

## 社会構成主義的学習論に基づく「論理的文章を書くこと」 の教育に関する一考察

—— J. P. Gee のディスコース概念を手がかりとして ——

石 田 喜 美

### 0. はじめに

本稿の目的は、近年展開してきている社会構成主義的学習論の立場から論理的文章の学習を捉え直し、それに基づいた「論理的文章を書くこと」の教育方法を提案することにある。

これまでの国語教育研究において、「論理的文章を書くこと」の教育は、ことばによって表現・伝達される内容を「より真実に近いものに高めていく」(大内, 1985) ことを目標としてきた。しかし近年、人文社会諸科学に強い影響を与えている社会構成主義の思想的潮流は、「論理的文章を書くこと」が目標とする「真実」なるものに疑問を投げかけている。社会構成主義は、「真実」を人々が相互行為の中で作り上げてきたものとして捉える。「真実」は普遍的な価値を持つ実体ではなく、そこに絶対不変の価値は存在しない。このように「真実」という概念の実体性を疑問に付し、相対的に「真実」を捉えたときに、以下の点が課題となる。すなわち、「真実」が普遍的な価値を持たないのであれば、我々はどのように国語教育の理論や実践を展開すべきか、という点である(山元, 2001)<sup>1)</sup>。そこで本稿では、社会構成主義的学習論の立場から、「真実」への接近を目標に据えてきた「論理的文章を書くこと」の教育について考察する。これによって、国語教育研究において社会構成主義パラダイムを引き受けるために「コミュニティへの参入」という観点が有効であることを明らかにする。

具体的には以下の手順で議論を進める。まず、人文社会科学全体のパラダイム転換を受けて展開した、社会構成主義的学習論の前提や考え方を確認する。その上でこのような課題に取り組むための手がかりとして、J. P. Gee のディスコース (Discourse) という概念を手がかりとして、論理的文章を学習することの社会・文化的な意味を考察する。その結果として、本稿では論理的文章を学習するということが、学術的なディスコース (academic discourse; 以下、論理的ディスコース) によってコミュニケーションが行われるコミュニティ、すなわち、研究者などによって構成される学術的なコミュニティ (Academic Community) (以下、アカデミック・コミュニティ) への参入として記述可能であることを明らかにする。次にこのような観点から、「論理的文章を書くこと」の教育として行われてきた「悩みごと相談の手紙」作文の教育実践を検討する。これによって、「論理的文章を書くこと」の教育を社会構成主義的に構成するための手がかりとして、「コミュニティへの参入」という観点が有効であることを示す。

## 1. 社会構成主義的学習論による教育研究

### 1.1. 学習パラダイムの変化—行動主義から社会構成主義へ—

これまで、「学習」という現象をどう捉えるか、という問題について三つのパラダイムから研究が行われてきた(佐藤, 1996; 丸野, 1998)。一つ目のパラダイムは、刺激と反応の連合によって学習を説明する行動主義的パラダイムであり、二つ目は、個人の「頭の中に閉じた」知識を問題とし、個人の「頭の中」の変化を学習とする認知主義的パラダイムである。そして三つ目は、「学習」という現象を、社会・文化的環境と学習者との相互関係の変化として説明する社会構成主義パラダイムである。1980年代後半から、これら学習という現象をめぐるパラダイム(以下、学習パラダイム)は、行動主義的パラダイムから認知主義的パラダイムへ、そして、近年の社会構成主義パラダイムへと大きな変化を遂げた(佐藤, 1996)。

このうち、近年展開してきた社会構成主義パラダイムによる学習理論、すなわち社会構成主義的学習論は、学習を社会・文化的な実践としてとらえ、このような観点から学習をめぐるさまざまな制度(学校や教室など)や実践(教師や学習者によるさまざまな活動)を相対化するとともに、我々が学校外の場面で日常的に経験する学習を明らかにしてきた(レイブ&ウェンガー, 1993)。これら社会構成主義的学習論による知見は、従来自明視されてきた学校や教室といった制度的枠組みをいったん離れた上で、よりよい学習のためのデザインを考察することを目指している。すなわち、どのような人とモノとの関係の中で学習が生起するか、という問いを立て、学習という現象をより詳細に検討した上で、よりよい教育の「デザイン」<sup>(9)</sup>を提案していくことが、社会構成主義的学習論のねらいである。

