東海大学大学院令和５年度博士論文

社会文化理論から見る日本語教室談話の研究
―「自発的発話」とプライベートスピーチを対象に―

指導　元田静教授

東海大学大学院文学研究科日本文学専攻

加藤伸彦

概要，先行研究，研究課題

まず概要であるが，本論は，日本語初級前半レベルの技能実習生への日本語教室における相互行為を社会文化理論（Sociocultural theory，以下 SCT）に依拠して記述・分析したことで，学習が社会的に構成されていく様相を実証的に明らかにしたものである。

SCT はロシアの心理学者レフ・ヴィゴツキーの幼児・児童・思春期の子どもの言語と思考に関する研究（1926/2005, 1927/1987, 1930/2002, 1931/2004, 1934/2001, 1935/2003）の研究を始まりとし，ワーチ（1991/2004, 1998/2002），コール（1996/2002），Lantolf（2000a, 2011）らによって発展を遂げてきた理論である。そして，現代では幼児の研究のみならず，教育学や第二言語（second language，以下 L2）教育 でも，SCT に基づく研究や教育実践が行われている。

SCT は，認知主義に基づく研究とは根本的に異なる立場をとる（Dunn & Lantolf, 1998；Kinginger, 2001）。その比較の一例として，認知主義に基づく Krashen（1981, 1982）の「i+1」と，SCT に基づく「発達の最近接領域（zone of proximal development，以下 ZPD）が挙げられる。Dunn & Lantolf（1998, p.411）は両者を比較し，お互いの概念は「関連がなく（unrelatable）」，「同一基準で測ることができない（incommensurable）」概念であると述べる。Kinginger（2001, p.418）は，「i+1」及びそれが依拠するインプット仮説（Input Hypothesis）と ZPD 及び SCT では研究の焦点が異なると述べ，前者は「個人の言語能力（language competence in individuals）であり，後者は「個人・集団・社会の高次精神機能（higher mental functions in individuals, groups, and societies）」であると述べる。

従来，第二言語習得（Second Language Acquisition，以下 SLA）研究では，Krashen（1981, 1982）の「i+1」またはインプット仮説のように，学習を個人の認知の問題であるとする認知的アプローチが主流であり（Atkinson, 2011a），社会的な観点を欠く論調が多いと指摘されてきた（Firth & Wagner, 1997）。日本語教育においても，学習者が具体的にどのような相互行為を経て学習を行っていくのかという社会的な観点から行われた研究はあるものの（例：舘岡, 2005, 2015；塩谷, 2008），十分に研究の蓄積がなされているとは言い難い。

上述の Kinginger（2001, p.418）が述べるように，SCT は，個人だけでなく社会や集団までをも研究対象とし，学習とは個人的なものではなく，社会的に構成されるものであるととらえる。言語学習が相互行為を経て社会的に構成される過程を描くことは，SLA のより深い理解につながり（Ellis, 2015, p.237），新たな学習観・教育観の構築がなされ，その学習観・教育観に基づく教育実践がなされると考えられる（義永, 2009）。

しかしながら，このような学習観・教育観とそれに基づく実践は，現在でも「代替的アプローチ（alternative approach）」（Atkinson, 2011b, p.16）であり，「主流（main stream）」（Larsen-Freeman, 2007）とはなってはいない。日本語教育でも，学習が相互行為を経て構成されるという考えの下で行われている実践は出てきてはいるものの（例, p.池田・舘岡 2007），主流となっているとは言い難い。よって，上述した，学習が相互行為を経て社会的に構成されるものと見なす研究と実践の増加は，将来的には，研究者にとっては新たな研究の視座が得られ，

教師・学習者にとっては選択肢が増えることにつながる。

本論は，上記の将来的な展望の下，そこに至るまでの 1 つの具体的な目標として，教室内で学習が社会的に構成される過程を分析した。具体的には，日本語教室における相互行為の中の学習者の自発的発話とプライベートスピーチ（private speech，以下 PS）に着目し，それぞれを目標言語（日本語）と学習者の母語の観点から分析した。前者の分析は，協働的な日本語学習の一端を，後者の分析は，個人的な日本語学習の一端を明らかにすることを目標とした。

まず前者の自発的発話だが，SCT では，自らの意志によって発話される自発的発話は，主体性（agency）と関連づけられる重要な発話であると見なされる。SCT において主体性とは，「主体を取り巻く直接的環境，環境における状況づけられた活動，環境を規定する文脈」（楠見, 2018, p.51）の中で，「行為する潜在力（*action potential*）」（van Lier, 2008, p.171，イタリックは原文）を指す。また，これを L2 教育の教室の観点から見れば，主体性とは行為主体としての学習者が環境や活動，文脈の中で行為する潜在力，自発的発話はその潜在力が可視化される発話ということになる。また，SCT においては，主体性は個人の中に存在しているのではなく，他者との関係の中に存在しているものと見なされる（Wertsch, Tulviste & Hangstom, 1993）。よって，主体性の観点から自発的発話を論じることは，学習者が教室という環境で，かつ他者との関係において，どのように日本語を学習しているのか，その一端を明らかにすることにつながる。本論では，このような先行研究をまとめ，主体性を「諸個人が，自分の意志・判断により，媒介手段を用いて，環境や活動等の社会的・文化的・制度的・相互作用的場面等の文脈の中で，他者と協働的・共構築的に行為する潜在力」と定義した。なお，これ以降，本論では，SCT に基づく自発的発話を括弧付きの「自発的発話」とし，それ以外の理論に基づく自発的発話と区別した。

