

初級日本語教室のタスク活動における ZPD 内発達と足場作りの変化

洪 在賢

1. はじめに

インタラクションは、L2 発達における重要な要因の一つとして認識されてきた。従来の研究では、インプットの性質、意味交渉の戦略など、主に言語問題に焦点が当てられている。ところが最近学習者と教師（あるいは母語話者）・学習者同士の談話を性格づける社会的関係を考察する必要があるという指摘がなされている。本研究は初級日本語教室で行われるタスク活動において、その社会的なインタラクションがどのように日本語発達を導くかを明らかにすることを旨とする。分析に際しては、特にタスク解決への支援に焦点を当て質的分析を行う。

2. 理論的背景

①社会文化理論：タスク活動に参加して他者とインタラクションを行うことが L2 発達にどのような役割をするか。発達の起源を社会的な関係に求める社会文化理論によると、人間の高等精神機能は、文化活動に参加し他者（熟練者）とのインタラクションを通して先ず精神間機能として現れる（Vygotsky 1986）。その精神間機能が学習者（初歩者）に内在化されることで発達が起こるとされる。

②発達の最近接領域：Vygotsky（1986）は①の内容に関連して 2 つの発達レベルを想定した。第 1 レベルは問題解決場面で学習者が自力で解決できる実際の発達レベルであり、第 2 レベルは熟練者の援助を受けて到達できる潜在的発達レベルである。第 1 のレベルから第 2 のレベルまでの領域が「発達の最近接領域（以下 ZPD）」である。この ZPD によって既に発達された機能だけでなく、現在発達中の機能も観察・説明できる。また、ZPD は問題解決への他者統制段階から自己統制段階への移動を通して確認できるが（Wertsch 1979）、よって発達における他者の役割が説明できる。

③足場作り（scaffolding）：ZPD 内発達を導く他者

統制つまり他者の支援の一種。学習者のタスク参加を助け、タスク解決を維持させ、解決のためのヒントを与えるなど、自己統制までの足場を作る。学習者がタスクを自己統制できるようになるにつれ、段々その足場を退き、最後にはタスク解決の責任を学習者に渡して支援をやめる（Bruner 1986）。

3. 先行研究

初級の日本語教室を分析した研究の Ohta（1995、2000）は、学習者同士の足場作りの可能性を明らかにした。一方 Aljaafreh and Lantolf（1994）、Ohta（1995、2000）は学習者の発達によって足場作りの度合いが変わることを明らかにし、学習者の発達段階に高度に合わせられた足場作りが L2 発達を導くと述べる。ところが、これらの先行研究では、学習者の ZPD 内発達段階を体系的に分析しておらず、足場作りとの関係も明らかではない。また、タスク活動を対象にしながら、言語問題への足場作りだけを扱っており、活動の他の局面で行われる足場作りが目標項目（L2）の ZPD 内発達をどのように導くかについて言及されていない。

4. 研究課題

課題 1：ZPD 内発達段階によって足場作りの諸局面はどのような分布を表すか。

課題 2：ZPD 内発達段階によって各局面の足場作りの度合いはどのように変化するか。

5. 研究方法

5.1 データ

調査の対象は学習者 4 人（中国男性（R、M）、韓国女性（H、S））に行った実際の日本語授業である。2003 年 6・7 月に、『Situational Functional Japanese Vol.2,3』をテキストに周 4 回行われた。毎回の授業をビデオやレコーダで録画・録音し文字化

した。本研究の分析対象になったのは、「やりもらい文とその敬語」や「形容詞の契機ので形」に関する一斉授業が終り、文型定着のために行われた「文型練習タスク」である。前者は学習者が教師が学生か一人になる「役割分担タスク」、後者は一人の学習者が顔の部位を形容し、他の学習者が該当絵カードを早取りする「ゲームタスク」であった。

5.2 分析方法

① ZPD 内発達段階

本研究は「他者統制から自己統制への移動」を

①ZPD 構築、②他者統制、③他者統制（責任）、④他者統制から自己統制へ、⑤自己統制、にさらに細かく分けた Aljaafredh, & Lantolf (1994) の「ZPD 内発達段階」を用いる（①から④までが他者統制）。

② 足場作り

足場作りの諸局面を考察するために、洪（投稿中）で明らかにした「足場作りの統合的な枠組み」（表 5.1）を用いて発話をコーディング・分析。以下、諸局面の＜活動管理＞は＜活動＞、＜タスク解決＞は＜タスク＞、＜言語問題＞は＜言語＞と略記する。

