道具的思考」を展開し、洞察と反省と熟考を繰り返しながら世界の意味を再構成していく「問題解決過程」であるべきだという主張である。

**コンピュータ・テクノロジーと構成主義** 「道具」としてのコンピュータと構成主義の学習論は親和性が高く、構成主義に着目した教育学の研究も多い。ピアジェの認知・発達理論、すなわち、「人は自分の環境にある材料を使って行動する過程で自らさまざまな概念や知識を学び取る」といった主体的・積極的な学習観に強く影響されたバパート (Seymour Papert) によって1968年に開発された「LOGO」は、「タートルグラフィクス」と呼ばれる強力な画像処理能力を持つ子供向けのプログラミング言語である。子どもがプログラミングしながらコンピュータグラフィクスを描いたり、ロボットを制御したり、自ら環境 (道具や材料) に働きかけ、環境を構成することを通して論理的思考能力を伸ばすとする。しかし、前述したようにピアジェの心理学的構成主義の理論は、社会性や共同体からの視点に欠け、一人の子どもの「個人の心」を分析単位としていた。それに対して、学びを文化や歴史の反映した社会的過程であるとし、協働的な活動を重視するヴィゴツキーやデューイの系譜を基礎理論として教育学を中心とした分野で発達したのは、コンピュータによる協働学習支援 (CSCL: computer supported collaborative learning) である。CSCLは、学習の資源としてコンピュータ・ネットワークを用い、そこで組織され構造化される学びは「協働学習」という形態をとる。中原 (1996) は「人間の有能さはひとりひとりの頭の中に詰め込めばいいというわけじゃない。そうしても、人間は有能に振る舞うことはできない。人間が有能になるのは、他人や自分のまわりのモノと『対話』することで、それらと一緒に『知』をつくりあげるときである。そうした『知』は、もはや個人個人の頭にあるわけではなく、みんなで共有しあっているのだ」と言い、コンピュータ・ネットワークは、この協働学習のための「道具だて」として最有力であるとする。インターネットはその「設計思想」自体が「分散協調」であり、ネット全体を統御する「中央実行系 (Central execute system / mainframe)」なしで、個々のエージェントが分散協調して、ネットワークを構築している。したがって、CSCLでは「議論」

を統御する「権力者」はなく、個々の学習者は、他者とコミュニケーションを営み、アドホックに、構成的に知識を「構築」していく。時折のディスコミュニケーションも紆余曲折を経ながら、既存の「知識」を解体する力ともなり、CSCLはコンピュータを「媒介」とし、これまでの「学習」という概念では捉えきれなかった「学習」を保証するという（中原1996）。

文化人類学的アプローチによる正統的周辺参加の理論 ヴィゴツキーの系譜は、ブラウンら（Brown et al.1989）の状況論——学習の対象となる知識や技能は、状況に埋め込まれていると主張し、したがって、状況から分離された学校教育の知識を批判する立場——を経て、レイブとウエンガー（Lave & Wenger1991）の、学びを文化的共同体への参加であるとする「正統的周辺参加」として理論化された。社会人類学の研究者であるレイブとウエンガーは、西アフリカの仕立屋の徒弟の学習研究のためのフィールドワークを通して、学校という形態に代表される現代社会における学びのあり方を見直し、学習を、共同体のなかでの社会的実践に埋めこまれた活動であるとした。つまり、そこでは、学習は、主体が特定の知識や技能を獲得する過程であるとは見られず、むしろ、共同体の実践により深く参加することに伴って起こる主体の変容であると定式化される。「見習い」である徒弟が周辺の仕事を少しずつ受け持ちながら、共同体の中心に近い責任ある立場へと役割が移っていく過程、また共同体の構造的な制約のもとで他の成員と協調していく過程のなかで、その共同体の成員としてのアイデンティティを作り上げていくことこそが、学習であるとした。この正統的周辺参加の学びの理論も、個人主義的に理解されてきた学校教育の学びの概念を、共同体を基礎として再定義する方向を示唆してはいるものの、しかし、佐藤（1999）によれば、この理論を学校の学びに適應する時、いくつもの壁が存在する。すなわち、これはリベリアの仕立て職人など前近代的な職人文化の共同体における学びを対象とする研究から導かれた理論であって、学校のような近代的制度の中で科学的な知識や技術を教育内容とする学びにも適應可能かどうかは、慎重な検討が必要だとされる（佐藤1999:92）。

