

novice が expert の学習に貢献するとき

——教室空間における相互行為と「発達の最近接領域」構築——

山本 冴里*

キーワード：novice, expert, 相互行為, 発達の最近接領域, 足場掛け

要旨

本稿は、相対的に言語能力の低い者（以下 novice）による、相対的に言語能力の高い者（以下 expert）への貢献について、授業データをもとに分析したものである。常識的にも expert から novice への貢献は容易に想像できるが、その逆は考えにくい。一般的に、expert による novice への貢献は「足場掛け」の概念で表されるが、同概念は expert から novice への支援のみを表すものであって、その逆あるいは他のタイプの相互行為は範疇外とするがゆえに、「発達の最近接領域」が構成される現場で実際に何が起きているかということは、「足場掛け」の概念だけでは捉えきれない。そこで本稿では、「novice が novice でありながら expert の「発達の最近接領域」構築に貢献することは可能か、可能であるとすれば、それはどのような意味において可能なのか」という問いを立て、私の私立高等教育機関における日本語初級クラスのデータ（総時間数 84 時間）を対象として、分析を行った。分析においては、授業開始時点において日本語に関する知識量・運用経験という点で最も novice であった学習者に焦点をあわせ、彼による発話あるいは文字の形で産出を、それが誰を宛名として為され、どのような聴き手を得、どのような影響を引き起こしたのかという観点から吟味した。分析からは、彼が周りをまきこみつつ自らの学びの空間を編成することによって、「足場の与え手としてではなく引き出し手として」、あるいは「新しい文脈と学習空間編成の担い手として」、他者の学びに貢献していたことがわかった。novice であった彼は、expert から novice への貢献（足場掛け）とは異なる方法で expert の学習に貢献していたのである。

1. 問題の設定

教室空間における微視的な相互行為の過程が注目を浴びるようになって久しい。教師—学習者間ばかりでなく、学習者—学習者間の相互行為の効果を対象とした第二言語習得研究も、多くは肯定的な結論を出しており（たとえば Donato 1994, Haneda 1996, 池田 1999, Youngs and Green

*YAMAMOTO Saeri: シャルルドゴールリール第三大学日本語講師/早稲田大学大学院生

2001, Morris 2002) その結果, ペア・ワークやグループ・ワーク, ピア・レスポンスなどは既に多くの教室で日常的に実施されている。

しかし, 相互行為と第二言語習得との間にある関係は, いまだ十分に検証されたとは言えない。たとえば, 相対的に言語能力の高い者 (以下 expert) が相対的に言語能力の低い者 (以下 novice) の学習に貢献できるということについては誰も簡単に想像できる。しかし, 反対の方向である novice による expert への貢献については, 原田 (2006) が指摘するように, 学習者であっても教師であっても, 疑問に思う人が多いはずである。先行研究も非常に稀であり, 管見の限りでは, 後述する 2 件しか存在しない。

確かに, 常識的にも expert から novice への貢献は容易に納得できるが, その逆は考えにくい。しかしながら, もし novice もまた expert に対して何らかの貢献をしているのだということが明らかになれば, 第二言語習得を可能にする教室活動について, 新たな展望が拓けるはずである。

果たして, novice は一方的に恩恵を受け取るだけの存在なのだろうか。それとも, novice であっても, expert の学習に貢献することは可能なのだろうか。本研究はこの問いに答えることを目的とする。

本論文の構成は, 以下の通りである。まず, 次の 2. で, 学習者間の相互作用を扱った先行研究を概括する。3. では novice による expert への貢献を対象とした先行研究に的を絞ってこれを検討し, 再検討の余地あるいは課題があることを述べる。4. では, novice—expert 間の協働的行為を対象とした分析を提示し, novice も expert に貢献することはできるが, その貢献のあり方は expert から novice への貢献のあり方とは異なっていることを述べる。最後に 5. でまとめを行い, 今後の課題を述べる。

2. 学習者間の相互行為と第二言語習得

微視的な相互行為過程と学習・発達との間にある関係を注視するにあたっては, ロシアの心理学者ヴィゴツキーが拓いた, 社会文化理論 (sociocultural theory) の枠組みが主に使われている。

この枠組みにおいて, 特に言語学習・発達を論じる時に多く用いられるのが, 「発達の最近接領域」(Zone of Proximal Development) の概念である。「発達の最近接領域」とは, 「(子どもが) 自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と, 子どもが非自主的に共同の中で問題を解くばあいに到達する水準との相違 (ヴィゴツキー, 1962/1934)」を意味する。もともとは子供による概念使用の発達を巡って提出された概念であるが, 近年の多数の研究により, 第二言語もまた「発達の最近接領域」に存在する問題, つまり単独では無理でも相互行為を媒介として解くことならばできる問題に臨む経験を通して習得されるということが, 明らかになってきている (Lantolf, J.P. and Aljaafreh, A. 1995, Lantolf, J.P. 2000)。

日本語教育の現場においては、「発達の最近接領域」を論じる際に、ほとんど常に関連して取り上げられているのが「足場掛け (scaffolding)」の概念である。「足場掛け (scaffolding)」とは、「発達の最近接領域」において、学習者の言語発達・習得を可能にする働きかけである。ヴィゴツキー自身の用語ではなく、ブルーナーら (Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G., 1976) によるものだが、このアイデアがヴィゴツキーに由来することは明らかである (Wood, 1988)。

「足場掛け」の具体例としては、問題の下位ステップへの分解・もとめられるパフォーマンスの例示・動機付けと目標の維持等がある。たとえば、「着ています」と言うべきところを「着ています」と言った学習者から、『『着る』は何グループですか』『2グループです』『じゃあ、て形は?』といったやりとりを通して「着ています」という形を引き出す教師の行為は、問題の下位ステップへの分解であり、「足場掛け」であると言える。第二言語習得研究の分野においては、教師から学習者にむけた支援ばかりでなく、学習者—学習者間での相互行為も、この「足場掛け」の概念を鍵として表されることが多い。ここでは本研究の問題関心に基づき、教室空間における学習者—学習者間の「足場掛け」に焦点をあわせた先行研究を概括する。