後者の PS だが，これは「自分に対する外在化した発話（externalized speech for oneself）」（Guerrero, 2018, p.1）と定義される発話で，学習者が主に思考や学習のために小さい声で自身に向けて発話するものである。よって，日本語教室における PS の分析は，学習者が個人的に，どのように思考し，また日本語学習を進めているのか，その一端を明らかにすることにつながる。そして，本論における分析上の具体的な発話としては，「聞き取り可能だが，聞き手に向けたものではない発話」（Ohta, 2001, p.16）とした。

SCT では学習者の母語による発話も重要視される（DiCamilla & Antón, 2004）。しかし，日本語教育における母語による自発的発話，また，母語による PS の研究は行われてはいなかった。本論が対象とする初級レベルでは，学習者の日本語能力の制限があることから，学習者は母語を使って，学習・思考することが多いと考えられる。よって，本論では日本語と母語の 2 つを調査対象とした。

以上より，本論では日本語教室における日本語，および母語による相互行為を SCT に依拠して記述・分析することで，学習が社会的に構成されていく様相を実証的に明らかにするという目的の下，以下の 4 点を研究課題とした。

1.日本語による「自発的発話」を分類・分析することで，その機能と使用される文脈，学習過程の一端を明らかにすること
2.母語による「自発的発話」を分類・分析することで，その機能と使用される文脈，学習過程の一端を明らかにすること
3.日本語による PS を質的に分類・分析することで，その機能と使用される文脈，学習過程の一端を明らかにすること
4.母語による PS を質的に分類・分析することで，その機能と使用される文脈，学習過程の一端を明らかにすること

次に先行研究であるが，まず，第二言語教育の教室研究では，数多くの調査がなされていること，現在の L2 教育研究では，学習の社会的側面の研究の必要性が主張されている（Firth & Wagner, 1997；Larsen-Freeman, 2007；義永, 2009；Atkinson, 2011b）こと，また，教室談話の研究では，談話の記述と質的な分析による研究の蓄積がなされていること（Thoms, 2012）を述べた。そして，教師や学習者の発話や行動が生起される教室の社会的文脈とともに論じる必要性が求められている（東條, 2018）と指摘した。

次に，本論が対象とする日本語教育の教室研究に関する 52 の先行研究から，以下の 4 点を特徴として指摘した。

1.2000 年代後半以降も日本語教室の研究は積極的に行われている。
2.様々な理論・手法が用いられている。
3.発話や談話の分析など質的な研究が一定数行われている。
4.本論が依拠する SCT に基づく研究もなされている。

そのうえで，日本語教育では，教師や学生の発話に着目した研究や，教師-学習者間，または学習者間で行われる談話に着目した研究も数多く行われているが，課題も残されていることを論じた。具体的には，特定の理論に依拠した研究が少なく，多くが発話または談話の記述と分析にとどまり，それが特定の理論の下で，どのように有効に働くのか，またはその結果からどのような教育的示唆が得られるのかということが，多くの場合，明示的には述べられていないことである。

本論ではこの点を踏まえ，SCT の教育観・学習観に依拠して研究を行った。具体的には，SCT の枠組みの下，「自発的発話」と PS という学習者の発話を分析対象とし，それらの発話の日本語学習への貢献，およびそれらの発話を研究することの有益性という観点から先行研究をまとめ，それらの発話を教室内での文脈から記述・分析を行った後，日本語教育に寄与できる点を SCT に基づき考察した。

続いて，本論が依拠する SCT の先行研究についてであるが，SCT の最も重要な主張は，

「人間の精神は媒介されている（human mind is *mediated*」（Lantolf, 2000a, p.1，イタリックは原文）と見なすことである。Lantolf, Thorne & Poehner（2015, p.228）は以下のように述べる。

> 媒介は，様々な SCT の研究をつなぐ原則的な要素であり，人間が世界に対して直接行動するのではなく，その認知的・物質的活動は，象徴的人工物（言語，読み書き，数学知識，概念，論理と合理性の形式など）や物質的人工物や技術によって媒介されているという見解に根ざしている。

また，「媒介されている」とは，人間の行為は道具や言語といった「媒介手段（mediational means）」を用いて，それらの媒介手段が「行為の形成に本質的に関わっている」（ワーチ 1991/2004, p.29）ことを意味する。

媒介手段として，ヴィゴツキー（1927/1987, p.52）は，言語，記数法，記憶のための諸工夫，図表，地図，設計図，あらゆる種類の記号などを挙げる。現在では，ヴィゴツキーが挙げる心理的道具以外に物理的道具も含まれる。第二言語教育の教室においては様々なものが心理的道具・物理的道具として使用される。心理的道具としては，教師が使用する目標言語，学習者の母語，学習者が現時点で使用できる L2，他の学習者が用いる母語・L2，板書や教科書に書かれている言葉，教師や学習者が行うジェスチャー，物理的道具としてはコンピューター，スマートフォン，教科書や参考書などが挙げられる。

