OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	言語的思考と外国語の学習と発達
Author(s)	西口, 光一
Citation	ヴィゴツキー学. 2006, 7, p. 27-33
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25696
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

言語的思考と外国語の学習と発達

西口光一
大阪大学

Verbal Thinking and Foreign Language Learning and Development

Koichi NISHIGUCHI
Osaka University

Abstract

In recent years Vygotskian theory on the development of thinking and speech have been attracting attention of second language researchers and teachers. However, nobody has ever theorized second language acquisition or development in the spirit of Vygotskian theory. In this paper I first paves the ground by summarizing Vygotsky's theory on the development of verbal thinking and also his discussions on foreign language learning/acquisition. Then I propose a theory of second language development from Vygotskian perspective.

1．はじめに

ヴィゴツキーの思考と言語の発達理論やそれに関連する発達の最近接領域や内言の理論は、筆者のように成人の第二言語発達とその教育に関心を持つ者にとっても、尽きせぬアイデアの宝庫として興味・関心の的となっている。ヴィゴツキーのアイデアの第二言語教育への応用や、ヴィゴツキー心理学の観点からの研究もすでに多数報告されている（Scarcella and Oxford, 1992; Richard-Amato, 1996; van Lier, 1996; Lantolf and Appel (eds.), 1994; Lantolf (ed.), 2000; Hall, 1995; 西口, 2001; など）。しかしながら筆者の見方では、これまでの研究はヴィゴツキー理論の各種の概念を第二言語習得研究に応用することに性急で、ヴィゴツキー理論の精神に基づいて成人における第二言語発達を定位するという作業は未だ行われていないように思われる[1]。

そこで本稿では、まずはじめに、『思考と言語』（ヴィゴツキー 1934/2001)におけるヴィゴツキーの思考と言語の発達理論を言語的思考の発達の観点から改めて整理する。次に、同じく『思考と言語』におけるヴィゴツキーの外国語習得についての議論を整理した上で、外国語の学習と習得についてヴィゴツキーが主張していることを明らかにするとともに、その議論の限界をも画定したい。そして最後に、具体的なデータを提示しながら、外国語の発達には、母語の発達とは異なるが、それ自身の独自の発達路線が考えられることを示したい[2]。

2．言語的思考

中村は最近の著書の中で次のように述べている。

> 言語的思考の発達には、少なくとも二つの段階が区別されるということだ。外的であれ内的であれ、言葉を無自覚的に利用している言語的思考の段階と、言葉の利用自体を自覚し、随意的に利用できる言語的思考の段階である。（中村 2004、p.30）

本節の議論は中村のこの指摘を契機として展開される。本節の課題は、言語的思考の発達というテーマの下に、中村の議論を道しるべとしながら、ヴィゴツキーの『思考と言語』の主に第5章と第6章で展開されている議論を整理することである。

2－1 初期の言語的思考の発達

バフチンが言うように、社会的交通（obschenie）の現実の観点から言うと、ことばは、具体的・個別的な社会的交通における対象や社会的交通の局面についての言語的解釈として立ち上がり、その一部が言葉として発出されるというものである。社会的交通で立ち上がることばは、具体的・個別的な社会的交通のただ中にある主体による言語的思考の産物であるということができるだろう。一方、言語的思考の発達の観点から言うと、ことばは、現実生活の中での大人との社会的交通や学校での教授－学習の共同活動を通して、概念発達や言語発達を促進するかなめとなるものである。

学齢期までの思考と言語の発達を中村（2004）は次のように整理している。

① 言葉がまだ十分には思考の媒介手段として利用されない段階（幼児期前半）
② 言葉が外的な記号（自己中心的言語）として思考を媒介し、思考過程を支配する段階（幼児期後半）
③ 言葉が内的な記号（内言）として思考を媒介し、思考過程を支配する段階（学齢期）