教室での日本語習得と「足場掛け」を対象とした研究には、北米を中心に、Ohta (1995, 2000, 2001) や Haneda (1996), Takahashi (1998) などがある。

たとえば Ohta (2000) は、レベル差のある学習者間の対話を分析し、学習者が他の学習者に対して注意深く段階的な「足場掛け」を行い、その言語習得をサポートしている様子を描いた¹。Haneda (1996) の分析は、中級レベルのクラスにおいて、学習者ペア間の対話をデータに、彼らが互いにどのような「足場掛け」を行っているのかということに焦点をあわせた。Haneda (1996) のデータにおいても Ohta (2000) と同様に協働的な「足場掛け」は観察されたが、相互行為の詳細はペアによって大きく異なっていた。Takahashi (1998) は、米国の小学校における日本語教室を対象に、3年間に渡る長期のデータを対象とした質的研究を行い、子供たちの発話が、相互行為の中でどのように発達していくかを示した。子供たちは、初期には教師が言ったことの繰り返ししか出来なかったが、言語・認知発達に伴い、協働的な「足場掛け」を行うようになっていった²。

このように、学習者が互いに「足場掛け」を行う様子は、珍しいものではない。Ohta (2001: 88) によれば、ペア・ワークにおける学習者間の支援は非常に一般的である。苦勞しているパートナーに対しては、その言語的なエラーの有無にかかわらず、学習者は assistance (支援) を行う。そして、そのような assistance (支援) は、実質上すべてのピア・ラーニング・タスクで発生する。学習者間において、ほとんど常に互惠的な「足場掛け」が行われる理由は、次のように

¹ただし Ohta (2000) は、scaffolding (足場掛け) よりも provide help (支援の提供) という用語を多く使用している。

²ただし Takahashi (1998) は scaffolding (足場掛け) よりも provide assistance (支援の提供) という用語を多く使用している。

考えられる (Haneda 1996, Ohta 2001).

1. 学習者は、それぞれ、ある部分においては (相対的に) expert であり、また別のある部分においては、(相対的に) novice である。
2. 学習者は互いに expert である部分を生かしつつ、novice である部分を補う。
3. 互恵的に、より高いレベルのパフォーマンスを成し遂げることができる。

次の表1・表2は、これを2通りの方法で表したものである。

表1

A		B
expert	→	novice
novice	←	expert
expert	→	novice
novice	←	expert

A: 学習者 A, B: 学習者 B

表2

expert		novice
A	→	B
B	→	A
A	→	B
B	→	A

矢印: 利益・恩恵の流れ

表1は、矢印が交差しているので、複雑な様相を表しているように見える。しかし、同じ状態を別の方法で表した表2において明らかであるように、利益・恩恵は、実際には常に expert に発し novice の方向へ向かっている。誰が expert で誰が novice かという点において変化はあるものの、「足場掛け」の概念において、常に expert が与え、novice が受け入れるという構造は変わらない。茂呂 (1999: 151) が「(「足場掛け」は) 結局モノログである」「ここにはコミュニケーションはないのである」と批判する状態がここにある。ゆえに、「足場掛け」が行われている場で実際に何が起きているかということは、同概念だけでは捉えきれないということが言える。「足場掛け」は expert から novice への支援を表す概念であって、その逆あるいは他のタイプの相互行為は、その範疇の外とするからである。

本研究は、「足場掛け」の効果や expert による novice への貢献を否定しようとするものではない。だが、「発達の最近接領域」が構成される現場では、「足場掛け」以上に、より複雑な相互関係が働いているように思われる。その複雑な相互関係に切り込む一環として、次節では、表2とは反対に、novice による expert への貢献を扱った先行研究を検討する。

3. novice による expert への貢献

前節で概括したように、「足場掛け」とは、常に expert による novice への貢献であった。誰が expert で誰が novice かという点に変化はあっても、常に、より expert である者が与え、より novice である者が受けるという構造は変わらなかった。

反対の方向性である、novice による expert への貢献に言及した研究は、管見の限りでは、まだ次の2件しか存在しない。原田（2006）と Ohta（2001）である。

原田（2006）は、「言語能力に差があるグループにおいても学習者間の推敲活動が活性化され、相互支援的な活動となりうるかどうか」について調べるために、作文推敲過程におけるピア・レスポンス活動の発話機能分析を行った。原田は、発言内容の変化（活動の前期と後期を比較すると、発言内容が「アドバイスの授受から『意見』『反論』『説明』『補足』などへと変化し、種類、量とも拮抗して」きたということ）を根拠に、活動の推移とともに「支援の方向は一方から双方へへと変化し、両者の間には、対等で相互支援的な関係が生じている」という肯定的な結論を出している。しかしながら、以下に記す3つの理由により、同結論の妥当性には疑問が残る。

- ・原田はピア・レスポンス活動の「初期」と「後期」とのそれぞれにおける発話機能を比較したと記しているが、分析対象はピア・レスポンス活動を行った全4回のうちの第2回と第4回に過ぎず、これをもって「初期」「後期」とするのは強引であると思われる。
- ・「初期」（第2回）の作文課題は「環境問題」（内容：「因果関係を表す」）であり、「後期」（第4回）の課題は「意見を言う」（内容：「意見をのべる」）であった。このような課題の違いが、「後期」における「意見」「反論」「説明」「補足」等の機能を持つ発話の増加に影響した可能性は否めないのではないか。
- ・発話機能の類似現象は、必ずしも「対等で相互支援的な関係」を意味しないのではないか。