教育学研究の中でも特に、授業研究の領域は社会構成主義的な立場から多くの研究を重ねてきた。しかし、授業研究の領域で行われた社会構成主義的な研究は教師側の実践に焦点を当てており、学習者側に生起する学習を社会構成主義的な立場から捉え、教育学的な文脈から教育方法を提案するような研究は数少ない。そこで今後は、それぞれの具体的な場(field)の中で、人やモノなどさまざまな資源(resource)を利用しながら生成されるような「学習」(有元, 2001)を学習者の側から捉え、そのような学習者の実態に基づいた教育方法を構想することが必要である。そのためには、学校教育の具体的な場の中で何が行われ、それにはどのような意味があるのかを社会構成主義的な視点から明らかにし、そこで明らかになった知見に基づいて、学習者にとってより意味のある学習をデザインしていくことが課題となる。

### 1.2. 「現実」の多元性と教育場面のデザイン

社会構成主義的学習論は、教育場面における「現実」を人々による相互行為の結果として捉え、このような立場から「どんな現実を教育において構成するのか」を議論する(有元, 2005)。我々は通常、「現実」を「あたりまえ」に存在するもの、ゆるぎなく安定したものとして捉えている。「現実」は、いつ、誰が見ても、不変のものとして存在し、それは常に変化しないように見える。このように、「現実」とは我々の日常において本質的な実在として経験される。しかし、本当に我々が日常において経験する「現実」は唯一絶対で、不変なものなのであろうか。社会構成主義

は、我々の経験する「現実」にこのような疑問を投げかけ、「現実」を本質的な実在として見ることを疑問視する。すなわち、「現実」とは具体的な場における人々の社会的・文化的なやりとりの中で、その都度、「達成」されたものであり、人々の実践を離れたところに「現実」は存在しない、という考え方である。

このように「現実」を捉えると、我々が日常的に目にしている「現実」が唯一絶対の実体ではなく、多面的な存在であることがわかる。以下の写真（図1）は、T県にある、ある精肉店の写真である。この精肉店の所在地の近くには「オタクの聖地<sup>⑨</sup>と呼ばれる地域が存在している。そのため、多くの「オタク」と呼ばれるメディア・ファン・コミュニティ<sup>⑩</sup>の成員がこの場所を訪れることが推察される。図1の写真に示されているのは、日常にありふれた精肉店の「現実」のように見える。我々は通常、図1を「あたりまえ」にある精肉店のありふれた光景として見る。中央部にある二枚のポスターは、おそらく、精肉店の店員が店内を隠すために貼ったのであろう。このことは、ポスターが外気に晒された状態で貼られていること、そして、ポスターの上から無造作にガムテープが貼られていることから明らかである。すなわち、これらのポスターは「不要品」として放置された「紙」であり、それをたまたま精肉店の店員が、店内を隠すために利用したに過ぎない。

しかしこのような「現実」は、あくまでも、メディア・ファン・コミュニティの成員ではない人々にとっての「あたりまえ」の現実である。メディア・ファン・コミュニティの成員は、図1の写真にまったく異なる「現実」を見る。ここで注目すべきは図1の写真中央下部にある少女のポスターである。ここに描かれている少女は、「萌キャラクター」<sup>⑪</sup>あるいは「美少女キャラクター」と呼ばれ、メディア・ファン・コミュニティの中で特別な意味を担う。そのため、メディ



図1 「現実」の多元性

ア・ファン・コミュニティの成員は、図1の写真から、このような「萌キャラクター」あるいは「美少女キャラクター」という「現実」を読みとる。この「現実」は、メディア・ファン・コミュニティの参加者にとって「あたりまえ」の「現実」である。そのため、メディア・ファン・コミュニティの成員にとって、この図1の写真は「萌キャラクター」のポスターが不当に扱われている写真に見える。外気に晒されていること、そしてガムテープがポスターの上から貼られていることは、すべてポスターに対する「不当な扱い」である。