### 3. 構成主義の再帰的アプローチ ——語りなおしということ

日本で社会学における構成主義的発想への関心の広がりのおかげになったのは、スペクターとキツセの『社会問題の構築——ラベリング理論を越えて』（Spector & Kitsuse1977）の邦訳であった（中河2001）。スペクターとキツセは、社会問題を客観的に存在する「実在」として捉える従来の客観主義の社会学に対して、社会問題を人々の言語活動、クレイム申し立て活動によ

って構築されたものだと考える。たとえば、「児童虐待」について、研究者は社会状態に対して判断（「児童虐待という実態がある」）を行わず、ただ人々による言語活動（「だれそれが児童虐待は社会問題だとクレームを申し立てている」）という形でのみ実態の言及が行なわれる。したがって、この立場から構成主義は、研究対象の厳密さと適切さ、そして研究者の主観（実態への判断）を免れるという点で、客観主義の社会問題研究よりもアドバンテージがあると考えられ、多くの経験的な社会問題研究を産出してきた（赤川2001）。しかし、一方で、その認識論や方法論をめぐって多くの批判も受けてきた。その代表的なものは、ウールガーとポーラッチ（Woolgar & Pawluch1985）によるオントロジカル・ゲリマンダリング問題<sup>(2)</sup>と呼ばれるもので、構成主義は社会の状態や人々の行動について、その実在性の判断をカッコに入れて停止し、問題をめぐる人々の活動を研究対象とすると言いながら、実際にはその説明のなかで状態についての恣意的な判断を行っているという批判である。つまり、研究者がその説明を構成する都合上、ある「状態」を「ただのクレーム」、別の「状態」を「実在するもの」として我田引水的な区分をしていると批判した。ウールガーらは、社会問題をめぐるすべての言説においてオントロジカル・ゲリマンダリングは不可避の現象であるとして、したがって、語り手である研究者自身の社会問題の語りそのものを俎上にのせたりフレキシヴ（再帰的、自省的）な議論のエスノグラフィーを提案し、方法論的に素朴な社会問題の構成主義者に大きな衝撃を与えたのである（中河2001）。

日本語教育の周辺領域の異文化間教育研究では、この「研究者自身の語り」を重要視し、2004年度特定課題研究の主題を「異文化間教育研究と『日本人性』」、翌2005年度のそれを「異文化間教育の語り直し」とした。まず、アメリカのホワイトネス研究から援用した「日本人性」を、異文化間教育において問うとは、従来の日本人論や日本文化論のように「日本人のアイデンティティやエスニシティを考えようというのではな」（中島2005:6）い。そうではなく、これまであまりに不用意に使われてきた「日本人」と他者、「日本文化」と異文化の、その接触の図の構築という「異文化間教育研究に潜む無意識的な思考様式を意識化し、批判的に介入しようということ」（中島同上:7）である。そして、「『日本人性』をめぐり何かを発言しようとするとき、その語りは自己言及とならざるをえない」（倉石2005:63-64）のだが、しかし「それは規範ではなく、戦略である。日常のなかの『日本人性』を語る際、自己を語ること（self-narrative）こそが戦略的にもっとも有効であり、その位置からならもっとも深く『日本人性』を穿つことができる」（倉石同

上:64) とする。それは、従来の社会調査の伝統的アプローチにおいて、調査者の影響がなんらかの形で対象者に及ぶことを恐れ、「バイアス」を排除するために調査者の存在を「ころして」きた客観主義に対抗する、アクティヴ・インタビューと共鳴する。つまり、文化的営為は、対象者のなかに貯蔵されたものの流出ではなく、調査者と対象者の相互行為のなかで構築されるという考えである。そして、そこでは研究や調査手続きの透明化が主張され、それは「積極的に調査者と調査過程を記述することであり、とりもなおさず調査者である『私』自身を問う反省的な過程」(桜井・小林2005:50)であるとされる。異文化間教育研究において、これまで、動かない、無徴な、不可視の存在としてあった「日本人」研究者としての自己こそが、「最も手取り早く、しかも喫緊に描き出さねばならない」(倉石2006:7) 研究対象となりえるのではないかと提案されている。