（中村 2004、p.26）

この最後の段階を中村は以下のように説明している。

> 学齢期（当時のソ連邦では8歳入学）に、言葉は外的な記号から内的な記号（内言）へと転回する。子どもは内言により前もって必要な行為を心の中で計画し、その計画に従って行為を遂行するようになる。この段階で本格的に言葉の計画化機能が生まれ、それによって、言葉は行為を予測し、未来の行為の方向を決定し、支配し始める。（中村 2004，p.26）

しかしながら、子どもはこのような言語的思考ができるようになったとしても、そのように言葉を媒介にして計画し考えている自分の思考を自覚することはないのである。いわゆる「ガラスの理論」（ヴィゴツキー 1935/2003）で言うように、話をしている子どもは、われわれがガラスを通して対象を見るときにガラスに気づかないのと同じように、自分のことばに気づかない。子どもは自分がどのように話しているのかを知らないのである。しかし、子どもにおけるこのような言語的思考あるいは概念発達の段階が、その後の学齢期を通した科学的概念の発達の基点をなしているのである。こうした点についてさらに議論していこう。

2－2 複合的思考と概念的思考

学齢期の子どもの思考をヴィゴツキーは複合的思考と呼んでいる。複合的思考では、それを構成する言葉の意味は「個々の具体的事物の間に実際に存在する客観的結合に基づいて結びつけられたそれら具体的事物の複合」（『思考と言語』、p.170）であり、「すでに脈絡のある思考であり、同時に客観的な思考」（『思考と言語』、p.171）である。しかし、「このような複合となるのは何よりもまずおたがいの事実上の近似に基礎をおく事物のグループの具体的統合」（『思考と言語』、p.172）であるので、様々な事実的関係により様々に一般化されるために、そこには論理的に一致する統一したタイプの結合がない。複合の基礎にはしばしば「たがいになんらの共通性も持たない多種多様な事実的結合が横たわる」（『思考と言語』、p.172）のである。

一方、このような複合的思考あるいはその最後の段階である擬概念を基礎として発達する真の概念に基づく思考をヴィゴツキーは概念的思考と呼んでいる。ヴィゴツキーは、先の複合と対比して、この（真の）概念の基礎にはたがいに論理的に一致する統一したタイプの結合が存在すると言っている。そして、（真の）概念と概念的思考の発達を以下のように説明している。

> 概念は、一連の抽象化された特徴がふたたび総合されるとき、このようにして得られる抽象的総合が思考の基本的形式となり、それによって子どもが周囲の現実を把握し、意味づける時に発生する。…<中略>…まさに言葉を通じて子どもは、自分の注意を有為的にある特徴に方向づけ、言葉によって子どもはそれらを総合し、言葉によって子どもは抽象的概念を記号に表し、それらを人間の思考が作りだすものの中での最も高次な記号として操作するのである。（『思考と言語』、p.212、強調は原文、以下同様）

2－3 高次の言語的思考

一方で、ヴィゴツキーは生活的概念と科学的概念の特徴について以下のように論じている。

> 対象に対するまったくちがった関係、すなわち他の概念によって媒介される関係ならびに内部にヒエラルキー的な概念相互の体系をもった科学的概念は、概念

の自覚、すなわちそれらの一般化ならびに制御が最初に発生する分野である。…<中略>…概念は体系のなかでのみ自覚性と随意性を獲得することができるということである。自然発生性・非自覚性・非体系性が、子どもの概念の本性のなかの同一のものをよぶための三つの異なる言葉であるのとまったく同じように、自覚性と体系性は、概念に関してはまったくの同義語である。(『思考と言語』、pp.266-268)