SCT に基づく第二言語教育における学習者は媒介手段を用い他者とのやり取りを行いながら，第二言語を自身のものとしていくと考えられている。この他者から個人へ，SCT の用語では，精神間活動から精神内活動へと至る一連の過程は内在化と呼ばれている。Lantolf & Poeher（2014, p.45）は，内在化について，柔軟性・創造性を持たない記号や行動が他者から伝達されるのではないとする。そしてヴィゴツキーも内在化の過程を伝達的というより，変容的であることを認識していたと述べる。本論では，上述した媒介と内在化の観点から，教師や教科書等の言葉が，学習者に直接伝達されるとはみなさず，学習者は学習言語をはじめとする心理的な道具を独自に発達させていくと捉えたうえで研究を行った。

制御は，媒介及び内在化と関係があり，「人間活動の統制の所在」（Lantolf, Poehner & Thorne, 2020, p.226）と呼ばれ，物的制御，他者制御，自己制御の 3 種がある。

発達の最近接領域（zone of proximal development，以下 ZPD）は「自主的に解決される問題によって規定される現在の発達水準と，おとなに指導されたり自分よりも知的な仲間と協同したりして子どもが解く問題によって規定される可能的発達水準とのあいだのへだたり」（ヴィゴツキー, 1935/2003, p.64）と定義される概念である。SLA 研究で ZPD を応用して初めて行われた研究は Aljaafreh & Lantolf（1994）である。彼らは否定的フィードバック（negative feedback）を ZPD と結び付け，学習者の ZPD に対する介入の度合いを暗示的なもの（implicit）から明示的なもの（explicit）まで 12 の制御尺度（regulatory scale） を示したうえで，1.学習を促進するフィードバックは個々の学習者から独立して決定することはで

きないこと，2 学習とフィードバックの関係性は，学習者の ZPD のどこに L2 の特定の特性が位置するかによって決まると結論づけている。

研究方法と調査の概要

まず，研究方法について述べる。SCT の研究方法としては，発生的方法と呼ばれる方法が一般的に取られる。Lantolf（2011, p.26）は発生的という言葉は経時的変化のような歴史的なものを意味すると述べる。発生的方法の期間について，ワーチ（1991/2004），Lantolf & Thorne（2006）は，系統発生，社会文化的な歴史，個体発生，微視発生の 4 つがあるとする。ワーチ（1991/2004）によれば，系統発生は人間と類人猿との差異に関する研究，社会文化的な歴史は社会ごとの人間の精神機能を分析・比較する研究，個体発生は人間の自然発達及び文化的発達を分析した研究，微視発生は短期的な「思考から言語への移行に含まれる過程」（ワーチ, 1991/2004, p.42）の研究である。

Lantolf, Poehner & Thorne（2020, p.230）は，発生的方法を用いた SLA 研究には数か月，数年，全生涯といった長期的なものだけでなく，1 回の相互作用で学習が行われるような，比較的短期間のものもあるとする。SCT に基づく教室研究では，数か月（Yoshida, 2009）や数年（東條, 2018）に渡る談話や心理の変化を調査した長期的な研究もみられるが，Sullivan（2000），Dailey-O'Cain & Liebscher（2009）のように，一つまたは複数の抜粋における教師や学習者の瞬間的な言語使用を調査した研究もみられる。

本論では，「自発的発話」または PS を含む談話を対象とし，それらの発話が行われた談話内での瞬間的な言語使用を分析した。これは本論の調査期間と授業時間に起因している。具体的には，本論が収集した約 1 か月の調査期間，22 時間分の教室談話データからでは，学習者の日本語の内在化をはじめとする長期的な心理または言語使用の変化をとらえるには限界があったからである。よって，発生的方法を用いた日本語教室内における長期的な日本語学習過程の解明を将来的な目的とし，その端緒として本論を位置づけた。

続いて，調査の概要，具体的には協力者，協力機関，調査期間，日本語コースと授業概要，データ収集の方法，文字化の方法について述べる。

調査地は技能実習生のための日本語教室で，監理団体による講習の一部であった。コースの目的は，総合的な日本語能力を伸ばすことであり，内容としては特に自分の経験について他者に話せるようになることに重点が置かれていた。協力者は 2019 年 12 月に来日した技能実習生 5 名であった。5 名の学習者は自国での入国前講習の一環で日本語を勉強しており，平仮名・片仮名の読み書き能力と，ごく初歩的な語彙と文法は身に着けていた。よって，全くの初学者に教えるコースではなく，初級前半レベルのコースが設けられていた。学習者同士の会話には，英語やお互いの国の言語ではなく，日本語が媒介語として使用されていた。

調査時に，学習者の母語で書かれた同意書を渡し，調査協力の許諾を得た。その際は，各学習者に同意書を 2 枚配布し，1 枚は手元に残しておくように伝えた。

調査期間は 2019 年 12 月 23 日から 2020 年 1 月 22 日までで，11 回の授業で調査を行っ

た。このコースでは，授業日ごとに授業内容を詳細に指定したカリキュラムは設けられておらず，教師が自由に進めていく方法が用いられていた。談話データの収集方法は，ビデオカメラと IC レコーダーによる録画・録音であった。ビデオカメラは，教師，実習生が全員映るように，教室の前面に置いた。IC レコーダーは教師-実習生のやり取りが録音できるように教師のジャケットの胸ポケットに入れた。文字化の方法は宇佐美（2011），栁田（2015），東條（2018），Ohta（2001）を参考にした文字起こしの手順を作成し，それに従って行われた。タイ語・ベトナム語の文字化及びその日本語訳は監理団体で働くベトナム語母語話者・タイ語母語話者の通訳者に依頼し，筆者とそれぞれの言語の通訳者が対面またはオンラインで行った。