一方 Ohta（2001：75-77）は、ペア・ワークにおける対話の分析から、weaker peers（本稿の用語で言えば novice）とされる学習者も、stronger peers（同 expert）に手助けできると述べている。これは、novice あるいは expert とされる学習者も、常に能力が低い、あるいは常に能力が高いというわけではなく、それぞれに強い部分と弱い部分があり、それがピア活動においては補完的に働くからである。そして、他者には支援の提供（provide assistance）をしておきながら、自分自身は同じタイプの文を産出できないという例を、ワーキング・メモリーおよび選択的注意という観点から説明している。他者の話を聴いている時には、自分が話し手である時には気づかない間違いを指摘し得るという事実は、学習科学の分野での知見（例えば三宅 1985）にも一致するものであり、したがって妥当性がある。

しかしながら、「支援の提供」（provide assistance）という言葉によって、学習者—学習者間の関係が、Ohta（2001）においてもやはり与え手—受け手に近い概念で解釈されていることに着目すると、ここでの novice 性・expert 性は曖昧なものとなる。他者の話を聴いている時の novice のチェック能力が、全体としてはより expert である他者の産出能力より優れていた、つまり前者のチェック能力と後者の産出能力とを比較すると前者の方が expert であったという解釈も可能で

あり、その場合はここでもまた、expert が与え、novice が受け入れるという構造が繰り返されることになるからである。そこで本稿は、「novice が novice でありながら expert の「発達の最近接領域」構築に貢献することは可能か、可能であるとすれば、それはどのような意味において可能なのか」という研究課題を設定する。

4. 分 析

4-1. 分析対象

4-1-1. データの概要

分析は、私の私立高等教育機関における、一学期間の日本語初級クラスのデータを対象とした。授業期間は2006年9月末から12月半ばの約10週間で、総時間数は84時間（56回×90分）であった。授業はすべて、学習者の許可を得た上で小型のICレコーダーで録音した。分析は、この84時間分の授業録音、教師による授業記録とフィールドノートおよび2回の個人インタビューを資料として行う³。84時間分の授業録音は、試験や聴解、文法的なエクササイズ・アクティビティの時間を除き、後述する活動部分について、まず流れをつかむために大まかに文字化された後、本研究を行うにあたって重要であると考えられた部分のみ、更に微視的に文字化された。微視的に文字化する際のルールは、原則的には、宇佐美（2007）の「改訂版：基本的な文字化の原則」に従った。ただ、同原則は日本語の自然会話の定量的処理に適するように開発されているが、本稿は定量的分析を目的とはしておらず、その上、日本語・英語・仏語が混在した会話を文字化しているという違いがある。そのため、読みやすさを考慮して、変更・簡略化した箇所がある。本稿における凡例は、資料1に記した通りである。

授業に参加した学習者は、表3に示す通り、仏語を母語とする21～24歳の4名である。このうち、本稿の分析における中心的な対象となった学習者をロール（仮名）とし、残る3人はSD、SG、SJとする。授業実践を行った機関は、国際経済および貿易管理を専門としており、したがって、皆の学習目的も「将来の職探し」となっている。とはいうものの、学習者がなぜ日本語を使って「仕事探し」をしたいのかというと、アニメが好きであること・恋人が日本人であることなど、その理由は様々である。授業実践を行った機関の入学資格は「中等教育修了資格 Baccalauréat の取得後、2年以上高等教育機関で学んだこと」であることから、日本の教育制度に呼応

³ インタビューの方法としては、学期中程および終盤に一人一人と話し合う時間をとり、その時点までの活動を振り返った。このインタビューは、本来は、本研究のためではなく、教室活動を改善するための形成的評価として、教師が教室活動への学習者の評価を求めるために行ったものであるが、このように一人一人とじっくり話し合う時間をもったことは、教師が学習者の自己評価、他者評価を知る機会にもなった。またこのインタビューで、本稿において novice に位置づけられる学習者ロールが、当初、自分自身を他の学習者の邪魔になる存在として位置づけていたことは、当該クラスの教師であった筆者が、学期後に本研究を始めた動機のひとつとなっている。

させた場合には、大学の3・4年次相当ということになる。

なお、同校学習者の半数はアジア（うち90%以上が中国）からの留学生であり、ビジネス関係の授業はすべて英語で行われている。また、入学・卒業式など、公式度の高い場面では、常に英語が使用される。したがって、ある程度流暢に英語を話し、理解することは、入学資格の一つである。

日本語クラスの学習者は、すべて仏語を母語とすることから、授業中の学習者間でのサイド発話は仏語で行われる。学習者が教師と話す際には、日本語で言い表せる内容ならば大抵は日本語を使用する。そうでない場合には、各々の言語（仏語・英語・日本語）使用能力や、場面の公式度の高低などに応じて仏語あるいは英語を用いる。

教師は女性の日本語母語話者であり、本研究実施者である。授業録音文字化記録内ではTと表示する。本稿に記述する実践を開始した時点の年齢は27歳で、同時点での日本語教師歴は3年間、仏語の学習歴は1年間である。なお、本研究の実施は、授業開始時点での目的には入っておらず、本研究は、学期終了の約2ヶ月後から始められた。

表3 分析対象教室開始時点（2006年9月現在）

学習者	母語	年齢	性別	学習目的	日本語学習経験
ロール	仏語	21	男性	将来の職探し	3H/週 5ヶ月間（計50時間）
SD	仏語	24	男性	将来の職探し	1,5H/週 2年間（計78時間）
SJ	仏語	22	男性	将来の職探し	2H/週 2年間（計78時間）+ホームステイ2ヶ月
SG	仏語	24	男性	将来の職探し	5H/週 2年間（計240時間）