店内を隠すための「紙」であるという「現実」と「萌キャラクター」「美少女キャラクター」という「現実」、これら二つの「現実」は異なる。しかし、これら二つの「現実」が、図1の写真にある同じ1枚のポスターを「見る」という実践の中で達成されている。このように、同じ写真、同じ風景を見てもそこから読みとられる「現実」は多元的であり、複数の解釈の可能性が存在する。

社会構成主義的学習論は、このような「現実」の多元性を認めた上で、よりよい教育場面の「現実」を構成しようと試みる。社会構成主義的学習論が採用するこのようなアプローチを有元(2005)は「教育の「現実工学」」(p.131)と名付けている。すなわち、社会構成主義的学習論は、「現実」を構成する構成員に関わる問い(「誰が教師なのか」「誰が生徒なのか」)や、そこで用いられるさまざまなモノと人間との関係のありかたに関わる問い(「課題とは何か」「教材とは何か」)を立て、それらを含めたより広い意味での学習環境のデザインを志向する。

## 2. 論理的文章を学習することの社会的意味

このような社会構成主義の立場から論理的文章の学習を捉えるためには、論理的文章の社会・文化的な意味を捉え、そのような観点から論理的文章を再定義する必要がある。本稿ではJ. P. Geeのディスコースという概念を援用することで、論理的文章を論理的ディスコースとして再定義する。Geeは、ディスコースを以下のように定義する。

「個人を、社会的に意味のある集団や、社会的ネットワークの一員とみなしたり、個人が社会的に意味のある役割を演じていることをシグナルするのに用いられる言語の使いかた、考えかた、感じかた、信条のありかた、価値判断のしかた、行動のしかたが社会的に認められる形で互いに関連し合うような関係の総体である」(Gee, 1990, p. 143. 訳は眞眞, 1997による)

我々の身の回りに存在するさまざまな言語の使いかた、すなわち、文章のジャンルや言語のスタイルなどは、それぞれある社会的な集団や社会的な役割を意味している。ディスコースとは、このような言語の社会的側面に注目した概念である。そのため、ディスコースという観点から文章のジャンルを捉え直すことで、ある文章ジャンルの社会的意味を視野に置いた議論を展開することができる。論理的文章もさまざまな文章のジャンルと同様、ある特定の社会的な集団や役割を示す。本稿では、このような論理的文章の社会的側面に注目した概念として「論理的ディスコ

ース」という概念を用いる。すなわち、「論理的ディスコース」とは論理的文章を読み、書き、話し、それについて議論していくために必要な価値や信念の総体である。

Gee, Michaels, & O'Connor (1992) は、論理的ディスコース、すなわち直接の発話状況や発話者個人に依存せず、単一のトピックに焦点を当てて、論を展開していくようなディスコースによって組織される「評論家リテラシー」(essayist literacy) の社会的な意味を明らかにしている。Gee らは、ボストンの小学校における「お話の時間」(sharing time) において行われた、白人中産階級の生徒とアフリカ系アメリカ人の生徒の教室でのやりとりを観察した。その観察の結果から、Gee らは、以下の二点を明らかにした。ひとつは、論理的ディスコースが白人中産階級という特定のコミュニティの価値や信念に基づいていることであり、もうひとつは、アメリカの学校制度が「評論家リテラシー」により高い価値を置いてき、また、生徒が論理的ディスコースを身につけてくることを暗黙のうちに前提としていることである。

このようにアメリカの学校制度が、特定のコミュニティの信念や価値観に基づく「評論家リテラシー」に優先権を与えており、そのためにしばしば学習者に混乱を引き起こすことは、アカデミック・リテラシー<sup>④</sup>の研究においても指摘されている (Roberts & Street, 1997)。大学教授側が学生側に「前提」として要求するのは、直接の発話状況や発話者個人に依存せず、単一のトピックに焦点を当てて、論を展開していくような論理的ディスコースである。そのため、論理的ディスコースを身につけていない学習者は、自分自身が既に身につけているディスコースと大学教授側が暗黙に要求するディスコースとの間で葛藤を起こしてしまう (Lea, 1994)。