各研究課題の結果と考察

5 章では，教室内における学習者の発話や言動を主体性によって 6 つに分けた van Lier（2008）の分類に基づいて，「自発的発話」および教室談話を検討し，その発話や談話から見る学習過程を分析した。具体的な発話として，参加的な「自発的発話」，詮索的な「自発的発話」，自律的な「自発的発話」，専心的な「自発的発話」を対象とした。各発話の定義だが，参加的な「自発的発話」は「教師の『発言募り』又は『応答求め』の発話後に，学習者が自発的に行う発話」，詮索的な「自発的発話」は「学習者が主に質問の形で教師や他の学習者に向けて行う発話」，自律的な「自発的発話」は「学習者が他の学習者を支援するために行う発話」，専心的な「自発的発話」は「学習者が他の学習者に対して支援以外の目的で行う発話」とした。

各発話の分析の結果，次の特徴がみられた。

1.日本語による参加的な「自発的発話」は，学習者が教師が全体に対して行った質問を理解できているとき，もしくは答えるために十分な「待ち時間」があるときに行われる。

2.日本語による詮索的な「自発的発話」は，学習者が何らかの疑問の解消を試みており，自身が発話ターンを有している，もしくは「待ち時間」を利用して行われる。

3.日本語による自律的な「自発的発話」は，学習者が自律的な「自発的発話」が認められた環境，指名されていない状態，フィラー等の他者の発話の特徴等を利用して行われる。

4.日本語による専心的な「自発的発話」は，学習者が他の学習者の発話等に興味を持ったときに行われる。その際には学習者の発話だけでなく，教師の発話も利用されうる。

無論，この 1.から 4.は数点の抜粋例における要因であり，一般化しうるものではない。

また，教師の様々な発話や行動が，学習者の日本語による「自発的発話」の前に現れていた。具体的には，1.教師によるジェスチャー，2.教師がとる長めの「待ち時間」，3.教師によりリヴォイシングされた学習者の発話，4. 「自発的発話」を肯定する教師の発話である。これらの発話や行動は，教師が学習者から「自発的発話」を引き出すために用いることができる媒介手段 であると考えられる。そして，学習者はこれらの教師が用いる媒介手段に加え，自身の発話ターン，偶発的な「待ち時間」，応答の困難さを示す他の学習者の発話といった

ものを媒介手段として活用しながら，日本語による「自発的発話」を行っていたと考えられる。

5 章の最後では，主体性の観点から各「自発的発話」の機能を考察した。本論における主体性の定義から，学習者は主体性に基づき，日本語による「自発的発話」を用い，教師・他の学習者を巻き込むことで，教室を取り巻く多様な文脈で，協働的・共構築的に行為，つまり日本語学習のための教室談話を創り上げていると論じた。具体的には，まず参加的な「自発的発話」だが，学習者が教師の質問に答えることで，自らの理解の確認や回答の正確性を測る機能を有すると考えられる。この理解には，教師の質問自体もそうだが，質問に至るまでの内容や文脈も含まれると考えられる。また，産出面も，他者の発話や教師のリヴォイシングを利用することで，自らの産出能力を超えた発話が可能であると論じた。次に詮索的な「自発的発話」だが，学習者が自らの知識構築の場を作り出す機能を有すると考えられる。本論で取り上げた例では，ある学習者 2 人が自らの仮説に対する教師のフィードバックを受けるため，つまり仮説検証のために詮索的な「自発的発話」を行っていた。これは主体的に知識構築を行っていると考えられる。続いて，自律的な「自発的発話」だが，他者の支援を受けながらなら，一人では困難な活動が行える機能を有すると考えられる。最後に専心的な「自発的発話」だが，学習者同士による日本語の産出機会の創造が学習者によってなされる機能を有すると考えられる。本論で取り上げた例では，ある学習者による他の学習者への質問が，教師が別の学習者を次の話者に指名したにもかかわらず行われていた。また，ある学習者は例示の使用や他者発話，具体的には教師によってリヴォイシングされた発話の利用など，多くの媒介手段を用いて，他の学習者とのやり取りを成立させ，自らの質問に対する回答を得ることができていた。

6 章では，母語による「自発的発話」も 5 章の日本語による「自発的発話」と同様に 4 種があるとの前提に立ち分析した。6 章での「自発的発話」は学習者の母語で行われることが特徴だが，各発話の定義は 5 章と同じである。具体的な認定方法だが，参加的な「自発的発話」は，教師の質問に母語で答えた発話，詮索的な「自発的発話」は，学習者から学習者への母語による質問をはじめとする，学習者が言語面や活動面で何らかの問題を抱えているときに，他の学習者に何らかの支援や情報を求める発話，自律的な「自発的発話」は母語で他の学習者を支援する発話，専心的な「自発的発話」は，母語を使って支援以外の目的で行う発話とした。

