

## 論文



# 日本語中級レベルの学習者の読解授業時の思考を探る 社会文化理論に基づく内言の調査から

加藤 伸彦\*

(京都外国語大学)

## 概要

本稿では、社会文化理論に基づき、日本語中級後期レベルの読解授業時の学習者の日本語による内言を、思考リスト法を用いて調査した結果を報告・考察した。社会文化理論の発達観では、内言は思考のための重要な心理的道具、かつ、人間を新たな発達段階へ導くものとされており、その解明が目指されている。本稿では、学習者の内言について、以下の3点、具体的には使用頻度、使用目的、具体的な内言について調査を行った。調査の結果、授業中の活動ごとに内言の使用頻度が異なること、学習者ごとに内言の使用頻度が異なること、授業中の活動ごとに内言の使用目的が異なること、主に単語を内言として使用していること、日本語による内言を使用し思考していることが明らかとなった。この結果は、教育実践への貢献だけでなく、日本語教育・日本語学習および学習者の日本語の発達を社会文化理論の枠組みに位置づける上で重要な理論的貢献を果たすものである。

キーワード：心理的道具、思考の可視化、日本語の発達、思考リスト法、ヴィゴツキー

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

## 1. 本稿の目的

本稿は、日本語中級レベルの読解授業時の学習者の内言 (inner speech) を、社会文化理論 (sociocultural theory, 以下 SCT) に基づき、思考リスト法 (thought-listing technique) を用いて調査した結果を報告・考察するものである。また、本稿の目的は、日本語学習者の授業時の内言の使用頻度、使用目的、思い出せる日本語を対象に調査することで、日本語学習者の授業時の学習と思考の過程の一端を解明することである。

内言は SCT では「自分へのことば」(ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 379) とされる個人の中で生じることばであり、「複雑な知的行為や精神的行為」(Werani, 2018, p. 138) を可能にする「思考の道具」(Werani, 2018, p. 139) とされているため、その使用頻度や使用目的、形態や機能等の解明が目指されている。SCT の発達観では、内言は「人間特有の新たな発達段階を導く」(Luria, 1961, p. 96) ものとみなされている。そのため、個人の発達を研究対象とする分野、例えば心理学、英語教育、バイリンガリズムなどで研究が行われている (Alderson-Day & Fernyhough, 2015; de Guerrero, 2018)。

本研究の問題意識は、授業中の学習者の思考の可

\*E メール: japaneselanguageandculture@hotmail.com

視化が困難であることに起因する。まず前提として、授業中の学習者の思考を直接観察することはできず、発話・行動・表情等の外在化された情報から推測することしかできない。特に、一人で読むという活動は発話が行われないことから思考が外在化されにくく、授業では行動や表情、再話や問題への回答等の産物から推測する以外にない。よって、内言の調査による学習者の思考の可視化は、教師の推測を超える有効な手段となるであろう。そして、内言の調査による思考の可視化は、(1) 実践面への貢献と、(2) 第二言語習得研究への理論面への貢献につながると考える。(1) だが、どの活動でどのような内言が生じやすいのかを把握することは、授業設計に具体的な示唆を与えると考える。換言すれば、授業中の各活動と学習者の思考過程との関係を明らかにできれば、授業の質的改善に寄与すると考える。(2) だが、SCTにおいては、外国語の学習は自覚と意図から始まり(西本, 2022)、発達するにつれて「心理的道具」(ヴィゴツキー, 1930/1987, p. 52)として使用できるようになると考えられている(ヴィゴツキー, 1934/2001; Lantolf et al., 2020)。日本語教育ではこの視点からの研究がまだ乏しく、内言の頻度や目的、形式を調査することで、学習者の未習の単語や文法、文の理解といった日本語への自覚、それを理解・使用しようとする意図、そして内言が「心理的道具」として使用されるに至る過程の解明につながると考える。