以上に述べてきたことからわれわれはただちに、あれこれの概念(生活的概念と科学的概念、筆者注)の心理的本性における差異を完全に決定する中心点を、あらかじめ公式化することができる。この中心点をなすのは、体系の有る無しである。体系の外では概念は、それが一定の体系のなかにあるときとは違ったしかたで対象と関係する。…<中略>…体系の外にある概念においては、対象そのもののあいだに設けられる結合、すなわち経験的結合のみが可能である。ここから、幼児における行動の論理、印象に基づく混同心性的結合の支配が生まれる。体系とともに、概念と概念との関係、他の諸概念との関係を通したある概念の対象に対する間接的関係が発生する。すなわち、概念の対象に対するまったく異なった関係が発生する。概念のなかに、超経験的結合が可能となるのである。(『思考と言語』、p.341)

思考の発達段階と生活的概念と科学的概念についてのヴィゴツキーのこうした議論を辿った上で、中村(2004)は、科学的概念を真の概念に対応させ、学齢期の子どもの思考を支配する生活的概念を複合と対応させて、科学的概念が発達した段階の思考を、科学的概念に媒介された概念的思考あるいは高次の言語的思考と特徴づけている。そして、さらにこの議論をヴィゴツキーが目指していた人格論に定位して次のように論じている。

真の概念に媒介された概念的思考は、その体系性ゆえに心理過程そのものの自覚性と随意性をもたらすことから、まさに、思春期の少年は自分自身の内面過程を自覚し、反省が可能になり、自己意識を分化させていく。自己意識の分化は、はるかに深く広い他者理解をもたらし、この社会的発達がさらに人格の形成を促していくのである。こうして、思春期において、少年は次第に人格と世界観の高次な基礎を築いていくのである。かくして、科学的概念に媒介された内言による概念的思考の発達がもたらす最大の高次心理機能は、心理過程それ自身の自覚と自由な支配(随意性)であり、それは換言すれば、自覚的で反省的な内面—自己意識—の成立と深化ということにほかならない。ここに、言語的思考(概念的思考)の発達と人格の発達との結びつきがある。(中村 2004、p.54-55)

外国語を学習する成人は、このような発達した言語的思考と人格を備えた者なのである。

3. ヴィゴツキーにおける外国語の習得

ヴィゴツキーの議論から敷衍して言うと、人が話す母語の言葉は、意味が充実していないことはありえない。なぜなら、母語話者はかれ自身の思考の言葉である母語で話すからである。つまり、母語で話すというのは、当該の話し手の現在の概念発達の水準、あるいは言葉の一般化の水準に裏づけられた話し方をするということなのである。では、外国語で話す場合はどうであろうか。また、母語の発達に対して、外国語の習得や発達はどのように見ることができるのであろうか。ヴィゴツキーの議論の考察から始めよう。

3—1 既存の意味の体系を基礎とした外国語の習得

外国語の発達について議論している最初の部分の冒頭でヴィゴツキーは、子どもにとっての(概念的思考を基礎として話す)大人の言葉の特徴を説明する中で、外国語は「その一つ一つがすでにわれわれが以前に獲得した概念に対する記号の体系」であると論じている(『思考と言語』、p.245)。また、それに続く部分でも以下のように述べている。

外国語の発達は、それが長い発達の過程で発生した母語の意味的側面のすべてを利用するという点において、独自な過程である。生徒に対する外国語の教育は、そのようにして、母語の知識をその基礎とする。(『思考と言語』、p.246)

また、外国語の学習と母語の発達について論じた部分でもやはり以下のような議論をしている。

子どもは、母語においてすでに意味の体系をマスターしており、それを他の言語に転移しながら、外国語を習得する。…<中略>…外国語の習得においては、こ

とばの意味論を新たに展開し、単語の意味を新たに形成するとか、対象についての新しい概念を習得する必要はない。子どもは、すでに獲得している概念体系に一つ一つ対応する新しい単語を習得しなければならない。…<中略>…子どもにより習得される外国語の単語は、対象に直接にではなく、母語の単語を通じて間接的に関係する。(『思考と言語』、pp.321-323)