各発話の分析の結果，次の特徴がみられた。

1.母語による参加的な「自発的発話」は，学習者が教師が全体に対して行った質問を理解できているときに行われる。

2.母語による詮索的な「自発的発話」は，学習者が何らかの疑問の解消を試みているときに行われる。

3.母語による自律的な「自発的発話」は，支援される側の学習者に理解もしくは発話の面で困難な点が見られ，支援する側の学習者がその支援ができるときに行われる。

4.母語による専心的な「自発的発話」は，学習者が他の学習者の発話・行動を見て導かれた自身の考え等を伝えるときに行われる。

5 章と同じく，この 1.から 4.は数点の抜粋例における要因であり，一般化しうるものではない。

5 章と同じく，教師の様々な発話や行動が，学習者の日本語による「自発的発話」の前に現れていた。具体的には，1.教師がとる「待ち時間」，2.教師によりリヴォイシングされた学習者の発話，3.教師により簡略化・意図の明示化が行われた発話，4.教師による学習者の発話の復唱である。また，他の学習者の発話や行動を基に，母語による「自発的発話」も行っていた。具体的には，1.他の学習者の誤用・言いさし・産出の困難さの提示・産出の困難さを示す沈黙，2.学習者による「自発的発話」の 2 種であった。その他，教師と他の学習者の会話や，板書・ワークブック等の文字情報も見られた。学習者は，このような発話や行動，情報を基に母語による「自発的発話」を行っていたと考えられる。

6 章の最後では，主体性の観点から，母語による「自発的発話」の機能を考察した。母語による「自発的発話」は，言語に関する問題の解決，授業活動に関する問題の解決，精神的な支援による不安の解消など，日本語学習に大きく貢献するものと考えられる。特に初級レベルでは，学習者の日本語能力の制限から，それらの諸問題に対する有力な媒介手段として活用されうると考えられる。そして，主体性の観点からいえば，学習者は母語という媒介手段を用いることで日本語能力の制限を取り払い，日本語教室を取り巻く多様な文脈で，協働的・共構築的に行為，つまり日本語学習のための教室談話を創り上げていると捉えることができると指摘した。

7 章では日本語による PS の分類と分析，考察を行った。まず，PS の認定だが，以下の 3 条件に該当するものを PS として認定した。

1.質問に対する回答ではないこと

2.他の発話より小さい声で発話されること

3.名前を呼ばない・他者に向かって話さない等，他者とコミュニケーションをする意図が明らかには見られないこと

分類と分析だが，まず，Ohta（2001），Yoshida（2009），御舘（2021）で提案された PS と同様または近い PS を概観した。それは，読み上げ，コメント，モニタリング，選択的注意，リハーサル，操作の 6 種であった。次に，形式面と機能面から，代理応答と復唱の再考を行い，前者では，「他者に向けられた質問への代理応答」，「クラス全体に向けられた質問への代理応答」，「フィードバックとしての代理応答」，「他者発話を完成させるための代理応答」の 4 種を，後者では「新出の言語要素の記憶のための復唱」「修復された言語要素の復唱」「想起のための復唱」「選択的注意としての復唱」「感情の表出としての復唱」の 5 種を提案した。続いて，先行研究で論じられていない PS，「想起のための手掛かり」と「代理アップテイク」を提案し，前者は，「思い出すために小さい声で関係がある言葉を発話するもの」，後者は「他の学習者の誤用への修正フィードバックに対し，アップテイクを行うもの」と定

義した。

7 章の考察だが，本論でも，Yoshida（2009）が分類した機能，具体的には，1.認知機能・メタ認知機能，2.情意的機能・社会的機能，3.自己制御機能が見られた。PS は「自分に対する外在化した発話」（Guerrero, 2018, p.1）であり，発話の対象は発話者自身だが，教室の参加者が少ない場合，PS を発する行為が他者の反応を引き起こすこともある（Yoshida, 2009 ; 御舘, 2021）。本論では, PS を発した本人にインタビューを行っていないため, PS の意図性，すなわち PS を他者に聞かせ何らかの反応を引き起こすために行ったかどうかといった判断は行わなかった。しかし，調査で得られたデータを見る限り，他者がその PS を聞き取って反応を行う社会的対話機能を有するものと考えられる。

8 章では，母語による PS の分類と分析，考察を行った。PS の認定条件は 7 章の 3 点と同じであり，その条件を満たすもので学習者の母語で発せられたものを母語による PS として認定した。

分類と分析だが，Guerrero（2018）の議論から，意味形成プロセスの促進と自己制御メカニズムの提供の 2 種があるとの前提に立ち，Guerrero（2018）が挙げる上述の具体的な行為を基に，PS が発せられた談話上の位置と PS の発話内容から，分類・分析する方法を用いた。母語による PS に，目標言語を翻訳した発話が含まれていれば，意味形成プロセスの促進のための母語による PS として認定した。そして, 他者発話の直訳, 母語による読み上げ, 理解の確認のための翻訳，理解のための翻訳，翻訳を含む理解の表出，目標言語の代替の 6 種に分類した。また, 自己制御メカニズムの提供のための母語による PS は, Guerrero（2018）の例，具体的にはメタ言語的またはメタタスク的なコメント，感情表現，行動を導くための言語化などを参考にし，問題解決のための思考の表出，自身の誤りに対する認識の表出，自身の理解を促すための思考の表出，自身の発話を導くための思考の表出，事物や事象に関する思考の表出，事物や事象に関する感情の表出の 6 種に分類した。