#### 4. 「変化を生み出す媒体としての対話」

ガーゲン (1999=2004) は、「変化を生み出す媒体としての対話」(p 219) を構成主義のキー概念であるとする。そこではまず、「他者性」について説明される。「私」がある特定の集団 (たとえば、家族、仲間、職場、あるいは政治団体、民族、国家) に属し、その中での生活の経験が長くなるにつれて、その集団に属する他の人々は、「私」にとって重要な存在となる。彼らは「私」に、自分が何者であるか、何が「正しい」ことかを、教えてくれるからである。しかし、そのような特定の集団を構成する関係は、一方で、その集団の外部、つまり自分たちとは違う領域の人々を作り出す。なぜなら、そうすることによって、集団内部の結束や同一性が高まり、ときには他集団 (外部) と比較した場合の自集団の優越を自尊感情の根拠ともできるからである。ガーゲン (前掲:220-221) によれば、「他者性 (差異)」の問題が非常に深刻になるのは、人間社会の次のような傾向によるという。第一に、私たちは自分とは違う人々を避ける傾向があり、特に彼らの生き方や考え方が自分とは対立するように思われるとき、その忌避は顕著になる。私たちは彼らとの交流の機会、接触の機会をできるだけ避けるようになる。第二に、他者との交流の機会をほとんど持たない場合、私たちは他者を非常に単純化して説明しようとする。自分たちの説明に疑問を持ったり、考え直したりすることは稀である。第三に、私たちは他者の行為を否定的に捉える傾向があり、その結果、他者は次第に劣ったもの、悪いものとして現れるようになる。「否定的なステレオタイプ化」、つまり他者に対して、柔軟性のない、非常に単純化された概念を持つことになる。

この、私たちに「他者性」を作り出す構造に気が付かせ、意識化させる思考方法のひとつは、現象学的な判断停止（エポケー）である。エポケーは、自分の信念、常識、自明と思われることをいったんカッコに入れ、なぜそのような信念や常識や、私たちの集団では自明と思われるようなことが成立してきたのか、その条件を遡って問うことである。つまり、自分がすでに持っている理解の構造を疑ってみるという作業である。そうすることによって、私たちは「他者」との対話に踏み出し、相互の理解の地平を融合することができる。ガーゲンがその例としてあげているのは、1989年米国マサチューセッツ州ウォータータウンの「パブリック・カンヴァセーション・プロジェクト」による、人工中絶について正反対の立場に立つ政治家や活動家を一堂に集める試みであった。ガーゲンによれば、米国内において中絶の問題は、議論が平行線を辿りどこにもたどり着かないようなケースの典型だが、その理由は、対立する立場に立つ人々がそれぞれまったく異なる「現実」や「道徳」を構成しているからである。家族療法の専門家たちによる「パブリック・カンヴァセーション・プロジェクト」では、この問題について話し合いたいと考えている政治家や活動家が、いくつかの小さなグループに集められた。主催者は参加者に、もし居心地が悪いと感じるようであれば、その活動に参加する必要はないと伝えた。参加者は、まず中絶の問題以外のことから、自分の人生や生活についてお互いに話し合った後、順番に次の3つの質問をされ、他の人が話しているときには口を挟まない、批判をしないという注意が与えられる。質問とは、①「どうしてこの問題に関わるようになったのですか。この問題とあなた自身との関係や、その経緯について聞かせてください」、②「中絶の問題に対する『あなた自身』の信念や展望について、もう少し聞かせてください。あなたにとって最も重要なことは、いったいどんなことですか」、③「私たちがこれまでお話してきた多くの人々は、この問題に対する自分たちのアプローチに、曖昧なところ、自らの信念に関するジレンマ、矛盾があると言うことがわかったと言っています。あなたはどうか。半信半疑な部分、いまひとつ確信がもてない点、心配事、価値に関する矛盾、誰かに理解してもらいたい複雑な気持ちなど、ありますか」。ここでは多く、個人的体験、耐え難い苦痛や喪失、困難のストーリーが語られる。そして、互いに質問しあい、さらに対話が続けられる。2週間後の追跡調査の結果、参加者の根本的な考えは変わらなかったものの、セッションを通じてこの問題を「白か黒か」という眼で見たり、反対する立場にある人を悪魔であるかのように見なしたりすることがなくなったと感じていることがわかった。この「パブリック・カンヴァセーション・プロジェクト」での対



