

# 「状況的学習論」再考 ——教育実践と研究への新たな可能性——

窪田光男

## 1. はじめに

本稿の目的は、Laveと Wenger (1991)<sup>1</sup> が提唱する「状況的学習論」を従来の学習観と比較しながら整理し、そこで理論化される学習の概念を第二言語や外国語の学習と関連づけながら検証、考察することで、言語の教育、研究に対して新たな視点を得ようというものである。状況的学習論は、特に言語の教育や学習を念頭に構築、提案されたものではなく、学習一般についての説明、理論化を試みたものである。しかし、この理論の発表以降、その知見をもとに第二言語習得研究の分野において、習得の社会的、文化的側面に焦点を当てた多くの研究（例、Duff, 1995; Pavlenko & Lantolf, 2000; Siegal, 1996; Toohey 2000）が行われてきており、言語習得の一側面を理解する上で新たな見方を提供する可能性を含んでいると考えられる。

状況的学習論の大きな特徴は、学習を所与の知識の吸収と定義することにより、個人の認知過程を観察、分析の第一義とするのではなく、共同体への参加の過程で生じる参加形態の変化やアイデンティティの発達を研究の中心に据え、参加の過程で発生する知識や技能の吸収は付随的なものとする点である。Laveと Wengerは人類学者であるが、状況的学習論を構築するにあたり、発達心理学者の Vygotsky (1980) の学習に対する考え方と、社会学者である Bourdieu (1977) から影響を受けている。Vygotsky は、Marx が経済や労働を社会構造の中に位置づけたように、学習を社会構造の中に位置づけている。Vygotsky の発表した重要な概念である「発達の最近接領域」(the zone of proximal development) は、様々に解釈されてきているが、学習を未熟な者

が熟練者の助けを借りながら協同的に行われる社会的なものとして捉るのが一般的である。例えば、子どもは自分が発した音声に対する、まわりの反応をもとにその音声の意味することを理解する。また、初めて聞く自分に向けられた発声も、まわりの助けを借りながら問題解決ができる「発達の最近接領域」の範囲であれば、熟練者の媒介を得てその意味することができるようになる。こうして意味を持ち始めた聴覚的、視覚的の断片を外部の他者に向けて発するだけでなく、次第に自分自身に向けて発するようになることで、これらを抽象的な思考の道具、つまりは言語として自分のものとしていくと考える。しかし、Lave と Wenger は、このような解釈の中で、社会が学習者の吸収する所与の知識の提供者に矮小化されていることに不満を表している。そして比較的新しいEngeström (1987) の解釈に共感を示している。Engeström は、「発達の最近接領域」を、日常活動とその活動の中にある矛盾の解決策として社会レベルで新たに作られる活動の間にある距離、と定義している。Lave と Wenger は、状況的学習を理論化するにあたって、このEngeströmの解釈をBourdieu (1977) の構造主義理論への批判と結びつける。Bourdieuは、実践を理論化する際に、社会实践の参加者がおかれている歴史的な性格に重点を置き、参加者、社会構造、そして実践の形態とそこで行われる学習が相互に関係して意味が生産、そして再生産される中での社会的変容を重視する。したがって、状況的学習論において、知識や技能は所与ではなく、歴史的、社会的、文化的に媒介された社会实践に参加する人々の間で行われる相互行為により常に交渉され再構成されるものだと考える。

## 2. 第二言語習得研究と状況的学習論

第二言語習得の研究分野においては、これまでにひとが第二言語を習得するメカニズムが「行動主義」や「生得主義」の立場から理論化されてきた。このような習得理論も、行動主義が模倣や反復練習を重視し、生得主義が先天的な言語習得能力を仮定するなどの違いはあるものの、所与の言語知識の吸収を習得と考えることが前提とされている (Lightbown & Spada, 2006)。また、比較的新しい理論で、会話の従事者間の相互行為に焦点をあて、インタラクションの過程で習得が行われるとする「相互行為主義」の理論も、その

名称から社会参加を重視していることが想起されるが、相互行為の過程で起こる変化を説明する際に使用される、ひとの脳をあたかもコンピュータに見立てたかのような「インプット」(Krashen, 1982)、「アウトプット」(Swain, 1985)「プロセッシング」(McLaughlin, 1987) などという用語や、ひとの認知能力に焦点をあてた「気付き」(Doughty & Williams, 1998) や「フォーカスオンフォーム」(Long, 1991) などといった用語からも、学習者を見る際に、社会実践を営むものとして全人格的には捉えず、普遍的な認知過程を備えた存在として想定されていることがうかがえる。

