

留学生生活を支えるための日本語教育と その研究の課題

社会構成主義からの示唆

三代純平

概要 本稿では、まず留学生生活と日本語教育の関係が留学生をめぐる研究においてどのように描かれて来たのかを検討する。その中で、言葉と文化が本質主義に基づいて捉えられてきたことの問題を指摘する。さらに本質主義から社会構成主義へと転換することで留学生生活における日本語教育を考えるための研究はどのように変化するのかについて、「能力」から「学び」への転換を中心に議論し、留学生生活を支えるための日本語教育という視座の重要性とそれを考えるための研究のあり方について考察する。

キーワード 本質主義, 社会構成主義, ネットワーク, 能力, 学び

1. 留学生受け入れモデルの転換と日本語教育

従来、日本の留学生政策は国際交流及び国際貢献を目的とし、「途上国援助モデル」(横田・白土, 2004)を基調としていた。1983年に発表された「留学生受入れ10万人計画」(21世紀への留学生政策懇親会, 1983)においても、留学生受け入れ推進の目的として、研究水準の向上、国際理解、発展途上国の人材育成が掲げられていた。つまり留学生は、日本での留学経験を生かし、母国で(時に知日派・親日派として)活躍することを期待されていたのである(永井・原・田中, 1973)。しかし、2007年以降、日本は人口減少の局面に入り、留学生に対し将来的な労働力としての期待が高まっている。村田(2004)は今後50年の間に日本の労働人口が1100万人減少していく現状から、日本は移民国家への転換が求められるとし、そのために留学生の「定住化モデル」に基づいた新しい留学生政策の必要性を主張している。また、2008年には福田政権のもと、『「留学生30万人計画」の骨子』(中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会, 2008)が取りまとめられた。そこでは、少子化に伴った人材の確保としての留学生の受入れが強調されている。すなわち、社会状況の変化に応じて、留学生の受け入れモデルが「途上国援助モデル」を基調としたものから「定住化モデル」に変化したといえることができる。

この留学生受け入れモデルの転換に合わせて、従来以上に、留学生は日本社会に参加していくことが予想される。そこで、留学生に対する日本語教育も社会との関わり、社会の中で留学生がどう生活するのかという観点から考えることがよりいっそう求められるようになるだろう。だが、日本語教育はコミュニケーション能力の育成を目的として掲げる一方で、留学生活の中で留学生達がどのような経験を通してコミュニケーションを学んでいるかということに、十分に意識的ではなかったように思われる。換言すれば、留学生の生活全体におけるコミュニケーションの学びを支援するという視座が不足しているということが出来る。今後、留学生政策が「定住化モデル」へシフトするとき、どのような日本語教育支援が構想されるべきかを検討するためにも、留学生の生活におけるコミュニケーションを支援するという視座が重要になってくるであろう。

本稿では、まず留学生活と日本語教育の関係が留学生をめぐる研究においてどのように描かれて来たかを検討する。その中で、言葉と文化が本質主義に基づいて捉えられてきたことの問題を指摘する。さらに本質主義から社会構成主義へと転換することで留学生活における日本語教育を考えるための研究はどのように変化するのかについて、「能力」から「学び」への転換を中心に議論する。

2. 留学生活と日本語教育の関係に関する先行研究

2. 1. 異文化適応の一要因としての日本語能力

留学生の生活における問題としてしばしば議論の俎上に上がるのが、日本人との人間関係である。それは主に異文化間教育¹、中でも異文化間心理学を中心とする研究において語られてきた。大橋（1991）は、大学に在籍する留学生への質問紙調査の結果、学部生が、留学生活の上で最も重要と考えていることが「日本人の友人がいること」である一方、日本人の友人との人間関係に関する満足度が低く、そのギャップが大きいと述べている。横田（1991）は、多くの留学生が日本人と親密な関係を築けていないことを指摘し、留学生に対する質問紙調査から、人間関係を妨げる要因として「希薄な主張」「日本の慣習」「言葉の障壁」を挙げている。つまり、日本人学生が自己主張を積極的にしないこと、日本の慣習と母国の慣習が異なること、言葉の問題が、人間関係構築の障壁になっているという

¹ 「異文化間教育」について江淵（1991, p.9）は、次のように定義している。「複数の文化が交差する領域で展開する文化過程としての教育・人間形成過程の諸側面について、教育学、心理学、社会学、人類学、政治学、経済学、言語学といった人間行動にかんする諸科学が協力し合い、個別の学問単独では把握のむずかしいその文化過程・メカニズムを学際的なアプローチによって実証的に究明しようとするのが異文化間教育である。」

のである。倉地（1988）も大学に在籍するアジア系学部留学生に対する面接調査から、多くの留学生が親しい日本人の友人を持っていないと指摘する。さらに倉地は、日本人の友人がいると質問紙に答える学生も、面接をして話を聞くと実は浅い知人であることが多いとしている。

以上のように、異文化間心理学を中心とした知見により、留学生が彼らの生活の上で、日本人との人間関係に多くの問題を抱えていることがわかる。では、その生活の中における人間関係を考える際に日本語はどのように位置づけられているのだろうか。横田（1991）は、人間関係を妨げる一要因として「言語の障壁」を挙げている。人間関係を築くために必要なものの一つとして日本語は位置づけられていると言える。高井（1994）は、異文化適応の一要因として日本語能力を挙げ、日本語能力、日本人からの「ソーシャル・サポート」と日本人との「親密な接触」は相互に関係していることを指摘している。また、山崎（1994）はアジア系就学生に質問紙調査を行い、対日イメージ形成に関する因果モデルを検討した結果、アジア系就学生においては、日本語能力が高いほうが日本人と豊かな友人関係を築くことができ、日本人に対して親和的なイメージが形成されることを主張している。これらの研究は、留学生が日本人と人間関係を構築するために必要な一要因として日本語能力を位置づけている。

一方、山崎（1993）はアジア系留学生に対する質問紙調査から、アジア人留学生においては日本語能力と日本人との友人関係の豊かさには相関関係が見られないとしている。また、対日イメージに関する代表的な研究である萩原・岩男（1998）の大規模な質問紙調査では、1975年、1985年の調査、いずれにおいても、日本語能力が高い留学生のほうが対日イメージが悪化し、日本人は冷たく付き合いにくいと感じる傾向があるとしている。さらに彼らが行った1995年の調査（岩男・萩原、1997）においても同様の傾向を示している。

高井、山崎、萩原・岩男の一連の研究は、それぞれ、回答者が「日本語で上手にレポートが書ける」などの質問に回答することで日本語能力が判定され、その高低を変数として、日本人との友人関係や日本人に対するイメージの変化を考察している。研究の結果は異なるが、共通していることは、日本人との人間関係のあり方やそれに伴う日本人に対するイメージを規定する一つの要因として日本語能力が捉えられていることである。さらに一連の研究から、横田（1991）などが指摘するように、日本人との人間関係を築くために日本語は必要な要因であるとされる一方、日本語が上達し、日本での滞在も長くなるにつれて、異文化間の様々な摩擦も増え、人間関係に多くの問題を覚えるようになる留学生の姿が浮かび上がる。山崎の研究（山崎、1993、1994）において、来日して日が浅い、日本人との接触も限られている就学生の状況では日本語能力が高いことが友人関係の豊かさにつながる

る一方で、留学生の場合は日本語能力と人間関係の間に相関関係が見られなかったことも、そのような留学生の姿と重なる。

以上のような異文化間心理学の知見は、留学生が日本人と交流するために、「日本的ソーシャルスキル」(田中, 1991) のような日本語以外の能力が必要であることを示唆する。留学生に対する教育として、日本語教育に加え、異文化間教育の必要性が主張されるのである。つまり、前述の先行研究は日本語能力を留学生が日本人と人間関係を築くための一変数として捉え、その日本語能力を高めるものが日本語教育であると日本語教育を位置づけているのである。日本語教育の分野ではないので当然のことではあるが、そこには、日本語能力とは何か、日本語教育とは何かという十分な考察は見られない。

2. 2. コミュニカティブ・アプローチの言語文化観

では、日本語教育の分野では、留学生の生活と日本語、及び日本語教育の関係をどのように位置づけてきたのであろうか。留学生に対する日本語教育を考える際に、留学生生活が全く無視されて来たというわけではない。早い時期から留学生生活の問題は日本語教育で議論されている。1976年の学会誌『日本語教育』29号の特集は、「留学生の日本語教育以前の問題」というテーマで組まれ、留学生の生活上の問題が指摘されている。千葉(1976)は、留学生に対して行った質問紙調査から、留学生が、日本人との交流、留学生に対するサービス(例えばカウンセリングなど)、住居などに関して問題を感じていると指摘している。また大西(1976)は、日本語教育機関で日本語を学習し専門分野へ進学していく留学生の問題を「生活環境上の問題」「日本語の問題」「大学進学に関する問題」「帰国後の問題点」の四点に分類している。ただし、特集のテーマからもわかる通り、留学生生活の問題を日本語教育自体の問題として位置づけてはいない。日本語教育の外部の問題として考えようとしている。

日本語教育の問題として留学生生活に目を向けるようになったのは、コミュニカティブ・アプローチの影響が大きい。佐々木(2006)は、日本語教育の第一のパラダイムシフトは1980年代半ば以降のコミュニカティブ・アプローチの普及にあったとし、そのコミュニカティブ・アプローチの特徴として、より広い社会文化的文脈で言語は学ばれるべきであるという考え方を指摘している。日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチに関する代表的な論考である岡崎・岡崎(1990)は、次のように述べる。

言語は言語だけで成立せず、コミュニケーションの中であってこそ現実的な意味がある。またコミュニケーションはコミュニケーションだけで成立せず、社会や文化を背景にした生活や人間関係の中であってこそ現実的な意味がある。そうだ

とすれば、成人学習者が既にもっている生活や人間関係に関する知識・能力の発動できる課題の中に言語学習を組み入れる方が目標言語の知識のみを要求する課題を行うよりも言語学習の現実的意味を感じやすく、また自分の目標言語における無能さよりも、能動的に課題が遂行できる有能さを感じられるはずである。(岡崎・岡崎, 1990, p.134)

コミュニカティブ・アプローチでは、言語学習の目的をコミュニケーション能力の育成とし、そのためには実際の社会におけるコミュニケーションを通じて学習する必要があることが主張された。そして、岡崎・岡崎(1990)はコミュニケーション能力の育成を考える際には、言語能力に限定せず、人間の持つ能力全体を対象とし、全人的なインターアクションを考えていかなければならないと述べる。その全人的なインターアクションを教育の対象にする上で、以下の三点に注目する必要があると岡崎らは言う。

- a. 学習者が持つ学習「内容」への関心(学習する存在としての学習者)に注目する。
- b. 学習者が持つ「社会性」(社会存在としての学習者)に注目する
- c. 学習者が持つ「異文化性」(文化の担い手としての学習者)に注目する。