話で重要視されたのは、自己表出ということである。中絶について抽象的な議論をするのではなく、個人的な話をする事、つまり、彼ら自身の中絶の問題とのかかわりに関するストーリーを語るように求められたのである。抽象的で一般化された話に比べ、私たちの個人的なストーリーは、まず理解しやすく、聞き手を惹きつけ、そして聞き手の「受容」を引き出すからである。

##### 5. 日本語教育学分野における構成主義の展開

日本語教育への構成主義的な視点の導入を主張するのは、佐藤（2007）である。日本語教育における文化学習では、多様な力関係によって成立している社会の、その関係性を解きほぐし新しい関係を作り上げるために、既存のカテゴリーを疑ってかかる態度を育成しなければならないと言う。社会的に作られたカテゴリーに自分の解釈を委ねてしまうのではなく、自分なりの認識や理解のカテゴリーを構成していくことが重要であり、したがって、対話と内省を重視するコミュニケーションモデルを用いた構成主義的な学びの価値を主張する。木村（2006）も、『社会構成主義』と日本語教育』という論考を発表し、「一人ひとりの子供が、他者と対話しながら学び合うことをとおして、新しい意味を創造すること」を重視する構成主義的な学習概念を指針の一つとするフィンランドの教育政策が、今後の日本語教育の教育理念のあり方に非常に示唆的であるとしている。そして、日本語教育においても、「言語という記号を人々の生活の中で営まれる協同という、より広い文脈においてとらえ」る必要があると主張する。

では、日本語教育における構成主義の視点を持つ実践的研究には、具体的にどのようなものがあるだろうか。まず、上述した佐藤（2007）も指摘しているのは、西口（1998、2004など）の正統的周辺参加の理論から日本語教育の実践を捉えなおそうという試みである。西口（2004）は、従来の日本語教育のオーソドックスなアプローチの背景にある、伝統的で固体主義的な学習観を批判する。伝統的で固体主義的な学習観とは、「知識は個人の『頭の中』に貯蔵されているものであり、そうした知識を習得するには、まず知識の内容と構造を明らかにして、その知識の系統性に沿って各個人が学習を進めるのが学習と言うもののあり方である」（p104）というものである。そして、その代替として、ヴィゴツキーの最近接発達領域の概念を統合したスカーセラとオックスフォード（Scarcella & Oxford1992）の言語発達促進活動の仮説を背景とした、自己表現中心の入門日本語コースの実践を行なった。そこでは、実際に構築される相互行為において相互行為能力（インタラクシオンの協働的構築のために動員される知識や能力）が発現されて、

その具体的な過程のなかで相互行為能力が共有され、獲得されるという第2言語発達の見取り図が示される。自己表現のための日本語教育では、発話を洗練するために文型や文法の習得を促進してもよいが、文型や文法自体を教育目標としてはならない。そして、学習者たちは、数名ずつのグループとなって、相互行為の実践としてのプロジェクト・ワークを行なう。それは、まず教室の外の日本人にインタビューするための準備、次にインタビューの実施、最後にインタビューのまとめのポスター作成という3段階の活動である。そこでは、バフチン（1989）が「変化しやすく柔軟性のある記号として具体的な発話構造のなかで習得されなければならない」とする言語形態が、学習者同士、そして学習者と教室外の日本人の生き生きとした相互行為のなかで、習得されていくのを見ることができる。

細川（2007）もまた、言語学によって解明された日本語の構造や体系を支える原理やシステムという研究成果を、過不足なく「教える」ことを目標とした従来の日本語教育を批判し、人間と人間が関係を取り結ぶためのコミュニケーション環境を作るための言語活動環境設計を提案している。細川による問題発見解決学習・総合活動型日本語教育については別稿（有田2007）で詳述したので繰り返さないが、構成主義との親和性は大いに確認できる。それは、伝統的な知識注入を避け、教室内外でのディスカッションやインタビューという協働的な学習を重視する教育実践であること、かつ、既存のステレオタイプを避けるために戦略的に「個の文化」を提唱し、国家、民族、人種、性別、職業、階層、などといった既存の社会構造や権力構造を無批判に受け入れる、「外部の社会をただ吸い込むだけの教室」であることからの回避を可能とする文化観を持つことである。そしてそこで、「私」の固有性、オリジナリティーが最重要視され、「私」を隠した客観主義や一般論は教室のディスカッションのなかで激しく攻撃される。それは、4項で示した構成主義の「変化を生み出す媒体としての対話」で奨励される個人的なストーリーの語りと、相通じる理念であると考えられる。