8 章の考察だが，まず，母語による PS においても認知的に困難な課題が課せられたときに，表出していることを指摘した。PS は言語的問題がある場面や認知的負荷が高い場面で発せられることが多いとされるが（御舘, 2021），母語による PS もそのような場面で発せられていた。ここから，母語による PS は目標言語だけでは遂行・解決するのが困難な課題を容易にさせるために働く機能を有していると考えられる。

続いて，母語による PS に対し，他者が反応する事例も見られた。ある場面では，ある学習者が母語で発した PS により，母語を同じくする他の学習者が教師の発話内容を理解する様子が見られた。教師は学習者の母語を聞いて理解する能力は有していないため, 教師の発話は学習者の母語による PS の意味ではなく，談話の構造から導かれたものである。本事例は学習者の母語による PS が，母語を同じくする学習者はもちろん，学習者の母語を解さない教師にも，社会的な発話として働くことを示すものである。このような事例から，他者の PS から学んだり，教師が学習者の母語による PS を手掛かりとして理解度を図ったり，授業を進めたりしていくことが可能であり，また重要であることを指摘した

総合的な考察と今後の課題

総合的な考察だが，まず SCT の各概念，具体的には，媒介，内在化，制御，ZPD から考察した。次に，制度的・社会文化的要因が教室談話に与える影響を考察した。最後に，日本語教育への示唆を述べた。

媒介とは，「自分自身に向けて，もしくはお互いに行う社会的・精神的活動，もしくは物質的世界を制御（例えば，自発的に支配・変容させる）するために，人間が展開し文化的に構成された活動，概念，人工物を介する一連の過程」（Lantolf & Thorne, 2006, p.79）と定義される。そのための媒介手段として，ヴィゴツキー（1927/1987, p.52）は，言語，記数法，記憶のための諸工夫，図表，地図，設計図，あらゆる種類の記号などを挙げる。現在では，ヴィゴツキーが挙げる心理・象徴的道具以外にもジェスチャー（Stam & McCafferty, 2008）や物理的道具も含まれる（Lantolf, Poehner & Thorne, 2020）。

本論が調査した日本語教室で使用されていた主な媒介手段として，以下のものが見られた。

心理・象徴的道具：日本語，学習者の母語，ジェスチャー，「自発的発話」，PS，「待ち時間」
物理的道具：ワークブック，学習者のノート，教師のパソコン，各自のスマートフォン

この中でも，日本語には，音声によるもの（教師の発話，学習者の発話，教材の音声）と，文字によるもの（ワークブックの日本語，学習者のノートに書かれた日本語，教師の板書）がある。そして，学習者は上記で挙げた媒介手段を使用しながら，もしくは媒介されながら日本語の学習を進めていることを考察した。

次に，学習者が持つ，日本語・母語という媒介手段についてだが，本論の協力者は日本語初級前半レベルの学習者であり，自由に使用できる母語と比較すると，その使用には非常に制限があると考えられる。しかし，制限はあるものの，「自発的発話」についていえば，5 章で述べたように，教師のリヴォイシングを利用したり，例示などのコミュニケーション・ストラテジーを使用したりすることで，その制限を超えた「自発的発話」を行うことは可能だと考えられる。また，媒介という観点から見た PS の特徴として，母語による PS は，翻訳による理解，あるいは自身の誤りに対する認識といったように，自身の思考を表出するものとして使用されている点が挙げられる。これは，仮説の域に留まるものだが，本論が対象とした学習者が，日本語能力の制限から，頭の中で思考する際の媒介手段，つまり内言（inner speech）としては，主として母語を用い，それが PS となって発せられていることを表すものではないかと考えられる。

内在化とは，「言葉を含む文化的人工物が心理的機能を持つ過程」（Lantolf, Poehner & Thorne, 2020, p.228），「コミュニケーション活動における心理的道具の変容と流用の過程」（Negueruela-Azarola, Garcia & Buescher, 2015, p.233）と定義され，言葉をはじめとする文化

的人工物・心理的道具が精神間活動から精神内活動へと至る過程のことである。ある事例では学習者が母語による精神間活動を経て，ある単語を使用できるようになる過程，また別の事例は学習者が教師との精神間活動を経て，独自の文法規則に関する仮説を創造する過程を考察した。日本語教室では，学習者はこのような精神間活動を経ることで，ある場面で出てきた単語を別の場面で使用できる能力を身に着けたり，独自の文法規則を創造したりしているものと考えられる。

制御は「人間活動の統制の所在」（Lantolf, Poehner & Thorne, 2020, p.226）を意味し，分類として物的制御，他者制御，自己制御の 3 種がある。本論ではこの 3 種に基づき考察を行った。まず，物的制御の例では，学習者がスマートフォンを利用してある単語の音声を出すことで，教師の注意を引き付け，教師がその学習者のワークブックにその語を平仮名で書くことで，学習者にとってはすぐに利用できる文字情報となり，作文作成時はその文字を情報として利用できた例を考察した。他者制御では，教師が学習者に行ったフィードバックの例を取り上げた。流れとしては以下のとおりである。まず，教師が学習者のノートの箇所を指さし，助詞の誤用を明示したが，学習者はその行為の意味を理解できていなかった。その後，教師は 1 秒待って，正用の助詞を発することで誤用であることを指摘したが，それでも学習者が自身で修正できなかった。最後に，教師が正用の助詞を含む文を発することで，学習者は誤用を修正することができた。自己制御では，自身の理解を確認するための PS，具体的には教師の発話の一部を母語に翻訳したうえで，自身に質問する PS を検討し，学習者は母語を思考のために用い，日本語学習に参加していると主張した。