(岡崎・岡崎, 1990, p.189)

このように、コミュニカティブ・アプローチにおいて、全人的なインターアクションを日本語教育の教育対象とするようになり、その中で社会の構成員としての学習者に注目する視座が生まれた。さらに社会の構成員である学習者は、日本文化とは異なる母文化を背景に持つ存在とされ、異文化間コミュニケーションの重要性も指摘されるようになった。

ただし、コミュニカティブ・アプローチが社会に目を向けることで、留学生活の中に日本語教育を位置づける必要性が意識されたことは疑いがないが、そのときに「社会の構成員」が意味する内実は明らかではない。岡崎らは「言語以外は充分な能力を持った社会の立派な一構成員であるという認識に立つことが求められる」(岡崎・岡崎, 1990, p.198)と述べる。そしていわゆる一人前の社会人としての学習者が自律的に学習することをいかに支えていくかを日本語教育は考えるべきであるという主張が繰り返される。しかし一方で、学習者の具体的な社会的状況の中で彼ら自身の経験と日本語の学びがどのように構成されているのか、それに対し日本語教育はどのように関わっているのかということは言及されない。

コミュニカティブ・アプローチの潮流の中、日本語教育を社会に開かれたものとして研究する大きな契機となったのがネウストプニーの一連の研究である。ネウストプニー

(1995) は日本語教育の目標をインターアクション能力の育成とする。ネウストブニーによると、インターアクション能力とは、コミュニケーション能力よりさらに大きな概念で、文法を中心とした言語能力に加え、文法外のコミュニケーション規則を含む社会言語能力、ある社会における行動規則に基づく社会文化能力を包括した能力としている。そして、ネウストブニーはインターアクションにおいて、言語能力、社会言語能力、社会文化能力は密接に結びつき、個別に学習できるものではなく、実際のインターアクションを通じて学ばれるべきであるとし、「日本語教育は、まず、教室の外に出る方法を探すべきである」(ネウストブニー, 1995, p.71) と主張する。

ネウストブニー (1995) は、教室の外に出る方法として、教室外の実際のインターアクションを教室活動に取り入れる方法を提案する一方、教室外で日本人と学習者が実際にインターアクションを行う場面でどのようなインターアクション行動がとられるのかという「接触場面」の研究や、教室外で自律的に学習していくための学習ストラテジー研究を推進した。特に、オックスフォード (1990 [1994]) のいう「社会的ストラテジー」² の意味を拡張し、「ネットワークを作る」「ネイティブ・スピーカーと友達になる」などのストラテジーを含むべきだとした。ネウストブニー (1999) では、「社会的ストラテジー」を社会環境に働きかけ、日本人とのネットワークを形成し、維持するためのストラテジーとし、その中に「日本人とのネットワークにとって適切な態度を選ぶストラテジー」(ネウストブニー, 1999, p.7) などを含んでいる。ファン (2006) が指摘するように「接触場面」に関する研究が、学習者の社会生活を網羅するよりも、各場面における言語・言語外の問題を取り扱っているのに対し、ネットワークの問題は留学生の生活全体を視野に収める。現在、留学生を対象とする日本語教育において、この学習者のネットワークに関する研究が、学習者の生活全体における日本語学習を研究するという視座を持つ中心的な研究になっていると言えるだろう。

2. 3. ネットワークに関する研究

教室外を志向するコミュニカティブ・アプローチの潮流、中でもネウストブニーの一連の研究が、ネットワーク研究を中心とした、留学生の生活と日本語学習の関係に関する研究に多大な影響を与えていることは間違いない。同時に、社会的状況の変化も日本語教育においてネットワークが注目されるようになった背景にある。春原 (1997) は、ネットワークが日本語教育のキーワードになった背景には、1983年のインドシナ難民の受け入れ開始、1984年の中国帰国孤児定着促進センターの設立、1990年代の日系南米人の就労許可

² オックスフォード (1990 [1994]) は「社会的ストラテジー」を、「質問する」「他の人々と協力する」「他の人々へ感情移入をする」などのストラテジーとしている。

等により、日本語を母語としない生活者が急増したことがあったと述べている。日本語学校や大学で日本語を学んでいない地域の生活者たちの日本語学習の実態を調査するために、「ネットワーク」への注目が高まったのである³。事実、ネットワーク研究は地域の日本語教育を中心に行われている。本稿の主題は留学生の生活における日本語、日本語教育の位置づけをめぐる研究の課題を考えることにあるので考察の対象とはしないが、地域の日本語教育では支援者間のネットワーク、支援者と生活者のネットワーク、生活者間のネットワークと多岐にわたり様々な観点から考察され、その成果は示唆に富んでいる（例えば、日本語教育学会（1995）、異文化間教育学会（2003）⁴）。

留学生に対するネットワークに関する研究も、留学生と日本人とのネットワークを中心に行われてきている。伴・宮崎・アルヤデムリヤ（1997）はインドネシア人留学生が接触場面で、日本人とどのようなインターアクションを行い、どのようなネットワークを形成しているかを調査し、「日本語能力の高い学習者ほど、インターアクション・タイプが豊富で、ネットワークも広く、接触時間数も長い傾向が見られる」（伴ほか、1997、p.41）としている。また加藤・谷部（1997）、内海・吉野（1999）は、それぞれ、大学短期留学生のネットワークについて調査を行っている。加藤・谷部（1997）はインタビュー調査を中心に、大学短期留学生が学内外にどのようなネットワークを持っているのかを分析している。内海・吉野（1999）は大学短期留学生の長期休暇中における日本語実際使用場面への参加の実態を調べ、ネットワークの観点から分析した。その結果、ネットワークには、日本語教師やチューターなどを中心とした支援ネットワークと日本人学生や学外の非支援ネットワークがあり、非支援ネットワークを形成することや維持することは困難になっていると指摘している。韓国人短期留学生の学習環境を調査した桜井（2004）は、日本人と

³ ネウストブニー（1997）は、日本語教育においてネットワークに関する関心が高まったのは春原（1992）以降であると指摘している。ただし、ネウストブニーがネットワークを「あるプロセスの参加者がどのように配置され、どのように関わり合っているかということ」（ネウストブニー、1997、p.181）と定義して、その研究の重要性を指摘しているのに対し、春原（1992、1999）では、そのようなネットワークの実態調査の重要性に加え、ポストモダンの新しい知の配置や人間関係の在り方を志向する意味でネットワークに注目している。近代的なトップダウン式の会社の在り方に対し、相互関係的な情報のネットワークによりビジネスを展開する意義を主張した金子（1986）を引用しながら春原（1992）はネットワークの意義について述べている。さらに春原（1999）は、従来の日本語教育の学習観を日本語母語話者、日本語非母語話者の権力関係の固定化、正しい日本語の幻想、などの観点から批判し、それを「すり抜けていく」戦略の一つとして、ネットワークの必要性を提案している。このネットワークのイメージは、インターネットが提起した新しい時代の人間関係や知の配置の在り方の可能性を探るネグリ・ハート（2004 [2005]）のマルチチュードの議論に通じ、非常に興味深い。しかし、管見の限り、ネットワークの持つ意味のこの側面は、その後の日本語教育のネットワーク研究では議論されていない。

⁴ 異文化間教育学会（2003）では「地域ネットワークと異文化間教育」をテーマに特集が組まれている。

のネットワークを豊富にもつ韓国人留学生ほど日本語の会話力が上達しているとし、ネットワークの重要性を主張している。

これらのネットワークを中心とした留学生の生活における日本語学習の調査は、留学生が生活を通じて日本語を習得している実態を明らかにしている点で興味深い。ただし、その観点は、生活における日本語習得の実態の解明や日本語習得におけるネットワークが果たす役割の強調にあって、逆に日本語学習や習得が留学生の生活全体でどのような位置を持っているのか、どのような意味を持っているのか、またはどのように機能しているのかということは明らかにしていない。内海・吉野（1999）が「個人ネットワークの拡充は、短期留学生の「日本人との交友関係を構築したい」という大きな期待に合致するだけでなく、日本語の実際使用場面を豊富に生み出すことになる」（内海・吉野，1999，p.50）と述べていることや、桜井（2004）が学習リソースとして日本人との交友関係に言及していることが端的に示しているように、留学生の生活は日本語学習のための学習環境として捉えられている。これらの研究では、留学生活において日本語がどのように学ばれるかは考察対象であるが、留学生活において日本語学習がどのような意味を持っているかは考察対象ではない。この事実は前述の異文化間教育が日本語能力を変数とし適応を語ったディスコースと奇妙な対称を描いている。異文化間教育では日本語能力が生活を充実したものにするために重要であることを描いた一方で、日本語能力とは何か、そしてそれはいかに学習されるかについては大きな関心を払わなかった。それに対し、日本語教育では学習環境が日本語学習にとって重大な意味を持つとした一方で、学習環境における日本語学習の意味を十分に考察していない。

そしてこの奇妙な対称は同様の問題意識から、同様の解決策を提案している。滝沢（1995）は、日本語学校から大学へ進学した留学生に対してネットワークに関するインタビュー調査を行い、日本人との関係が希薄な留学生の実情を明らかにし、人間関係構築のためにソーシャルスキルの指導を提案している。内海（2002）は、内海・吉野（1999）の調査において、留学生が非支援ネットワークの拡充に困難を覚えていることから、自文化と日本文化の双方を理解することやその二つの文化の違いを客観的に見ることなどを目標とした異文化理解を取り込んだ日本語教育を提案している。桜井（2004）もまた、韓国人留学生の多くが日本人との交友関係を持っていない現状を指摘し、ソーシャルスキルの指導を日本語教育が積極的に行っていく必要があると主張している。これらの言説は、異文化間教育の中で主張されている言説と重なる部分が多い。つまり、日本人とコミュニケーションをとるためには、日本語に加え、ネウストブニーの言うところの「社会言語能力」や「社会文化能力」（ネウストブニー，1995）が必要である。留学生の多くはその能力が不足するために、日本人との人間関係に多くの困難を覚えている。一方、実際の日本人との接

触機会を増やすことで、コミュニケーション能力やインターアクション能力が育成される。だから、日本人と人間関係を築きやすくするために、日本語と日本文化に関する教育が必要であるというわけである。このように記述すると、この論法が堂々巡りに陥っていることに気づく。日本語によるインターアクションは、実際の日本人とのインターアクションを通じて学ぶべきである。だが、日本人とインターアクションするためには、日本語と日本文化について知っていなければならない。しかしこの堂々巡りに対する批判はなされず、日本語教育と日本文化教育の重要性が指摘されている。

これらの研究が留学生活と日本語の関係に目を向け、ネットワークの重要性を指摘したこと、また留学生がそのネットワークにおいて問題を抱えている現状を明らかにしたことは、留学生活を支えるための日本語教育とは何かを考える上で非常に意義がある。しかし、先行研究は、言葉と文化に対する考え方、またその教育観についてある前提を共有しているように思われる。そしてその前提が、留学生活を支えるための日本語教育を構想することを妨げる要因となっていると筆者は考えている。次にその前提を、言葉と文化の本質主義という観点から論じ、その前提の転換について考察していく。