さらに、外国語の発達と科学的概念の発達とを対比する議論においても、ヴィゴツキーは次のような議論を提示している。

本質的に、この類似においてはつねに、その心理学的本性においては同一の過程—つまり、言語的思考—の二つの側面の発達が問題になっている。第一に、外国語の場合には最も重視されるのは、言語的思考の外的・音声的・物質的側面であるが、第二の、科学的概念の発達の場合に最も重視されるのは、この過程の意味的側面である。その場合、外国語の習得は、科学的概念の発達がたとえ僅かの程度ではあれ専門語の習得、たとえば算数のシンボル体系の習得において明瞭にあらわれるような科学用語・科学的シンボルの習得のための努力を要求するのと同じように、やはりたとえ僅かな程度にもせよ他国語の意味的側面の習得をも要求する。…<中略>…しかし、これ以上は、対立に席を譲る。外国語の習得に際しては、意味の体系はすでに前以て母語のなかに与えられており、新しい体系の発達の前提をなしているのに対して、科学的概念の発達においては、体系はそれら概念の発達とともに発生し、生活的概念に対し改造的作用をおよぼす。この点における対立は、他のすべての点における類似よりもはるかに本質的である。(『思考と言語』、pp.322-324)

これらの議論に従えば、科学的概念の発達で重視されるのは言語的発達の意味的側面つまり概念の体系の改造であるが、外国語の発達は、言語的思考の発達の一つの過程ではありながら、基本的には単なる外的・音声的・物質的側面つまり形式の面での発達であり、意味的側面の発達があるとしてもごくわずかである、ということになる。

3－2 空ろな言葉

ヴィゴツキーの議論に基づくならば、外国語の言葉は、母語（の意味）につなぎとめられてかろうじて言語的思考に連なるわけで、形式面での実体はあるが意味的な面ではそれ自身の実体はないということになる。つまり、ヴィゴツキーの議論では外国語の言葉はそれ自身としては「空ろな言葉」だということになるのである。

意味が充実している言葉をもって真性の言葉とするならば、このような外国語の言葉は「擬似的な言葉」あるいは「仮初めの言葉」とでも言うべきであろう。それがどのように自身で言語的思考をつかさどり得る真性のことばとなって、流暢な外国語の運用が可能になっていくのかについては、ヴィゴツキーはほとんど何も語ってくれていない。その点に関連するかと思われる議論は以下の部分にあるが、外国語の場合は「先に自覚や意図と結びついたことばの高次の複雑な特性が発達し、その後に自分のでないことばの自然発生的な、自由な利用と結びついたより初歩的な特性が発生する」と指摘するだけで、そうした特性が一体どのように発生するのかは議論していない。

子どもは学校で外国語を、母語とはまったくちがった仕方で習得する。外国語の習得は、母語の発達とは正反対の道をたどって進むということもできよう。子どもは、母語の習得を決してアルファベットの学習や読み書きから、文の意識的・意図的構成から、単語の言葉による定義や文法の学習から始めはしない。だが、外国語の習得は、たいていこれらのものから始まるのである。子どもは母語を無自覚的・無意図的に習得するが、外国語の習得は自覚と意図から始まる。それ故、母語の発達は下から上へと進むのに対し、外国語の発達は上から下へと進むということができる。母語の場合は、ことばの初歩的な低次の特性が先に発生し、その後に言語の音声的構造やその文法形式の自覚ならびにことばの随意的構成と結びついた複雑な形式が発達する。外国語の場合は、先に自覚や意図と結びついたことばの高次の複雑な特性が発達し、その後に自分のでないことばの自然発生的な、自由な利用と結びついたより初歩的な特性が発生する。(『思考と言語』、pp.319-320)

4．外国語の発達路線

ヴィゴツキーの議論で決定的に欠落しているのは、「空ろな言葉」である外国語の言葉がいかにもう一つの言語的思考の媒体となって流暢な言語運用を可能にする思考と言語のシステムへと発達していくかについての議