局面	機能	方法	E	例と説明
活動管理	活動を開始・終了・再開するなど、管理をする	待つ	0	（足場作りを提供せず、待つてやる）
		活動開始のキュー	1	「はい」、「はい、次」、「もう一回」、「～さん」（名前を呼ぶ）
			2	「『ください』を使って」（具体的な指示）
			3	「私がMさんに」、「髪が！」（最初の部分を提示）
タスク解決	タスクを最後まで解決できるように、タスクの要素要素で、学習者を押しあげる。または、タスクのやり方を教える。	活動終了のキュー	1	「はい」、「はい、いいですね」、「そろそろそろ」
			2	「そろそろそろ、もらいました」（学習者の解決をリポート）
		待つ	0	（足場作りを提供せず、待つてやる）
		促しのキュー	1	「S: みじかくて、て T: ん、みじかくて」（学習者の解決をリポートする）
			2	「で？」（「つづけて」の意味を持つ言葉や行動をする）
		共同構築	3	「S: かみが、T: うすくて」（下位問題の一部を共同構築する）
言語問題	言語の誤りを修正する	問題の指摘（タスク）	2-3	「先生？」、「を」（タスクのやり方に問題があること、抜けた部分があることなどを指摘）
		説明（タスク）	4	「わかりません、三つ言いましょう」（タスクのやり方を説明）
		待つ	0	（足場作りを提供せず、待つてやる）
		フィードバック	1	「うん」、「はい」、「（リポート）」（誤りに対する学習者の自己修正が正しいことをフィードバック）
		指摘（タスク）	2	「ん？」、「（リポート）？」（誤りがあることを気づかせる）
		修正	3	（誤りを直接修正してやる）
		説明（言語）	4	（言語の意味・規則を説明する）

表5.1 足場作りの局面・機能・方法の統合的な枠組み

E: 最も暗示的な方法(0)から最も明示的な方法(4)までの度合い。オオタ(2001)を基に足場作りがどのくらい多くの情報を学習者に提供したかによって決めた。S: 学習者 T: 教師 ? : 上昇イントネーション

6. 結果と考察

6.1 ZPD 内発達段階と足場作りの諸局面

6.1.1 学習者の ZPD 内発達段階

タスクの下位目標を一つのユニットに、学習者全員の ZPD 内発達段階を考察した。表 6.1 は、そのまとめである。学習者はタスクのルールに従わず、実際の会話を試みたり、冗談を言ったり、目標項目以外の表現を試みたりしながら、活動を変容することがあった。その変容を除いて、学習者たちの ZPD 内発達段階を分析した結果、同じクラスの学習者であっても、タスク活動の全体にわたって、互いに ZPD 内発達段階が異なることが分かった。

6.1.2 ZPD 内発達段階と足場作りの諸局面

6.1.1 で明らかになった学習者たちの ZPD 内発達段階を基に、各段階においてどの局面の足場作りが行われているかを考察した（表 6.2）。中断されたりした。＜活動＞局面の足場作りは、＜タスク＞や＜言語＞局面の足場作りが円滑に行われるためのペー

下位目標		形容詞の契機ので形		
回数	学習者	R	H	M
一回		⑤	②	②
2回		変容	⑤	②
3回		⑤	⑤	④
4回		⑤	⑤	⑤

下位目標		くれる文			もらう文			あげる文		
回数	学習者	R	S	M	R	S	M	R	S	M
練習		⑤	④	①	②	⑤	①	⑤	④	・
1回		変容	・	②	⑤	変容	②	変容	変容	③
2回		⑤	④	④	⑤	⑤	④	変容	⑤	④

表6.1 タスク活動における学習者のZPD内発達段階

①: ZPD構築段階、②: 他者統制段階、③: 他者統制（責任）の段階、④: 他者統制から自己統制への段階、⑤: 自己統制の段階、変容: タスクのルールに従っていない、・: タスクを行っていない。

スになると言えよう。そして、他者統制の段階で専ら＜タスク＞局面の足場作りが行われることから分かるように、言語問題以前にタスク解決への支援が大事である。タスク解決の結果算出される言語に

