

構成主義による CLT 再定義

伊 東 武 彦

序

1970年代の欧米における Communicative Language Teaching (CLT) の登場は、外国語教育の目的を既存の教授法 Grammar Translation Method (GTM) 及び Audiolingual Method (AM) が目的とした言語構造の習得から、コミュニケーション能力育成へと転換させた。1989年に改訂された学習指導要領が、コミュニケーション能力育成を英語科の目標として掲げたことによって、国内における CLT 理念の教育現場への導入は加速された。

この変化の詳細をたどると、CLT の登場は、言語、学習、学習者の捉え方に大転換を生じさせたことが明らかになる。CLT は、学習者の能動性を前提とする活動を通して学習者自身が知識を構築することを期待している点で、従来の行動主義あるいは認知主義に基盤を置く教授法とは一線を画す。すなわち、CLT は従来とは異なるパラダイムで成立した教授法である。しかし、外国語教育の枠内に視座を限定する時、この転換を十分に説明する言葉が用意されていないことに気づく。その結果、この転換は単なる教授法の変遷として認識され、CLT の真の理解を妨げる。

構成主義と呼ばれる教育理念が、1980年代から主張され始めた。代表的なものに、自己内省学習 (Schon, 1987)、状況主義 (Lave, 1988)、認知徒弟制学習 (Collins *et al.*, 1989)、共同学習 (Bayer, 1990)、認知的柔軟性理論 (Spiro *et al.*, 1991) などがある。構成主義は教授よりも学習に重点を置き、学習者が周囲の人々との相互作用を通して学習する点に注目する。また、効率的な知識伝達よりも学習者の問題発見力、問題解決能力、メタ認知能力の育成を重視する。

CLT は構成主義の直接影響下にはない。しかし、両者は図らずも人間の捉えかたを始め、知識観、学習観における基本的前提を共有する。本論考では、1) CLT と構成主義それぞれの理念形成段階における共通の問題意識と前提を明らかにし、2) CLT は構成主義によって最も適切に説明されるとの想定に立ち、構成主義による CLT の再定義を試みる。

1. 基本的前提の共有

CLT 誕生時に確認される既存の教授法への批判は、構成主義の成立時に見られる客観主義への問題意識と本質的な共通点を有する。

1.1 誕生の経緯

外国語教育は、長い間、目標言語の構造体系の分析に多大な関心を払ってきた。GTM では、1920年代から形式操作やテキストの翻訳が主な学習活動であり、実際の言語使用からかけ離れた

活動になりがちであった。1940年代に入ると、アメリカの構造主義言語学の影響下で様々な指導法が開発され、AMが登場して多くの支持を得た。AMはGTMと異なり、文字言語ではなく音声言語を指導対象とした。しかし、シラバスは構造主義言語学に沿っていたこと、言語単位は談話ではなく文であったことは両者に共通する原則であった。Skinnerらの行動主義心理学の直接的影響下で、外国語学習は習慣形成の過程であるとの強い認識に基づき、言語刺激に対する言語構造上正確な反応を自動的に引き出すためのパターン・プラクティスに没頭した。母語と目標言語の対照分析は練習で用いる構文を選定し、段階づけた。知識は学習者から生み出されるものではなく、訓練によって身につけられるものと考えられた。

リーディングとライティングの活動でも、言語の構造面に焦点が当たった指導がなされた。AMにおけるリーディングは正しい言語構造を学ぶ手段であり、生徒は音読によって正確な音韻体系の習得をめざした。ライティングは自己表現の場ではなく、文法的に正しい文を書くことが目標とされた。両活動において言語の意味的側面は軽視され、学習者の創造的な言語使用が奨励されることはなかったのである。

AMは1960年代になると、過度に機械的であるとの批判を受け始めることになった。Chomsky(1968)は外国語教育にもたらされたSkinnerの行動主義理論を批判した。彼は、言語習得を習慣形成と模倣の結果と考えるならば、無限の文を産出することができる人間の能力を説明できないと考え、生得的な言語習得装置の存在を主張した。これは、外国語教育の関心を形式操作、翻訳、ドリルによる言語習慣の徹底から、学習者内部における言語体系構築に移行させる契機となった。