日本語教育では、内言に関する研究は少なく、授業時の学習者の日本語による内言の研究は管見の限り行われていない。授業時の日本語学習者の日本語による内言の調査は、学習者の思考と学習の関係、さらには日本語の発達過程の一端を探ることにつながるため、日本語教育実践に従事する教師、および内言と思考の関係や学習者の発達過程を研究対象とする研究者の双方にとり有益だと考える。そのため、本稿を日本語学習者の内言の解明に向けた一連の研究の端緒として位置づけ、上記の問題意識の下、日本語

で十分に思考ができる水準に達していると思われる中級学習者を協力者として研究を行った。

## 2. 先行研究

### 2. 1. 社会文化理論から見た内言の意義

SCTはヴィゴツキー(1934/2001)が、ルリヤ(1978/2020)らと創始した人間の発達を説明する理論である。SCTの要諦は、「人間の精神は媒介されている」(Lantolf, 2000, p. 1)と見なすことである<sup>1</sup>。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)であり、言語は媒介のための主要な手段の1つだと考えられている。SCTにおける言語は、媒介のための「心理的道具」(ヴィゴツキー, 1930/1987, p. 52)であり、人為的構成体かつ歴史的・社会的なものであると考えられている。そのうえで、言語発達の過程は「高次精神機能の発達的一般法則」(ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 383)と呼ばれる順序、つまり外言(external speech)からプライベートスピーチ(private speech, 以下PS)<sup>2</sup>を経て、内言に進むと考えられている(ヴィゴツキー, 1934/2001)。高次精神機能とは、「知覚・記憶・思考・情動・想像・意思」(西本, 2015, p. 24)などを指し、高次精神機能の発達には、言語が不可欠であり、特に言語の媒介機能によって可能になるとされる(Werani, 2014, p. 272)。外言は「他

1 原文では、human mind is *mediated*であり、媒介の部分はイタリック体で強調されている。

2 ヴィゴツキー自身は、プライベートスピーチという言葉は使用しておらず、ジャン・ピアジェの「自己中心的事物」という用語を使用している。

人へのことば」(ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 379) であり, 他者との伝達のために用いられるものである。PSは「外言から内言へのことばの発達における過渡的段階にあるもの」(ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 61) で, 成人では「自己制御を維持・回復する目的のために言語を外在化すること」(Lantolf et al., 2020, p. 227) であり, 他者や物による制御に依拠せずに, 課題遂行のために発することばを意味している。本稿では, ヴィゴツキー(1934/2001)で提示された3種のことばのうち, 内言を研究対象として分析を試みる。

2. 2. 以降では, 内言についての先行研究をまとめ, 本稿における研究課題を述べる。

## 2. 2. 内言の機能と形式

### 2. 2. 1. 内言の機能

現在の内言の研究は, 情報処理の枠組み (information-processing framework, 以下 IPF) に拠る研究と SCTに拠る研究に大別できる (de Guerrero, 2018, p. 3)。IPFでは, 内言はワーキングメモリを構成する下位システムの1つである音韻ループ (phonological loop) と関係があり, 内言で無音のリハーサル (subvocal rehearsal) を行うことで短期的に記憶されると考えられている (Hitch et al., 2025)。一方, SCTでは, 以下で述べるように, 内言の社会的起源と思考のための機能の解明を主としている (de Guerrero, 2018)。IPFとSCTによる内言の研究は相互に排他的なものではなく, 無音のリハーサルと言語的思考のどちらに重きを置くかという差はあるものの, 両分野において概ね認められているとされる (de Guerrero, 2018)。

内言の機能として, Morin et al. (2011, p. 1716) は, タスクの計画, 記憶, 自己啓発, 問題解決, 特定のタスクをいつ行うかの計画, 思考 / 理解, 今後の会話のリハーサル, 読書, 執筆, 計算, 学習, 感情のコントロール, 服装の決定, 自己検閲, 過去の会話の