ZPD内発達段階	足場作りの局面		
①ZPD構築	活動	タスク	言語
②他者統制	活動	タスク	
③他者（責任）	活動	タスク	言語
④他者統制から自己統制	活動	（タスク）	言語
⑤自己統制	活動		

表6.2 各ZPD内発達段階で行われる足場作りの局活動：＜活動管理＞局面、タスク：＜タスク解決＞局面、言語：＜言語問題＞局面、（ ）：その局面の足場作りが不在する場合がある。

ついてその適切さが問われるのであり、その時＜言語＞局面の足場作りが行われるのである。

6.2 ZPD内発達段階と足場作りの度合い

足場作りは言語問題だけではなく、活動管理やタスク解決に対しても多くなされる。＜活動＞局面の足場作りが円滑でないと、足場作りを与える側と与えられる学習者の間に混乱が生じ、タスク活動が

ZPD内発達をもっとも明らかなである学習者Mの活動を中心に考察する。

①＜活動＞局面

例(1)から(3)は、「やりもらいタスク」の下位目標である「くれる文」におけるMの活動例である。例(1)でMのZPD内発達段階は「ZPD構築」である。教師は、「じゃ、Rさんは、Mさんに」（L60）と「度合い3」の最も明示的な足場作りを行う（以下度合いは表5.1を参考）。例(2)で、熟練者である学習者Rは、「もう一回」（L161）と足場を作る。ところが、まだ「他者統制の段階」であるMは何をすればいいかわからず、ただ笑うだけである（L162）。そこでRは「もう一回、くださいを使って」（L166）と「度合い2」の足場作りを与える。例(3)の最後のタスクでMは「他者統制から自己統制の段階」に達しており、＜活動＞局面の足場作りがなくても、自ら活動を開始することができる。

②＜タスク＞局面

例(4)から例(6)は、「形容詞で形のタスク」におけるMの活動である。「他者（責任）」の段階である例(4)では、「共同構築」という「度合い3」の足場作りが行われるが、「他者統制から自己統制例」の段階になる例(5)では、より暗示的な方法である「促し」が与えられる。さらに「自己統制」に至る例(6)では、＜タスク＞局面の足場作りが無くても、Mは自らタスクを解決できる。

例(1) 練習タスク：「ZPD構築」の段階	
60 T: じゃ、Rさんは、Mさんに！。	「活動開始」＜活動＞
61 M: Rさんは一、私に！、私に（2）、	
例(2) 2回目のタスク：「他者統制」の段階	
161 R: もう一回、こ、これ。（黒板を指して）	「活動開始」＜活動＞
162 M: （笑い）。	
163 T: うん。	
164 R: あ、そう、ください（黒板をさして）。	「活動開始」＜活動＞
165 M: くださいました（笑い）。	
166 R: もう一回、くださいを使って。	「活動開始」＜活動＞
167 M: あー、先生一、（黒板を見ながら）	
168 R: は、が！。	「共同構築」＜タスク＞
例(3) 3回目のタスク：「他者統制から自己統制」の段階	
250 M: う、Rさんは、私には、	
251 S: 私。	「修正」＜言語＞
252 R: 私に！。	「修正」＜言語＞
253 M: 私に、本が、	

