

# 日本語・日本語 教育を研究する

第21回

このコーナーでは、これから研究を目指す海外の日本語の先生方のために、日本語学・日本語教育の研究について情報をおとどけしています。今回のテーマは「日本語教育と状況的学習論」です。

## 日本語教育と状況的学習論



大阪大学留学生センター教授 西口光一  
にしぐち こういち

### 1. はじめに

現代に生きるわれわれは、教育を考える場合、即座に「何を」「どのように」教えるかというふうに関心を持ちます。その典型は、基礎段階（いわゆる初級段階）の日本語教育です。基礎段階の日本語教育では、通常、日本語の基礎的な知識・能力を身につけさせるという趣旨で、基礎的な文型・文法事項及び基礎的な語彙が教育内容として選定され、文型・文法事項を中心としてカリキュラムが策定されます。そして、授業担当教師は自分の授業に与えられた学習言語事項をよく研究し、導入、練習、応用練習というように綿密に授業を計画して、その指導案を基に授業を実施します。このような教育を行うカリキュラム・デザイナーや教師の間では、選定された知識・能力を学習者が身につけたかどうかということばかりが議論されます。カリキュラム・デザイナーも教師も、「学ぶことは、何かを習得することである」と信じているわけです。学習についてのこのような見方を、数学教育研究者スファード (Sfard 1998) は習得メタファー (acquisition metaphor) と呼んでいます。これに対し、最近になって、学習を「参加の過程」と見る見方が出てきました。スファードはこれを参加メタファー (participation metaphor) と呼んでいます。一般に、参加メタファーの枠組みで学習を捉える学習論や学習研究を総称して、**状況的学習論** (situated learning) と呼んでいます。

### 2. ヴィゴツキーと発達心理学研究

状況的学習論の起源は、ロシア革命後のソビエトの発達心理学者ヴィゴツキーに遡ることができます。ヴィゴツキーによると、子どもの発達において、

記憶、注意、意志、思考などの意図的で知的な行為は、最初は親や年長者などのより有能な他者が学習主体をさまざまな形で支援する協働作業で達成されます。そして、学習主体は後になってこのような協働作業における他者の役割を自分で担い、他者が自分に語りかけるように自分自身に語りかけることで自己の行為が制御できるようになっていきます。こうして最初は他者の援助を得て協働的に実現されていた行為が、単独で実行できるようになるのです。ヴィゴツキーは、子どもの独力による問題解決において見られる現在の発達水準と、大人の指導下あるいは自分より能力の高い仲間と協働で行う問題解決で見られる潜在的な発達水準との間隔を**発達の最近接領域** (the zone of proximal development、ZPD) と呼びました。そして、この領域に結びついた活動の中でより有能な他者の**媒介** (mediation) を得て、それを内化することで発達が進むと考えたのです。

より有能な他者が学習主体の行為を方向づける過程は一般に**スキャフォールディング** (scaffolding、足場づくり) と呼ばれています。ウッドら (Wood et al. 1976) は、スキャフォールディングの機能を次のようにまとめています。

1. 課題についての興味を喚起する。
  2. 課題を適度にやさしくする。
  3. 課題の達成過程を維持する。
  4. なされたこととよい解決法との違いの重要な要素を明確化する。
  5. 問題解決過程でのフラストレーションをコントロールする。
  6. 期待されているよい行動のモデルを提示する。
- ログフ (Rogoff 1990) は日常生活の中で大人が子どもに対して行うスキャフォールディングの過程を詳細に検討しました。そして、大人と子どもが

日常的な活動を協働的に行う過程のすべてが、子どもの行為の方向づけとなるように構造化されていることを強調しています。子どもの学習は大人が意図的に組織する特別な活動ではなく、大人に伴われ支えられながら、日常生活の中のさまざまな実践に参加することと同時に展開する過程であるというのがロゴフの見方です。このような状況をロゴフは**ガイドされた参加** (guided participation) と呼んでいます。また、ブラウンら (Brown et al. 1991) はこのような子どもの発達の全体的な状況を**認知的徒弟制** (cognitive apprenticeship) と呼んでいます。

### 3. レイブとウェンガーの正統的周辺参加論

以上に紹介した研究は、発達心理学 (子どもの認知発達) における状況的学習の研究であるということが出来ます。これに対し、文化人類学者のレイブとウェンガー (Lave and Wenger 1991) は、学習主体が社会的実践に参加して、徐々に有能さを発揮し一人前になっていく過程の全体を捉える新しい学習観を提示しました。これが**正統的周辺参加論** (legitimate peripheral participation) です。

正統的周辺参加という概念は、学習主体の行為の変化 (熟達化)、実践についての理解、学習主体の自己認識の変化を、社会的実践の構造との関係から包括的に捉えるための枠組みです。その概念をイメージするためには、料理人や大工などの徒弟が徒弟制の中で一人前になって行く過程を想像するといいでしょう。ちなみに、レイブとウェンガーは、西アフリカのヴァイ族とゴラ族の洋服仕立屋における徒弟制を主要な研究対象としています。

正統的周辺参加の概念によって捉えられる学習とは、学習主体が**実践共同体** (community of practice) の正式メンバーとして実際の活動に参加し、そこへの参加の形態を徐々に変化させながら、より深く実践共同体の活動に関与するようになる過程全体を指しています。そして正統的周辺参加論では、こうした共同体の活動への参加形態の変化と連動して、学習主体の行為のあり方、学習主体による実践共同体の活動の理解、そして学習主体の自己認識が同期的に変化していくと考えるのです。