論である。そのような問題意識の下に、本節では、具体的なデータを提示しながら、外国語の発達には、母語の発達とは異なるが、それ自身の独自の発達路線が考えられることを示したい。

4－1　外国語による対象の制御

プロトコル1は、基礎段階の日本語学習を終えた留学生と日本人大学院生との間で行われた個別自由会話セッションからの抜粋である。Cが留学生で、Kが日本人大学院生である。Cに対しては任意の話題で自由に相手と話をしてくださいと指示し、Kに対してはCが任意の話題で話すので普通にそれを聞いてほしいと指示した。本セッションはこの2人による4回目のセッションである。このセッションではCは日本に着いたばかりの頃の自分の経験を話している。プロトコル1は同セッションの冒頭の部分である。書き起こしは、日本語の言葉で話しているという予断を避けた音声の記録としたいという趣旨でカタカナを使って行っている。

プロトコル1

01　C：　---キョーワ、エー、ワタシノニホンノリューガク、<ウン>ニツイテ<ウン>ハナシマス。
02　K：　アハイ。
03　C：　エー、ワタシハキョネンノジューガツニ<ウン>ニホンニキマシタ。
04　K：　アーハイ。
05　C：　ニホンニ、クルマエワ、アー、ニホンゴトニホンノセーカツワゼンゼンワカリマセン。
06　K：　ホー。
07　C：　ハイ、ダカラニホンニワキョネンノジューガツ、アー、ミッカ<ウン>、ミッカニ、アー、キマシタ。
08　K：　ウン。
09　C：　アノー、アー、---ヒコーキデキマシタ<ウン>。ヒコーキ、カンサイヒコーキ、エアポートカラ、
10　K：　ウン、カンサイクーコー。
11　C：　ン、クーコー、クーコーカラ、アー、スンデイルトコロ、カンサイリューガクセーカイカンマデワ、アー、---クルマデキマシタ。

スクリプトにも表れているように（3カ所のポーズ、9カ所のフィラー、頻繁な区切りなど）、Cの話し方は必ずしも流暢なものではない。しかし、01から11までの社会的交通のただ中にあるCは、かなり整然としたテキストでもってこの社会的交通を構成し得ていると言えるだろう。

言語的思考に基づいて話すというのは、話の対象を言語的思考の下に言語的に解釈しつつ話すということである。一般的に言って、整然としたテキストでもって人が話をしていれば、われわれはその言語主体はその話の対象を自らの言語的思考の制御の下に置いていると見るのではないだろうか。あるいは、自分自身が母語や外国語で何かについて整然としたテキストで話しおおせているとき、われわれはその対象を自己の言語的思考の下に制御し得ていると感じるのではないだろうか。そのような観点で言うと、この部分でのCは、現在の言語的思考の対象である日本に着いたばかりのときの自分の経験を、概ね自らの言語的思考の制御の下に置くことができていると見てよいのではないだろうか。そのような状況は、Cの話へのKの応対を通しても見ることができる。応答や相づちは一般に相手において一定の思考が表出されたと聞き手が認めたときに発せられるものであるが、このプロトコルにおけるKの応答や相づちの状況は、「カンサイクーコー」を巡る一瞬の交渉の箇所を除いて、Cにおいて一貫した思考が概ね整然と表出されているとKが承認していることを示している。そして、Cが発しているテキストは何語で構成されているかというと、聞き手であるKにとって即座に承認・応答が可能であり、筆者及び本稿の読者にとっても即座に理解できる日本語の言葉でもって構成されているのである。

結論としてわれわれは、この部分でCは、まだ日本語が初歩的な発達水準にありながらも[3]、大筋において、話の対象を日本語のことばを媒介とした言語的思考の下に言語的に解釈しつつ話しているのではないかと推測することができるのである。Cの話し方の特徴をさらに浮かび上がらせるために、Cよりも手前の発達水準にあると見られる日本語学習者の話し方とCのそれとを対比的に見てみよう。