物語りという準拠枠を用いて当事者の視点から経験の意味を再構成することを重視する質的研究のひとつとしてのナラティブ・アプローチを、日本語教育の分野に持ち込んだ実践には、谷口（2005）や矢部（2003）がある。谷口は、ライフストーリーの書き手としての中国帰国者3世について、継続的な調査を行なった。その研究の焦点は、「書かれたテキストの言語的特徴やライティングのスキルを外的な基準で客観的に測定するのではなく、書き手自身がいかに変化していくかを生涯発達の視点から継続的にとらえること」とした。その結果、書き手は、日本での学校教育の犠牲者から批判者へ、

そして二つの言語・文化の仲介者へと、日本社会における自分の位置取りを変化させていく。移住に伴う時間的・空間的な断絶を、書くことによってつなぎなおし、自分自身が自己の物語りの作者となって、その断絶を修復し連続性を回復する。そこに、谷口が「writing development より writer development を」と端的に述べたように、ナラティブの果たした役割と、書くことの媒介機能を指摘し、言語教育研究が言語中心の発達観から言語を使う人間の変化へと研究の視点を移す必要を主張する。矢部もまた、留学生と日本人ボランティアが互いに「人生の3大事件」を語り、聴きあうことを、日本語教育の場に取り入れた。自分の経験やそのときの感情を、目標言語を用いて他者に理解してもらうために説明し、意味づけていくことは、自分の考えを論じ、他者を説得していく次の段階の重要な下地になるとする。そして、このプロセスのなかで自分を表現するための語彙や文型が広がり、運用力も高まり、さらに、ことばを紡ぐことによって自分の生きてきた経験を有機的に組織していくという、自己発見にもつながる作業であるとする。

また、コンピュータや電子ネットワークを用いた日本語教育の実践も、構成主義を理論的背景とするものがある。島田・ハリソン (2001) は、最近接発達領域を埋めるための有能な他者による方向付けとしての足場作り (scaffolding) の概念を実践に導入し、インターネットを利用したタスク教材である「Web Quest」を紹介した。また、島田・古川 (2002) は、2項で述べたコンピュータによる協調学習支援 (Computer Supported Collaborative Learning, CSCL) 研究にもとづいた日本語教師の教材作成支援を紹介している。国際交流基金日本語国際センターが運営する「みんなの教材サイト」がそれだが、「現場の教師に対する教材作成のための教材・素材の提供」、「個々の教師が教材作成過程を振り返り次の実践につなげるという、教材作成についての内省の促進」、「さまざまな現場の教師間での教材作成に関する知識の共有」の3つが特徴として挙げられている。特に、教師の内省を促す仕掛けを重視し、自己の教育実践を科学的知識に照らし合わせてよりよい教育実践を模索していく内的なサイクルを身につけた「反省的実践家 (reflective practitioner)」への成長、しかもその過程における教師同士の相互作用に重点をおいた、コンピュータ・ネットワーク利用の内省支援を目指している。

その内省、リフレクシヴィティーを、日本語教室において、日本語運用力と言う点で圧倒的な優位さゆえに歴然とした権力を持つ教師としての「私」と、その「私」が拘束される規範や権力装置に向けた研究も、提示されている。塩崎 (2000) が、自らが教師として立つ日本語教室のなかで、エスノ

グラフィックにあばく権力装置とは、机の配置として構造化された物理的な装置であると同時に、予定調和的で「個」が脱色されたフィクションとしてのテキスト（教科書）であり、それをういた教師の質問と学習者の応答という一連の演技的な訓練であり、情報伝達的で目的達成的に構成された文型や語彙という学習項目であった。そしてまた、クラスで受容されているとは言いがたい学生Mの、規範や装置を「脱臼」させるような発言を具体的に検証する作業の中で、「フィクションの過程に成員を呪縛している背後仮説として、システムの規範の拘束力がある。私につきだされたものは、規範に拘束された自己の、教師としての二重のシニフィアンであった。すなわち、一方では、規範と一体化し、規範の力への信をもつ自己のシニフィアンであり、もう一方は、規範に疑いを持ち距離を置いている自己のシニフィアンである。二つは衝突し、対立しているが、装置に動かされて自らを意識することなく、規範のふり幅のなかで上演しているシニフィアンであった。Mは、この二重のシニフィアンを見破っていたのである」（p254）と、言葉の「壁」の前で価値剥奪され排除される者としての学習者に対峙する、権力コードに乗る日本語教師としての自身を、塩崎はあぶりだすのである。