一方、1970年代のはじめに Hymes (1972a, 1972b) によって提示された「コミュニケーション能力」(Communicative Competence) という概念と、その言語教育への応用を目指した Canale と Swain (1980) の理論モデルの発表を受けて、第二言語の習得をはかるために、語彙や文法などの知識に加え、社会の様々な状況において言語を適切に使い、また理解する能力である「社会言語能力」(Sociolinguistic Competence) の育成が喫緊の課題として浮上した。その後、1980年代を中心に、発話行為を単位として謝罪 (例、Olshtain & Cohen, 1983)、要求 (例、Blum-Kulka, 1982)、拒否する (例、Beebe & Takahashi, 1990)、賛辞 (例、Manes & Wolfson, 1981; Holms & Brown, 1987)、そして不満 (例、Boxer, 1993) が様々な社会でどのようになされているかを調査する研究が行われた。これらの研究成果を受け、社会言語能力育成を目的とした教科書が作成され (Billmyer 他, 1989)、授業計画 (Billmyer, 1990a, b; Olshtain & Cohen, 1990; King & Silver, 1993) が試みられていた。

ところが、社会のルールを規定した表現を集め、それを学習者に身につけさせることは、学習者自身の母語の社会ルール否定し、第二言語の社会ルールに入れ替えることを要求することになるとし、その過程で学習者が経験する心理的葛藤の可能性を問題視する批判、議論がわき起こって来た (例、Chick, 1996; Fairclough, 1989, 1992; Kramash, 1991, 1993)。また、学習者の心理的葛藤だけにとどまらず、第二言語を学習する過程で、その言語の社会言語学的ルールを規定し、それを学び自分のものとするを学習者に押し付けることは健全な社会の変化を阻害するとする批判が、ポストコロナ理論の枠組で言語教育を考える研究者を中心に出了された (Auerbach, 1995;

Fairclough, 1989, 1992; Pennycook, 2001)。社会言語学の研究は社会の様々なグループとそれぞれの使用する言語の種類に体系的な相関関係があることを実証してきた（例、Labov, 1968, 1972a, 1972b）。しかし、第二言語を教える教師がこれらの研究で発見された情報をモデルとして使用し、学習者に身につけることを要求すると、教師が現在の社会の規範をそのまま永続される役割を担うことになってしまう（Fairclough, 1989; Auerbach, 1995）。したがって、言語を教える教師は、社会言語学的な規範を学習者に押し付けることで、こういった社会に横たわる力関係の保持に手を貸し、社会の既存の常識を正当化し再生産する役割を担っていることを常に意識する必要があると言うのである（Fairclough 1989; Pennycook, 2001）。

状況的学習論はこのような議論の文脈の中に現れ、既存の社会の規範を受容するだけでなく、規範の再構成に参加できる学習者の育成を模索する第二言語習得の研究者に新たな概念枠組を与えるものとして注目を集めるようになった。それでは共同体への参加の過程で学習が行われるとする状況的学習論は、どのように学習をとられているのか。まず、この状況的学習論を従来の学習観と比較することで、その特徴を整理してみる。

### 3. 従来の学習観と状況的学習観の比較

状況的学習論において、Lave と Wenger は、学習は社会的実践とは切り離せない側面であるとし、学習者が社会的な文脈に実際に参加をすることをおして「熟練者たちの業務に参加していく役割が果たせるようになること」(p. 11) を学習と考えている。これは、学習を既存の構造の吸収と考え、社会的な文脈から所与と考えられている知識、技能を抽出し、教える側があらかじめ体系的に整理して教材を作り、主に教室という空間で提供してきた従来の学習観とは大きく異なるものである。Lave と Wenger (1991) の随所で、状況的学習論は従来の学習観との比較で説明される。まず、それらの記述を拾い集め、以下の表1. のように整理することで、それぞれの学習観が知識や技能、学習者の役割、学習の目標をどのようにとられているかを比較してみる。

	従来の学習観	状況的学習観
知識・技能	静的、脱文脈的	動的、状況的
学習者の役割	受容	実践共同体への参加
目標	知識・技能の吸収	実践共同体参加者としてのアイデンティティの構築