これについては以下のように説明できる。大学教授側は論理的ディスコースによる相互行為が「あたりまえ」に行われるアカデミック・コミュニティの成員であり、すでに論理的ディスコースによって相互行為が行われる「現実」を生きている。大学教授側にとってはアカデミック・コミュニティによる「現実」こそが、「あたりまえ」の現実であり、そのため、学生側の「現実」が、自分たちの「現実」とは異なることを理解することができない。つまり、大学教授側と学生の期待の断絶とは、このような「現実」の多元性の問題に根ざしている。大学教授側がアカデミック・コミュニティ特有の「現実」を「あたりまえ」のものとして認識しているように、学生側もそれぞれのコミュニティ特有の「現実」を有している。論理的ディスコースの教育を考えるためには、このような多元的な「現実」の存在、複数のコミュニティの存在を視野に置き、このような多元的な「現実」、複数のコミュニティを横断するような教育のデザインを行う必要がある。

以下、これまで「論理的文章を書くこと」の教育として行われてきた「悩みごと相談の手紙」作文の教育実践を検討することによって、「コミュニティへの参入」という観点の有効性を明らかにする。

### 3. コミュニティへの参入を支援する論理的文章教育のデザイン：「悩みごと相談の手紙」作文の教育実践

これまでの「論理的文章を書くこと」の教育においては、ことばによって表現・伝達される内

容を、読み手と書き手との共同作業によって「より真実に近いものに高めていく」(大内, 1985)ことが目標とされてきた。既に述べたように、このような目標は伝えられる内容の「真実」性を根拠にしている点で、社会構成主義的な立場からの批判を受けざるをえない。

しかし「論理的文章を書くこと」の教育が書き手と読み手とのコミュニケーションを重視し、「コミュニケーション作文」(大西, 1998)など、書き手と読み手との相互行為の中で達成される「書くこと」の実践に焦点を当てたことは重要である。このような教育実践は、複数のコミュニティの存在を視野に置き、「コミュニティへの参入」をデザインしているという点で、社会構成主義的学習論の立場からも重要な意味を持つ。例えば、大内(2001)で紹介されている新聞記者やニュースキャスターなどマスメディアの作り手側のコミュニティを擬似的に体験する授業や新聞の読者欄を利用した「意見文」の指導(貝田, 2000)などのメディア・リテラシー教育の実践は、メディアの作り手側のコミュニティへの参入を支援するデザインとして位置づけることができる。しかしこれらの実践では、マスメディアの作り手側のコミュニティと学習者のコミュニティとが断絶しており、双方のコミュニティの橋渡しを行うことができていないという点で問題がある。

そこで本稿では、学習者のコミュニティと他のコミュニティとの橋渡しを意図した実践として「悩みごと相談の手紙」作文の教育実践に注目する。「悩みごと相談の手紙」作文の教育実践には、①既存のテキストを「悩みごと相談」の題材とした活動を中心としたもの(貝田, 1994; 摺田, 2004)と、②クラス内のやりとりの中で生成されたテキストを題材とした活動を中心としたもの(森下, 1998)がある<sup>9)</sup>。本稿では特に、学習者のコミュニティを拡張することによって別のコミュニティとの橋渡しを試みた、②の森下(1998)「クラスの悩み相談室」の教育実践を検討する。

### 3.1. 実践の概要

以下、森下幸子教諭による「クラスの悩み相談室」の実践の概要を記す。

- (1) 対象：中学1年生のあるクラス
- (2) 目標：同じクラスの友達の悩みについてその解決方法を考え問題点を整理して相手にアドバイスの手紙を書く。
- (3) 指導時数：3時間
- (4) 授業展開：
  - ① クラスの友達が直面している悩みについて、森下教諭がその内容を提示する。
  - ② 学習者が手紙に書くべき内容について話し合い、書くべき内容を整理する。
  - ③ 学習者が書くべき内容についてメモを作り、手紙を書く。
  - ④ 学習者同士でお互いの作品について評価する。

### 3.2. 「クラスの悩み相談室」におけるコミュニティ参入の支援

「クラスの悩み相談室」という題目からも推察されるとおり、この実践では論理的ディスコースによって相互行為が行われるコミュニティの中でもカウンセリングのコミュニティ、特に論理的なやりとりが重視される論理療法カウンセリング<sup>10)</sup>のコミュニティ(以下、論理カウンセリング