ZPD からの考察は，ダイナミック・アセスメント（Dynamic Assessment，以下 DA）の観点から行った。DA とは，学習者が困難に直面した時に評価者が介入し，促し，実演，フィードバック，誘導する質問（leading question）といった方法で支援する評価の実施方法である（Poehner, 2018）。本論では，1.学習者の誤用があり，2.教師からの DA があり，3.誤用をした学習者が何らかの反応を取り，4.「自発的発話」または PS と関係があるという 4 条件を満たす 6 例の考察を行った。特にその中でも教師が正用を提示した 3 例に着目し，学習者が持つ媒介手段の点から考えると，同じ正用を教えるという修正フィードバックであっても場面ごとに各学習者に対する作用が異なっていることを指摘した。

次に制度的・社会文化的要因が教室談話に与える影響だが，本論が対象とした日本語教室および学習者・教師の談話に影響を与える制度的要因としては，日本語学習の目的と学習期間を挙げた。技能実習制度における日本語学習の目的は，「技能実習を効果的かつ安全に行うため」かつ「技能実習の基盤となる日常生活を円滑に送るため」（出入国在留管理庁・厚生労働省, 2022, p.67）であり，また国際人材協力機構（JITCO, 2016）が教育の参考となる『講習の日本語指導ガイド』を提供している点でも，他の日本語教育機関とは大きく異なっている。また学習期間も 1 か月であり，他の日本語教育機関が行う日本語教育と比較すると非常に短いと考えられる。

本論の教室談話に影響を与えた社会文化的要因としては，1.同国人の存在と母語使用の容

認，2.学習者の人数と属性，3.授業内容を詳細に指定したカリキュラムの非存在の 3 点が影響していることを考察した。1.だが，第一に，日本語の理解・産出で困難があるときに同国人を母語で支援し合える環境であり，母語による「自発的発話」の表出の遠因となっていると考えられる。第二に，本論では母語による PS が出現したが，これは同国人の存在とそれに伴う母語使用の容認が影響していると考えられる。2.だが，講習参加者が 5 名で，かつ，全員来日時期かつ来日目的が同一であるため，クラスメイトとして心理的な距離が近いことも影響していると考えられる。3.だが，この講習には授業内容を詳細に指定したカリキュラムが存在していなかった。このため，教師は厳密に決められた練習等を行う必要がなく，学習者の「自発的発話」を積極的に活動の話題としていたと考えられる。

最後に日本語教育への示唆だが，次の 4 点の提言を述べた。具体的には，参加的な「自発的発話」から専心的な「自発的発話」までの 4 種の日本語による「自発的発話」が活発に起きる教室活動こそ言語教育で行われるべき活動であること，母語による「自発的発話」は精神間活動から精神内活動へと至る日本語学習の重要な契機となると考えられることから，日本語学習の場では母語使用を，各教育機関の状況に合わせて柔軟に対応していくこと，PS の表出が学習に与える影響から，学習者が安心して PS を発せられる授業づくりが重要であること，学習者の母語を解さない教師にとっても，母語による PS も日本語による PS と同じく，彼らの思考・感情，内在化の過程等を理解するための重要な媒介となることである。

そして，SCT の観点，本論の結果および考察から，以下の 2 点に基づき授業を準備・実施するべきだと主張した。

1.学習者を多様な歴史・感情・欲求・気質・信念・動機・主体性を持つ個人として捉えること
2.教室内のインターアクションは，学習者のそのような特性と経験を基にしており，言語学習の質を決定づける主たる要因であると捉えること

今後の課題だが，次の 4 種の調査の必要性を挙げた。それは，1.「自発的発話」と PS の量的な調査，2.「自発的発話」と PS に関する教師・学習者の心理面の調査，3.長期的観点から見た「自発的発話」と PS の調査，4.直接法と間接法という授業形態に起因する「自発的発話」及び PS の質的及び量的側面の差異の調査である。そして，この 4 種の調査を行い得られる結果は，SCT に基づく授業を行う際の一助となると述べた。

参考文献

ヴィゴツキー，レフ（1926），柴田義松・宮坂琇子（訳）（2005）『教育心理学講義』，新読書社
ヴィゴツキー，レフ（1927），柴田義松・藤本卓・森岡修一（訳）（1987）『心理学の危機』明治図書