再生, 空想など37の機能を挙げている。Alderson-Day & Fernyhough (2015) は, 課題切り替え, 計画, 論理的推論, 他者に関する推論, 空間的方向づけ, カテゴリー化, 認知制御, 読解, 黙読, 行動制御や動機づけ, 自己認識や自己評価を挙げている。L2話者の授業時の内言の機能として, de Guerrero (1994) は, 記憶補助 (ニーモニック的役割), 言語データの保存と検索, 独習のための道具, 自己または他者による言語評価, 誤りの訂正, 評価的役割, 思考の明確化, 口頭・筆記のテキストの創作, 整理, 試行, 他者との会話の想像, 独り言, 授業に無関係な内容を挙げている。

### 2. 2. 2. 内言の形式

内言の形式の特徴として, ヴィゴツキー (1934/2001, p. 397) は断片性, 不完全さ, 省略を挙げる。その例として, 「述語やそれに関係する文の部分は保持するかわりに, 主語やそれに関係する単語を省略する」(ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 398) 傾向があるとする。Fernyhough & Borghi (2023) は内言の形式的特徴から, 凝縮型 (condensed inner speech) と拡張型 (expanded inner speech) の2種に分ける。凝縮型とは, 発話が外部の音声と比較して, 省略されているものを意味し, 拡張型とは省略されていないものを意味する (Fernyhough & Borghi, 2023)。Tomlinson (2000) は, 内言には, 省略形 (abbreviated form) と, 複雑形 (complex form) があり, 簡潔である省略形が基本だが, 複雑な課題に直面したときや, 他者に伝達する前などは複雑形になると述べる。Lantolf & Thorne (2006, p. 75) は, 成人のL2発達の観点から, PSおよび内言に関して, 自己中心的言語 (egocentric speech), 外化されたPS (externalized private speech), 無音のPS (subvocal private speech), 内言という4分類を提案している。自己中心的言語は, ヴィゴツキー (1934/2001) が研究した幼児・子供のPSであり, 発達の過程でいずれは内言に至る発話である。外化され

たPSと無音のPSは、「成人の心的（および場合によっては身体的）活動を調整するために用いられる外化された言語」（Lantolf & Thorne, 2006, p. 75）かつ、「言語形式で符号化された」（Lantolf & Thorne, 2006, p. 75）言葉であり、外化されたPSはそれが他者にも聞こえるものである。内言は、「形式的特性はなく純粋な意味のみがある」（Lantolf & Thorne, 2006, p. 75）とされる言葉である。本稿では、Fernyhough & Borghi (2023) の凝縮型とTomlinson (2000) の省略形とLantolf & Thorne (2006) の内言、あるいは拡張型と複雑形と無音のPSは、形式的に省略がされているか否かという点で重なる概念であると考える。

内言の意味面での特徴として、ヴィゴツキー (1934/2001) は、(1) 単語の語義に対する意味の優越性、(2) 単語の連合や結合、(3) 単語の意味の拡大の3つがあるとする。(1) はヴィゴツキーの見解では、語義は「もっとも頑固で規格化された正確な領域」（ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 415）、意味は「その単語によってわれわれの意識の中に発生する心理学的事実の全体」（ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 415）であり、単語の意味は絶えず変化し、無尽蔵であることを意味する。(2) は言語学でいう膠着や単語の複合が現れることを意味する。(3) は「先行および後続の単語の意味を自分自身のなかに吸収し、ほとんど無限に、自分の意味を拡大する」（ヴィゴツキー, 1934/2001, p. 419）、つまり、1つの単語が多くの意味内容を持つこともあるとする。ルリヤ (1978/2020) は、内言は「個々の語とそれらの潜在的な諸結合」（p. 253）からなるとし、内言にそのすべての結合価が含まれているとし、その一例として、「貸す」という内言の意味には、「誰から」「何を」「誰に」「いつ」貸すのかといった結合が保持されていると述べる。