4-1-2. 授業概要

意見や感情を述べる作文を書き、それに基づく話し合いを行う活動（山本2007）が行われた。目的は次の2点「自己の考えや感情を日本語でより精確に表現できるようになること」「自己認識や他者理解を深めること」である。教室活動の具体的な方法としては、次の手順がとられた。

1. クラスの仲間と共通して興味を持っている事柄を幾つか見つける。
2. その事柄について、思い浮かんだ事や考えた事を書き、教室で共有する。何度かテーマを交換して書き、また教室で共有する。意図不明瞭の文については、書いた本人が媒介語を交えて表したかった内容を説明し、皆で相談しながら推敲していく。
3. 2. を繰り返す。

この過程が、学期を通して4回繰り返された。したがって、1人4作文×4人で、計16の作文

を扱ったことになる。月曜日から金曜日まで毎朝の授業のうち、月曜日から水曜日は上記活動が主とされ、新たな学習項目は、作文の中で学習者が表そうとしたものから抽出された。毎週木曜日と金曜日には、この新たな文法項目に関連したアクティビティやエクササイズが行われ、漢字については、活動の中で学習者が使用したものを核として、日本語能力試験4級出題範囲を目安に補強された。学校全体の方針によって毎日15分ほどの聴解の練習も行われたが、その項目は活動の中で出てきた文法項目と重なるように選択・配置されていた。このようにして、すべての内容が、できる限り活動と連動するように計画された。

4.2. 分析方法

分析にあたっては、表3の学習者のうち、授業開始時点において、日本語に関する知識量・運用経験という点で最も novice であったロールに焦点をあわせた。他の3人の学生は、授業開始時点において既に2年間の日本語学習歴があったが、ロールのそれは5ヶ月（50時間）だけである。次の記録からは、授業開始時点において、ロールが、自分の novice 性を明確に意識していたことがうかがえる。

教師によるフィールドノートより抜粋（2006年9月28日：第1週）

昼休みにロールさんと行き会って話した。「(仏語で)自分はSJやSG, SDと異なり日本語が下手である上に記憶力が悪い」と繰り返していた。でも「(日本語で)日本語は大好きです。頑張ります」と言う。

また、ロールの第一作文を扱った、10月5日の授業録音においても、同様に novice 性を強く意識した発言が聞かれた。

授業録音文字化記録（2006年10月5日）

発話番号	発話者	発 話
1	T	:今日はロールさんの<テキスト>。> {<}
2	ロール	: Ah. <笑い> {>}
3	T	: ロールさんの作文の『好きな人』..を読みます。
4	ロール	: # # #. [ロール, 大きく息を吸い込む]
5	T	: なに?。<笑い>
6	ロール	: え... Ah... error は英語で...日本語で何ですか?。
7	T	: <い。> {<}

- 8 ロール：<error は>日本語で何ですか？。{|>|
 9 T ：あ..間違い。
 10 ロール：とても間違いあります。
 11 ロール：私はとてもへたです。みなさんと...。
 [ロールは辞書を調べて]
 12 ロール：異なる..です。

なお、novice と expert の漢字の訳としては、一般に、新参者・熟達者があてられている。したがって教育研究の分野では novice=学習者、expert=教師という文脈で使われることが多く、本論のように、ともに初級レベルである学習者について、この用語を当てはめることには、違和感を持つ場合があるかもしれない。しかし、初級レベルのクラスを分析する論考においてこの用語を使用しているのは本論だけではなく、Ohta (2001:75) においても stronger learner が weaker learner の手助けをすることを“novice-expert”シナリオという言葉で表現している。また、中級クラスの分析をしている原田 (2006) では、5人の学習者のうち2人を expert として判定しているが、その判定理由の1つに、「クラスメートは一樣に」、その2人の「日本語能力が自分達より上だと認識していた」というものが挙げられている。つまり、ここでは、認識レベルからの位置づけが、根拠として用いられている。認識レベルで自分自身を novice として位置づけるという行為は、上掲の2006年9月28日分教師のフィールドノート記録および同年10月5日の授業録音文字化記録に明らかであるように、ロールにも見られるものである。

次項では、novice であるロールの発話が、他の3人にとって「発達の最近接領域」構築と、そこでの問題解決において有意味だったかどうか、という点に着目して分析する。ロールが「足場掛け」を行う場面は、今回の分析対象には含めない。なぜなら本研究の議論の枠内においては、ロールが「足場掛け」を行うということは一時的にロールが expert の立場に立つことを意味しており「novice が novice でありながら expert の学習に貢献することは可能か」という研究課題の射程外となるからである。

なお、時間が経つにつれて、ロールの学期開始時における novice 性は薄れていったと考えられるので、本稿においては、ロールの4回の作文のうち、初回と第二作文検討時からの例を中心に示す。時間が経つにつれて、ロールの novice 性が薄れていったと考えられる要因は、2点ある。まずは、当然ながら時間とともに、学期開始前の日本語学習経験が持つ重要性が、相対的には低下していったということである。2点目は、学期終了後、次の学期の開始時に学校がプレースメント・テストとして実施した前年(2005年)分の日本語能力試験4級において、ロールはこのクラスの4人の中で最下位ではなく、3番目の成績を取っていたということである。

分析では、ロールによる発話あるいは文字の形での産出を、それが誰を宛名 (バフチン 1980/

1929)として為され、どのような聴き手を得、どのような影響を引き起こしたのかという観点から見ていくという手法をとった。必要に応じて教師による授業記録やフィールドノートも加味しつつ、総合的に、ロールが教室で果たしていた役割を読み解くことを心がけた。