言語習得装置の存在を前提にすると、学習者のエラーへの対処にも異なるアプローチが求められる。エラーは避けるべき悪癖ではなく、創造的な学習における当然の副産物であると考えられた。こうして外国語学習は、条件付けではなく能動的な知識構築のプロセスとして認識されるようになっていった。

この新たな視点は、Cognitive Code Learningとして再び文法指導への注意を集めることになったが、やがてGTMの明示的な文法指導はインプット重視の考えに取って代わられる。Krashen(1982)はインプット仮説を提唱し、理解可能な多量のインプットは言語習得を促進すると主張した。しかし、彼の理論におけるインプットの意義は、言語習得装置の効率的な稼動のための言語資料の提供であり、後に注目されることになる意義、すなわち社会的な相互作用の強化を念頭に置いたものではなかった。

1970年代になると、言語習得は単に頭脳の中で生じるものではなく、社会的に築かれていく現象であるとの主張が現れた。Hymes(1972)はChomskyの言語能力観だけでは実際の言語使用を説明できないと考え、「コミュニケーション能力」という概念を提唱し、言語使用の社会的適切さを強調した。彼は、“There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.”と述べて、言語を抽象化された知識体系としてではなく話者が現実の多様な状況や人間関係の中で実際に使用するものとしてとらえ、言語の社会的・機能的働きに注目した。文法的正確さは社会的適切さと不可分で、人間の認知活動とコミュニケーションも切り離して考えられないと考えたのだ。

Hallidayは、言語使用には3つの機能〔観念化機能(ideational)、対人関係機能(interpersonal)、テキスト形成機能(textual)〕があるとし、従来の外国語教育はこれらの中で観念化機能だけを取り扱おうが、残りの2つの機能を無視していると述べている。Hallidayらの機能言語学者は、言語を社会的なコンテキストの中でとらえ、コミュニケーションで使われる談話単位の言葉が参加者にとってどのような意味、目的、統一性を持つかに関心を寄せた。機能言語学のコミュニ

ケーションにおける個人の言語使用、言語習得の研究は、言語習得、談話分析、語用論の発展に寄与し、CLTの理論的根拠を提供することになった。また、Austinらの言語哲学者による発話行為理論（speech act theory）では、コミュニケーションとは、要求・承諾・勧誘・拒否など種々の行為から成立すると考える。こうした言語の使用を言語機能の側面から考えるアプローチは、言語の社会的な機能に一層の関心を向けさせる契機となった。さらに、van EkとWilkinsらによりヨーロッパ協議会でthreshold levelが作成された。1970年代のEC諸国間の交流拡大に伴い、意思伝達手段としての外国語運用力を向上させる必要性が急速に高まった。そこには構造中心の指導に対する批判も込められており、言語の構造面ではなく、意味と機能を基準にしたノーショナル・ファンクショナル・シラバスがWilkins（1976）によって提案された。

1980年代になると、「コミュニケーション能力育成」は外国語教育におけるスローガンになった。文法能力だけでなく、社会言語学的能力、談話能力、方略能力も指導対象として関心が向けられ始めた。以前に比べ、コミュニケーションのプロセスが重視されるようになり、必然的に学習者中心の教授スタイルが取られるようになった。CLTでは、学習は個人の認知構造の変化としてだけでなく、学習者の社会的構造変化としても認識されるようになった。この視点から考えると、外国語教育に期待されるものは単に知識を獲得させることではなく、また理解可能なインプットの提供だけでもない。それは、学習者が現実的な言語使用の場面に参加すること、さらに学習者が将来教室の外で遭遇することになる言語社会に入る手助けをすることであると考えられるようになったのだ。外国語教授法の転換をまとめたものが表1である。

CLTの誕生は、学習者の能動性に目を向け、言語の状況と言語を使用する人間との分離不可能な性質（状況依存性）に注目し、意味の側面を重視する必要性に基づいていたのである。次節でたどる構成主義の理論形成段階では、同じ問題意識が共有されていることが明白にされる。