3. 言葉と文化の本質主義

3. 1. 異文化間教育における本質主義批判

以上、概観した留学生活と日本語教育をめぐる教育は基本的にある立場を共有している。それは、言葉と文化の本質主義である。つまり、日本語や日本文化は本質を持った客観的観察の対象になりうるものと捉えられているのである。竹村は(2001)は本質主義について以下のように述べる。

本質主義は、通例、本質を「原因」とみなし、その不変の属性から定例の現象が導きだされるとする考え方だと理解されている。たとえば女のセックスという生物学的な本質が「原因」となって、女というジェンダーや女というセクシュアリティが当然に発現するという考え方がそうである。(竹村, 2001, p.236)

多くの留学生活と日本語教育に関する研究も、日本語や日本文化を本質的なものとして規定してきた。だからこそ、日本語能力は文化適応の一要因になりうるし、日本文化やソーシャルスキルを教えることでコミュニケーション能力が向上するという考えが成立する。日本語能力は本質化され、これもまた本質化されている文化適応との因果関係で語られるし、日本文化や日本文化に適応するためのソーシャルスキルも本質化され、日本語能

力や日本語によるコミュニケーション能力との因果関係で論じられる。つまり、前述の異文化間心理学のディスコースと日本語教育のディスコースの奇妙な対称は、言葉と文化の本質主義に基づいているのである。

だが現在、この本質主義に対しては数多くの批判がある。これはモダンからポストモダンへのパラダイムシフトの大きな流れの中での議論とすることができるが、異文化間教育学の分野においても、文化の本質主義に対する問い直しが活発化している。例えば、雑誌『異文化間教育』の22号では、「異文化間教育研究と「日本人性」」をテーマに特集が組まれている。その中で、戴（2005）は、本質主義に根差した文化観は国民国家を实体化し、マイノリティへの差別の原因となると述べている。また倉石（2005）は、「均質な日本人」という概念が文化的多様性を抑圧していることを批判している。さらに同誌の24号の特集は「異文化間教育の語り直し—他者・境界・分節化」をテーマに生まれ、その中で渋谷（2006）は、「日本人らしさ」をどのように捉えているかを聞くインタビューで、実は調査者が、調査協力者の「日本人らしさ」に関する考えを客観的に聞き出しているのではなく、「日本人らしさ」を決定する相互行為に参加している点を分析している。これは、従来の本質主義的パラダイムで行われて来た研究が、実は「日本人」「日本文化」「日本語」などが本質的なものとして認識される現実を構成してしまっていることを示唆する。

これらの異文化間教育における本質主義に対する批判は、主に社会学や人類学を背景に持つ研究者たちからなされている傾向にあるが、異文化間心理学の研究者たちからも本質主義的な研究を乗り越えるための視座は提供されている。例えば倉地（1992）は文化本質主義に基づき異文化間の対話を考えることを次のように批判している。

民族的な特質や、文化の特異性 (idiosyncrasy) を分節化 (articulate) し、差異を際立たせることに傾倒すればする程、比較の対象となる多文化との乖離は深まり、文化を超えた相互理解は困難になる。
(倉地, 1992, p.7)

さらに倉地（1992）は異文化を「自文化と異なるもの」という既成の枠組みから解き放ち、異文化も自文化同様、人間の成長や、視野の拡大、視点の変化などに応じて変わり得るもの」(倉地, 1992, p.8) として捉えることの重要性を主張し、ソーシャルスキルの訓練などよりも実際の他者との対話の重要性とそれを支える支援の必要性を提案している。小柳（2006）は、在豪日本人留学生と在日アジア系留学生への面接調査から、在豪日本人留学生は「アジア人」というカテゴリーで日本人以外の在豪アジア人留学生を認識することで親近感を覚えるのに対し、在日アジア系留学生はそれぞれを「韓国人」「中国人」「日本人」などのカテゴリーで理解し、その結果、互いに距離を感じていることを明らかにし

ている。カテゴリーは本質的なものではなく、相互の関係性の中で「境界意識」が作られることによって構成される。また、その「境界意識」が偏見につながったり、留学生自身によって人間関係の問題の説明要因として持ち出されたりすることを小柳は指摘する。

これらの研究は、本質化した日本語と日本文化を前提とした研究が人間関係の問題を解決する指針ならず、かえって差異を強調し偏見を助長する可能性があることや、異文化の差異に関する研究自体が日常の言説に投影され、多様な人間関係の問題が異文化間接触の問題として、問題の当事者に解釈されていくという可能性を明らかにしている。

3. 2. 日本語教育における本質主義批判

日本語教育においても、言葉と文化の本質主義に対して同様の批判がなされている。その議論の中心となったのは、1980年代以降盛んに行われた「日本事情」をめぐる議論である。「日本事情」という言葉が戦後の日本語教育に定着するのは、1962年の「文部省令第二十一号及びそれについての四年制大学長宛の通知」である⁵。その通知の中で、「日本事情」の教育内容は、「一般日本事情、日本の歴史、文化、政治、経済、日本の自然、日本の科学技術といったものが考えられる」と規定され、四年制の大学に留学する留学生が、学部の授業についていくための一般知識を扱う科目として想定されていた。それ以降、しばらくの間、日本語教育の中で日本の一般常識を扱う科目として、日本文化を知識として講義することを中心に「日本事情」の授業が行われていた。

その「日本事情」がにわかになら注目を集めるようになったのは80年代に入ってからである。そのころから、「日本事情」研究の数が増加するようになる（細川、2002）。その背景には、ネットワーク研究が盛んになった背景と同様にコミュニカティブ・アプローチの興隆やバブル経済を背景とした日本の移民や留学生の受け入れ拡大などがあったと考えられる。日本語教育がオーディオ・リンガル法からコミュニカティブ・アプローチへとそのパラダイムを転換する時の中心となったネウストブニーと岡崎がそれぞれ文化に関する論考を発表しているのは偶然ではない（ネウストブニー、1983; 岡崎、1988）。ネウストブニー（1983）は、「コミュニケーションの舞台となる社会・文化場面で正しく行動できなければ、コミュニケーションもできないではないか」（ネウストブニー、1983, p.14）という問題意識から、日本語教育の目標を「二重文化能力」の育成とした。「二重文化能力」とは、学習言語が使用される場面で適切に行動する文化能力であり、それは単に母語話者同士の言語使用場面ではなく、学習者と母語話者との「接触場面」での言語行動をも含んでいた。また

⁵ 長谷川（1999）によれば「日本事情」という用語は、戦前の日本語教育において、日本の風俗や地理・歴史、文学など、日本における一般常識のようなものを指す言葉として広く用いられていた。

岡崎（1988）は、異文化間教育として日本語・日本事情教育を捉える必要性を述べ、日本語・日本事情指導の基本的な三段階として、

- I. 母国文化及びその影響を受けた自己の理解
- II. 目標となる異文化つまり日本文化の理解
- III. 異文化としての日本文化の経験、その観察と自己の思考、行動形式への統合

（岡崎，1988，p.29）

を提案している。このようにして、ネウストブニーの教室の外へという志向が文化の問題と併せて論じられ、体験学習型の「日本事情」（溝口，1995；因，1997；等）などが企画された。また、岡崎の言うように異文化間教育として「日本事情」が認知され、異文化間教育の立場からの「日本事情」に関する研究や実践が増加する（正宗，1996；徳井，1997；等）⁶。例えば溝口（1995）は、「日本文化を実際の文化の中で、ことばをことば使用の中で学習することは、学習者にとって極めて大切なことである」（溝口，1995，p.114）と述べ、「日本人家庭訪問」を企画している。正宗（1996）は、日本語でコミュニケーションをとるためには日本文化への理解と自文化中心にならないことが必要であるとし、そのためのトレーニングクラスとして「日本事情」を位置づけ、日本文化に関する情報を与えつつ、異文化間コミュニケーションについて考えていくという授業を提案している。

90年代、特に後半になると、このコミュニカティブ・アプローチの「異文化性」への注目により行われた「日本事情」の内包する文化観に対して多くの批判がなされるようになった。それは、前述の異文化間教育における本質主義批判と軸を一にしている。

その背景は複雑だが、大きく「日本事情」研究には二つの思想的潮流があった。一つは異文化間コミュニケーションの流れである。コミュニカティブ・アプローチから異文化間コミュニケーションへの注目が高まり、異文化間コミュニケーションの言説が参照され、「日本事情」という科目の発展に大きく寄与した。これは端的に述べると知識から能力へという流れである。それまで文化を知識として教えることを中心としていた「日本事情」（例えば豊田（1988），原土（1988））に、異文化間でのコミュニケーション能力という視座が生まれた。これはオーディオ・リンガル法からコミュニカティブ・アプローチへの転換を反映したものであろう。もう一つは多文化主義の流れである。「日本事情」は教授内容としての「日本文化」を日本文化研究の知見に拠っていたが、その日本文化研究自体が

⁶ 70年から90年代の主だった「日本事情」研究とその研究の立場に関しては細川（2002）にまとめられている。また、90年代以降の研究に関しては三代（2007）の考察がある。

ポストモダンの思潮の中で変化した。1990年代に入り、日本にカルチュラル・スタディーズが紹介され、多文化・多言語主義が90年代に広く議論されるようになった。カルチュラル・スタディーズは、「文化」の自明性を疑い、その政治性を明らかにした。吉見（2000）はカルチュラル・スタディーズの文化観について以下のように述べる。

文化をすぐそこにあり、固有の内容を含んだものと見なすところから出発するのではなく、近現代におけるこの領域の存立そのものを問い返すこと。文化を政治から切り離せる固定的な領域と見なすのも、またそうした経済や政治に従属的な表層の秩序と見なすのもなく、むしろ権力が作動し、経済と結びつき、言説の重層的なせめぎあいのなかで絶えず再構成されているものとして問題化していくこと。

（吉見，2000，p.2）

多文化主義や多言語主義の研究は、近代の「国民国家」の成立過程において、「日本語」や「日本文化」が実体視されていく過程とその政治性を明らかにすることでその自明性を脱構築し、多様な文化や言語のあり方をいかに社会において認めていくかを議論した（三浦，1997）。