4.3. 分 析

4.3-1. アユミハマサキとても好きです

次の授業録音文字化記録(10月5日)では、「好きな人」について書いたロールの第一作文のうち「アユミハマサキとても好きです」という部分が問題になっている。

この文を巡る発話では、ロールは、周囲の人をうまく引き込むことによって、結果として、自らにとって、また他の学習者にとっても有益な情報のプールを作り出した。なお、この日の教室席次は図1の通りである。中心の四角形は幾つかの机を組み合わせ一つにした大きな机を意味し、サイドの楕円はそれぞれ、サイド発話AおよびBが始められた場所を示している。録音用ICレコーダーは学習者4人および教師のほぼ中央に位置していて、サイド発話AおよびBも、同一のICレコーダーで録音されたものである。

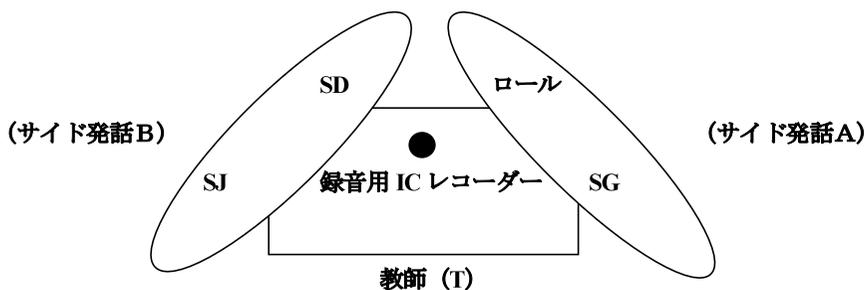


図1 教室席次

授業録音文字化記録(2006年10月5日)

発話番号	発話者	発 話	発話内容の日本語訳
[SDはロールが書いた一節「かのじょはほのU2のかしゅとても好きです」を読み上げている]			
1	SD	彼女は.....ほの [↑] U2の歌手 [↑] (T:ん)...が...とても..好きです[↑]。 (T:ん) [SDはロールの文に「が」を挟んで読んだ]	
2	ロール	Ah j' ai oublié le が à chaque fois.	あ、僕いつも「が」を忘れちゃう

- 3 SJ : が。
- 4 SG : Oui. うん
- 5 T : それから。[↑]
- 6 SD : 私は.....ユ...ア [↑]..アユミ [↑] (T :
ん)..ハマサキ [↑] (T : ん) が, とても
好きです。[↑]
- 7 T : うん。
- 8 SG : La dernière fois que tu as oublié le GA こないだ君(ロール)が「が」
c'était < # # # # . > { < } 忘れた時ってさ
- 9 ロール : Oui, mais < # # # # # . > { < } うん。でも
- 10 SJ : < Moi, je ne suis pas fan.. > { > } 僕はファンじゃないね
- 11 SD : < Oui, mais les chansons sont bons. > { > } うん, でも歌は良いよ
- 12 SG : De qui ? . 誰の
- 13 SD : アユミハマサキ。
- 14 SG : C'est qui ? アユミハマサキ。 アユミハマサキって誰?
- 15 ロール : アユミ She is a singer. But I don't..really.. アユミは歌手なんだけど, 実
like..this kind of music. <笑い> はこんな音楽あまり好きじゃ
ないんだ。
- 16 T : 本当は..あまり好きじゃありません。
- 17 ロール : 本当は..あまり.....。
- 18 T : 本当は..あまり avec negation. 否定形と一緒に
- 19 ロール : ああ..あまり..好きじゃありません。
- 20 T : Not very much ね。 あまり...ね
- 21 SJ : Those kind of music...very noisy and very この手の音楽って, うるさく
heavy like a 蚊。 て重くて, 蚊みたい。

サイド発話 A と B は, ほぼ平行して行われていた。発話番号 8 および 9 の後半が聞き取り不能 ## ## ## になっているのは, 8 の後半に 10 が, 9 の後半に 11 が重なっているからである。本来ならば発話番号 9 と 10 の発話は, 前後を入れ替えて表示すべきであるが, それぞれ 8, 11 と対になったやりとり (サイド発話 A および B) になっているため, このようにまとめた方が, 読み取りやすいと判断した。

SG の「De qui ? (誰の?) : 12」は, サイド発話 B のゾーンにおいて, SJ・SD の非常に早いスピードで交わされた眩きような私語 (「Moi je ne suis pas fan. (僕はファンじゃないね) :

10」および「Oui mais les chansons sont bons. (うん、でも歌は良いよ)」: 11) に、サイド発話 A のゾーンから割って入ったものである。SG の介入に対し、SD は「アユミハマサキ」と答える (13)。しかし、アユミハマサキという名前自体は SD が読み上げたロールの作文においてすでに提出されたものであり、SG の質問の目的は、引き続いて「C'est qui? アユミハマサキ (アユミハマサキって誰): 14」と明確化されたように、「アユミハマサキとは誰か (どんな人か)」という説明を得ることであったと思われる。SG が発話番号 12・13 で SD と話しているということ、および 14 は追加情報の要求であることから類推すれば、SG が宛名としていたのは、SD だと考えるのが自然であろう。しかし、間髪を入れず引き取って応じたのはロールだった (15)。

ここでは、まず、ロールの仏語から英語へのコードスイッチングに注目したい。SG の仏語での問いかけ (14) に対して、ロールが英語で応じた (15) のはなぜだろうか。ロールの英語は、その場にいた全員が理解可能なものではあったが、このクラスの学習者は全員が仏語母語話者であり、サイド発話 A および B で見られるように、私語レベルでは、確実に仏語が使われる。そこで、ロールの仏語から英語へのコードスイッチングは、教師の存在を強く意識したものであったと思われる。これを裏付ける根拠は、次の 2 点である。

1. 英語は同校において、より公式度の高い言語として使われている。
2. この実践の前年、ロールは、本研究分析対象実践機関の近隣大学に通っており、その大学での自由選択科目として、計 50 時間のコースで日本語を学んだ。同コースの担当教師は本研究分析対象実践の教師と同一人物であり、当時の媒介語は英語のみだった。