表1. 従来の学習観と状況的学習観の比較

従来の学習観では、学習される知識や技能は、静的かつ脱文脈的なものと考えられる。学習者はそれらの知識を所与とし受容することが求められ、訓練をとおして吸収をはかることが目標とされる。英語の学習の場合、例えば丁寧な依頼表現として、*could*や *would* などの過去形の助動詞を使用した表現が、実社会の文脈から切り取られ、静的かつ既成の知識としてしばしば教室などの空間で学習者に提示される<sup>2)</sup>。学習者の役割は、言うまでもなくそれを受容し、練習を重ねることで身につける（吸収する）ことである。言語教育の分野においても、学習すべき言語の規則や慣用的な表現を、実際にそれらが使用されている社会的文脈から抽出し、夥しい量のパターン練習をすることで、学習者がそれらの規則や表現の吸収をはかることを目的とした *Direct Method* や *Audiolingual Method* が革新的な教授法として脚光を浴びた時代があったが (Lado cited in Eisenstein, 1987)、これらの教授法も行動主義の影響を受け、伝統的な学習観がもとになって考案されたと考えられる。

それに対して、状況的学習観においては、知識や技能は動的かつ状況的であるとされる。学習にあたっては、それらが使用される実践共同体の参加者となることが必須要件となる。そして学習者自身が共同体において、参加を繰り返すことにより、共同体の一員としての自覚を増大させていく（アイデンティティを構築していく）ことが目標とされる。学習は、この過程で付随的に発生する。例えば、先の丁寧な依頼表現に関する知識の習得の場合においても、参加者は発話が向けられる相手との関係や状況の中で生成される言語サンプルにさらされながら、自らもその生成に参加することが求められる。場合によっては、従来の学習では最上級の丁寧表現とされるものを、

文脈を利用して皮肉めいた表現として使ってみる、あるいは直接的で丁寧さに欠けるとされる表現を、発話が向けられた相手との関係により親近感を表す表現として生成するなどの活動に参加し、その過程で自然発生的に知識の吸収が行われるのである。

このように、参加者が(1)お互いにかかわり (mutual engagement)、(2) 共同作業 (a joint engagement) を行い、その過程で(3) アイデンティティ構築のレパートリーの共有 (a shared repertoire) するようになる共同体を、Wenger (1998) は「実践共同体」(Community of Practice)と呼んでいる。実践共同体では、知識、技能の正統性、適切性は参加者によって常に交渉され再定義されている。言語の学習者は、その動的な状況に参加し、言語使用を繰り返す中で、その実践共同体の成員となっていくのである。

#### 4. 正統的周辺参加から十全参加へ

状況的学習論における学習は、学習者が社会的な文脈に実際に参加をすることをとおしてはじめて可能になると考えるが、新たな共同体に参入した新参加者が、その共同体において必ずしも学習に必要な参加を積極的に果たせるわけではない。学習者が参加を通して学習する過程を、Lave と Wenger (1991) は「正統的周辺参加」(a legitimate peripheral participation) という概念を使って説明している。これは、共同体への正統的なアクセスがありながらも周辺の参加の状態である。ちょうど学位の取得を目指して正規留学をして間もない学生が、留学先の教室の正統的な参加者であるにも関わらず、授業において積極的に自分の意見を述べたり質問したりすることはしないで、首をかしげることで理解の不十分さを伝えたり、うなづくことで理解したことや、同意していることを教師やクラスメートに対して表現したりするような周辺の参加である<sup>3</sup>。しかし、時間の経過とともに参加者は共同体の活動にどんどんとのめり込み、やがては「十全参加」(a full participation) を果たすようになっていく。この過程こそが状況的学習なのである。しかし、「十全的参加」という表現の使用にあたり、Lave と Wenger が、一義的な到達点を想定していないことを確認しておくことが重要である。つまり、周辺参加の対極として中心的参加があるわけではなく、十全参加には多様な形態が想

定されるのである。

この移行過程での参加者の学習を考える上で、Lave と Wenger は、多くの徒弟制度の中で行われる学習を調査、研究している。徒弟制度において、新参の弟子はまず、より少ない時間、労力で済む責任の軽い仕事を与えられる。そして、その過程で熟練者の広範な仕事場の観察機会が与えられる。ここで、学習者である新参の弟子が行っているのは、熟練者が持つ知識や技能の吸収ではない。その社会的文脈（実践共同体）の構成員としての自覚を身につけ、共同体の一部になることである。つまり、熟練者としてのアイデンティティを増大させていくのである。例えば、徒弟制度によって芸が伝授される落語や舞踊などの日本における伝統芸能の実践共同体では、新参の弟子は必ずしも入門当初から落語や舞踊の技能を習得しない場合が多い。彼らが日々行っているのは、師匠宅、寄席や劇場などで師匠や兄弟子の身の回りの世話をしながら、落語家、舞踊家としての話し方や所作など、伝統芸能の実践共同体に特有の特徴を自ら具現化、生成しながら、それら共同体の成員としての自覚を増大させてゆくこと、つまり、アイデンティティの構築なのである。