表1 外国語教授法の転換

	Grammar Translation Method Audiolingual Method	Cognitive Code Learning	Communicative Language Teaching
学 者	Bloomfield, Fries, Lado	Chomsky, Krashen	Hymes, Halliday, Austin, Wilkins
言語観	自立的構造体系	知的構造体系	社会的・認知的現象
言語発達観	<ul style="list-style-type: none"> 有能な使用者からの転移 構造、反復による習慣、訂正評価の内在化 	生得的認知発見過程の操作	社会的相互作用と他者の言語の同化
指導対象	記述文法の習得、規範となる談話の模倣	<ul style="list-style-type: none"> 中間言語の進行的発達 個人的伝達目的を実現する能力 	現実の言語使用の文脈におけるフォーム（ジャンル、レジスター、様式の多様性を含む）への注意
志 向	<ul style="list-style-type: none"> 正確な言語産出 個別の技能習熟に焦点 	<ul style="list-style-type: none"> 言語の学習と使用に関与する認知プロセス コミュニケーションと学習の方略発達に焦点 	<ul style="list-style-type: none"> 他者との共同的相互作用による意味の交渉 本物の伝達タスクを伴う伝達社会の創造
言語の単位	孤立した文	文、談話の結合	広がりのある談話の結合
意味の所在	聞き手と読み手によって抜粋される発話及びテキスト	学習者の頭脳	対話者、書き手、読み手の間の相互作用

Kern & Warschauer (2000: 6-7) を元に伊東が作成した。

1.2 客観主義の教育理論

構成主義以前の教育理論は客観主義の前提に立っていた（久保田，2000）。客観主義教育理論の前提を明らかにすることにより，構成主義の出発点を確認したい。客観主義は、「知識は客観的に把握することができる」という想定に基づいている。科学的に把握される知識は，状況から切り離れた適用と法則化が可能であるとの信念に基づき，どのような状況にも当てはまる効果的な学習方法を提示できると考えられていた。つまり，客観主義のパラダイムでは，科学の実験を行うように，指導法，学習者，教師を操作可能な変数であると考え，教育状況の最適化を図る。そこでの教育の役割は，どのような変数が教育効果をもたらすかを探り，規則性を発見して法則を打ち立てることであった。客観主義的学習理論は Skinner を中心とする行動主義心理学に基づく。行動主義心理学者はパロフの条件付けの実験に強い影響を受け，刺激と反応という外部から観察可能な行動を記述し，新しく学習した反応は強化によって強くなると考えた。この考えに基づき Skinner は，プログラム学習として学習内容を小さなステップに分けた自学自習の学習スタイルを提案した。Skinner の強化理論をさらに推進したのが Gagne である。彼は 5 種類の学習形態（言語情報，知的スキル，モータースキル，態度，認知ストラテジー）を提唱し，これに基づく教授法の活用を主張した。

こうした客観主義的な教育理論を批判したのは Briggs（1982）である。彼は，客観主義の教育理論は，教育目標が行動として観察可能で知識や技能を量として計測できる状況に限って有効であると述べた。客観主義の教育理論の前提は，学習者は受動的，非創造的であり，教師の役割は，こうした学習者に知識を伝達し，その知識の量を測定することであると考えられた。

目標と評価結果の定量化により教育効果は測定できるとする客観主義の教育理論は，効果と効率性を重視するが，教育の質に関する価値判断を避けている。また，定量化が困難な学習者の情意的側面，社会的領域，メタ認知領域は，指導内容からはずされることになる。客観主義の教育理論は，法則性とそれの教育への適用に主眼を置いたのだ。しかし，学習のもう一つの重要な側面である学習者の価値観，意欲，好き嫌いといった主観的な領域は顧みられることはなかった。こうした客観主義の教育理論に対して，構成主義では学習者がどのように主体的に意欲を持って学習に関わるかに焦点を当てることになる。

CLT の誕生の契機が，それ以前の教授法が前提とした言語観，学習観，学習者観の否定であったのと同様に，構成主義は，客観主義が前提とした，状況から分離した知識，個別学習的な学習観，受け身の学習者観とは異なるパラダイムへの模索が出発点となるのである。

2. 構成主義の教育理念

構成主義は，視点の置き方によって認知的構成主義と社会的構成主義に分けられる。前者は知識の価値や正しさは相対的かつ文脈依存적であるとし，学習者の活動主体性を重視するのに対し，後者は知識の獲得過程における他者の存在を重視し，学習者の知識や認知的機能は他者との相互作用を通して達成された後で学習者に内在化されると考える。しかし，本論考ではこうした違いに注目するのではなく，両者が共有する価値観と理念を述べていく。まず，構成主義を説明する際には Piaget, Vygotsky, Dewey の理論が不可欠であると久保田（2000）は述べる。