教師にとっても、英語は同校において、日本語・仏語に比較して公式度の高い言語として意識されている。したがって、仏語母語話者ばかりの教室で英語を耳にすれば、それは自分を宛名としているものだと捉え、確実に反応する。仏語から英語へのコードスイッチングによって、ロールは教師をこの会話に巻き込み、かつ、「あまり～ない」の形を教師から引き出すことに成功した (16, 18)。授業録音文字化記録からは、これが、ロールの「アユミハマサキ」への評価を表すためにより適切な形であったが、彼が知らなかった形であると推測できる。こうして公式度の高くなった教室場面において、その直後に、SJ も英語で会話に参入してきている (21)。なお、SJ は、授業開始前に、教師に「蚊にさされた」話をし、日本語では「蚊」を何というのか、と尋ねているので、この場面での「蚊」の使用は noisy で heavy な音楽の比喩としては、やや不適切であるとはいえ、新しく学んだ「蚊」という言葉を使ってみたかっただと考えられる。

まとめると、ロールの発話「アユミ She is a singer. I don't really like this kind of music. (15)」は、学習者仲間である SG の質問 (14) に応えるという形をとりながらも、英語へとコードスイッチングすることによって教師を引き込み、なおかつ、教師から新たな言語的情報（「あまり～な

い)を引き出すことに成功した(16, 18)。この形は、SG および SD にとっては既習事項であるものの⁴、ここでの「あまり～ない」への言及は、ロール本人のためにしか役立たなかったわけではない。なぜなら、SJ は 20 日後の授業評価を求めたインタビューの中で、本稿に記述している実践に参加してから学んだことの一つとして、「あまり～ない」の形を挙げているからである⁵。さらに、SJ にとっては、この話題は、彼にとっての新しい学習事項であった「蚊」の使用を試みるきっかけとなっている(21)。ここでは、SJ も英語にコードスイッチングしている。

茂呂(1999: 131)は、方言を使用する地域における教室談話事例を分析し、「子どもたちは集団的な自由発話の場合には方言を使用する。反対に、教師による指名後に起立して発話する場合には共通語で発話する」「教師の方言と共通語の対比的な使用は、子どもたちが一方の参加構造から他方へと移行する手掛かりとして機能する場合がある。たとえば、共通語で展開されるシーケンスのなかの教師の方言は、独り言的な、暗示的な手掛かりと聞こえる、独特の宛名性を持つ場合もある」と記述している。茂呂の表現を借りれば、本稿分析対象教室において観察されたのは「ロールの媒介語(仏語・英語)の対比的な使用」であったといえる。仏語で展開されるシーケンスのなかのロールの英語は、教師に向けた独特の宛名性を持ち、教室談話を、私語レベルからより公的なレベルへと移行させた。

ロールが、本当はあまり好きではない「アユミハマサキ」について、あえて「とても好きです」と書いていたことも、注目に値する。ロールは自分の感情に沿わないこの文を、授業時に「あまり～ない」の形を学ぶためのきっかけとして利用することができた。上記記録の時点では、ロールが、「うまく出来ていないと知ってはいても、とりあえずは何らかの形で産出しておく。授業時にはそれを利用して、よりうまく意図を表せる形を学ぶ」ことに意識的だったかどうかはわからない。しかしその後の記録では、ロールがこの方略を意識的に採用していく様子が見られる。

4-3-2. バスケットボールじゅうにめんまでをします

次の授業録音文字化記録(10月19日)は、皆で、「しゅみ」について書いたロールの第二作文を読んでいる場面である。記録からは「バスケットボールじゅうにめんまでをします」というロールの文が、「12さいのとき、バスケットボールをはじめました」へと変化する過程が読み取れる。

⁴このように考えられる理由は、SGは授業開始時点で240時間の日本語学習経験があり、SDは入学前に『みんなの日本語 初級Ⅰ』(スリーエーネットワーク)の15課までを終えているからである。『みんなの日本語 初級Ⅰ』においては、「あまり～ない」は8課で提出されている。

⁵また、SGはこの録音がなされた20日後に「あまり～ない」を使うべきところで使えず、意味の通らない文を産出しているため、当然上記授業録音時点においても、「あまり～ない」に関する理解は完全ではなかったと考えられる。そこで、「あまり～ない」の使用例に触れることは、SGにとっても、望ましいことだったと考えられる。

このような変化においては、幾つかの下位課題を解決することが必要になる。下表2では、下位課題と、課題を解決した学習者および発話番号をまとめた。表2において明らかであるように、4人の学習者は、全員が、それぞれ何らかの形でこの課題解決に貢献した。

表4 下位課題と課題解決した学習者

下位課題	発話番号	学習者
「じゅうに」は「12」であることへの理解	11	SJ
「さい(歳)」の使用	23	SD
「の」の使用	38	ロール
「とき」の使用	23	SD
「はじめました」の使用	32	SG

授業録音文字化記録(2006年10月19日)

発話番号	発話者	発 話	発話内容の日本語訳
[皆は、ロールが書いた「バスケットボールじゅうにめんまでをします」を読んでいる]			
1	SJ	: バスケット...バスケットボール?じゅうにめんま..で..を..します。 /沈黙 3秒/	
2	T	: Posez des questions si vous ne comprenez pas.	わからない時は質問してください
3	SJ	: Alors じゅうにねんま...はなんですか?。	ええっと
4	SD	: じゅうにねんまえ..non. じゅうに?。	違う
5	SJ	: <じゅうにねんま?。>	
6	SD	: <じゅうにねんま?。>	
7	T	: ええっと...Vous comprenez quelque chose. [↓]	何かわかりましたか
8	SD	: Non.	わかりません
9	T	: Suppose... supposez quelque chose. [↑] /沈黙 4秒/	予想してみてください
10	SG	: じゅうにめん..なんですか?。	
→11	SJ	: bah じゅうに ah c'est un ah bah oui [↑], douze (G: ah) めん。	それは、あっそうだ12 (G: あっ)
12	ロール	: めん...ねん。	