#### 6. おわりに——日本語教育の社会的地位の確認と確立のために

本稿では、構成主義と日本語教育の関係について、現在までの状況を概観し整理を試みてきた。構成主義の教育理念は、伝統的な知識注入型の授業を批判し、協働と内省を重視し、自分と「他者」をとりまく構造を相対視した上で、自己表出を伴った対話の創出を強調するのだった。そして、そうした方向を目指そうとする日本語教育の実践や研究も、傍流ではありつつ、しかし、すでにさまざまに展開していた。

では、今後の日本語教育のあり方を考えたとき、それと構成主義的な思考の方向とは、どのような関係性を持ちえるであろうか。暫定的な展望を述べれば、これまでのところ決して十全とはいえない日本語教育の現状を改善し、その社会的地位を確認し確立するために、構成主義的な視点は欠かせないのではなかろうかということである。尾崎（2007）は、「日本語教師が必ずしも魅力ある職業とは見られていないという現実」があると述べ、細川（2007）もまた、「日本語教育は常に過渡的あるいは橋渡しのとして位置付けられやすい」（p82）として、日本語教育と諸科学との序列意識を問題視している。木村（2006）も、「日本語教育自らの足場が教育行政によって保障されにくく、『日本』社会の市場主義原理と入国管理行政の間で揺れ動かされている」と指摘する。実際に日本語教師の「労働環境」も、正規雇用

10%、非正規雇用40%、ボランティア50%（文化庁2006）という現状であり、私自身も、自分の職業である日本語教師を目指そうとする学生たちに、今の段階では逡巡を迫らざるをえない。このような現状を改善していくために、構成主義の主張する、エポケーによる構造把握と内省と自己表出の伴った、さまざまな立場や考え方を持つ日本語教育関係者による対等な「対話」は、どうしても欠かせないものと思われる。そうしていくなかで、「枠組みとしての社会における制度の影響を強く受けつつ、絶えず流動する教育研究の領域」（細川前掲:87）であり、「さまざまな政策の狭間でたえず右往左往する状況」（同上）にある日本語教育と、その対象者である学習者の状況が、常に構成され、したがって行動によっては可変的であることを、多くの日本語教育関係者が理解する必要があると考える。それはたとえば、地域に暮らす外国人への日本語教育を含む支援や共生のあり方に世論の関心を向けるための行動であったり、外国人労働者問題や昨今大きな社会問題となっている外国人研修生・技能実習生の問題、あるいは万全とはいえない現行の入管行政などへの、日本語教育関係者による具体的な発言や行動として現れるのではないだろうか。

## 註

- (1) 訳語に関して、本稿ではconstructionism (social constructionism) を、日本語教育分野にも近年持ち込まれ使用された「構成主義」として、現在の段階で暫定的に使用することにする。英語圏で使用されている constructionism (social constructionism)、あるいはconstructivism についても混同されるという事態があり（千田2000:38）、さらにその訳語について、「構成主義」「社会構成主義」「構築主義」「社会的構築主義」など、日本において使用者によってさまざまであり、統一されているとは言えない。まず、constructionism (social constructionism) と constructivism の違いについては、千田（2000）に詳しい。その千田は、構築主義と構成主義について、問題にミクロからアプローチした場合には構成主義、マクロからアプローチした場合には構築主義という訳語が与えられていると整理してもよいとしながらも、次のように述べている。「ここでは暫定的に constructionism を構築主義と訳しておく。構成主義の系譜も構築主義の系譜も、ふたつの訳語を使用する理論が相互影響関係の中で発展してきたことを考慮すれば、訳語の選択がそれほど重要な問題には思われないからである。英語では双方とも constructionism と呼ばれているのであるから、ことさらに違いを強調することによって、構成主義と構築主義がまったく別々の経路をたどって、発展してきたように学説史を構築するのも、おかしな話である」（p38）。また、夏堀（2005）は「社会的構築主義」の用語を使用しているが、その理由を次のように述べている。「社会的構築主義は、バーガーとルックマン（1977=Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966)）の『日常生活の構成』（山口節郎訳 新曜社）に起源を求められるため、社会構成主義と呼ばれることがある。しかし、心理学にはヴィゴツ