アイデンティティという概念は、心理学、社会学、人類学をはじめ、多くの学問分野で既に不可欠な地位を確立しているが、アイデンティティという用語の歴史は比較的新しく、Erikson が1959年に造語として使用したのが始まりであると言われている。Eriksonがこの語を作る際にもととなった、identify という英語の動詞は、“I identify myself as a teacher.” のような例文にみられるように、「自分自身を教師と考えている」という意味をもち、ひいては自分自身を教師という、一般化された他者のカテゴリーと同じであるとみなしていることである。つまり、ひとは生まれてから、社会の中で多種多様な他者に取り囲まれ、成長の過程でそれらへの同化を繰り返すと考えられる。これは、Parsons (1964) が述べるように、アイデンティティ構築の過程とは、他者を認識して、それらが持つ特徴を取り入れ、同化していく過程であると言える。そして同化の対象は、身近で特定の他者から、成長とともに、より一般化された社会的カテゴリーへと変化していく (Berger & Luckman, 1991)。このように、他者の「社会的役割」(social roles)<sup>4</sup> を自分の中に取り入れていくことにより、アイデンティティが構築されていくと考えられる。

この「他への同化」のプロセスは、第二言語習得の過程にも当てはめて考えることができる。第二言語が使用される実践共同体に初めて入っていった参加者は、その共同体と、母語の共同体の言語的特徴の違いを意識的、無意識的に認識することになる。これら言語的特徴には、Cannal と Swain (1981) が「コミュニケーション能力の概念化」において分類したような、発音や文法といった言語そのものの特徴の他に、言語使用の社会的適切性をめぐる社会言語学的なもの、あるいは発話に一貫性を持たせる談話的なものも含まれる。

同一言語間の変種習得の場合、例えば関東地方から関西地方の学校に転校した小学生は、新たな実践共同体の特徴のひとつである関西弁を話す（具現化する）ことを繰り返すことにより、関西弁が使用される実践共同体の成員としての自覚を深め十全参加を果たしていく。第二言語習得においては、例えばアメリカの大学に留学した日本からの留学生の場合、アメリカの大学生の実践共同体の特徴（アメリカの大学生が使用する英語）を取り入れ、自分でも使ってみる（具現化する）ことにより、アメリカ英語の実践共同体の成員としてのアイデンティティを増大させていくことになる。状況的学習論では、このようなアイデンティティの構築過程こそが学習であると考えられる。

しかしながら、Lave と Wenger は、これら学習者が同化していく第二言語の共同体にある特徴を、静的に具体化された知識領域とは考えていない点に注意を払う必要がある。これは、先の Cannal と Swain が、学習者が習得するものとして、学習言語の「言語共同体」(Speech Community) の中に、文法や語彙、或は社会言語学的なルールといった具体化され得る知識領域の存在を想定しているのとは根本的に異なる。繰り返し述べてきたように、知識は共同体内における関係性の中で常に再構成されると考えられ、重点が置かれるのは、それらの特徴を有する共同体への参加をとおして構築される共同体の一員としてのアイデンティティである。

## 5. 学習の動機と指導者の役割

先に述べたように、Lave と Wenger (1991) において強調される従来の学習と状況的学習の最も異なる点は、従来の学習が「知識が内化<sup>3</sup>する過程」(p.



22) を学習と考えるのに対して、状況的学習は、「実践共同体への参加の度合の増加」(p. 25) の過程でメンバーとしてのアイデンティティを構築していくことを学習と考える点である。それでは、これら二つの異なる学習観で教育が行われた場合、指導者の役割、学習者のアイデンティティ、学習を通して得るもの、学習の動機はどのように考えられるだろうか。LaveとWengerの中で様々に現れる記述を整理すると以下の表2. のようになる。

	従来の学習	状況的学習
指導者の役割	学習者を変化させる	実践への共同参加
学習者のアイデンティティ	教育による干渉の対象	変化は学習の過程で必然的に起こる
学習を通して得るもの	学習の商品化	参加の増大
学習の動機	交換価値	未来像

表2. それぞれの学習観における学習の動機と指導者の役割

まず、従来の学習においては、指導者は指導を通して学習者になんらかの変化をもたらすことが求められる。例えば、その日の学習目標が、現在完了形を用いて、過去の自分の体験を述べるようにできることと定められると、指導者は、学習者に現在完了形について表象化された知識を注入したり、練習をさせたりして、その日の授業の終わりには、それまで現在完了形を知らなかった学習者が、授業後には新たな知識、技能を得て教室を後にするというような変化を遂げるような干渉を企てることが求められる。それに対して、状況的学習における指導者の役割は、単に学習者と同じように実践共同体の活動に参加するだけである。これは、落語の師匠が弟子に対して系統だった指導をせず、ただ単に自分自身も落語をするという作業に従事しているだけという状態にあたる。言語の習得においては、共同体の古参の成員（例えば、その地で生まれ育った母語話者や以前から共同体に参加している非母語話者）は、共同体内で日々言語を使用しながら日常の生成活動に従事しているだけである。このような環境で、古参の成員が新参者に対して、間違いの訂