## 2. 3. 内言の定義

2. 2. での議論を踏まえて、本稿における内言の定義を行う。内言の定義としては、「自身に向けられた無音の発話」（de Guerrero, 2018, p. 1）といった広義の定義、「意識に達するかどうか、潜在的な音声活動に伴うかどうかに関わらず、内面化され、聞き取れない言語思考」（Marvel & Desmond, 2012, p. 43）といった思考を重視する定義、「明瞭で可聴な発声がない場合の主観的な言語経験」（Alderson-Day & Fernyhough, 2015, p. 931）といった経験を重視する定義が挙げられる。de Guerrero (2018, p. 1) の定義は、IPFやSCTといった依拠する理論、また上述の様々な機能と形式を検討するための定義であり、本稿でも内言の先行研究を述べるにあたり、この定義の観点から述べてきた。

本稿では、内言の定義として上記 de Guerrero (2018, p. 1) の「自身に向けられた無音の発話」を採用する。ただし、これは最広義の定義であるがゆえに、曖昧さを有するものでもある。よって本稿では、Fernyhough & Borghi (2023) の凝縮型と拡張型、Tomlinson (2000) の省略形と複雑形、Lantolf & Thorne (2006) の内言と無音のPS、またヴィゴツキー (1934/2001) とルリヤ (1978/2020) の議論をもとに、圧縮した内言と展開した内言という2つの内言を設けるとともに<sup>3</sup>、de Guerrero (2018, p. 1) の「発話」という語に対して修正を加える。本稿では、前者を、ヴィゴツキー (1934/2001) とルリヤ (1978/2020) の議論をもとに、「内的な知的行為を遂行するために自身に向けて使用する圧縮した言語行為」と定義する。「内的な知的行為」とは、個人の中で行われる「複雑な知的活動」であり、現代では上述した Morin et al. (2011), Alderson-Day & Fernyhough, (2015), de

3 「圧縮」と「展開」という用語はルリヤ (1978/2020) に依拠したものである。



Guerrero (1994) が挙げる内言の機能に相当するものである。「自身に向けて使用する」とは、ルリヤ (1978/2020, p. 173) の警告を受けたものである。ルリヤ (1978/2020, p. 173) は、内言を外言から音を引いたもの、あるいはPSと同一視してはならないと述べている。その理由の1つは、内言は非常に速い速度で用いられ、外言やPSの速度と同一ではないからである。本稿でもルリヤ (1978/2020) の指摘に従い、内言を自身に向けて「発せられたことば」、つまり「発話」としてではなく、自身に向けて「使用された言語行為」としてとらえる。「圧縮した」とは、ルリヤ (1978/2020, p. 174) が言う「断片的で」「省略したもの」であり、「形態がくずれて」(ルリヤ, 1978/2020, p. 175) いる場合もあることとしてとらえる。「言語行為」とは、「実行すべきこと、行為が向けられるべき方向を示す」(ルリヤ, 1978/2020, p. 175) 行為を、言語をもって行うこととしてとらえる。例として、ルリヤ (1978/2020, p. 175) は自身が内言を話題にした講義に行くときの内言を挙げている。その例では、「内言」「自己中心性」「述語性」といった単語は、自身が話したい内容を表示するもの、換言すればこれらの単語は述語性を持つものであると述べている。本稿では、上記の議論から、ヴィゴツキー (1934/2001)、ルリヤ (1978/2020)、Lantolf & Thorne (2006) が想定する内言は圧縮した内言であり、形態的には述語性を持つ単語であると見なす。

一方、後者の展開した内言を、「内的な知的行為を遂行するために自身に向けて使用する展開した言語行為」と定義する。ここでいう展開したとは、「言語形式で符号化された」(Lantolf & Thorne, 2006, p. 75) ことを指し、本稿では句以上の単位で使用されるものを展開した内言と見なす。この展開した内言は、ヴィゴツキー (1934/2001)、ルリヤ (1978/2020)、Lantolf & Thorne (2006) が想定している内言には相当しないが、思考の過程を見るには有益であり、また、de Guerrero (1994)、Ferryhough & Borghi

(2023)、Tomlinson (2000) をはじめ、多くの研究では内言と見なされているため、本稿では、研究のための作業仮説として、2種の内言があると見なし研究を進めていく。