グ・コミュニティ)を視野に置いている。論理的ディスコースが要求される場合は、研究者や高等教育機関のコミュニティに限らない。論理カウンセリング・コミュニティもまた、このような論理的ディスコースによるやりとりを要求するコミュニティである。

しかし論理カウンセリング・コミュニティは、論理的ディスコースによる公的で非人称的なやりとりを要求する一方で、実際のカウンセリングはクライアントの私的な語りを中心に組織される。そのため、論理カウンセリング・コミュニティでは、クライアントの語りを私的なディスコースから、公的で非人称的なディスコースへと移行させることが課題となる。つまり、森下実践<sup>99</sup>では、学習者のコミュニティと断絶した、研究者や高等教育機関などのアカデミック・コミュニティを視野に置くのではなく、学習者のコミュニティとアカデミック・コミュニティとにある中間的なコミュニティを視野に置いている。また、このように中間的なコミュニティを視野に置くことによって、学習者自身のコミュニティを主眼にしながら、学習者をもう一つのコミュニティへと参入させていくような教育実践のデザインが可能になる。

以下、このようなコミュニティ参入のデザインについて具体的に説明する。特に注目すべきは、この授業展開の中の①で紹介された「友達が直面している悩み」である。この「友達が直面している悩み」とは、森下教諭と森下実践の対象となったクラスの学習者たちとの間で日々やりとりされている日記「ライフ」に寄せられたある実在の生徒の悩みである。このように、この実践では、日記「ライフ」を媒介とした学習者－教師間のやりとりの中で自然発生的に生成されたテキストをもとにして授業が展開されている。

森下は日記「ライフ」について次のように説明している。

「本学級の生徒は、日常の出来事、感想、悩み、要望等を担任に伝える手段として日記「ライフ」を毎日提出している。担任はこの「ライフ」によって、生徒一人ひとりのおかれている状況や、思いを把握し、個々の生徒を励ましたり、悩みの相談に応じたりするようにしている。また、書かれている内容がクラスの生徒に考えてもらいたい内容である場合は、それをもとに話し合いをするように心がけている。」(森下, 1998, pp. 271-272)

この引用からわかる通り、日常的に行われる日記「ライフ」のやりとりの中で、生徒は常に「クライアント」としての役割を担い、また、教師は「カウンセラー」としての役割を担っている。すなわち森下実践の対象となったクラスでは、すでに「カウンセラークライアント」という別のコミュニティの関係性が持ち込まれている。日記「ライフ」では、学習者自身の語りを中心としたやりとりが行われており、学習者が既に有しているディスコースを中心としたやりとりが組織されている。しかし、日記「ライフ」で行われるやりとりはそれだけではない。日記「ライフ」には「カウンセラー」の役割を担う教師が参加している。ここで教師によって持ち出されるのは、論理カウンセリング・コミュニティにおいて「カウンセラー」が用いるディスコース、すなわち、論理的ディスコースである。そのため学習者は、日記「ライフ」をめぐるやりとりの

中で、教師によって持ち込まれる論理的ディスコースと接触する。

このように、日記「ライフ」においては、学習者既存のディスコースと論理的ディスコースが混在している。そして、このようなディスコースの混在によって、学習者側のコミュニティの「現実」(現実1)と論理カウンセリング・コミュニティの「現実」(現実2)という、複層的な「現実」を同時に存在させることができる。「クラスの悩み相談室」の実践は、このような複層的なコミュニティの「現実」がクラスの間で共有されているという基盤の上で行われる。

「クラスの悩み相談室」の実践では、それまでのクラスのやりとりの中で、「クライアント」としての学習者が「カウンセラー」としての森下教諭に宛てて書いたテキストが教材として提示される(①)。また、学習者はこのテキストで書かれた悩みに対し「カウンセラー」として手紙を書くことを求められる(②③)。この時、これまでの日記「ライフ」をめぐるやりとりの中で「クライアント」という役割を担っていた学習者は、「カウンセラー」としての役割を担うことになる。