正をする、言語の明示的な指導を授けるといった機会は稀である<sup>6</sup>。新参者は、彼らの日々の言語行動を観察しながら正統的周辺参加を行う。ここでの古参の成員の役割は、伝統的な学校制度における指導者のそれとは非常に異なるものとなる。

次に、学習者のアイデンティティは、伝統的な学校教育において指導を通じて変化させる対象と考えられてきた。これは、日本を含む様々な国々において、教育を通じて愛国心や郷土愛を育む、男女の役割を教えるなど、教育が常に学習者のアイデンティティ構築に干渉して来たことから明らかである。英語教育においても、アメリカ英語に特有の表現が含まれるダイアローグを暗唱させる、或はイギリスの受容発音 (RP) を正確に模倣させるといった指導を通して、意識的、無意識的に英語学習者のアイデンティティ構築に影響を与えてきた。一方、状況的学習においては、学習者のアイデンティティの構築へ及ぼすことになる影響は、意図的に計画されるようなものではなく、実践共同体への参加の結果として必然的に起こるものだと考える。

学習の結果として得られる見返りをどのように考えるかに関しても、状況的学習と従来の学習では異なる。どのような学習をするにもその過程で経済的、時間的など、多くの投資が必要となる。Norton (1997) は、人々が学習に際して必要となるそれらの多大な投資をいとわず、学習を継続できるのは、学習をとおして将来得るものが意識できるからであり、その意識が動機付けの大きな要因となっているとしている。従来の学習では、このような学習を通じて得られる見返りはしばしば商品化されてきた。つまり学習の成果は、学校内外で行われる試験の結果として点数化され学習者に還元されてきたのである。そして、学習動機は、こうして得られた点数の交換価値の大小に大きく左右されることになる。例えば、試験で獲得した点数が有名大学への入学を決める材料として使われる、或は、英語の検定試験の点数や級が職場での昇進につながるなどといった学習成果として得られた点数の交換価値の大小が学習の動機に影響を与える。

状況的学習においては、学習の成果が商品化されることはない。代わりに、学習の成果として得ることになるのは共同体への参加の増大である。正統的周辺参加から、次第に十全参加に近づくにつれ、参加者は次第に実践共同体

での活動にのめり込み、共同体の一員としての自覚を強くしてゆき、新参のメンバーから熟練者としての承認を得る事になる。新参者は、これら熟練者の中に自分自身の将来像を見ることになり、自分自身もいずれは熟練した成員になりたいという思いが学習の動機となる。これは第二言語の実践共同体に新たに参入した参加者の場合にもあてはまる。ここでの日々の学習は、商品化（点数化）された成果となって返ってこないかもしれない。しかし、古参の成員、例えばその言語共同体のネイティブスピーカーや、その共同体で既にかんりの経験を積んでいる先輩の留学生などが新参者に将来像を提供する。そして彼らのようにになりたいという思いが学習動機となり、参加者は努力を継続することになる。

## 6. 学習材料

学習を可能とするために不可欠なものは学習材料である。従来の学習と状況的学習では、この学習材料についての捉え方も大きく異なる。大雑把に述べると、従来の学習での学習材料は、教育者側が選択し、学習者に提供されるべきものと考えられるのに対して、状況的学習では、これらの材料は学習者が自らのニーズにより求めるものであると言える。これら学習材料は、その選択過程、扱われ方、そして伝達の媒体となるものに焦点をあてて整理すると以下の表3. のようになる。

	指導型カリキュラム (従来の学習)	学習型カリキュラム (状況的学習)
学習材料	体系的（提供、限定）	社会实践（フィールドそのもの）
材料の選択	教師の視点	学習者の視点
材料の扱い	抽出的、操作的	状況的
材料の媒体	指導者	実践共同体 (指導者は共同体の一部)