## 2. 4. 内言の個人差、内言と言語学習

内言の個人差は、まだ十分に研究がなされているとは言い難く、現時点では、個人差の要因を一般化するのは困難な状態である (de Guerrero, 2018)。L2 による内言の個人差を調査した研究として、de Guerrero (1994) と Gabryś-Barker (2013) が挙げられる。de Guerrero (1994) は L2 能力が高い学習者ほど、L2 を内言として使用する頻度が増えること、句以上の長い文や思考に内言を使用していることを報告している。Gabryś-Barker (2013) は、L2 能力<sup>4</sup>が高い個人は L2 を内言としても使用していること、L1 は主に日常的な出来事や感情面について思考するときに使用され、L2 は主に学習の道具として使用されていることを報告している。言語学習時の内言の研究も蓄積がなされているとは言い難い状態である。少ない例として、Ehrich (2006) と西口 (2015) が挙げられる。Ehrich (2006) は黙読時の書記言語から音声コードを取り出し、音韻を活性化させる行為は、ヴィゴツキーの内言に相当すると述べる。また、なじみのない語は読解時に「述語化、語彙の結合、語彙の意味の展開」(Ehrich, 2006, p. 22) のプロセスが中断され、内言として、無音 (subvocal) でリハーサルされ、意味の推測が行われるとされる。また、日本語教育では、西口 (2015) による英語母語話者に会話時の母語による内言の調査がなされており、会話の理解や産出の過程を中心に、学習者の思考の一端が報告されている。

4 Gabryś-Barker (2013) の協力者の L1 はポーランド語であり、L2 は英語である。

## 2. 5. 内言の調査法

Fry (1992) は、内言の調査法として、自発的 PS の録音、自由連想法、思考発話法、回想訓練法、自己モニタリング、思考のランダムサンプリング、思考リスト法、ビデオによる思考の再構成、臨床的インタビューの 9 つを挙げている。一方、Alderson-Day & Fernyhough (2015) は、質問紙調査、内省的アプローチ（経験サンプリング法と記述的经验サンプリング）、自由な記述によるもの（日記、思考リスト法）、PS による代用、実験的手法（二重タスク法、音韻判断）、神経心理学的手法の 6 つを挙げている。

Fry (1992) と Alderson-Day & Fernyhough (2015) が挙げる方法を簡潔にまとめると、PS を調査するもの（自発的 PS の録音、PS の代用）、特殊な理論に基づくもの（自由連想法）<sup>5</sup>、学習者への訓練が必要なもの（思考発話法、回想訓練法、思考のランダムサンプリング、内省的アプローチ）、事後にインタビューやビデオの視聴が必要なもの（ビデオによる思考の再構成、臨床的インタビュー）、特定の状況の思考の報告を求めるもの（自己モニタリング）、特殊な機材が必要なもの（神経心理学的手法）、実験として行われるもの（実験的手法）、自由な記述によるもの（日記、思考リスト法）と換言できよう。

本稿では、3. 3. で述べるように、思考リスト法を用いて調査を行う。それはこの方法が上述の方法の中で最も本研究の目的に合致していると考えられるからである。

## 2. 6. 本稿の分析の問い

本稿では、上記の議論をもとに、以下の 3 点を分析の問いとして設定した。具体的には、(1) 学習者の日本語による内言使用の頻度に差は見られるか、(2) 学

5 自由連想法は主に精神分析で用いられる手法である。

習者の日本語による内言使用の目的は何か、(3) 学習者は実際にどのような日本語を内言として使用していたのかの 3 点である。(1) は、授業の活動ごとの頻度の差と学習者ごとの頻度の差の 2 つを対象とするが、その目的は活動の種類や難易度によって頻度の差が出るか、あるいは 2. 4. で述べた学習者ごとの個人差は見られるかを明らかにすることである。(2) の目的は、2. 2. 1. で述べた機能の異なりが活動ごとに見られるかを明らかにすることである。(3) の目的は、2. 2. 2. で述べた内言の形式面の特徴と、学習者が媒介手段としてどのような日本語の内言を用いて授業に臨んでいるかを明らかにすることである。