ここで変化するのは、「現実」そのものというよりも、むしろ、「現実」を構成する成員同士の関係性である。森下実践が顕在化する「カウンセラー-クライアント」という「現実」(現実2)は、すでにこれまでのクラスでのやりとりの中で構築されている。しかし、「クラスの悩み相談室」の実践ではそのような「現実」を担う成員が異なる。具体的にいえば、「クライアント」はこれまでと同様のまま、「カウンセラー」の役割を担うべき人間だけが教師から学習者へと変化する。すなわち森下実践は、これまで「教師-生徒」という成員同士の関係性の上に構築されてきた「現実」(現実2)を、「学習者-学習者」という新たな成員同士の関係性の上に構築することを支援しようとするものである。このような実践がデザインされることによって、「カウンセラー-クライアント」という「現実」(現実2)における「クライアント」から「カウンセラー」への移行が可能になる。

以上の議論を「コミュニティの参入」という観点からまとめると以下のようなになる。

論理カウンセリング・コミュニティは、学習者のコミュニティとアカデミック・コミュニティとの中間にあるコミュニティである。そのため、学習者は「クライアント」という役割を担うことで比較的容易にそのコミュニティに参入することができる。森下実践では事前に日記「ライフ」によるやりとりが行われることによってこのようなコミュニティへの参入が達成されていた。しかし、コミュニティへの参入が容易な反面、「クライアント」として参加するだけでは、アカデミック・コミュニティへの十全な参加が達成されたとは言い難い。そこで、学習者は「クライアント」から「カウンセラー」へとその役割を移行させる必要がある。「クラスの悩み相談室」の実践はこのような「クライアント」から「カウンセラー」への移行を意図した実践として位置づけることができる。

このような移行、すなわち、学習者のコミュニティから論理カウンセリング・コミュニティへの移行というコミュニティ間の移行と、「クライアント」から「カウンセラー」への移行というコミュニティ内での役割の移行が行われることによって、学習者は論理的ディスコースへと接近する。既に述べたように、日記「ライフ」では学習者既存のディスコースと論理的ディスコースが



混在した状態でやりとりが展開しており、また、論理的ディスコースを担うのは「カウンセラー」役の教師であった。そのため、日記「ライフ」のやりとりを続けるだけでは、学習者は論理的ディスコースに接触することはできても、自ら論理的ディスコースを実践することはできない。そこで、学習者に論理的ディスコースを実践する機会を提供し、論理的ディスコースの学習を支援するためには、学習者に「カウンセラー」の役割を担わせることが必要となる。「クラスの悩み相談室」の実践で行われた教育のデザインは、まさに、学習者に「カウンセラー」としての役割を担わせることによって、学習者に論理的ディスコースを実践する機会を提供するデザインであった。このように森下実践では、学習者自身のコミュニティとアカデミック・コミュニティとの中間に位置する論理カウンセリング・コミュニティへと学習者を参入させ、また論理カウンセリング内での「クライアント」から「カウンセラー」へと学習者の役割を移行させることによって、学習者自身が既に持っていたディスコースを基盤にしつつ、論理的ディスコースへと接近できるようなデザインがなされていた。「論理的文章を書くこと」の教育における森下実践の意義は、単なる「スキルや能力の獲得」ではなく、むしろ、「コミュニティへの参入」という観点から実践を検討することによってより明確になるといえる。このように、単なる「スキルや能力の獲得」ではなく、「コミュニティの参入」という観点から教育のデザインを考えることによって、より広い視野で「論理的文章を書くこと」の教育を構想することができる。森下実践の教育デザインは、まさにそのような実践の事例、すなわち「論理的文章を書くこと」を広い視野から捉えた上でデザインされた教育実践の事例として位置づけることができる。

#### 4. まとめ

以上、社会構成主義的学習論の立場から論理的文章の教育を再考し、「コミュニティへの参入」という観点の導入を提案した。また、具体的な教育実践として、森下（1998）「クラスの悩み相談室」の実践を紹介し、これを「コミュニティへの参入」という観点から検討した。森下実践では、学習者が既に有していた「現実」から「カウンセラー－クライアント」という論理カウンセリング・コミュニティの「現実」へと学習者を移行させるようなデザインがなされていた。さらに「クラスの悩み相談室」の実践では、論理カウンセリング・コミュニティの「現実」を維持しつつ、学習者の役割を「クライアント」から「カウンセラー」へと移行させるようなデザインがなされていた。