Piaget（1977）は均衡化モデルを提示して，学習者の知識構成過程を説明した。学習者という主体と，学習者を取り巻く環境の同化と調節のメカニズムに注目した。主体は環境に自分の知識

(シエマ)を積極的に当てはめて探索する。つまり、新しい認知構造を取り込むのだ。これを同化と呼ぶ。同化とは他人の論理的構造や理解を自己の中に取り込むことを指す。その時、主体は自己の自立性を保つために、自身の視点から環境を認識し、それまでに築いた認知構造を保とうとする。しかし、取り込んだ論理構造と自身の間にはズレが生じる。そのため、整合性を図るために調節機能を働かせる。これにより、主体はすでに獲得していた知識をもとに環境に働きかける。そこで知識は、両者の相互作用を通して再構成される。均衡化とは、このように自分なりの問題解決を通して新しい知識を獲得するために、既存の知識を発達・分化させて統合的な知識構造を自分で構成することである。ピアジェが重視するのは、この相互作用において、主体が環境との体験による連続的な構成過程を通して知識を生み出していくという点である。社会は様々な関係から成立しているのと同様に、知識も様々な関係性の均衡化によって成立すると考えた。

Vygotsky (1978) は、子供の成長過程における周囲の人間が果たす役割の重要性を、「発達の最近接領域 (zone of proximal development: ZPT)」という理論で説明した。彼は学習の文化的側面を強調し、学習者が周囲の支援がなくても一人で問題解決ができる領域 (現時点の発達領域) と教師やより有能な仲間のガイダンスによって可能になる高次の領域 (潜在的な発達可能領域) を仮定し、両者の間に「発達の最近接領域」と呼ばれる領域が存在し、これこそ教育が影響を与え得る領域であると主張する。彼は、教育の本質とは学習者が成熟しつつある領域に働きかけることであり、それによって発達可能領域が現時点の発達領域へ変わると同時に、新たな発達可能領域が広がるのだと考えた。その意味で、教育は学習者の成熟の度合いに依存しつつも常に先導的な役割を果たす。ZPD は、学習の持つ社会的性格を強調する概念であり、学習プロセスにおける社会と自己との関係性を理解することの重要性を述べており、教師から学習者にいかに効率的に知識を伝達するかという個別学習から、大人やより有能な仲間と相互に学びあう共同学習への視点の転換を主張する。これを受けて Bruner (1986) は、学習の発達状況は周囲の大人の存在や学習者同士の関係性、教室の人間関係や社会的文脈によって大きな影響を受けると考え、周囲の人間による支援としての「足場づくり (scaffolding)」という概念を提示した。周囲の大人や友人との会話や関わり合い、すなわち社会的相互交渉を通して共同で意味を創造するプロセスを経ることにより、より高度な学習が可能になると考えた。

Dewey (2001) は、人間を環境に対して機械的・反射的に反応する存在としてではなく、環境への主体的な働きかけと内省によって探求する存在として捉え、学習を「有意義な経験 (meaningful experience)」として定義した。彼は、学習とは知識を受動的に受け取る行為ではなく、周囲の人間、言語、シンボル、道具を活用して問題解決に努め、洞察と内省による探究活動によって環境を意味的に構成しながら自らの経験も再構成する過程であると考えた。そこでの活動は、人間同士の相互作用であり、学習者にとって有意義な経験を提供しなければならない。つまり、人間は有意義な経験を通してはじめて意味を構成できるのであり、人は周囲の環境に働きかけて探求のプロセスを経ることによって、自分と周囲の関係を構成し、意味を生み出し、周囲の人々との間に共同体を作り出すとした。

構成主義とは特定個人の理論を指すのではなく、共通の教育理念に基づいて形成されるパラダイムに収まる理論の集合であると考えられるが、以上で概観した3人の教育理論は構成主義の礎となるものである。

次に、構成主義の諸理論に共通する学習観、知識観、学習者観を見てみよう。Resnick (1989) は、構成主義における学習、学習者、知識のとらえかたを3点にまとめている (久保田, 2000)。