表3. 従来の学習と状況的学習下における学習材料の比較

先に述べたように、従来の学習では指導者側の視点で学習材料が選択される。そして学習の難易度や指導効果を考慮し、ある秩序を持って体系的に整理された後、学習者に提供される。その過程での学習材料の扱いは、抽出的かつ操作的であると言える。つまり、学習すべき内容は、社会の文脈から切り取られ、教室での指導に合う形に操作が加えられ教材となるのである。例えば、英語の時制の学習の場合、現在や過去の出来事を表現する文は、実際の社会の文脈から取捨選択され抽出される。そして、それらは教室という状況下での制約や、学習者の背景、既存の知識を考慮しながら、学習が効率よく進むように教材が計画される。そして、学習者にそれらを提供する際の媒体として中心的役割を果たすのは、言うまでもなく教師である。この抽出は、いかに実際の社会的文脈を温存したダイアログなどを取り入れようと、教室で提供される時点で、どのような工夫をほどこしても実際の文脈は失われてしまうことになる。単語や表現を文脈の中で指導するという話はよく聞かれるが、その文脈自体も、教科書などに取り入れられる際には、実際の社会的文脈から切り取られることになる。しかし、この社会的文脈から切り取るという抽出の作業は、否定的な側面ばかりではない。学校教育は、抽出、操作の作業により、実際の社会的実践に参加しては網羅しきれない膨大な知識や情報、技能の学習を可能にしてきたのも事実である。これは、英語の学習にしても同様であり、英文法などと題されたコースが一年間に提供する情報量を、実際の社会実践をとおして学習しようとする膨大な時間を要し、学校の授業時間の枠内では提供不可能であることは言うまでもない。

従来の学習において、指導する側が学習内容の提供者であるのに対して、状況的学習での指導者の役割は、日々の実践にただひたすら参加することである。新参の実践共同体にある夥しい量の学習内容の中から、日々の実践を通して吸収されるべき学習内容は状況的に社会実践の文脈で発生し、共同体そのものが媒体となって学習者に伝えられる。それらの中から何を学習するかについての選択も、多くの場合、学習者自身が行う。つまり、状況的学習でのカリキュラムは参加者自身により作られて行くと考えられる。例えば、先の時制の学習のような場合においても、共同体の参加者は、社会実践の中

で過去の出来事や未来の予定について語らなくてはならない状況に遭遇する。そのような状況で、新参者は、過去や未来について伝えたいという欲求から古参のスピーカーの語りを参考に、自分自身の過去や未来の語りを学習することになる。したがって、状況的学習は、その名のとおり状況的に発生し、学習材料は、まさに参加している状況に埋め込まれているといえる。

## 7. 従来の学習と状況的学習における研究のあり方

これまでくり返し述べたように、状況的学習の最も顕著な特徴は、従来の学習が個人の頭の中で起こると考えるのに対して、学習が社会実践をとおして行われるものであると考える点である。学習を異なる角度から捉えようとすると、当然のことながら日々学習が行われている教育現場で研究を行う際に、何に着目するか、またどのような手法を用いて研究を計画するかなども大きく変わってくることになる。以下に学習者、指導者、そして分析の単位に分けて、状況的学習と従来の学習が研究において着目する要素を整理してみる。

	従来の学習	状況的学習
学習者	知識、情報、技能の吸収	参加形態、アイデンティティの変化
指導者	指導	学習資源、環境のデザイン
分析の単位	個人	学習者、世界とその関係

表4. 従来の学習と状況的学習における研究のあり方の比較

まず、学習者に焦点をあてた研究を考える場合、従来の学習観のもとでは、学習者が与えられた知識や情報、あるいは訓練をとおして得た技能をどの程度自分のものとするのができたか（吸収できたか）に焦点が当てられる。例えば、英語教育において特定の指導法の効果を検証する際に、指導の前後に学習者にTOEFL (Test of English as a Foreign Language) やTOEIC (Test of

English for International Communication) などの標準テストを受けさせて、そのスコアの変化をもとに学習者が指導内容をどの程度吸収できたかを判断するといった研究が計画されてきている。また、第二言語での会話に際して、お互いの理解不足で行き詰まったときに、話者相互がより理解可能な発話に言い換えることを要求しあったり、発話を明確化するために確認しあったりする、「意味の交渉」(negotiation of meaning) と呼ばれる機会が学習言語の型式の習得を促進するという仮定のもとに、会話に従事する者の間で行われる相互行為を分析する研究も多く行われてきている（参考、Doughty & Williams, 1998; Pica, 1994）。

一方、状況的学習観にもとづく研究は、学習者の共同体への参加がどのように変化していくかを観察することに焦点があてられる。ここで重要視されるのは、学習者が知識や情報、技能などをどれだけ吸収できたかではなく、学習者の共同体の一員としての自覚がどのように変化していくかである。したがって、状況学習論を受けてこれまでに行われてきた研究（例、Duff, 1995; Pavlenko & Lantolf, 2000; Siegal, 1996; Toohey 2000）は、学習者の共同体での参加の形態をエスノグラフィーの手法を用いて観察する、学習者の自分自身と共同体の関わりについて語ったナラティブをデータとして使用するなどといった質的研究が計画される場合が多い。