4－2　言語間的操作を伴った翻訳的な話し方

プロトコル2は、プロトコル1と同様の個別自由会話セッションからの抜粋である。Sは基礎段階の日本語を学習中の留学生で、Tは教師である。この部分でSは、先の金曜日に料理大会があって、そこで自分はスープを作ろうとしたのだが失敗してサラダになってしまったという話をしている。

プロトコル2

01 S： アーン、ワタシワ、アア、ブルガリアノ、アア、ツメタイスープ、アア、アア、ツクリマシタ？
02 T： フン。
03 S： アア、デモ、ワタシワ、ビックリシマシター、アー、ケド、アー、スープ、エーン、スープ、ナリマセンデシタ。サラダニナリマシタ。(笑い)
04 T： (笑い)
05 S： ワタシワ、トテモ、ビックリシマシタ。(吸気) フーン、<アア>ハラダサン、アー、アーン、ハラダサン、---ハラダセンセイ、アア、ステラ、スープヲ、オー、ツクリマシタ。
06 T： ハー。
07 S： デモ、オー、ハラダサンモ、<ン>ビックリシマシタ。
08 T： オーン。
09 S： アー、サ、サラダーヲ、アー、ミッテイマシタ。
10 T： フーン。
11 S： オイシソーダサラダ。

ざっと見ても、ここでのSの話し方は先のCの話し方とはかなり様相が異なることが見て取れるだろう。Sの話し方をCのそれと対比してみよう。

同じ01から11までの11ターンのやり取りで、Cは6つの命題を、Sは9つの命題を提示している。自身による繰り返しや拡張を除いた、それらの命題を構成する全文節数は、Cで31文節、Sで26文節となっている。1命題あたりの平均文節数は、Cで5.2文節、Sで2.9文節となり、CのほうがSより文節数において「長い」命題を呈示していることが分かる。また、話の滞留を示すフィラーやポーズを見てみると、Cでは12カ所で、Sでは19カ所でそれらが観察される。呈示された命題の全文節数の中でこれらを見てみると、Cでは2.6文節で1回、Sでは1.4文節で1回の割合でフィラーやポーズが使用されていることとなる。これらの数字は、Cが比較的整然としたテキストでもって比較的滑らかに話しているのに対し、Sは細切れのテキストでたどたどしく話しているというわれわれが受ける印象を裏づけるものとなっている。

さて、Sの話し方において一つの命題の平均的な長さが約3文節で、1.4文節に1回フィラーやポーズが現れるというのは、一体どのような話し方がなされているということであろうか。Sの話し方をよく見てみると、そこでは、まず自分の母語あるいは流暢に話せる英語で対象を非常に短い単位で言語的に解釈して、その後にそれを日本語に翻訳しているのではないかと観察者に推測させる。試みにSにおけるフィラーやポーズの部分に予想される、英語による対象の言語的解釈の産物を( )に入れて挿入してみると以下のようになる。

01 S： (I ---) アーン、ワタシワ、(*Bulgarian* ---) アア、ブルガリアノ、(*cold soup* ---) アア、ツメタイスープ、(*(I) cooked* ---) アア、アア、ツクリマシタ？
02 T： フン。
03 S： (*However, I was surprised* ---) アア、デモ、ワタシワ、ビックリシマシター、アー、ケド、(*soup* ---) アー、スープ、(*It didn't turn out to be soup. But it turned out to be salid.* ---) エーン、スープ、ナリマセンデシタ。サラダニナリマシタ。

さらに言えば、Sの話し方で助詞がしばしば落ちているということも、上の推測をもっともらしく思わせるもう1つの要因となっていると考えられる。このようにSはまだほとんど文節毎に言語間的な操作を伴った翻訳的な話し方の段階にあると言ってよいだろう。それに対し、先に見たCにおいては、まだ初歩的な発達水準にありながらも、すでに日本語のことばを媒介とした言語的思考に基づく話し方が芽生えていると見られるのである。