1) 学習とは学習者自身が知識を構築していく過程である。

客観主義の教育論では、知識をいかに効果的に学習者に移転するかに焦点が当てられたが、構成主義では個々の学習者が主体的に学習活動に参加し、学習過程を自分自身で点検しながら知識を構築していく過程であると捉えている。教育活動は、この知識の構築過程に対して刺激的でかつ魅力的なものでなければならない。

2) 知識は状況に依存している。

客観主義では知識やスキルは細分化され、実際に知識がおかれている状況からばらばらに切り離されてしまう。そのため、現実に利用されている状況と教えられた知識が結びつかなくなってしまい、必要な場面に遭遇してもその知識を使うことができない。知識はその知識を使う状況の中で学ばれてこそ初めて意味を持つものである。置かれている状況に関わりなく、易しいものから難しいものへ順番に学習していく客観主義の教授法に対して、学ぶべき知識が学習者にどう関わっているのかという結びつきを考慮した教育活動を行う必要がある。

3) 学習は共同体での相互作用を通じて行われる。

学習活動はほかの学習者と切り離して孤立した形で行うのではなく、他の学習者との関わり合いの中で行われなければならない。この社会的な関わりが学習共同体に属しているという一体感を生み出し、知識と知識がおかれている社会的文脈で学習を理解し、共同体の相互作用によって間主観的 (inter-subjective) に知識を構築することができる (Bruffee, 1984; 1986; Bayer, 1990)。

3. CLT 再定義

3.1 CLT の学習原理

Morrow (1981) は、CLT の学習原理として次の 5 点を提案している。CLT の成立から間もない時点で出されたこの提案には、言語観、学習者観、学習観の原形が表現されている。これらの概要を述べた後、Resnick が提示した構成主義の 3 点の特徴と対照する。

1) 今していることの意味を知るべし。

学習者がある外国語を使って実際に行ってみたいことを実施するべきである。例えば、読む作業であれば、実際の説明文を読んで理解してみる、書く作業であれば、ホテルに宿泊の予約をする、聞く作業であれば、ニュースや天気予報を聞いてみる、話す作業であれば、知らない町で道を尋ねてみる、といったように実際のコミュニケーションに直結する作業を中心に授業を組み立てることである。こうすれば「なぜこれを学習しているのか、何ができるようになるのか」という学習者の質問に明確に答えられる。もちろん、このような作業を行うためには、言語構造の練習も欠かせないのだが、教師と学習者がこうした練習の意味を問いかけてコミュニケーションの課題と関連づけることができるならば、それはコミュニカティブな活動となる。

2) 全体は部分の集合体以上のものである。

コミュニケーションはコンテキストの中で初めて意味を持つ。コミュニケーションを分析してその構成要素を明らかにしようとする、その過程でその特質は破壊されてしまう。コミュニケーションに使われる言語の形態上の特質を分析するのは可能であり、それらを個別に研究することもでき

る。しかし、それら個別の要素を操れたとしても、コミュニケーションを遂行する力を示せるわけではない。習得すべきことは、コミュニケーションをコンテキスト全体としてとらえて、その中で言語活動できる能力である。CLTの最も重要な特徴は、活動は文のレベルを越えてディスコースの中で、現実の場面の生きた言葉を使って行われる点である。

3) プロセスが形式と同様に重要である。

CLTでは現実のコミュニケーションのプロセスを可能な限り模倣しようとする。こうしたプロセスは3つある。これらが多く盛り込まれるほどその練習は機械的ではなく、コミュニケーションなものになる。

- ① インフォメーション・ギャップ：通常のコミュニケーションは、一方の側が他方の知らない事柄を知っているという状況で行われる。この場合のコミュニケーションの目的は、両者のインフォメーション・ギャップを埋めることにある。したがって2人の学習者が同じ絵を見ていて、1人が相手に‘Where is the dog?’と尋ねる練習はコミュニケーションだとは言えない。
- ② 選択権：通常のコミュニケーションでは、発話者は発言の内容と形式において選択権が与えられる。それは、聞き手からすると、次に何が起こるだろうという疑問が常に心につきまとうことでもある。その意味では、内容と形式があらかじめ決まっている対話練習は真のコミュニケーションではない。
- ③ フィードバック：2人の話者が対話をする時、そこには特定の目的が存在する。話者の発言はその目的を達成するために組み立てられ、相手の発言もその目的の視点から評価される。つまり、コミュニケーションの意図が達成されたかどうかについて、教師、学習者の双方からのフィードバックが重要である。