- 33 T :今のもういちど [↑] 二人の。
- 34 T :二人の。
- 35 T :今のもういちど [↑]。
- 36 SD : Alors 12 さい...とき et après, quoi? . ええと 12 さい...とき, その後は何だっけ
- 37 SG : バスケットボール..を...<笑い>...バスケットボール...を...はじめました。
[中略。Tはホワイトボードに「12 さい○とき, バスケットボールをはじめました」と書く]
- 38 ロール: の。
- 39 ロール: 12 さいのとき, バスケットボールをはじめました。

4人の学習者は、全員が何らかの形で「12 さいのとき, バスケットボールをはじめました」という文を作り出すことに貢献したが、これはロールばかりか他の学習者にとってさえ決して易すぎるといった課題ではなく、表4に見られる要素のどの一つが欠けても、つまりは誰一人の貢献が欠けても、達成しえなかった形であった。課題の困難さは、発話番号17でロールが仏語および英語で自分の意図を明確にした後でさえ、発話番号23から29まで連続する挑戦によってなお、誰も単独では意味の通る文を産出するまでには至っていないことから、明らかである。

なお、本稿では、「12 さいのとき, バスケットボールをはじめました」という文が産出されるまでの過程を提示したが、これは発話番号17で提示されたロールの意図とは異なる文であり、授業時には、この後、さらに「12年前から, バスケットボールをしています」という文が産出されている。

「アユミハマサキとても好きです」以降、ロールの作文には、このように、「うまく出来ていないと知ってはいても、とりあえずは何らかの形で産出しておく。授業時にはそれを利用して、よりうまく意図を表せる形を学ぶ」という例が多くみられた。そしてこのようなロールの「よりうまく意図を表せる形」は、ロール本人にとってばかりでなく、他の(比較的 expert である)学習者にとってさえ、挑戦する価値のある課題として受け取られ、肯定的に評価されることが多かった。結果として、ロールの作文は他の学習者を巻き込み、皆で問題解決に向かうという形を生み出しやすかった。次の記録は、教師によるフィールドノートから抜粋したものであり、上の授業録音文字化記録から約一ヶ月後にあたる。ロールと、学習者4名の中で最も expert であるSGとの授業後の会話を記録したものである。

教師によるフィールドノートより抜粋 (2006年11月14日：第7週)

()内は本稿執筆時点で付記・注記したもの

SG→ロールに「Dans ton petit text, il y à beaucoup de choses à apprendre (君の小さな作文の中に学ばなきゃいけない内容がいっぱいある)」(と言った)。「どうやって『~そうになる(ロールの作文中にあったもの)』なんて見つけたんだ? それって便利な表現だよな」などの質問もあった。辞書で、ということだった。だって先生はこのクラスで学ぶ内容を僕らが書いたことから選んでいくから、学びたかったらまず自分が言ってみなきゃ、ということだった。SGはこの後私のところへ来て、この間提出した作文を引き上げていった。授業の前に、何が言いたかったのかを思い出し準備するためだと言っていた。

5. 結 論

表5は前項で見た2つの事例について、ロールの方略と効果をまとめたものである。

表5 ロールの方略と効果

アユミハマサキ とても好きです	方略	サイド発話を仏語から英語にコードスイッチング
	効果	教師を会話に引き込むことに成功⇒自分にとっても、他の学習者にとっても有益な情報を引き出すことに成功
バスケットボール じゅうにめんまでをします	方略	うまく出来ていないと知ってはいても、とりあえずは何らかの形で産出しておく。授業時にはそれを利用して、よりうまく意図を表せる形を学ぶ
	効果	他の学習者も仮説を作り検証する機会を入手

ロールは、周りをまきこみつつ自らの学びの空間を編成することによって、「足場の与え手としてではなく引き出し手として」、あるいは「新しい文脈と学習空間編成の担い手として」、他者の学びに貢献していた。ロールの挑戦によって、他の(比較的 expert である)学習者も頻繁に課題を発見することになった。そしてそれは「バスケットボールじゅうにめんまでをします」という文が「12さいのとき、バスケットボールをはじめました」へと変化する過程において見られたように、相互行為無しであっては解決できない課題だった。すなわち、ロールの提出する課題は、しばしば「発達の最近接領域」に存在する課題、つまり単独では無理でも相互行為を媒介として解くことならばできる課題として機能した。

以上より、本稿は「novice が novice でありながら expert の「発達の最近接領域」構築に貢献することは可能か。可能であるとすれば、それはどのような意味において可能なのか」という研

究課題に対し、次のように結論づける。

novice が novice でありながら expert の「発達の最近接領域」構築に貢献することは可能である。しかし、それは、「足場」を掛ける人としての貢献ではない。本研究の事例においては、学習者が、novice であっても (1) 「足場」の与え手ではなく引き出し手として、あるいは (2) 解決すべき課題の発見者として expert の「発達の最近接領域」構築に貢献している様子が観察された。

繰り返しになるが、本稿は、「足場掛け」の効果や expert による novice への貢献を否定するものではない。しかし、本研究の分析からは、「発達の最近接領域」が構成される現場では、「足場掛け」ばかりでなく、より複雑な相互関係が働いていることを、示すことができたと考える。