5. おわりに

Cにおいても、自覚の強弱はあれ、母語等による対象の言語的解釈を経由して外国語である日本語による言語的解釈が行われているであろう。そうでなければ、Cの日本語のことばは、Cの日本語運用に表れているような一般化を確保することはできないであろう。ここでは、そのような母語等を経由した対象との間接的なかかわり方の存在を否定しているのではない。むしろ、日本語のことばを媒介として対象が言語的に解釈されるというもう一つの思考と言語の領野がCにおいてすでに一定程度発達していて、それが作動し始めているということを指摘したいのである。そしてこのような一定の発達水準に

達した後は、外国語のことばは、母語等を経由した間接的なチャンネルと、対象に直接的に作用してこれを言語的に解釈するそれ独自の領野の両方を得て、母語における生活的概念の発達とも、また科学的概念の発達とも、いずれとも異なる、複合モードによる独特の発達路線を歩み始めると考えられるのである。このような二言語併用の心理過程はそれ自体一つの研究対象となるかと思われるが、本稿での当面の結論として、ヴィゴツキーが「その後に自分のでないことばの自然発生的な、自由な利用と結びついたより初歩的な特性が発生する」(『思考と言語』、p.320) と言っているのは、このような構造の下での実際の言語運用を通して、外国語のことばがそれ自身の意味を充実させて、流暢な言語運用をつかさどるもう一つの言語的思考のことばへと成長していくという外国語独特の発達路線を指しているものと考えられるのである。そして、このような理論的定位によって初めて、外国語の学習あるいは習得は真に発達と呼ぶにふさわしい位置を獲得するのである。

【註】

1) 西本 (2003) はヴィゴツキーの内化に焦点を当ててそのような作業を行っている。西本の議論と本稿での議論を合わせると、さらに興味深い議論を展開することができるが、紙幅の関係もあるので、そうした議論は別の機会に譲りたい。
2) 本稿では、未知のあるいは現在学習中・習得中の新しい言語をもって「外国語」あるいは「第二言語」と呼び、両者を特段区別せずに用いている。特に、第2節以降では無用な混乱を避けるために、一貫して「外国語」を用いることとした。また、「ことば」と「言葉」については、ヴィゴツキーの思考と言語の理論での使い分けに準じた使い分けをしている。
3) というのは、プロトコルにあるような日常的な簡単な話題でのこの程度の話し方が、現在のCの最高水準の日本語運用であることが、観察から分かっているからである。

【参考文献】

Hall, J. K. (1995) (Re)creating our worlds with words: A sociohistorical perspectives of face-to-face interaction. *Applied Linguistics,* 16: 206-232.

Lantolf, J. P. (ed.) (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* New York: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. and Appel, G. (eds.) (1994) *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood, New Jersey: Ablex Press.

中村和夫 (2004)『ヴィゴーツキー心理学』 新読書社

西口光一 (2001)「発達の最近接領域としてのチュートリアル・セッション」 『多文化社会と留学生交流』 第5号 pp.1-18.

西本有逸 (2003)「ヴィゴツキーと第二言語習得 (2) ―内化と習得―」 『ヴィゴツキー学』 第4巻 pp.1-9.

Richard-Amato, P. A. (1996) *Making it Happen: Interaction in the Language Classroom.* New York: Longman.

Scarcella, R. C. and Oxford, R. L. (1992) *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom.* Boston, Mass.: Heinle and Heinle.

van Lier, L. (1996) Interaction in the Language Curriculum. New York: Longman.

ヴィゴツキー、L. S.、柴田義松訳 (1934/2001) 『思考と言語』 新読書社

ヴィゴツキー、L. S.、土井捷三・神谷栄司訳 (1935/2003) 『「発達の最近接領域」の理論』 三学出版