4) 学ぶためには実際にやってみること。

教育は、究極的には教えることだけでなく学ぶことに関心を向けるべきである。したがって、教室での活動は学習者に関与していなければならず、活動は学習者に及ぼした効果によって評価されなければならない。また、学習は相当部分まで学習者の主体性に拠るのである。教師は手助けし、アドバイスし、教えることはできる。しかし、学ぶことができるのは学習者だけなのである。いかめしい教師の鷹のような目の下で厳しく管理されて座り、教師の支持に対してだけ発言するような光景は、コミュニケーションをしようとする希望を打ち砕く。学習の基本原理は、人は実際にやってみることによって学ぶということである。つまり、学習者が中心となるコミュニケーション活動を実践することによってはじめてコミュニケーションは学べるのだ。

5) 誤りは必ずしも誤りではない。

教えられていないことや充分マスターしていないことに挑戦しようという理由で学習者が犯す誤りは、「誤り」とは言えない。どう言ったらよいか自信のないものをなんとか表現してみようと試みることは、外国語を使う際のきわめて重要な特徴である。学習者の発話に対する厳しい批判は、外国語を使う能力への自信を喪失させることになる。CLTでは、誤りと判断すべきものは学習者の発達段階によって異なると考える柔軟性が必要である。

3.2 構成主義とCLTの対照

知識、学習、学習者の観方において構成主義とCLTには共通点がある。まず、知識は場面や状

況から切り離すことはできないという点（知識観）。次に、学習は自ら知識を獲得していくプロセスであるという点（学習観）。Morrowの「誤り」を通して学ぶという考えについて、Corder（1981）は「学習者の誤りは、学習者が目標言語についての仮説を試している証拠である」と述べている。CLTにおいても、学習者の能動性が不可欠な要因として尊重されている。さらに、学習者の共同性と主体性が尊重され、それらが学習の前提として考えられている点（学習者観）である。これらの共通点をまとめたのが表2である。

表2 構成主義とCLTの共通点

	構成主義	CLT
知識観 〔言語・コミュニケーション観〕	<ul style="list-style-type: none"> ・細分化された知識は実際の場面では使用できない。知識は状況に依存し、そこで学ばれて初めて意味を持つ ・易から難への順序的学習ではなく、知識と学習者の結びつきを考慮する 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションをコンテキスト全体としてとらえる。個別の能力を集合してもコミュニケーションを遂行する力にはならない ・ディスコースの中で、現実場面の生きた言葉を使う
学習観	<ul style="list-style-type: none"> ・学習は転移されるもの、すなわち受動的な記憶活動ではなく、学習者の主体的参加による知識構築のプロセス ・プロセスの重視 ・教育活動は知識構築プロセスに対して、刺激的、魅力的であるべき 	<ul style="list-style-type: none"> ・「誤り」を通して学ぶ（誤りとは学習者自らの仮説検証の機会である） ・学習者中心のコミュニケーション活動の実践によってはじめてコミュニケーションは学べる ・プロセスの重視 ・インフォメーション・ギャップのある意味を重視する活動
学習者観	<ul style="list-style-type: none"> ・他の学習者との相互作用を通して知識は構築される ・学習者は孤立した存在ではなく、他の学習者と社会的な関わり合いを持つ学習共同体の一員 ・学習者の主体性を重視 	<ul style="list-style-type: none"> ・相互のフィードバック重視 ・学習者の主体性を重視 ・学習者の意欲・自信・挑戦を尊重 ・学習者は選択権を持つ