ヴィゴツキー，レフ（1930），広瀬信雄・福井健介（訳）（2002）『子どもの想像力と創造』新読書社
ヴィゴツキー，レフ（1931），柴田義松・森岡修一・中村和夫（訳）（2004）『思春期の心理学』新読書社
ヴィゴツキー，レフ（1934），柴田義松（訳）（2001）『思考と言語』新読書社
ヴィゴツキー，レフ（1935），土井捷三・神谷栄司（訳）（2003）『「発達の最近接領域」の理論－教授・学習過程における子どもの発達』三学出版
宇佐美まゆみ（2011）「基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ 2011 年版）」
＜http://ulipc01.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj2011.pdf＞
御舘久里恵（2021）「初級日本語学習者のプライベートスピーチ」『日本語教育』178，124-138.
楠見友輔（2018）「学習者の『媒介された主体性』に基づく教授と授業－社会文化的アプローチの観点から」 『教育方法学研究』43，49-59.
コール，マイケル（1996），天野清（訳）（2002）『文化心理学－発達・認知・活動への文化歴史的アプローチ』新曜社
塩谷奈緒子（2008）『教室文化と日本語教育－学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店
舘岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ－日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
舘岡洋子（編）（2015）『日本語教育のための質的研究入門－学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
東條弘子（2018）『中学校英語科における教室談話研究－文法指導とコミュニケーション活動の検討』風間書房
栁田直美（2015）『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略: 情報やりとり方略の学習に着目して』ココ出版
義永美央子（2009）「第二言語習得研究における社会的視点－認知的視点との比較と今後の展望―」『社会言語科学』12（1），15-31.
ワーチ，J. V.（1991），田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子（訳）（2004）『心の声－媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版
ワーチ，J. V.（1998），佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子（訳）（2002）『行為としての心』北大路書店
Aljaafreh, A. & Lantolf, J.P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. The Modern Language Journal, 78(4), 465-483.
Atkinson, D. (2011a). Alternative approaches to second language acquisition. Routledge.
Atkinson, D. (2011b). Introduction. In D. Atkinson (ed.), Alternative approaches to second language

Dailey-O'Cain J. & Liebscher G. (2009). Teacher and student use of the first language in foreign language classroom interaction. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (eds.), First language use in second and foreign language learning (pp.131-144). Multilingual Matters.

DiCamilla, F. J. & Antón, M. (2004). Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. International Journal of Applied Linguistics, 14(1), 36-69.

Dunn, W. & Lantolf, J. P. (1998). Vygotsky's zone of poximal development and Krashen's i+1: Incommensurable constructs; incommensurable theories. Language Learning, 48(3), 411-442.

Ellis, R. (2015). Understanding second language acquisition. Oxford University Press.

Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts. The Modern Language Journal, 81(3), 285-300

Guerrero, M. C. M. de (2018a). Going covert: Inner and private speech in language learning. Language Teaching, 51(1), 1-35.

Kinginger, C. (2001). i + 1 ≠ ZPD. Foreign Language Annals, 34(5), 417-425.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Lantolf, J. P. (2000a). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (ed.), Sociocultural theory and second language learning (pp.1-26). Oxford University Press.

Lantolf, J. P. (2000b). Sociocultural theory and second language learning. Oxford University Press.

Lantolf, J.P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In D. Atkinson (ed). Alternative approaches to second language acquisition (pp.24-47). Roultedge.

Lantolf, J. P. & Thorne, S. (2006). Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. (2014). Sociocultural theory and theppedagogical imperative in l2 education: Vygotskian paxis and the research/practice divide. Routledge.

Lantolf, J., Thorne, S. L., & Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language development. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), Theories in second language acquisition (pp.207-226). Routledge.

Lantolf, J., Poehner, M., & Thorne, S. L. (2020). Sociocultural theory and L2 development. In B. VanPatten, G. Keating, & S. Wulff (Eds.), Theories in second language acquisition (3rd Edition) (pp. 223-247). Routledge.

Larsen-Freeman (2007). Reflecting on the cognitive–social debate in second language acquisition. The Modern Language Journal, 91(focus issue), 773-787.

Negueruela-Azarola, E., Garcia P. N. & Buescher, K. (2015). From interaction to intra-action: The

internalization of talk, gesture, and concepts in the second language classroom. In N. Markee (ed.), The handbook of classroom discourse and interaction (pp.233-249). Wiley-Blackwell.

Ohta, A.S. (2001). Second acquisition processes in the classroom: Learning Japanese. Lawrence Erlbaum.

Poehner, M. (2018a). Sociocultural theory: Mediating learners toward advanced proficiency. In P. Malovrh, & A. G. Benati, (Eds.), The handbook of advanced proficiency in second language acquisition (pp.114-130). John Wiley & Sons.

Sullivan, P. N. (2000). Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classloom. In J. P. Lantolf (ed.), Sociocultural theory and second language learning (pp.115-132). Oxford University Press.

Thoms, J. J. (2012). Classroom discourse in foreign language classrooms: A review of the literature. Foreign Language Annals, 45(S1), 8-27.

Stam, G. & McCafferty, S. G. (2008). Gesture studies and second language acquisition: A review. In McCafferty, S.G. & Stam, G. (eds.), Gesture: second language acquisition and classroom research (pp.3-24). Routledge.

van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner.(eds.), Sociocultural theory and the teaching of second languages (pp.163-186). Equinox Publishing.

Wertsch, J., Tulviste, P., & Hangstom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In E. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development (pp. 336-356). Oxford University Press.

Yoshida, R. (2009). Learners in Japanese language classroom: Overt and covert participation. Continuum.

参考資料

出入国在留管理庁・厚生労働省（2022）「技能実習制度 運用要領」厚生労働省 https://www.otit.go.jp/jissyu_unyou/（2023 年 2 月 14 日）

国際研修協力機構（2016）「講習の日本語指導ガイド」国際研修協力機構 https://www.jitco.or.jp/download/data/nihongo_shido.pdf （2023 年 2 月 14 日）