キー学派的社会的構成主義 (social constructivism) がすでに存在している。さらに、ピアジェの理論を構成主義 (constructivism) と訳すことは心理学領域では定着している。したがって、social constructionism は、社会的構築主義と呼ぶべきであると判断し、本書では一貫してこの訳語を用いる (p41)。さらに、久保田 (2000) は用語の定義に厳密さを求めず、「構成主義」を使用している。「構成主義 (constructivism) というと『ピアジェの理論』をさしたり、ある特定の種類の認知理論を意味するという前提で議論をする人もいる (Burr1995)。そこで、ガーゲン (Gaergen1985) はピアジェ理論や他の特定の理論と混同されないように、『構築主義 (constructionism)』という呼び方をして、特定の構成主義と区別している。しかし、本書では、厳密な用語の定義にこだわるよりも、『パラダイムとしての構成主義』を浮き彫りにしていき、理解を深めていきたい (p50) としている。

- (2) 存在論的ゲリマンダリング。ゲリマンダリングとは、米国マサチューセッツ州知事ゲリー (Gerry) が、自党に有利になるように、選挙区の地形をトカゲ型 (salamander) に改めたことに由来する成句 (Gerry + mander + ing)。一般に、区分や分類を恣意的に行なうことを意味する (赤川2001:81)。

#### 【参考文献】

- ・ 赤川学 (2001) 「言説分析と構築主義」上野千鶴子編『構築主義とは何か』pp63-83
- ・ 有田佳代子 (2007) 「日本語教室における論争上にある問題 (Controversial issues) についての試論——日中関係の悪化を例として」リテラシー研究会編『リテラシーズ』3号pp115-130
- ・ Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality*. Doubleday. (山口節郎訳 (1977) 『日常世界の構成——アイデンティティと社会の弁証法』新曜社)
- ・ Burr, V. (1995) *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge. (1997田中一彦訳『社会的構築主義への招待』川島書店)
- ・ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989) *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18, pp32-42
- ・ バフチン、ミハイル (1989) 『マルクス主義と言語哲学』未来社
- ・ 文化庁 (2006) 「平成17年度国内の日本語教育の概況」  
<http://www.bunka.go.jp/1kokugo/frame.asp%7B0fl=list&id=1000001687&clc=100000073%7B9.html>
- ・ 細川英雄 (2007) 「日本語教育学のめざすもの——言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味——」日本語教育学会編『日本語教育』132号pp79-88
- ・ Kenneth. J. Gergen, (1985) *The social constructionist movement in modern psychology*. *American Psychologist*, 40: pp266-275
- ・ Kenneth. J. Gergen, (1999) *An Invitation to Social Construction*, Sage, (ガーゲン, ケネス (2004東村知子訳) 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版)
- ・ 木村哲也 (2006) 『社会構成主義』と日本語教育——欧州の言語教育政策からの示唆』日本語教育学会2006年度秋季大会予稿集pp195-200
- ・ 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部