「やりもらいタスク」におけるMの活動：「くれる文」
T:教師、R、S:足場作りを与える学習者、M:学習主体、「」:足場作りの方法、<>:足場作りの局面

例(4) 1回目のタスク：「他者責任」の段階	
167 M: どでも、みじかくて、	
168 T: うん、みじかくて。「修正」＜言語＞、「促し」＜タスク＞	
169 M: みじかくて、	
170 T: ？。「促し」＜タスク＞	
171 M: まゆげ、//まゆげが！、	
172 T: /まゆげ、が。「修正」＜言語＞、「共同構築」＜タスク＞	
173 H: //まゆげが！ふとい。「共同構築」＜タスク＞	
174 M: ふとい。	
175 T: ふとい。	
176 H: /くて！。	「共同構築」＜タスク＞
177 M: /くて！、	
178 T: ふとくて！。促し＜タスク＞	
179 M: め/が あ、め/が、おおきい、です。	
180 H: /おおき、めが /おおきいです。「共同構築」＜タスク＞	
181 T: あ、いいですね。「活動終了」＜活動＞	
例(5) 2回目のタスク：「他者統制から自己統制」の段階	
276 T: じゃ、次、Mさん。	「活動開始」＜活動＞
277 M: うむ（T: うん）、かみが、ながい、ながくて（T: うん）、はなが（2）、	「待つ」、「フィードバック」＜言語＞
278 R: はなが。	「促し」＜タスク＞
279 M: おおきくて、（T: うん）（4）まゆげ（つぶやく）、まゆげ、（2）	「待つ」、「フィードバック」＜言語＞
280 T: うん、まゆげが！。	「促し」、「共同構築」＜タスク＞
281 M: まゆげが、ほそ、い、です。	
282 T: うん。「フィードバック」＜言語＞、「活動終了」＜活動＞	
例(6) 3回目のタスク：「自己統制」の段階	
343 T: じゃ、つぎ、Mさん。	「活動開始」＜活動＞
344 M: か、かみが、ながくて、まゆげ、が、ほそ、ほそくて、（1）う、めが、ちいさくて、はなが、おおきくて、くちが、ちいさい？、くて、みみが、みみも、ちいさいです。「待つ」＜言語＞	
345 T: はい、いいですね。「活動終了」＜活動＞	

「形容詞で形のタスク」におけるMの活動
T:教師、R、H:足場作りを与える学習者、M:学習主体、「」:足場作りの方法、<>:足場作りの局面

③＜言語＞局面

同じ例(4)から例(6)では、＜言語＞局面の足場作りの度合いの変化も見ることができる。例(4)では、「修正」といった「度合い3」の足場作りがなされるが、例(5)になると、「待つ」や「フィードバック」といったより暗示的な足場作りが行われる。そ

れから、「自己統制」の段階になる例(6)では、M の発話に言語問題が起こっても、M 自ら修正することを「待つ」だけで、足場作りは与えられない。

以上のように、タスク活動における諸局面の足場作りは、学習者の ZPD 内発達段階が高くなるにしたがって、より明示的な方法からより暗示的な方法へと、その足場作りの度合いが変わっていた。先行研究 (Aljaafredh & Lantolf 1994, Ohta 2000) は、＜言語＞局面の足場作りの度合いの変化を述べている。本研究では、＜言語＞局面だけではなく、＜活動＞や＜タスク＞局面においても足場作りの度合いが変化することを明らかにした。この結果はタスク活動を減ることによって目標項目の発達が成功理に起こるためには、活動管理やタスク解決という問題に対しても、学習者の ZPD 内発達に敏感に感じながら、足場作りが与えられる必要があることを示唆する。

7. まとめと今後の課題

タスク活動における学習者の ZPD 内発達段階と足場作りの関係を明らかにした。足場作りは、先ず＜活動管理＞の局面で学習者が活動に参加することを誘導する。この足場作りによって学習者はタスク解決に取り組むことができる。L2 言語習得で最も注目されてきた言語問題への支援は、活動が円滑に管理され、タスク解決ができるようになってからこそ意味を持っていた。すなわち、タスク活動における言語発達は、3 つの諸局面の足場作りが互いに連動することによってなされるといえる。

本研究の対象になった授業は小さい規模であった。普通の日本語教室における授業を分析する必要

がある。また、学習レベルとタスクの種類による違い、足場作りを妨げる要因についても研究を進めていきたい。

参考文献

- 洪在賢 (投稿中) タスクの諸局面から見た足場作りの方法と機能
- Aljaafredh, A. & Lantolf, J. (1994) Negative feedback as regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, vol. 78, no. 4.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ohta, A. (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.
- Ohta, A. (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*. Oxford University Press.
- Ohta, A. (2001) Peer Interactive Tasks and Assisted Performance in Classroom Language Learning. *Second Language Acquisition Processes In The Classroom*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and Language* (A. Kosulin, Trans.) Cambridge, MA: MIT Press (Original work published 1934)
- Wertsch, J. V. (1979) From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, vol. 22

ほん ちえひよん／筑波大学大学院 人文社会科学研究科 文芸言語専攻

bihost_jp@yahoo.co.jp

稿末資料 1: <例文に使われた文字化表記>

／、//: 上のターン発話と重なる

、: 語を一つ一つ区切って発話する、あるいは、発話途中である

。: 発話終了

(数字): 括弧の中に休止の時間を表示

? : 質問、反問

! : 強調のために、上昇イントネーションで発話

(): 非言語行動の説明

(イニシャル: うん、はい): 学習主体の発話途中に行われる他者の発話