なお、本研究の議論に対する批判として、ロールが行った expert への貢献はロールだけに還元され得るものではなく、彼に作文を書かせた教師やその作文を読み上げた学習者、読み上げられた文に対してコメントや質問を投げかけた学習者等、参加者全員が関わるものではないか、そして、そもそも、意見や感情を述べる作文を書き、それに基づく話し合いを行うという授業のあり方そのものが、ロールをはじめここでの参加者の行動を相当程度規定しているのではないか、という指摘が考えられる。この指摘は的を射ているが、一つの事例も、問題の大きさと視点を色々に変えて検討することができ、そうすることによって、全体としては理解に奥行きが出てくるというも事実である。本稿では、問題の大きさを「novice から expert への貢献」に絞って、一定の結論を得た。同時にそこで見えなくなったものが、上記のような他の参加者についての視点と、教室活動の枠組みに関する問題である。本稿で検討することができなかったこれらの問題については、今後の課題としたい。

最後に、本稿の分析から得られる示唆がもうひとつあるとすれば、それは、相互支援的・協働的であっても、対等でない関係が存在するということであろう。三者は前出の原田 (2006) の例で見られたように、しばしば並列的に扱われているが、より丹念に検討することが必要かと思う。教室という場が牧歌的な楽園でばかりはありえないことは、既に多くの教師が感じているのではないだろうか。仮に「対等」が「同じレベルと見なされる」「同様の敬意をもって遇される」ことを意味するとすれば、ロールとより expert である学習者との関係は、相互支援的・協働的ではあっても、「対等」とは言いがたい部分があった。むしろこれは本稿の紙幅で論じられる問題ではありえない。別稿をたてて検討したい。

参 考 文 献

- ヴィゴツキー, L.S. (1962) 『思考と言語』(柴田義松訳), 明治図書 (原書は 1934 年出版)
宇佐美まゆみ (2007) 「改訂版: 基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2007 年 3 月 31 日改訂版」『談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試

- 作』平成 15-18 年度科学研究費補助金基盤研究 B (2) (研究代表者 宇佐美まゆみ) 研究成果報告書
- バフチン, M.M. (1980) 『言語と文化の記号論 (マルクス主義と言語の哲学)』(北岡誠司訳, バフチン著作集 4), 新時代社 (原書は 1929 年出版)
- 原田三千代 (2006) 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か」『世界の日本語教育』第 16 号, 国際交流基金, 53-73
- 三宅なほみ (1985) 「理解におけるインターアクションとは何か」佐伯胖 (編) 『理解とは何か』, 認知科学選書 4, 東京大学出版会
- 茂呂雄二 (1999) 『具体性のヴィゴツキー』, 金子書房
- 山本冴里 (2007) 「学習者の「固有成性」を教室活動の中心に据えて—「考えていることや気持ち, 価値観」を書き, 比較しあい, 話しあう活動」『ヨーロッパ日本語教育 11』, ヨーロッパ日本語教師会, オーストリア日本語教師会
- Donato, R. 1994. Collective Scaffolding in Second Language Learning, in J.P. Lantolf and G.. Appel, ed., *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing, 33-56.
- Haneda, M. 1996. Peer interaction in an Adult Second-Language Class: An Analysis of Collaboration on a Form-Focused Task, 『世界の日本語教育』第 6 号, 国際交流基金, 101-123.
- Lantolf, J.P. 2000. Introducing sociocultural theory, in J.P. Lantolf, ed., *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, New York: Oxford University Press, 1-26.
- Lantolf, J.P. and Aljaafreh, A. 1995. Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, Vol. 23, Issue 7: 619-632.
- Morris, F.A. 2002. Negotiation Moves and Recasts in Relation to Error Types and Learner Repair in the Foreign Language Classroom, *Foreign Language Annals*, Vol. 35, No. 4, 395-404.
- Ohta, A.S. 1995. Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development, *Issues in Applied Linguistics*, Vol. 6, No. 2, 93-121.
- Ohta, A.S. 2000. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar, in J.P. Lantolf, ed., *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, New York: Oxford University Press, 51-78.
- Ohta, A.S. 2001. *Second Language Acquisition Processes In The Classroom: Learning Japanese*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Takahashi, E. 1998. Language development in classroom interaction: a longitudinal study of a Japanese FLES program from a Sociocultural perspective, *Foreign Language Annals*, Vol. 31, 392-406.
- Wood, D. 1988. *How children think and learn: The Social Contexts of Cognitive Development*, Oxford: Blackwell.
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G.. 1976. The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, 89-100.
- Youngs, B.L. and Grren, A. 2001. A Successful Peer Writing Assistant Program, *Foreign Language Annals*, Vol. 34, No. 6, 550-558.

資料 1 文字化の凡例

文字化の凡例は、以下の通りである。本論中にも記したように、文字化のルールは、原則的には、宇佐美 (2007) の「改訂版：基本的な文字化の原則」に従った。ただ、同原則は日本語の自然会話の定量的処理に適するように開発されているが、本稿は定量的分析を目的とはしておらず、その上、日本語・英語・仏語が混在した会話を文字化しているという違いがある。そのため、読みやすさを考慮して、変更・簡略化した箇所がある。特に大きな変更点は、「改訂版：基本的な文字化の原則」では、発話文番号・ライン番号という 2 種類の番号を区別して異なる情報を得られるようにしているが、本稿の分析においては、話者交代、あるいは構造的に文になっていること、あるいは十分な間を目安として、1 種類の番号しか付さなかったという点である。この番号を、本稿では、発話番号と呼ぶ。

。	日本語文の文末
.	仏語または英語文の文末
?	疑問
..	ポーズまたはリズムのときれ (0.5 秒以下)
...	0.5 秒のポーズ
.....	1.0 秒のポーズ
/沈黙	秒数/1.0 秒を超えるポーズ
『 』	作文タイトルの引用
" "	直接話法による引用文
=	前の発話の末尾と次の発話の冒頭につけて、発話と発話の間が、ほとんどないことを示す
< >	同時発話の重なった部分
{<}	重ねられた発話
{>}	重ねた方の発話
()	短いあいづち
<笑い>	笑い
###	聞き取り不能 (拍数)
[↑]	上昇イントネーション
[↓]	下降イントネーション
[]	文脈的情報