このようなポストモダンの思潮が「日本事情」研究にも大きな影響を与えた。言説により構築された「日本語」「日本文化」のイデオロギー性を明らかにした研究に依拠し⁷、それを自明視して「日本語」や「日本文化」を教えるということの中に潜む同化主義やステレオタイプを生む可能性が盛んに議論された。門倉（1992）は日本人をあたかも単一民族であり、単一の文化を持ち、画一的な人格を持っているかのように論じている「日本人論」を無反省に与えている日本語・日本事情教育を、ステレオタイプを学習者に与えているとして批判し、むしろ「日本事情」では、そのような「日本人論」をクリティカルに捉えなおし、「日本や日本人に関する「通念」の見直し」（門倉，1992，p.14）が必要であると主張した。川上（1999）は、前述したネウストプニーの主張する「社会文化能力」にみられる固定的な文化観を同化主義的でさえあると批判し、文化を「社会」の内部・外部の中で容容する「動的・多様の・多重的モデル」（川上，1999，p.22）から捉えなおすことが必要であると主張する。さらに牲川（2002）は、岡崎・岡崎（1990）がコミュニカティブ・アプローチへの転換を主張する中で、学習者の「母国文化」を重視するのは、「母国文化」

⁷ 「共同体」が想像によりいかに構築されているかを論じたアンダーソン（1983 [1997]）や日本人の単一民族性を脱構築した小熊（1995）、「日本事情」によってしばしば「日本人の特性」として教えられてきた「日本人論」のもつナショナリズムを明らかにした吉野（1997）などがしばしば論拠として引用された。

であれ、「日本文化」であれ、国民国家の文化に個人を当てはめる同化主義にすぎないと批判している。

また、河野（2000）や細川（2000）は日本文化を「日本事情」の教育対象とすることさえも拒否する。河野（2000）はステレオタイプの文化観が広く流布している状況に抵抗するために、「戦略」的「日本文化非存在説」を唱える。つまり固定的な日本文化観が強くステレオタイプの原因になっていると考えられる現状では、「日本事情」では「戦略的に」日本文化は存在しないという立場に立つことにより、ステレオタイプの文化観から脱却できるのではないかと河野は主張するのである。細川（2000）も文化は個人により異なるとし、個人固有の認識の総体を「個の文化」と呼び、「日本事情」で扱う文化の対象を「日本文化」ではなく、「個の文化」とするという立場を提唱する。さらに三代（2003）は細川の「個の文化」の議論に接続し、そのような「個の文化」と社会が相互関係の中で構成され、また変化するという関係にあるとし、個人がいかに関与的に社会に関わるかを言葉と文化の教育の射程に入れることを提案した。

以上のように多文化主義から触発された「日本事情」研究によって、日本語・日本文化の本質主義は90年代以降、強く批判にさらされて来た。その批判の対象は、コミュニケーション・アプローチによる、「日本文化」を本質化し、教育対象とした言語観や文化観であった。言葉と文化の本質主義の問題を指摘した点で、これらの議論の意義は大きかったといえるだろう。

3. 3. 「日本事情」の本質主義批判の問題点

しかし、「日本事情」についての議論を中心とした言葉と文化の本質主義に対する批判にも問題点がある。コミュニケーション・アプローチが教室の外の社会に目をむけたのに対し、「日本事情」研究の言葉と文化の本質主義批判は、留学生活の中に日本語教育を位置づけるという視座を十分に提供してこなかった。文化や社会の多様性を主張する一方で、多様な文化や社会の中で留学生たちが一体どのように生活しているのか、そこでどのようにそれぞれが言語観や文化観を構成しているのかなどを研究の対象に含めてこなかったのである。

多文化主義の理論研究に依拠した研究は、理論的に言葉と文化を本質化し、教育対象としていることを問題視した。さらに学習者の多くが本質化された言語観と文化観をもっている現状を転換するための教室実践を模索した。例えば、細川（2002）は、ステレオタイプの文化観を乗り越えるための実践として総合活動型日本語教育を提案している。その実践では「日本人」「アメリカ人」などのカテゴリーの代表としてではなく、個人として

対話することでステレオタイプの克服が目指されるが、その活動によって実際に留学生が生活の中で「日本人」「アメリカ人」などの集団的カテゴリーを乗り越えた形での対話を展開しているかどうかは明らかにされていない。塩谷（2003）は、ネウストプニーの「社会文化能力」の育成を目指し教室の外におけるコミュニケーション活動を志向した、ビクターセッションやホームステイ、プロジェクトワークなどの実践が「実際のコミュニケーション」、「生きた日本語」などを本質化し、その習得を自明のものとし、日本語教育の目標とすることで、具体的にどのような能力の育成を図ろうとしているのかわからなくなっていると指摘する。そして、「学習者が自らのことばと他者との人間関係を自分で作り出して行ける能力」（塩谷，2003，p.22）の育成を教室活動の目的とし、そのためには学習者の自立的で協働的なコミュニケーション活動を教室内で行うことが必要であるとす。しかし、自立的で協働的なコミュニケーションを教室内で行うことと教室外を志向することは対立する概念ではない。さらに教室内で活動が教室外でどのようなコミュニケーション活動を生んでいるかという実証はなされていない。三代（2004）もまた、文化の多様性への気づきを目的とした「日本事情」を実践しているが、その実践が教室外におけるインターアクションの中で日々構成される文化観にどの程度影響を与えたのかは明らかではない。

概して、言葉と文化の本質化を批判した言説は、本質主義に基づいた日本語教育の持つ同化主義の問題やステレオタイプの問題を批判し、多文化主義を標榜する一方で、実際の学習者である留学生が個々に生きる生活や経験に即して多文化を考えるということに大きな関心を払ってこなかった。細川（2008）は実践研究の重要性を指摘する論考において、言語教育の社会的位置づけの議論の必要性を主張する一方で、教室活動では「一人ひとりの個性とその変容状況」（細川，2008，p.230）を重要視すると述べる。しかし、言語教育の社会的位置づけは、非常に大きな理念の問題として語られ、具体的な社会状況や政治状況の中で特定の言語教育機関が社会的にどのように機能しているかという視点はない。また、教室内での留学生の個性を重視するというが、留学生のもつ具体的な生活との関わりなどには関心が向けられていない。前述したように、カルチュラル・スタディーズは文化を「権力が作動し、経済と結びつき、言説の重層的なせめぎあいのなかで絶えず再構成されているものとして問題化」（吉見，2000，p.2）した。ならば、実際の留学生生活の中で、どのような言説が交錯する地点で留学生は生きているのかという問題を棚上げして、言語や文化の問題を語ることははたして可能なのであろうか。コミュニケーション・アプローチは教室の外の実際の生活へと目を向けた。しかし、その際に言葉と文化の本質主義に基づいた考察や実践が多く行われてきた。他方、その本質主義を批判した研究は、留学生の教

室の外での生活に大きな関心を払ってこなかった。今、本質主義に陥らずに、留学生活全体から日本語教育を考える視座の構築が求められていると言えるだろう。

4. 本質主義から社会構成主義へ

4. 1. 社会構成主義

従来の留学生活と日本語教育の関係を捉えた研究の多くが言葉と文化の本質主義に基づいてなされてきたことを指摘し、その問題点を「日本事情」研究の本質主義批判から指摘した。だが、本質主義に批判的な「日本事情」研究は、多文化主義を主張する一方で、留学生の生活自体を研究対象にしてこなかった。ここで、本質主義ではない立場から留学生活と日本語教育の関係を捉えていく視座が必要になっていると言える。

では、本質主義に代わる視座とはどのようなものであるべきであろうか。佐々木（2006）は、日本語教育は二度のパラダイムシフトを経験したと述べている。第一のパラダイムシフトは、1980年代半ばのコミュニカティブ・アプローチへの転換である。そして第二のパラダイムシフトは1990年代半ば以降の客観主義的パラダイムから構成主義的パラダイムへの転換であったとする。佐々木は、久保田（2000）の教育学のパラダイムシフトの議論に基づき、構成主義的教育観は以下のような特徴を有していると述べる。

構成主義的教育の理念は知識伝達的ではなく、自律的、協働的に構成されていくことに置かれる。教室活動は、受動的な知識受容型ではなく、能動的な参加・活動型である。一人一人のメンバーが教師という小さな社会であれ、地域社会であれ、その構成員として参加が保障される。（佐々木，2006，p.272）

佐々木（2006）は、1990年後半以降の構成主義パラダイムを「自律」と「協働」により特徴づけている。しかし、日本語教育で「自律」がとり上げられたのは、他にもないコミュニカティブ・アプローチであった。岡崎・岡崎（1990）においても、ネウストプニー（1995）においても、自律学習の重要性は強調されており、何よりも社会に出て実際のコミュニケーションから学習者が自分で学ぶことの意義が主張された。その意味で、コミュニカティブ・アプローチへのパラダイムシフトは構成主義パラダイムへのシフトであったと考えることができる。

問題は、久保田（2000）のいう「構成主義パラダイム」が「構成主義」（constructivism）と「社会構成主義」（social constructionism）を同じパラダイムとして論じていることである。「構成主義」の用語をめぐる問題は翻訳の問題、心理学と社会学の交差の問題を含み非常に複雑でここで全てを論じることはできないが、一般的に「構成主義」とは、狭義にはピアジェのそれを指す⁸。その特徴は、学習は個人が内的に構成するものと捉える点にあるとされる（佐藤，1999；中村，2001；等）。それに対して、「社会構成主義」は、心理学的ルーツをヴィゴツキー（1935 [2001]）に、社会学的ルーツをバーガー・ルックマン（1966 [2003]）に持ち、多様な形で発展した概念である。論者が多領域にわたり、立場も多様なので定義は難しいとされているが、近年の「社会構成主義」への注目の背景にはポストモダンの非－本質主義、非－実在主義がある（バー，1995 [1997]）。さらにガーゲン（1985，1994 [2004]）や上野（2001）は、ピアジェ的な「構成主義」（constructivism）を本質主義として批判し、それを乗り越えるための「社会構成主義」（social constructionism）と位置づけている⁹。現代の「社会構成主義」の代表的な論者であるガーゲンは、その主著である『社会構成主義の理論の実践』（1994 [2004]）の冒頭で次のように述べる。

目指すべきは、「頭の中の知識」に代わる、新しい知識概念、そして、それを支える新しい研究の営みである。それを実現するものこそ、本書のテーマ、社会構成主義に他ならない。（ガーゲン，1994 [2004]，p.3）

つまり「社会構成主義」とは、個人ではなく、社会的な相互関係の中によって「知識」が構成されると同時に、社会自体が「知識」を構成している社会的な言説によって構成されているという二重の「構成」を含意した立場である。上野（2001）は社会構成主義の前提を「現実社会的に構成される」「現実言語によって構成される」「言語は物語によっ

⁸ 詳しくは、ガーゲン（1985，1994 [2004]），バー（1995 [1997]），佐藤公治（1999），千田（2001），中村（2001）などの議論を参照のこと。

⁹ 上野は social constructionism の訳語に「構築主義」を当てている。社会学では「(社会) 構築主義」という訳語の方が多く使われている（上野，2001；千田，2001）。本稿では、ガーゲン（1994 [2004]）で用いられ、教育の分野や心理学の分野でよく使われており、活動理論（エンゲストローム，1987 [1999]）や状況的学習論（レイブ・ウェンガー，1991 [1993]）などを含むことのできる「社会構成主義」（佐藤公治，1999；野口，2001）という用語で統一する。尚、ヴィゴツキー系の研究には主に social constructivism の訳語として「社会的構成主義」という言葉も用いられるが、本稿では、social constructionism を念頭にし、社会的に構成されるという意味と社会は構成されるという意味を二重で含蓄するために「社会構成主義」とした。