これら、森下実践によって行われた「コミュニティへの参入」の支援をまとめると以下のようになる。

- (1) 中間的コミュニティへの橋渡しの支援：日記「ライフ」のやりとりによって、学習者コミュニティとアカデミック・コミュニティの間にある中間的コミュニティとしての論理カウンセリング・コミュニティへの参入を支援した。
- (2) コミュニティ内における役割の移行の支援：「クラスの悩み相談室」の実践によって、より

アカデミック・コミュニティに近い「カウンセラー」役割への移行を支援した。

このように「コミュニティへの参入」という視点を導入することは、「論理的文章を書くこと」の教育の新たな課題を提示する。新たな課題とは、特定の教育実践のもとで書かれた学習者自身のディスコースに焦点を当て、それを丁寧に記述・分析することである。なぜならば、複数のコミュニティへの参加や、コミュニティ内部での役割の変化は、学習者自身に新たな経験をもたらし、新たな視点の獲得やアイデンティティの変化をもたらすからである（レイブ&ウェンガー、1993）。そのような学習者自身のミクロな変化を学習者自身によって書かれたディスコースからすくいとり、学習者の実態に基づいた教育デザインを構想することが必要であろう。そのためには、「どのような教育デザインの中で学習者がどのようなディスコースを用いるか」という問いを立て、特定の教育デザインのもとで書かれた学習者のディスコースを記述・分析することが課題となる。実証主義的パラダイムから社会構成主義パラダイムへのパラダイムの移行に伴い、「学習」という現象の客観的に測定可能な側面よりもむしろ、学習者個人の経験や学習者自身のアイデンティティといった側面が重要視されつつある（山元、2001）。このような思想的なパラダイム転換を引き受け、学習者個人の経験や学習者自身のアイデンティティを中心に据えた国語教育の実践を構想していくための一つの視点として「コミュニティへの参入」という視点は有効な示唆をもたらしてくれると考えられる。

本稿では、「真実」への接近を目標とした「論理的文章を書くこと」の教育に焦点を当てることで、社会構成主義的な視点の有効性を明らかにした。今後は、これまで国語教育で行われてきた他の領域の実践を社会構成主義的学習論から捉え直すことで、さらに「コミュニティへの参入」という視点の有効性を明らかにするとともに、「コミュニティへの参入」という観点に基づいた教育デザインを構想するための基礎研究として、教育実践場面における学習者自身のディスコースとその変容を記述・分析していくことが課題となる。

#### 注

- (1) 山元（2001）では国語教育における社会構成主義の意義として、「学習者相互が言語活動を通してかかわりあうなかで、影響を及ぼしあいながら進めていく学習過程の解明」（p. 55）を挙げ、今後の課題として「『知識』をく自律的で客観的な実体』にしてしまうのではなく、自分達が学習場面の中で形成する、実感をともなったことがらとみなしていかななくてはならない」（同上）と述べている。
- (2) 本稿では、社会構成主義的学習論の立場から、「教育方法」「指導方法」ではなく、「デザイン」という用語を用いる。従来の「教育方法」「指導方法」は、学校や教室をめぐるさまざまな前提の上を共有した上で教育実践の組み立てを議論してきた。「デザイン」とは学校や教室をめぐるさまざまな前提をも相対化し、その上でよりよい人とモノとの関係を組織することである。有元（2005）参照。

- (3) 「オタク」とは広くメディア・ファン・コミュニティに関わる人々を示す一般的な用語である。
- (4) 「メディア・ファンダム」(Media Fandom; 本稿の「メディア・ファン・コミュニティ」に相当)について、小林(1996)は「メディアを媒介にして、メディア資源を利用しながら何らかの生産活動をおこなっているファンおよびその集まりとその活動」と定義している。
- (5) 「萌」あるいは「萌え」とは、少女などの愛らしい存在に対するセクシュアルな好意感情を意味する。
- (6) 「アカデミック・リテラシー」(academic literacy)とは、大学以上の高等教育機関で必要とされるリテラシーを意味する。
- (7) 貝田(1994)の実践の後半では、学習者自身が自分の相談したい事柄を書き、その中のいくつかを教師が選択してプリントしたものを中心にして実践が展開する。
- (8) 論理療法(REBT)とは、アルバート・エリスが1950年代に創始した、自己変革のための自己説得を目指した心理療法である。人間の不合理な受け止め方(irrational belief)を合理的な考え方(rational belief)へと変えることによる自己の解放を目指す。認知・感情・行動の3つの側面に総合的にはたらきかけていくことが特徴である。
- (9) 本稿では、森下(1998)で主に紹介されている全3時間の授業実践を「[クラスの悩み相談室]の実践」と表し、事前の日記「ライフ」のやりとりなどを含めた教育実践全体を「森下実践」と表している。