学習主体の行為の変化というのは具体的には実践的な活動 (作業、役割等) に習熟していくことです。正統的周辺参加論ではまず実践共同体の活動への参加があり、継続的に実践活動に従事するのに伴って学習主体は実践的な活動がうまくできるようになる

と考えるのです。次に、実践共同体の活動の理解について言うと、例えば、ボタン付けやアイロンがけをしていた仕立屋の徒弟が、縫製係になり、それまでと違った道具を用い、異なった作業を行い、親方や仲間との新しい関係の中で活動するようになれば、ボタン付けやアイロンがけや縫製といった作業を含む洋服作りという実践に対する彼の見方は大きく変化します。実践共同体への参加形態つまり状況と行為の関係の変化に伴って学習主体の視点が移行し、それによって実践についての新たな理解を生み出していくのです。また、学習主体は自分が実践共同体の中でどのような位置にいるのかということを理解することを通して、自分が何者であるのか、また自分が何者になりつつあるのか、ということについての認識を形成し変化させます。

レイブとウェンガーの正統的周辺参加論は発表直後から学習研究や教育学の分野でセンセーションを巻き起こし、状況的学習という考え方を広く一般に普及するのに大きく貢献しました。

### 4. 日本語教育への示唆

これまでわれわれ日本語教育者は、学習を、主として言語的知識や伝達能力の習得の観点から見てきました。このような日本語教育に対して状況的学習論はどのような示唆を与えてくれるのでしょうか。これには、日本語教育学への示唆と日本語教育の方法への示唆があると思います。

まず、日本語教育学への示唆について言うと、状況的学習論では学習を、習得ではなく、参加の観点から捉えようとします。そうした観点からは、日本語教室のメンバーである学習者とそこで使われるさまざまな道具や言語の編成方法に焦点を当てて、日本語教室が実際に学習者にどのような実践への参加の機会となっているかを明らかにすることが、一つの研究課題として出てきます。また、個々の学習者は日本語教室のメンバーであるだけでなく、その他のさまざまな実践共同体のメンバーにもなっています。教室での学習は、「学習者」という「知識や能力を受け入れる容器のような存在」によって行われるのではなく、さまざまな実践共同体を歩き来しながら生きている個人の相互作用を通して行われています。学習者をこのように複数の共同体に属する主体として捉え、日本語教室が個々の学習者にどのような実践の場となっているか、また、日本語教室という実践共同体への参加を含めて総体的に学習者は

何になりつつあるかを明らかにすることも、重要な研究課題となるでしょう。こうした研究は、われわれが提供している学習の状況とその意味を問い直し、日本語教育の実践を構成するための新たな視点を提供してくれるでしょう。

一方、日本語教育の方法に関しては、状況的学習論はそもそも学習を見るための視点であるので、本来的には日本語教育の方法に対して何らかの示唆を与えるというような性質のものではありません。しかし、敢えて言うところの次のような提案をしているように思われます。すなわち、状況的学習論は、「発達中の学習者言語による実践の共同体」を教室に（あるいは教室と教室外を結びつけて）創造すべきことを求めていると思います。この場合の「実践」というのは、「共同体」に属するメンバーの興味や関心に関連した意味のある活動ということです。そして、そうした「実践」の構成と「共同体」の成立とは、互いが互いを規定する関係にあると言えるでしょう。また、「発達中の学習者言語による」というのは、何らかの方向性をもった実践として言語活動が行われるわけですが、その言語活動は実践を構成するための過程であると捉えられます。そしてそのような過程が、言語発達を促進するような働きかけや援助を伴って行われることが期待されるわけです。ヴィゴツキーのZPDの概念を第二言語教育に応用したタペストリー・アプローチを提唱するスカーセラとオックスフォード(Scarcella and Oxford 1992)は、このような援助と言語発達の関係について次のように述べています。

「具体的な言語的コンテキストが言語発達促進的であるとすれば、それは特定のタイプの日本語（原文では「英語」）の受容処理や産出処理をさせるようになっているからではなく、その具体的な言語的コンテキストが学習者が援助を必要としているまさにそのときに学習者を適切に援助するからである。」

(Scarcella and Oxford 1992: 30)

## 5. おわりに

状況的学習論から示唆を得た第二言語教育のアプローチは、具体的には、テーマとタスク中心のアプローチになると思われます。そうしたところから、しばしば「それはコミュニカティブ・アプローチと同じなのではないか」と言われます。確かに枠組みとしては似ています。しかし、コミュニカティブ・アプローチでは学習者を、意味を交換する活動ある

いは擬似的に実際のコミュニケーションを再現する活動に投入することに重点が置かれています。これに対し、状況的学習論の考え方では、むしろ、一連のテーマとタスク中心の活動を通して、共同体としての実践を生み出すことに重点が置かれています。実践の共同体なくして参加はあり得ず、参加なくして、学習者が共同体の実践の中で自らの役割を発見し、他者との関係性の中でその役割を果たしていくあるいは果たせるようになっていくという発達の環境は創生されないからです。

## 基本的な参考文献

- 西口光一 (2001) 「状況的学習論の視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』(青木直子他編、世界思想社)
- 西口光一 (2002) 「日本語教師のための状況的学習論入門」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』(細川英雄編、凡人社) 所収
- ヴィゴツキー, L.S., 柴田義松訳 (2001) 『思考と言語』新読書社
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press. 佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習 - 正統的周辺参加』産業図書
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Scarcella, R.C. and Oxford, R.L. (1992) *The Tapestry of Language Learning: the Individuals in the Communicative Classroom*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle. 牧野高吉訳・監修、菅原永一他訳『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
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher* 27-2: 4-13
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100