て組織化される」(上野, 2001, p.278) の三つにまとめている。社会構成主義パラダイムは、フーコーやデリダに代表されるポストモダンの思潮の影響を強く受けている。それは、近代が国家や言語をある権力編成の中でいかに本質化したのかを明らかにし、脱構築する思想である(例えばフーコー(1975 [1977]))。その意味で、多文化主義やカルチュラル・スタディーズと軸を一にしている。「日本事情」研究を中心に繰り広げられた議論はこの社会構成主義パラダイムの中の議論であったと位置づけることが可能である。そして、それは「自律」をキーワードとして展開したコミュニカティブ・アプローチとは対立していると言えるだろう。

佐々木(2006)は、構成主義パラダイムと社会構成主義パラダイムを同一のパラダイムとして捉えている。佐々木(2006)は日本語教育のパラダイムシフトを、オーディオ・リングル法からコミュニカティブ・アプローチ、コミュニカティブ・アプローチから自律学習/協働学習(構成主義)とした。これを前述の議論と対照すると以下のような表になる(表1参照)。

表1 日本語教育のパラダイムシフト

	佐々木によるパラダイム	本稿におけるパラダイム
～1980年代半ば	オーディオ・リングル法 客観主義	オーディオ・リングル法 本質主義
1980年代半ば～	コミュニカティブ・アプローチ 客観主義	コミュニカティブ・アプローチ 構成主義・本質主義
1990年代半ば～	自律学習/協働学習 構成主義	多文化主義による実践(模索中) 社会構成主義

佐々木のいうパラダイムシフトを本稿の議論にそって置き換えるならば、オーディオ・リングル法からコミュニカティブ・アプローチ(構成主義)、コミュニカティブ・アプローチ(構成主義)から多文化主義に基づいた実践(社会構成主義)へのパラダイムシフトとなる。第一のパラダイムシフトは知識重視から能力重視への転換であり、これ以降が広義でいう構成主義パラダイムになるだろう。それに対し、第二のパラダイムシフトは本質主義から社会構成主義への転換であり、ポストモダンの非-本質主義的な考え方の普及を背景としている。ただし、社会構成主義の日本語教育のあり方はまだ議論の途上であり、それがいかなるものであるべきかはまだ明らかになってはいない。なぜなら、本質主義批判に基づき提案されている日本語教育(例えば細川(2002)が提唱する「活動型日本語教育」など)も、その実践が具体的な社会の中でどのような現実を構成しているのか、という考察を十分に行ってこなかったからである。

ただし、注意すべきことは社会構成主義の教育を考える際のキーワードは「自律」ではない。「自律」はコミュニカティブ・アプローチのキーワードであり、社会構成主義が疑う近代的な個やその成長といった概念と強く結びついているからである。春原（2006）は「近代の〈個人〉や〈自立／自律性〉〈成長〉などを鍵概念とする思想は力の政治（パワーポリティクス）の中で力の弱いマジョリティから声や言葉、文字を奪う機能を果たしている」（春原, 2006, p.28）と批判する。社会構成主義の日本語教育では、「関係性」「対話」「協働」などがキーワードになる。しかし、後述するが、これらの言葉も常に本質主義による意味の領有が行われる危険にさらされている。むしろ社会構成主義の学習観に立ち「関係性」「対話」「協働」という言葉の意味を問い返すことで、社会構成主義の日本語教育のあり方が見えてくるように思われる。

4. 2. 社会構成主義から留学生活と日本語教育の関係を捉える意義

ここまで、現在行われている多くの留学生活と日本語教育を関係づける研究が本質主義に基づいてきたことを明らかにし、その問題点を「日本事情」研究の知見から指摘した。さらに本質主義に代わる視座を提供する概念として社会構成主義について検討した。

では、社会構成主義の立場から留学生活における日本語支援を考えるための研究を行うとはどういうことであろうか。そうすることにより、従来の研究と何が異なってくるのであろうか。まず、社会構成主義の前提は、現実には言語によるコミュニケーションを通じて社会的に構成されるということである。このことは日本語教育が行われる社会的文脈、学習者の社会的文脈、その中で行われているコミュニケーションへと日本語教育の関心を促す。現在、あまり関心が払われていない留学生の生活と日本語教育の関係を考える必要性が高まる。

その上で、先行研究との対比で社会構成主義に基づいた研究を以下の三点から考察する。

- (1) 「日本語」「日本文化」を本質化して習得の対象としない。
- (2) 「日本語」「日本文化」を原因や結果として解釈しない。
- (3) 研究自体をパフォーマティブな視点から捉えなおす。

(1) 「日本語」「日本文化」を本質化して習得の対象としない。

ネットワークに関する先行研究では、「日本語」や「日本文化」を習得対象にし、どのようなネットワークを学習リソースとして日本語能力や社会文化能力を習得しているのかを明らかにした研究が多かった。加藤・谷部（1997）、内海・吉野（1999）は、それぞれ短期留学生のネットワークを日本語学習に必要なリソースとして、ネットワークの実態を

調査している。そこには、コミュニケーション・アプローチの「コミュニティや生活という測り知れない学習素材の宝庫」(岡崎・岡崎, 1990, p.134)という、学習リソースとしての社会という考え方がある。

だが、社会構成主義にとって言語や文化を学ぶということをどのように考えるかは非常に複雑な問題を含んでいる。なぜなら、社会や文化が言語を通じて現実を構成すると考えると、言語や文化は現実の構成の根本と深く関わる問題だからである。つまりここで二重の考察が求められる。留学生は留学生活の中でどのようなコミュニティに参加し、そこでどのようなコミュニケーションを通じて、どのような言語や文化の構成に加わっているのか。同時にその言語と文化が留学生活をどのように構成しているのか。そしてその二重の考察から、留学生活を支えるためのコミュニケーション支援という視座が生まれてくると考えられるのである。

(2) 「日本語」「日本文化」を原因や結果として解釈しない。

伴ほか(1997)、桜井(2004)の研究は、日本語能力とネットワークの関係について考察し、人的ネットワークを多く持つ学習者の方が概して日本語能力が高いとした。また滝沢(1995)や内海(2002)、桜井(2004)の研究は、留学生が日本人との人間関係が築けていないという結果から、ソーシャルスキルの訓練の必要性を主張する。これは、ネットワークを原因として結果としての日本語能力向上を論じる一方、日本文化のソーシャルスキルを原因として、結果としての人間関係の構築を論じている。

だが、言語によるコミュニケーションが人間関係を構成するし、人間関係の中でのコミュニケーションが言語をさらに構成していく。そしてそのコミュニケーションは政治や経済が交錯する社会文化的状況の中で生起すると同時に、そのコミュニケーションの継続が社会文化的状況を構成し続ける。この複雑な過程を丁寧に見ていくことが必要になってくる。それは、「日本人」「日本文化」を規範として本質化した地点からは見ることができないダイナミズムであり、このプロセスを考察することによってこそ、はじめて留学生にとって日本語を学ぶ意味が社会文化的状況の中で立ち現れると考えられるのである。

(3) 研究自体をパフォーマティブな視点から捉えなおす。

従来の研究は客観的な事実を追求してきた。客観的事実を明らかにするために研究方法は検討され、研究結果は客観的事実の反映と捉えられてきた。例えば、横田(1991)や田中(1991)は、留学生自身が日本人と親密な人間関係が築けない理由は異文化間のコミュニケーションスタイルの違い、特に日本人が本音を語らないことにあると考えていることから、双方に異文化を学び、異文化間におけるソーシャルスキルの習得が必要であると言

う。だが、留学生達が異文化間コミュニケーションを理由に人間関係の困難を語る背景には、研究が創りだしてきた「異文化ショック」などの概念が社会に浸透し、人々がそれをコミュニケーションの難しさの説明に使用してきたということがある。中柴(1997)は、異文化に関する研究の多くは、「文化の違い」を前提とし「文化の違い」を理由とすることに終わっている」(中柴, 1997, p.156)と鋭く批判する。また佐藤学(1999)は心理学の創りだしてきた「発達」「能力」などの用語やレトリックが教育を呪縛していると主張する。

ガーゲン(1994 [2004])は、言語はパフォーマティブな、つまり言語は事実をただ伝えるのではなく、それ自体が一つの行為となる性質を持つものであるという。例えば「愛している」という言葉は、愛をただ伝えるのではなく、それを言うことで他者との関係構築へ働きかける一つの行為となっているのである。さらにガーゲンは研究も同様のパフォーマティビティを持つと述べる。「異文化」を人間関係の説明要因とした研究が逆に「異文化間摩擦」を人々に経験させている可能性に研究は敏感である必要がある。小柳(2006)は留学生が多様な人間関係の問題を過剰に「異文化」という理由で説明していると分析している。社会構成主義の留学生生活と日本語教育を考える研究は、客観的事実に迫ることを目指すのではなく、常に自身の研究がどのようなパフォーマティビティを持つているかに内省的で、留学生の環境を改善するための言説となることを意識すべきである。

5. 「能力」から「学び」へ

5. 1. 新しい学習観

「日本語」や「日本文化」が本質化された時、日本語教育の目的はその獲得にある。それはオーティオリソナル法からコミュニカティブ・アプローチへの転換の際に知識の体系の獲得から能力の獲得へと変化した。獲得、習得の対象となっているという点では変わっていない。留学生と日本語教育をめぐる先行研究もまた能力を考察の焦点としてきた。日本語能力を得るためにどのようなネットワークが存在するのか、日本語能力向上のためにどのようにネットワークを形成するかという議論が行われてきた(伴ほか, 1997; 加藤・谷部, 1997; 内海・吉野, 1999; 桜井, 2004)。そこには二つの前提がある。学習は個人の中で構成されるものであるという前提と学習とは能力の獲得であるという前提である。

これに対して、社会構成主義者は異を唱える。ガーゲン(1994 [2004])の議論の出発点は「頭の中の知識」という観念の行き詰まりである。知識を個人の頭の中ではなく、社会的文脈での相互行為の中に見出そうという試みがそこにはあった。レイヴ(1988 [1995])は次のように述べる。

頭のなかにある知識の構成が、頭の外である社会的世界と複雑な関わり方をして
いるということではなくて、どうにも分けることの不可能なあり方で社会的に組織
されているということにある。(レイヴ, 1988 [1995], p.1)