- ・ 倉石一郎 (2005) 「脱構築から他者の語り直しへ——『日本人性』の問いが異文化間教育・研究にもたらすもの」異文化間教育学会『異文化間教育』第22号pp57-67
- ・ 倉石一郎 (2006) 「(なんじ) のいる異文化間教育学への足がかり——〈語り直し〉プロジェクトの射程」異文化間教育学会『異文化間教育』第24号pp2-11
- ・ Lave, J. & Wenger, E., (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University press. (佐伯胖監訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書)
- ・ 夏堀睦 (2005) 『創造性と学校——構築主義的アプローチによる言説分析』ナカニシヤ出版
- ・ 中原淳、松河秀哉、館野泰一 (2005) 「学習を『個人の営み』でなく、『社会的な営み』として捉えなおす——『社会的構成主義』ベネッセ先端教育技術学講座メールマガジン「beating」14号 <http://www.beatiii.jp/beating/014.html>
- ・ 中原淳 (1996) 「思想としてのCSCL——状況的認知・構成主義・認知工学」<http://www.nakahara-lab.net/csclidea.html>
- ・ 中河伸俊 (2001) 「Is Constructionism Here to Stay? まえがきにかえて」中河伸俊・北澤毅・土井隆義編『社会構築主義のスペクトラム——パースペクティブの現在と可能性』pp3-24
- ・ 中島智子 (2005) 「異文化間教育と『日本人性』」異文化間教育学会『異文化間教育』第22号pp2-14
- ・ 西口光一 (1998) 「自己表現中心の入門日本語教育」大阪大学留学生センター『多文化社会と留学生交流』第2号pp29-44
- ・ 西口光一 (2004) 「留学生のための日本語教育の変革: 共通言語の生成による授業の創造」石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際——学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房pp96-128
- ・ 野口裕二 (1999) 「社会構成主義という視点——バーガー&ルックマン再考」小森康永・野口裕二・野村直樹編『ナラティブ・セラピーの世界』日本評論社pp17-32
- ・ 尾崎明人 (2007) 「日本語教育学会会長挨拶」<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/>
- ・ 佐藤学 (1999) 『学びの快楽 ダイアログへ』世織書房
- ・ 桜井厚・小林多寿子 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー——質的研究入門』せりか書房
- ・ 佐藤郡衛 (2007) 「異文化間教育と日本語教育」日本語教育学会編『日本語教育』132号pp45-57
- ・ Scarcella, R. C. & Oxford, R. L. (1992) *The Tapestry of Language Learning: the Individual in the Communicative Classroom*. Heinle and Heinle. (牧野高吉監訳『第2言語習得の理論と実践——タペストリー・アプローチ』松柏社)
- ・ 島田徳子、リチャード・ハリソン (2001) 「インターネットを利用したConstructivistタスク型教材——Web Questの紹介と実践」『日本語国際センター紀要 第11号』[http://www.jpfi.go.jp/j/urawa/public/kiyou/kiyou11/ky11\\_01.html](http://www.jpfi.go.jp/j/urawa/public/kiyou/kiyou11/ky11_01.html).
- ・ 島田徳子、古川嘉子 (2002) 「インターネットを利用した日本語教師の教材作成支援——教師の実践にもとづいた内省を促すCSCL環境の構築」2002年度日本語教育学会秋季大会予稿集[http://momiji.jpfi.go.jp/kyozai/TopPage/data/nkg\\_yoko.pdf](http://momiji.jpfi.go.jp/kyozai/TopPage/data/nkg_yoko.pdf)
- ・ 塩崎紀子 (2000) 「日本語教育という装置」栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉

編『越境する知4 装置：壊し築く』東京大学出版会pp243-263

- ・ 千田有紀 (2001)「構築主義の系譜学」上野千鶴子編『構築主義とは何か』pp1-41
- ・ Spector, M. & Kitsuse, J. I. (1977) *Constructing Social Problems*. Cummings. (村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太訳 (1990)『社会問題の構築——ラベリング理論をこえて』マルジュ社)
- ・ 谷口すみ子 (2005)「ナラティブを通して見た言語・文化間移動の意味——複数の言語を持つ書き手になる過程」国際研究集会ことば・文化・社会の言語教育プロシエディングpp234-240
- ・ Vygotsky, L.,(1978) *Mind in Society*, Harvard University Press (ヴィゴツキー・柴田義松訳 (1962)『思考と言語』明治図書)
- ・ Woolgar, S. & Pawluch, D. (1985) *Ontological Gerrymandering: The Anatomy of Social Problems Explanations*. *Social Problems*, 32, pp214-227 (平英美訳 (2000)「オントロジカル・ゲリマンダリング——社会問題をめぐる説明の解剖学」平秀実・中河伸俊編『構築主義の社会学』pp18-45)
- ・ 矢原隆行 (2006)「システム論的臨床社会学と構築主義」平 英美・中河伸俊編『新版 構築主義の社会学』世界思想社 第7章
- ・ 矢部まゆみ (2003)「『人生の3大事件』を聴く、語る——早稲田オレゴンプログラム『ワークショップ』での試み」早稲田大学日本語研究教育センター『講座日本語教育』39号pp101-121