3.3 CLT再定義

構成主義の視点は、CLTの再定義を促す。CLTは以下の3点で再定義される。

- 1) コミュニケーション活動では、ペア、グループ活動が多用される。しかし、パートナーやメンバーは会話の相手としての役割を担う段階にとどまっている。相互作用による知識構築という視点に立つと、コミュニケーション活動はより深いレベルで学習者間の関わりを生じさせ、互いの認知構造の取り込みと調整が行われる場として機能させなければならない。そこは、インフォメーション・ギャップによる情報伝達だけでなく、思考や価値判断を表明しあい、共同で知識を築く場として再定義される。
- 2) CLTでもプロセスが尊重されるが、構成主義は、学習者自身の学習プロセスをじっくり検討させることによって、学習スタイルへの洞察を深めることが必要だと考える。これはメタ認知能力を育成する機会となる。メタ認知能力とは、自分が遂行している認知過程を認知・評価・モニターする力であり、学習者の主体的活動領域である。CLTにおいても教師と学習者、あるいは学習者同士の対話の機会を設定し、意図的にメタ認知能力を育成したい。
- 3) 学習者の主体性の育成と、教師が担う役割には深い関係がある。CLTでは教師の役割転換

の必要性を示唆している。facilitator や resource などの非支持的な教師の役割は、学習者に独力で活動に取り組み、自立的な存在へと成長させる上で極めて重要である (Brown, 2001)。しかし、学習者を学習共同体の一員として規定し、他の学習者との相互作用を重んじる構成主義の理念を敷衍すると、CLT はさらに意図的に主体的学習者を育てる教授法として再定義される。そこで教師は問題解決活動の設定の仕方や、どの場面でのどの程度関与・支援すべきかに関して、よりダイナミックなデザインの開発が求められる。また、構成主義が重視する知識と状況の結びつき、学習者の主体的参加、相互作用、学習共同体の理念を追究していくと、教室の壁の外側に広がる社会との連携を探る必要に迫られる。現在、外国語教育においても参加型の体験学習、インターネットによる共同学習の可能性が模索されている。今後教師には、学習者の社会活動への参加を組織する役割も期待されることになるだろう。

結 語

新たな教授法の提唱は、新たな人間像の模索に他ならない。そこで必然的に生じるパラダイム転換への洞察を欠く指導技術優先主義は、外国語教育という現実的な営みにおいても、提唱される理念の本質理解から教師を遠ざける。CLT も構成主義と同様に理念の集合体であり、指導マニュアルの提供には馴染まない。ひとりひとりの教師がその根底に存在する価値観と向かい合いながら教育活動を意義づけることによるのみ、新たなパラダイムの咀嚼と教育実践への適用が可能になるだろう。

参考文献

- Bayer, A. S. 1990. *Collaborative-apprenticeship learning*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Briggs, L. 1982. 'Instructional design: Present Strength and Limitations, and a Views of the Future.' *Educational Technology*, 22 (10), 18-23.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second Edition*. NY: Addison Wesley Longman.
- Bruffee, K. A. 1984. *Collaborative learning and the "conversation of mankind."* *College English*, 46 (7), 635-652.
- Bruffee, K. A. 1986. *Social construction, language, and the authority of knowledge: A bibliographical essay*. *College English*, 48 (8), 773-790.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Chomsky, N. 1968. *Language and Mind*. NY: Harcourt, Brace, and Jovanovich.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. 1989. Cognitive apprenticeship: Teaching Craft of Reading, Writing and Mathematics. In L. B. Resnick (Eds.), *Cognition and Instruction: issues and agendas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. 2001. *The School and the Society & the Child and the Curriculum*. Dover Publications. (Original work published 1923)
- Hymes, D. 1972. 'On communicative competence.' In J. B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. 269-93. Harmondsworth: Penguin.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Morrow, K. 1981. 'Principles of Communicative Methodology.' In Johnson, K. and K. Morrow. *Communication in the Classroom*. London: Longman.
- Piaget, J. 1970. *Structuralism*. NY: Basic Books.
- Resnick, L. B. 1989. *Cognition and Instruction: Issues and agendas*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum

Associates.

Schon, D. A. 1987. *Education the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. 1991. 'Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains.' *Educational Technology*, 31 (5), 24-33.

Vygotsky, L. 1986. *Thought and Language*. Cambridge, Ma: MIT Press. (Original work published 1962)

Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabus*. Oxford University Press.

ヴィゴツキー (柴田義松訳). 1970. 『精神発達の理論』 明治図書

久保田賢一. 2000. 『構成主義パラダイムと学習デザイン』 関西大学出版部

杉浦 宏 (編著). 1998. 『日本の戦後教育とデューイ』 世界思想社

永野重史. 1997. 『教育心理学—思想と研究—』 放送大学教育振興会