このように新しい知識観、認知観は、従来の、個人がある能力を獲得することを学習
とみなす考え方を退ける。ガーゲン (1999 [2004]) は、社会構成主義的教育観に立つなら
ば、知識を頭の中に蓄積するのではなく、共同体の実践に参加していくこと、また対話を通
じて日常実践を内省し、再構成していくことなどが教育の目的として考えられると言
う。活動理論で知られるエンゲストローム (1987 [1999]) は、学習の主体を個人ではなく
共同体の活動とし、ある活動システムに存在する矛盾が乗り越えられ、新しい実践の形態
が獲得されることこそが学習であるとした。つまり、個人の変化ではなく社会的実践その
もの変化を学習と捉える。また状況的学習論に立つレイヴ・ウェンガー (1991 [1993]) は、
共同体における実践への参加の度合いが増していくこと、実践への参加の変化とそれを通
じたアイデンティティの変化を学習と捉え、実践への周辺的な参加から徐々に共同体での
役割の重要性を増し、十全的な参加へと変化する過程を正統的周辺参加と呼んだ。これら
の新しい学習観は、個人の能力の獲得という観点から学習を捉えない。そのため、従来の
先行研究のように、日本語能力、異文化間能力の習得を問題の中心に論じることはできな
い。個人の能力の獲得とは異なるアプローチから、留学生活と日本語教育の関係を考察し
ていく必要がここに生じるのである。

5. 2. 日本語教育における新しい学習観の受容の困難

社会構成主義的な考え方を共有する新しい教育観を概観した。これらの教育観は日本語
教育にも導入されている。しかし、その導入の方法に大きく二つの困難が伴っているよう
に思われる。一つは教育とは能力の育成を前提とするという強い呪縛であり、もう一つは
言葉と文化を学ぶことの持つ特殊性に起因した問題である。

近代学校教育の一般的なイメージはその後社会に出るために必要な能力を育成すること
であろう。このアナロジーで、日本語教育は、教室の外において日本語でコミュニケーション
する能力を育成することであると考えられている。川上 (2005) は日本語によるコミュニ
ケーション能力に対する考え方が確立していないことが、日本語教育の目指すものが定
まらない原因になっていることを指摘している。しかし、学習者の能力の育成を目的とす
るという前提は疑われることはない。そのくらい教育がある能力の育成を目指すというの
は自明のことになっている。だが、「能力」という考え方が、社会と学校や経験と学びを
切り離す可能性を持つ概念ではないだろうか。現在、状況的学習論は日本語教育の研究に

においてもしばしば引用される理論となったが、時にそれは、個人の学習過程における社会参加の重要性と解釈される。例えば、地域の日本語教育の分野でいち早く状況的学習論を紹介した古川（1997）は状況的学習論を、学習者が共同体の実践に参加することによって学習する理論と捉える。日本語教育においては、社会で日本人とのネットワークを通じて日本語能力を身につけることが状況的学習論であると捉えられることがしばしばある。しかし前述のようにポストモダンの学習観は個人の能力の獲得という近代的教育観を疑うことを出発点としていた。だからこそレイヴ（1988 [1995]）は、社会関係の中で頭の中に知識が構成されるのではなく、知識は社会関係によって構成されることを強調したのである。社会における接触を通じて個人が能力を獲得するのはコミュニカティブ・アプローチの学習観であり、その違いには注意が必要である。

また本質主義批判の立場から、従来の「日本語」「日本文化」を理解し操る能力としてのコミュニケーション能力を批判した論者たちも、それに代わるコミュニケーション能力の育成を論点とした。細川（2000）は、「さまざまな既存「社会」に参加しつつ、一方で自ら新しい「社会」を形成すること、つまりそれらの「社会」との関わりで自己を実現していくための重要な力」（細川、2002, p.18）とコミュニケーション能力を再定義し、その育成を教室目標とした。このように人間関係を構築する能力（塩谷、2003）、対話する能力（矢部、2007）、批判的思考力（三代、2005）などの能力がしばしば育成すべき能力として語られた。だがそのような能力観は、学習者個人が教室活動を通じてある能力を獲得し、教室外で普遍的にその能力を使うことができるという考え方に基づいている。細川（2007）は、基礎としての日本語を教え、それを教室外で応用していくという言語教育観を「日本語教育の準備主義」と批判したが、教室内で身につけたコミュニケーション能力を教室外で使用するという観点においては、細川の能力観も「日本語教育の準備主義」と言えるだろう。

個人の能力の育成という考え方は、どうしても教室を準備主義的にしてしまう。また、能力の育成を目的として実践を考えると必然的に能力を本質化して捉えざるをえなくなる。本来、そのような個人の能力の育成という観念を批判したのが社会構成主義であった。ガーゲン（1999 [2004]）は、個人の能力という考え方が社会的な問題、社会の責任として解決すべきことを個人的問題にすり替えてしまうと警告する。レイヴ・ウェンガー（1991 [1993]）は学校が個人の能力の育成という観点から学習を捉え、実際の共同体の実践から切り離れたことを教育の問題として鋭く批判している。新しい学習観に立つ日本語教育を構想する際に、個人の能力の育成を教育の目的とする前提をどのように考え直すかが大きな課題となっている。

もう一つの問題は、学習対象が言葉と文化であることの難しさである。なぜなら、言葉と文化が現実を構成し、人間関係を築く媒体として機能するものであるからである。そのために単純に獲得すべき「技能」と捉えることができない。生活のすべてに偏在し、生活自体を構成し、共同体の実践や活動が機能するためのコミュニケーションを行うもの、その状況を規定するもの、さらにその実践や活動を通じて再構成され続けるものが、言葉であり、文化である。そう考えるならば、活動を通じた先に獲得される「技能」として考えることは難しい。

状況的学習論の正統的周辺参加という概念が日本語教育で積極的に取り上げられるきっかけとなったのは西口（1999）の論考である。その論考の中で西口は、共同体への参加の過程全体とそその学習者のアイデンティティの変容を学習と捉えた上で、日本語教育の目的を「日本語がよくできる（日本語非母語話者の）わたし」という熟達者のアイデンティティ（西口，1999，p.12）の形成とした。これは、例えば仕立屋の共同体に新参加者が参加し裁縫の熟達者と共に仕事をしながら仕立ての技能を身につけていくという徒弟制における学習を日本語の場合に置きかえた論理である。しかしこの論理には限界がある。Wenger（1998）は、共同体は、実践の前にあるのではなく、参加メンバーたちによる実践を通じて形成されると主張する。その参加メンバーたちの実践を支えるのがコミュニケーションであり、そのコミュニケーションや実践は社会・文化的な文脈に埋め込まれている。ソーヤー（2006）は、共同体は、その実践を通じて独自のディスコースを形成し、そのディスコースは実践の中で学ぶべきものであると述べる。アルバイト等を通じて日本人の若者が話す言葉を身につけていく留学生と、教室の中でしか日本語を使用せず、若者言葉を理解することが難しいという留学生がいるように、共同体の実践の中にコミュニケーションはあり、それはその中で学ぶべきものである。そして留学生たちは、それぞれに留学生活の中で、もしくはそれ以降、参加しなければならない、または参加したい共同体において日本語を用いていく。そのような共同体への参加と実践を通じたコミュニケーションと共に日本語の学びはあるべきなのであって、日本語学習という共同体のディスコースを身につけるのが日本語教育の目的にはなり難い。それは、レイヴ・ウェンガー（1991 [1993]）が批判した社会と切り離された学校教育のモデルをなぞるにすぎないのである。

5. 3. 「能力」から「学び」へ

個人の能力を中心に留学生活における日本語教育の問題を考えることと、日本語を学ぶことを目的とした実践の中で日本語を学ぶという考え方で新しい学習観から日本語教育の問題を考えること、二つの限界を論じた。この問題を乗り越えるために、新しい能力観が提示されはじめている。それは、個人に内在する客観的な能力としてのコミュニケーション

ン能力からの脱却を意図したものである。山下（2006）は、純粋に個人の能力を外から観察することは不可能であり、能力とは具体的な物理的文脈、社会的文脈と不可分な状況的なものとして捉えられるべきであることを主張する。義永（2006）は、能力はあくまで具体的な行為の中で、協働で達成される個別のものであるとし、普遍的な能力を個人が身につけてそれを使用していくというモデルを否定する。また、川上（2007）は、コミュニケーション能力を常に変化するという「動態性」、場面や状況によって異なるという「非均質性」、相手との関係性に依存するという「相互作用性」の三点から特徴づける。

これらの議論は、能力を個人のものとして本質化せず、相互行為の中に見ようとするため、新しい学習観に基づく教育が育成すべき能力を考える上で貴重な議論である。ただし、三代（2008）が指摘したように、能力の育成を前提に教育を考えると、能力をどのように育成するのか、そしてそれはどのように育成されたと評価されるのかという議論になる。山下（2006）が指摘するように、個人の能力が観察不能であり、義永（2006）がいうように個別の相互行為にしか現れないものであるならば、その行為の背景に抽象概念である能力を設定してその育成を語る必然性は果たしてあるのだろうか。教育の目的は能力の育成であると言うのは近代の個人主義的な教育パラダイムでの前提にすぎないのではないだろうか。

いかなるものとして考えるにせよ、能力自体の存在を否定したり、その議論の意義自体を否定したりすることはできない。しかし、日本語によるコミュニケーション能力の育成という観点から考えることが言葉や文化の本質化の原因になること、能力の客観的評価の議論へと陥りやすい現状を考えるならば、議論の焦点を能力以外のものに求める可能性を検討する必要がある。その意味で、新しい学習観に基づいた日本の学校教育をめぐる議論は示唆に富んでいる。

佐伯（1995）は、協働的な活動により、共同体で新しい意味が生成されていくことが学習であり、また、教室活動によって生成された意味が現実社会における意味体系の反省や再構成を含んでいる場合、その学習が文化を生成しているという。藤田（1995）は、学習を「〈関係づくり〉のいとなみ、他者との関係とつくりあげ、再生産するいとなみ」（藤田、1995、p.138）とした。佐伯や藤田にとって、他者との出会い、協働による新しい意味の構成という実践自体が学習とみなされる。そこでは能力の育成という観点は学習の意味と学習者の行為を媒介しないのである。さらに、佐藤学（1999）は従来の教育で目指された「学習」「勉強」という概念と対置して「学び」を提案している。

学びとは、対象世界との出会いと対話であり、他者との出会いと対話であり、自己との出会いと対話である。すなわち、学びは、対象世界の意味を構成する認知的・

文化的実践であり、他者との関係を構成する社会的・政治的実践であり、自己の編み直しを遂行する倫理的・実存的実践である。「世界づくり」「仲間づくり」「自分づくり」の実践と言ってもよい。
(佐藤学, 1999, p.29)

佐藤のいう「学び」とは、「出会い」「対話」を基礎に自己を関係性の中に置き、その中で自己を編み直していくことである。ここに日本語学習の意味を能力の獲得や向上ではなく、日本語の「学び」から考える可能性が拓ける。日本語の「学び」とは、日本語を技術や能力として獲得していく過程ではなく、日本語によるコミュニケーションを通じた他者との出会い、対話、関係性の構築とそれともなう関係の中での自己の変化、経験全体の意味づけなどの総体として捉えなおすことができる。