## 謝辞

本稿で用いた写真を提供いただいた江口龍太郎氏に感謝の意を表します。

## 文献

- 青柳宏(1995)「文化のリテラシー R. ウィリアムズの「知り得る共同体 the knowable community」概念を軸にして」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報4 個性という幻想』世織書房。pp.357-378.
- 有元典文(2001)「社会的達成としての学習」上野直樹編『状況のインターフェース』金子書房。pp.84-102.
- 有元典文(2005)「構成主義と教育」江川玫成・高橋勝・葉梨正明・望月重信編『教育キーワード137』(第11版)時事通信社。pp.130-131.
- Gee, J. P. (1990) *Social linguistics and literacies: ideology in discourse*. The Falmer Press.
- Gee, J. P., Michaels, S., and O'Connor, M. C. (1992) "Discourse Analysis." LeCompte, M., Gillroy, W., and Goetz, J. (eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Orlando: Academic. pp. 227-291.
- 井上尚美(2000)『「論理的文章を書くこと」の教育の探求』東京書籍

- 井上尚美 (2001) 「メディアリテラシーと国語教育」 井上尚美・中村敦雄編『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』明治図書. pp. 20-33.
- 貝田桃子 (1994) 「説得する文章を書くー「私たちが答える同世代の悩み」」『月刊国語教育研究 授業改善ハンドブック』東京法令. pp. 100-109.
- 貝田桃子 (2001) 『創作し伝え合う国語科授業』学事出版
- 菊池久一 (1995) 『「識字」の構造ー思考を抑圧する文字文化』勁草書房
- 小林義寛 (1996) 「from Folk to Filkー「密猟的文化」あるいは草の根の創造活動の可能性へ向けて」生活学論叢. 1. pp. 97-106.
- レイブ, J. & ウェンガー, E. (1993) 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書
- Lea, M. (1994) "I thought I could write until I came here: student writing in higher education". In Gibbs, G. (ed.) *Improving student learning: theory and practice*. Oxford: OSCD.
- 丸野俊一 (1998) 「心理学の過去・現在・未来」丸野俊一編著『シリーズ心理学の中の論争 [1] 認知心理学における論争』ナカニシヤ出版. pp. 1-29.
- 森下幸子 (1998) 「クラスの悩み相談室」大西道雄編著『コミュニケーション作文の技術と指導』明治図書. pp. 271-284.
- 大西道雄 (1998) 『コミュニケーション作文の技術と指導』明治図書
- 大西道雄 (2002) 「書くこと (作文) の教育と関連諸科学とを関わらせた研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書. pp. 210-216.
- 大内善一 (1985) 「作文教育の基礎理論研究ー新しいレトリック理論の受容ー」茨城大学教育学部附属中学校研究紀要. 13. 茨城大学附属中学校.
- 大内善一 (2001) 「メディア・リテラシーを育てる国語の授業づくりー実践の総括」井上尚美・中村敦雄編『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』明治図書. pp. 130-157.
- Roberts, C. & Street, B. (1997) "Spoken and Written Language". In Coulmas, F. (ed.) *Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell. pp. 168-186.
- 佐藤学 (1996) 「授業と学習=意味と関係の再構築へ」佐藤学(編)『教育方法学』(岩波テキストブック) 岩波書店. pp. 63-79.
- 摺田誉美 (2004) 『「説得するために書く」作文指導のあり方』溪水社
- 当真千賀子 (1997) 「社会的文化的, 歴史的営みとしての談話」茂呂雄二編『対話と知 談話の認知科学入門』pp. 151-174.
- 山元隆春 (2001) 「構成主義と国語教育」大槻和夫編『国語科重要用語300の基礎知識』明治図書. p. 55.