指導者に焦点をあてた研究においても、従来の学習観では、指導者がどのような指導を行っているかが関心事であり、教室などにおいて行われる様々な形態の指導が、学習者の知識、情報、技能の吸収にどのような影響を与えるかが分析されてきた。状況的学習の枠組内で行われる研究においては、指導の方法よりも、むしろ学習者が自ら学ぶための資源として何がどのような形で提供されているかが観察、分析の対象とされる。また、個人の教師の教室での営みに加え、学習者が十全参加を目標としている共同体に参加できるようになるための準備をするためにどのような環境がデザインされているかといった、政府や教育機関などの教育政策に関わるようなマクロレベルの調査、分析も重要視される。

外国語として言語を学習する場合は、学習者が日常的に参加をしている共同体において、必ずしも学習言語が使用されていない状況も多く考えられる。

そのような状況で、学習言語を使用することで参加が可能となり、参加を繰り返すことによりその共同体の一員としての自覚を深めていけるような環境を計画するために、どのような共同体を想定するのか、また、そのような共同体を構築するにあたりどのような意図的な働きかけが必要となるか、そして、どのような方法で学習者の参加を促すかなども重要な研究の課題となる。

## 8. おわりに

言語教育において、学習言語に対する知識を吸収するだけではなく、実際に運用できる技能の習得が重要視されて久しい。その過程で、第二言語習得の研究は、いかなる教授法が効果的にその運用能力を発展させることができるかという問いに答えるべく力を注いできた。2005年にDoughtyとLongの編集により、それまでに行われた第二言語習得の研究を各専門分野の第一人者が網羅的にまとめた *The Handbook of Second Language Acquisition* が出版されたが、ここで扱われている研究の関心事を概観しても、本稿でも繰り返した従来からの学習観がいかに支配的であるかがうかがえる。このハンドブックは、全24章からなるが、習得の社会的な側面が議論されているのは、そのうちの2章のみに限られる。

これら従来からの学習観にもとづいた研究が、様々な第二言語の教授法の開発に貢献し、その結果として有能な学習者を育ててきたことは否定できない。しかしながら、言語教育に携わる者は、たゆまぬ教授法の改良を経ても、なお十分な運用能力を備えた言語の学習者を育てることに困難を感じていることも事実である。そこで、言語習得を考える上で、従来から考えられてきた知識や技能の吸収から、学習言語が使用されている共同体への参加の度合いを深めていく過程に焦点を移しかえるという状況的学習論からの示唆は、学習者が自ら学ぶ環境を計画するために何が必要とされるべきかについて考える多くの材料を提供すると考えられる。

## 注

- 1 本稿で言及される Lave と Wenger の主張は、1991年に出版された論文をもとにしているが、日本語による直接引用部分は、1993年出版の佐伯胖訳を使用する。
- 2 例えば、江川(1991:294)は既成の知識として、「過去形を使うことによって話者の控え目な気持ちが込められ、表現が和らげられる」と述べている。
- 3 数週間や数ヶ月といった比較的短期間の予定で、学習言語が使用されている国や地域に語学留学をするような場合においても、語学の教室という実践共同体で正当的周辺参加の過程を経ることになる。しかし、ここでの実践は、往々にして語学教室における実践の再生産であり、そこでの十全参加が必ずしもその国や地域社会の成員としてのアイデンティティ構築にはつながらない。第二言語教育で、しばしば問題にされるのは、教室という実践共同体が学習している言語の社会にある実践共同体とは隔絶されている点である（例、Hornberger 1989; Saville-Troike 1996）。
- 4 Fairclough (1989:38) は、「社会的役割」を、社会実践に参加するために、その社会で認知された一連の役割としている。
- 5 Lave & Wenger の internalization の邦訳として、佐伯胖(1993)は「内化」という語をあてている。
- 6 Wolfson (1989) は、多くの母語話者が、理解に大きな支障がない限り非母語話者の言語使用の問題点を指摘するのは不適切だと考えており、実際の会話において間違いが訂正されるような機会は稀であるとしている。

## 参考文献

- Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education* (pp.9-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beebe, L., T. Takahashi (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen and S. D. Krashen (Eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language* (pp.55-73). New York: Newbury House.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books Ltd.
- Billmyer, K. (1990a). *The Effect of Formal Instruction on the Development of Sociolinguistic Competence: The performance of compliments*. Unpublished Ph.D. Dissertation Philadelphia: University of Pennsylvania.