ここで議論を留学生活と日本語教育との関係に再び戻すことができる。従来の留学生活と日本語教育の関係は、留学生活に適応するための要因としての日本語能力の向上の重要性、または教室外の生活での経験をリソースとして日本語能力を獲得するという形で語られてきた。だが、社会構成主義的な考え方から個人の能力という能力観とその育成という教育観の問題を指摘し、関係性の構築やそれに伴う自己の変化、経験の意味づけなどから言葉の学びを考えると、留学生活と日本語教育の関係は異なる様相を呈する。留学生活の中で留学生が関係を持ちたい具体的な他者と関係を持つこと、参加したい具体的な共同体に参加すること自体の過程全体が学びとして捉えられる。その時、留学生活と日本語教育は原因と結果の関係ではなく、一つの大きな学びの形成のプロセスとして考えられるのである。そしてその学びの過程の中で、どのようなコミュニケーションが展開されるのか、またどのような問題があるのかを観察し、留学生活における留学生の学びを支えるコミュニケーション支援とは何かを考えることが留学生活における日本語教育を研究することになるのである。

6. まとめ

以上、留学生活における日本語教育をめぐる研究とその問題点を言葉と文化の本質主義という観点から批判的に検討した。そしてそれを乗り越える視座として社会構成主義の学習観をみた。その議論はかなり広範囲におよび、状況的学習論や活動理論が注目を集めている現在の日本語教育の現状では特に新しさもなく冗長な観があったかもしれない。しかし、あえて本質主義から社会構成主義へということを強調し、それを日本語教育のパラダイム転換としたこと、そして従来の留学生のネットワーク研究をコミュニカティブ・アプローチの延長として位置づけ、本質主義として批判したことには理由がある。一つは「日本事情」

研究を中心する本質主義批判が具体的な社会との関係、教室外での生活を研究の射程に入れずに、「関係性」「対話」などの新しい教育観のキーワードを、関係性を築く能力、対話する能力などの育成という語り方で語り、そのための実践を企画してきたが、その能力を証明することも、その能力の社会的機能を明らかにすることも十分に行ってこなかったことである。もう一つは、ネットワーク研究などでも、社会参加をすることや協働することで日本語能力や社会文化能力が獲得されるという能力の本質化の問題を残したまま、新しい学習観の理論が換骨奪胎され、受容されていることである。この二つの問題をコミュニカティブ・アプローチ以降の議論を俯瞰することで明確にし、それぞれの問題を統合的に克服するために社会構成主義の立場から留学生活と日本語教育の関係を再構成することが本稿の目的であった。本稿が明らかにしたことは、まず留学生の社会参入が今まで以上に強く期待される中、留学生活を支えるための日本語教育という視点と、そのための留学生活と日本語教育の関係を捉える研究の必要性である。その上で社会構成主義の教育観に立つこと、その立場で研究することが従来の研究のあり方に以下の三つの転換をもたらすと考えられる。

1. 留学生活を構成するもの、そこで構成されるものとしてのコミュニケーションが考察の対象になる。
2. 能力ではなく学びが考察の対象となる。
3. 研究自体の社会的機能が考察の対象となる。

従来、日本語能力はネットワーク形成のための要因、もしくは結果として語られた。しかし、社会構成主義の立場から留学生のネットワークを考察する時、留學生が他者と日本語でのコミュニケーションにより自身の生活を構成し、また生活の中での継続的なコミュニケーションから相互行為の中で日本語を構成していく過程全体が考察の対象となる。それは原因と結果や各要素に分類されて本質化されるのではなく、複雑かつ密接に結びついたものとして考察されることになる。

また、日本語教育の目的は日本語能力の育成であるという前提から、多様な能力観に関する議論が行われてきた。そして、留学生活の中でどのような日本語能力がどのように習得されたかということが議論の焦点となってきた。だが、日本語能力の育成ではなく、出会いや経験に基づいた自己の変容を中心とした学びの場の創出を目的とすることで、日本人とのネットワーク形成がどのような能力につながったかという考察ではなく、日本人とのネットワーク形成がその留学生の生活をどのように再構成し、それは留学生や社会に

とってどのような意味があったのかというより具体的な「いま-ここ」に即した考察が可能になる。

さらに、研究が客観的真相を明らかにするという立場が疑われた現在、研究自体が社会的にどのような意味を持つのかということにも自覚的になり、省察されなければならない。「異文化」という前提の研究が、異文化間摩擦を構成する一要因になっている可能性が指摘されるように、研究の言説が社会的に働きかける。研究の言説がどのように現実の問題を解決していける力になるのかを考察に含めていく必要がある。

このような転換を前提に、留学生活と日本語教育の関係を考えるならば、日本語教育は留学生活に埋め込まれ、言葉の学びは生活に埋め込まれているという当然の事実が、重要な意味を持つ。つまり、留学生の日本語と日本語教育の問題を考えることが日本語教育研究ならば、日本語と日本語教育を中心に議論するのではなく留学生の生活自体を議論の中心にしなければならないという逆説がそこには見出せるのである。留学生活がどのようなものであって、その中でどのようなコミュニケーションが行われ、またそれが留学生活をどのように構成しているのか。留学生活を留学生にとってより充実したものにするために、また社会として留学生を受け入れるためのより良い基盤を築くためにどのようなコミュニケーションが必要なのか。そしてそれを創り出すために日本語教育は何ができるのか。日本語教育という行為は留学生の生活にどのような影響を与えるものとして機能しているのか。このような考察が、これからの留学生活における日本語教育に関する研究には必要になっている。そしてその積み重ねが留学生活を支えるための日本語教育を考えるための重要な知見となるのである。

文献

- 異文化間教育学会（編）（2003）.『異文化間教育』18, 異文化間教育学会.
- 岩男寿美子・萩原滋（1997）. 在日留学生の対日イメージ（13）—— 第3次調査（1995年）の枠組みと結果の概要『慶應義塾大学新聞研究所年報』47, 21-41.
- 上野千鶴子（2001）. 構築主義とは何か——あとがきに代えて 上野千鶴子（編）『構築主義とは何か』（pp.275-305）勁草書房.
- 内海由美子・吉野文（1999）. 短期留学生の日本語実際使用場面の実態と分析——ネットワークの観点から『千葉大学留学生センター紀要』5, 30-55.
- 内海由美子（2002）. 短期留学生の異文化適応と日本語学習——経験を学びに結びつけるための教室活動と教師の役割『千葉大学留学生センター紀要』8, 1-14.
- ヴィゴツキー, L. S., 柴田義松（訳）（1934 [2001]）.『思考と言語 [新訳版]』新読書社 [原文：ロシア語].

- 江淵一公 (1991). 在日留学生と異文化間教育 —— 研究の視角と課題『異文化間教育』5, 4-20.
- 大西晴彦 (1976). 留学生と日本語 —— 東南アジアからの私費留学生を中心として『日本語教育』29, 34-38.
- 大橋敏子 (1991). 留学生オリエンテーションの課題 —— 二つの実態調査から『異文化間教育』5, 49-65.
- 岡崎敏雄 (1988). 日本語日本事情:異文化教育としての指導 —— 方法論・カリキュラム・教材開発論:文化論未確立の場合『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』(pp.27-37) 広島大学教育学部.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990). 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社.
- 小熊英二 (1995). 『単一民族神話の起源 —— 〈日本人〉の自画像の系譜』新曜社.
- 加藤清方・谷部弘子 (1997). 短期留学生の学習ネットワーク 日本語教育学会ネットワーク調査研究委員 (編)『国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究 —— 最終報告書』(pp.113-121) 平成8年文化庁日本語教育研究委嘱.
- 門倉正美 (1992). 「日本事情」の可能性『山口大学教養学部紀要』26, 13-25.
- 金子郁容 (1986). 『ネットワークングへの招待』中公新書.
- 川上郁雄 (1999). 「日本事情」教育における文化の問題『21世紀の「日本事情」1』(pp.16-26) くろしお出版.
- 川上郁雄 (2005). 言語能力観から日本語教育のあり方を考える『リテラシーズ 1 —— ことば・文化・社会の日本語教育へ』(pp.3-18) くろしお出版.
- 川上郁雄 (2007). 「移動する子どもたち」と言語教育 —— ことば, 文化, 社会を視野に 佐々木倫子・砂川裕一・門倉正美・細川英雄・川上郁雄・牲川波都季 (編)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』(pp.85-106) くろしお出版.
- 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』22, 57-67.
- 倉地暁美 (1988). 学部私費留学生の実態 —— 86年度生面接調査の概要と留学生教育の課題『立命館国際研究』1(1), 170-186.
- 倉地暁美 (1992). 『対話からの異文化理解』勁草書房.
- 河野理恵 (2000). “戦略”的「日本文化」非存在説 —— 「日本事情」教育における「文化」のとらえ方をめぐって『21世紀の「日本事情」2』(pp.4-15) くろしお出版.
- 小柳志津 (2006). 『感情心理学からの文化接触研究 —— 在豪日本人留学生と在日アジア系留学生との面接から』風間書房.

- 佐伯胖 (1995). 文化的実践への参加としての学習 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『学びへの誘い』 (pp.1-48) 東京大学出版会.
- 桜井恵子 (2004). 韓国人短期留学生の日本社会文化接触に関する調査研究 —— 日本語能力の上達の観点から 『日本学報 (韓国日本学会)』 61, 151-166.
- 佐々木倫子 (2006). パラダイムシフト再考 国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈 —— 学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』 (pp.259-283) アルク.
- 佐藤公治 (1999). 『対話の中の学びと成長』 金子書房.
- 佐藤学 (1999). 『学びの快樂 —— ダイアログへ』 世織書房.
- 塩谷奈緒子 (2003). 「学習者の解放」の環境設定と活動支援 —— 「学習者の教室からの解放」と「学習者の教室内での解放」 『21世紀の「日本事情」 5』 (pp.18-35) くろしお出版.
- 渋谷真理 (2006). 「日本人」であることをめぐる位置取りの政治 —— 異文化間教育調査の相互行為分析 『異文化間教育』 24, 12-26.
- 牲川波都季 (2002). 同化主義としての「学習者中心」 『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 15, 163-177.
- 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』 (pp.1-41) 勁草書房.
- ソーヤー えこ (2006). 社会的実践としての学習 —— 状況的学習論概観 上野直樹・ソーヤー えこ (編) 『文化と状況的学習 —— 実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン』 (pp.40-88) 凡人社.
- 戴エイカ (2005). 「多文化共生」と「日本人」 —— 「文化」と「共生」の再検証 『異文化間教育』 22, 27-41.
- 高井次郎 (1994). 日本人との交流と在日留学生の異文化適応 『異文化間教育』 8, 106-116.
- 滝沢知子 (1995). 外国人留学生の日本人学生との対人関係構築に関する調査研究 『日本語教育論集 (国立国語研究所日本語教育センター)』 12, 1-19.
- 竹村和子 (2001). 「資本主義社会はもはや異性愛主義を必要としていない」のか —— 「同一性の原理」をめぐって バトラーとフレイザーが言わなかったこと 上野千鶴子 (編) 『構築主義とは何か』 (pp.213-253) 勁草書房.
- 田中共子 (1991). 在日留学生の文化的適応とソーシャル・スキル 『異文化間教育』 5, 98-110.
- 因京子 (1997). 予備教育における日本事情 —— 適応を促進する体験学習の試み 『九州大学留学生センター紀要』 8, 17-26.

- 千葉嘶子 (1976). 外国人留学生の諸問題 —— 私費および国費留学生に対する全国調査から『日本語教育』29, 9-22.
- 中央教育審議会大学分科会留学生大学分科会留学生特別委員会 (2008). 『『留学生 30 万人計画』の骨子』とりまとめの考え方にに基づく具体的方策の検討 (とりまとめ)』平成 20 年 7 月 8 日中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会配布資料.
- 徳井厚子 (1997). 異文化理解教育としての日本事情の可能性 —— 多文化クラスにおける「デイベカッション」(相互交流型討論)の試み『日本語教育』92, 200-211.
- 豊田豊子 (1988). 日本語教育における日本事情『日本語教育』65, 16-29.
- 中柴春乃 (1997). 在日ネパール人の異文化体験 —— 自己認識・他者認識の関係性を中心に『東京大学大学院教育学研究科紀要』37, 155-164.
- 中村恵子 (2001). 教育における構成主義『現在社会文化研究』21, 283-297.
- 永井道雄・原芳男・田中宏 (1973). 『アジア留学生と日本』NHK ブックス.
- 西口光一 (1999). 状況的学習論と新しい日本語教育の実践『日本語教育』100, 7-18.
- 21 世紀への留学生政策懇親会 (1983). 『21 世紀への留学政策に関する提言』21 世紀への留学生政策懇親会.
- 日本語教育学会 (編) (1995). 『ひろがる日本語教育ネットワーク —— 最新事例集』大蔵省印刷局.
- ネウストブニー, J. V. (1983). 日本語教育と二重文化教育, 『日本語教育』49, 13-24.
- ネウストブニー, J. V. (1995). 『新しい日本語教育のために』大修館書店.
- ネウストブニー, J. V. (1997). 日本語教育とネットワークの考え方 —— ネットワーク研究のためのガイド 日本語教育学会ネットワーク調査研究委員 (編) 『国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究 —— 最終報告書』(pp.181-196) 平成 8 年文化庁日本語教育研究委嘱.
- ネウストブニー, J. V. (1999). 言語学習と学習ストラテジー 宮崎里司・J. V. ネウストブニー (編) 『日本語教育と日本語学習 —— 学習ストラテジー論にむけて』(pp.3-21) くろしお出版.
- 野口裕二 (2001). 臨床のナラティブ 上野千鶴子 (編) 『構築主義とは何か』(pp.43-62) 勁草書房.
- 萩原滋・岩男寿美子 (1988). 『日本で学ぶ留学生 —— 社会心理学的分析』勁草書房.
- 長谷川恒雄 (1999). 「日本事情」—— その歴史的考察『21 世紀の「日本事情」 1』(pp.4-15) くろしお出版.
- 原土洋 (1988). 日本事情のとらえ方 —— 東北大学教養部の場合『日本語教育』65, 30-40.

- 春原憲一郎 (1992年10月). ネットワーキング・ストラテジー —— 交流の戦略に関する基礎研究『日本語学』11(10), 17-26.
- 春原憲一郎 (1997). ネットワークを巡る諸問題 日本語教育学会ネットワーク調査研究委員(編)『国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究 —— 最終報告書』(pp.208-215) 平成8年文化庁日本語教育研究委嘱.
- 春原憲一郎 (1999). 学習ストラテジーとネットワーキング 宮崎里司・J. V. ネウストプニー(編)『日本語教育と日本語学習 —— 学習ストラテジー論にむけて』(pp.183-195) くろしお出版.
- 春原憲一郎 (2006). 学習パラダイムと教育パラダイムの落差 —— 近代パラダイムの解体に向けて 国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈 —— 学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』(pp.284-309) アルク.
- 伴紀子・宮崎里司・アルヤディムリヤ, A. (1997). インドネシア人日本語学習者のインターアクション行動 —— 学習ストラテジーの観点より『アカデミア —— 文学・語学編』63, 33-43.
- ファン, サウクエン. (2006). 接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題, 国立国語研究所(編)『日本語教育の新たな文脈 —— 学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』(pp.120-141) アルク.
- 藤田英典 (1995). 学習の文化的・社会的文脈 佐伯胖・藤田英典・佐藤学(編)『学びへの誘い』(pp.93-142) 東京大学出版会.
- 古川ちかし (1997). ネットワークの社会的な意義 日本語教育学会ネットワーク調査研究委員(編)『国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究 —— 最終報告書』(pp.197-207) 平成8年文化庁日本語教育研究委嘱.
- 細川英雄 (2000). 崩壊する「日本事情」 —— ことばと文化の統合をめざして『21世紀の「日本事情」 2』(pp.16-27) くろしお出版.
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか —— 言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 細川英雄 (2007). 日本語教育学をめざすもの —— 言語活動環境設計論による教育パラダイムの転換とその意味『日本語教育』132, 79-88.
- 細川英雄 (2008). 活動型日本語教育の実践から言語教育実践研究へ —— 岐路に立つ日本語教育とこれからの方向性 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会(編)『ことばの教育を実践する・探求する —— 活動型日本語教育の広がり』pp.224-236 (凡人社).
- 正宗鈴香 (1996). 日本語教育における異文化理解プログラムの指導の試み『筑波大学留学生センター紀要』11, 171-188.

- 三浦信孝（編）（1997）. 『多言語主義とは何か』 藤原書店.
- 溝口博幸（1995）. インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育——「日本人家庭訪問」の場合『日本語教育』 87, 114-125.
- 三代純平（2003）. ラング・パロール往還文化論——新しい「日本事情」教育の可能性『WEB版リテラシーズ』 1(1), 1-11. 2009年3月15日 <http://literacies.9640.jp/web01.html> より取得
- 三代純平（2004）. 個人から考える「文化」・「社会」——ラング・パロール往還文化論の実践『WEB版リテラシーズ』 1(2), 1-12. 2009年3月15日 <http://literacies.9640.jp/web01.html> より取得
- 三代純平（2005）. 韓国外国語高校における批判的日本語教育の試み『WEB版リテラシーズ』 2(2), 19-27. 2009年3月15日 <http://literacies.9640.jp/web01.html> より取得
- 三代純平（2007）. 日本語・日本事情教育における文化の位置づけの現在とその課題——90年代以降の日本事情教育実践研究を中心に『早稲田大学日本語教育学会2007年秋季大会パネルディスカッション・研究発表会資料集』（pp.32-35）早稲田日本語教育学会.
- 三代純平（2008）. 「対話の場」としての日本語教室の意義—韓国の外国語高校における授業実践から考えたこと 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会（編）『ことばの教育を实践する・探求する——活動型日本語教育の広がり』（pp.206-221）凡人社.
- 村田三七男（2004）. 在日外国人留学生の日本への定住化モデル——専門的・技術的職業従事者の確保『留学生教育』 9, 113-125.
- 矢部まゆみ（2007）. 日本語学習者はどのように〈第三の場所〉を獲得するか 小川貴士（編）『日本語教育のフロンティア——学習者主体と協働』（pp. 55-78）くろしお出版.
- 山崎瑞紀（1993）. アジア系留学生の対日態度の形成要因に関する研究『心理学研究』 64, 215-223.
- 山崎瑞紀（1994）. アジア系就学生の対日イメージ形成に関する因果モデルの検討『教育心理学研究』 42, 443-447.
- 山下隆史（2005）. 学習を見直す 西口光一（編）『文化と歴史の中の学習と学習者——日本語教育における社会文化的パースペクティブ』（pp.6-29）凡人社.
- 横田雅弘（1991）. 留学生と日本人学生の親密化に関する研究『異文化間教育』 5, 81-97.
- 横田雅弘・白土悟（2004）. 『留学生アドバイザー——学習・生活・心理をいかに支援するか』 ナカニシヤ出版.
- 義永未央子（2005）. 伝達能力を見直す 西口光一（編）『文化と歴史の中の学習と学習者——日本語教育における社会文化的パースペクティブ』（pp.54-78）凡人社.

- 吉野耕作(1997).『文化ナショナリズムの社会学——現代日本のアイデンティティの行方』名古屋大学出版会.
- 吉見俊哉(2000).『カルチュラル・スタディーズ』岩波書店.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso Editions. (アンダーソン, B., 白石隆・白石さや(訳)(1987).『想像の共同体——ナショナリズムの起源と流行』リプロポート.)
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday & Company. (バーガー, P. L.・ルックマン, T., 山口節郎(訳)(2003).『現実の社会的構成——知識社会学論考』新曜社.)
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge. (バー, V., 田中一彦(訳)(1997).『社会的構築主義への招待』川島書店.)
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. (エンゲストローム, Y., 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手塚義宏・高橋登(訳)(1999).『拡張による学習——活動理論からのアプローチ』新曜社.)
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard. (フーコー, M., 田村俣(訳)(1977).『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社.)
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social constructions*. Cambridge: Harvard university Press. (ガーゲン, K. J., 永田素彦・深尾誠(訳)(2004).『社会構成主義の理論と実践——関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版.)
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications. (ガーゲン, K. J., 東村知子(訳)(2004).『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版.)
- Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Multitude: War and democracy in the age of empire*. New York: Penguin Puntnam. (ネグリ, A.・ハート, M., 幾島幸子(訳), 水島一憲・市田良彦(監)(2005).『マルチチュード——〈帝国〉時代の戦争と民主主義(上・下)』NHK ブックス.)
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press. (レイヴ, J., 武藤隆・山下清美・中野茂・中村美代子(訳)(1995).『日常生活の認知行動——ひとは日常生活でどう計算し, 実践するか』新曜社.)

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (レイヴ, J.・ウエンガー, E., 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.)
- Oxford, R. A. (1990). *Language learning strategies: What teacher should know*. New York: Newbury House. (オックスフォード, R. A., 宍戸通備・伴紀子 (訳) (1994). 『言語学習ストラテジー —— 外国語教師が知っておかなければならないこと』凡人社.)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

付記 本研究は、科学研究費補助金（特別研究員奨励費）「韓国人留学生の留学生活における学びの形成に関する調査研究」（2008年，課題番号20・6294）の研究助成による成果の一部である。

(みよ・じゅんべい：日本学術振興会特別研究員 DC2)