- Billmyer, K. (1990b). "I really like your lifestyle": ESL learners learning how to compliment. *Penn Working Papers in Educational Linguistics* 6(2): 31-48.
- Billmyer, K., V. Jaker, and M. P. Lee (1989). Developing pragmatic awareness through communicatively oriented materials. *International TESOL Convention*. San Antonio, Texas.
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics* 3(1): 29-59.
- Boxer, D. (1993). *Complaining and Commiserating: A speech act view of solidarity in spoken American English*. New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cannal, M. & Swain, M. (1981). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chick, K. J. (1996). Intercultural communication. In S. L. McKay and N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 329-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. A. (1995) An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. *TESOL Quarterly*, 29, 505-537.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.), (2005). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing.
- 江川泰一郎 (1991). 『英文法解説』 金子書房.
- Eisenstein, R. M. (1987). Grammatical explanations in ESL: Teach the student, not the methods. In M. Long & C. J. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL* (pp. 282-292). New York: Newbury House Publishers.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International University Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992). The appropriateness of 'appropriacy.' In N. Fairclough (Ed.), *Critical Language Awareness* (pp.33-56). New York: Longman.
- Hanks, W. F. (1990). *Referential Practice, Language and Lived Space among the Maya*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holmes, J. and D. F. Brown (1987). Teachers and students learning about compliments. *TESOL Quarterly* 21(3): 523-546.

- Hornberger, N. H. (1989). Trámites and transportes: the acquisition of second language communicative competence for one speech event in Puno, Peru. *Applied Linguistics* 10(2): 214-230.
- Hymes, D. (1972a). Models of interaction of language and social life. In J. J. Gumperz and D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1972b). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- King, K. and R. E. Silver (1993). "Sticking points": Effects of instruction on NNS refusal strategies. *Penn Working Papers in Educational Linguistics* 9(1): 47-82.
- Kramsch, C. (1991). The challenge of the learner: Learning language in context or language as context?. *Plenary address delivered at the Annual Meeting of the American Association of Applied Linguistics*. New York.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Labov, W. (1968). The reflection of social processes in linguistic structures. In J. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language*: 240-251.
- Labov, W. (1972a). The study of language in its social context. Sociolinguistics. In J. B. Pride and J. Holmes. (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England, Penguin: 180-202.
- Labov, W. (1972b). On the mechanism of linguistic change. In J. J. Gumperz and D. Hymes. (Eds.) *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication*. New York, Holt, Rinehart and Winston: 512-538.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: A Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. 佐伯胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的の周辺参加—』産業図書.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Long, M.H. (1991). The design and psychological motivation of research on foreign language learning. In B. F. Freed (Ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom* (pp. 309-320). Lexington: Heath.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Manes, J. and N. Wolfson (1981). The compliment formula. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routine* (pp. 115-132). The Hague: Mouton.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31,

409-429.

- Olshtain, E. and A. Cohen (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson and E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 18-35). Rowley: Newbury House.
- Olshtain, E. and A. Cohen (1990). The learning of complex speech act behavior. *TESOL Canada Journal* 7(2): 45-65.
- Parsons, T. (1964). *Social Structure and Personality*. New York: The Free Press.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 155-77). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pennycook, Alastair (2001), *Critical Applied Linguistics*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.
- Saville-Troike, M. (1996). The ethnography of communication. In S. L. McKay and N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*: (pp. 351-382). Cambridge: Cambridge University Press.
- Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17, 356-382.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Toohy, K. (2000). *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Vygotsky, L.S.(1980). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Cambridge: Newbury House.

## Revisiting “Situated Learning”: Expanding Possibilities for Educational Practice and Research

Mitsuo KUBOTA

**Keywords:** Situated Learning, Community of Practice, Identity

The goal of this paper is to develop new perspectives on education and research through reviewing the concept of situated learning proposed by Lave and Wenger (1991). Specifically, the paper explores the concept in relation to learning a second or foreign language.

The most distinctive characteristic of situated learning is its focus on social aspects of learning. Whereas more traditional views see learning as changes taking place in an individual’s brain as a result of acquiring knowledge and skills (and thus learning takes place within an individual), situated learning considers learning as a form of identity construction taking place as part of the process of participating in a community of practice, hence the goal of education is to become a fully participating member in the community.

The new perspective towards learning will influence practices and research in educational settings. This paper examines how teachers’ and learners’ roles are viewed, how to motivate learners, and how learning materials can be selected and organized under the concept of situated learning in contrast to the traditional view of learning. Based on this examination, the paper discusses possible directions for research under the framework of situated learning.