## 3. 調査の概要

### 3. 1. 調査対象の授業

調査対象の授業は、日本のある大学で行われた中級後期レベルの学習者を対象とした読解授業である<sup>6</sup>。授業では、NHK のニュースサイト『京都 NEWS WEB』の記事が使用され、記事のリライトは最小限に留められていた。なお、この授業は 2023 年春学期から行われており、本研究のためにデザインされたものではなかった。対象の授業は、2024 年 10 月 31 日と 2024 年 12 月 19 日の授業で、秋学期に 14 回行われた読解授業のうちの 6 回目と 12 回目に当たる。読解の題材は、2024 年 10 月 31 日の授業がパチンコ店での強盗事件（NHK 京都放送局、2024a）、2024 年 12 月 19 日の授業が京都の祇園の行事（NHK 京都放送局、2024b）である。

授業は次の 9 つの活動、1. ペア活動のために 1 人

6 この大学の日本語教育課程には 9 つのレベルがあり、筆記と口頭による試験により、適切なレベルに振り分けられていた。本授業のレベルは下から 6 つ目に位置する。なお、調査した大学においては、中級後半という名称はつけられておらず筆者が便宜的に命名したレベルである。

で考える活動, 2. 文章に関連する内容をペアで話す活動, 3. 文章中の単語の読み方と意味を調べる活動, 4. 真偽問題の解答を考える活動, 5. 記述問題の解答を考える活動, 6. 文章中の表現を使って短作文を作成する活動, 7. 真偽問題の解答への教師のフィードバック (以下, FB), 8. 記述問題の解答への教師のFB, 9. 短作文への教師のFBの9つで構成されていた。1. と2. は読解のための前作業, 3. から6. が本作業, 7. から9. がFBである。2. 以外は個人作業であり, FBも個人ごとに行われていた。学習者配布用資料<sup>7</sup>は, 合計3ページあり, 1ページ目は活動1のための質問と活動4, 活動5, 活動6のための文章, 2ページ目は活動3のための単語リスト, 3ページ目は活動4, 活動5, 活動6のための質問文が掲載されていた。

### 3. 2. 協力者, 調査日時, 回答の収集方法

協力者は, 3. 1. で述べた授業の履修者の中で, 調査への協力を承諾した学習者7名である<sup>8</sup>。7名の協力者のうち, S1, S3, S4は漢字圏, S2は準漢字圏, S5, S6, S7は非漢字圏の出身である。2024年10月24日に, 授業に参加していた全ての学習者に, 彼らの母語で書かれた調査依頼書を配布し, 調査の目的, 謝礼, 個人情報取り扱い, 次回の授業でアンケートに自主的に答えることで協力者とみなすことを説明した。調査は2回行われ, 調査日時は2024年10月31日と2024年12月19日である。質問の提示と回答の回収手段はGoogle Formsである。なお, 12月19日の授業では, 7名のうち3名が欠席であったため, 有効回答数は1回目7, 2回目4である。

7 12月19日に行われた授業の学習者配布用資料の一部を付録として示す。

8 これ以降, 本稿では, 7名に言及するときは協力者, 一般的な学習者は学習者と呼ぶ。

### 3. 3. 調査方法

本研究では思考リスト法を用いた。この方法は「個人の思考や感情の心理的意義, およびその根底にある認知プロセスは, 個人が報告した思考, アイデア, イメージ, 感情を内容分析することで調査できるという前提に基づいて」(Cacioppo, von Hippel & Ernst, 1997, p. 929) おり, 具体的には「意識の流れの中にある思考や評価の瞬間に容易にアクセスできる思考をリスト化することを要求する」(Cacioppo et al., 1997, p. 928) 方法である。その特徴は, 「高負荷の認知状態の直後に思考リストを作成する研究では, 高負荷状態中に生じていた認知プロセスに関する有効なデータが得られる」(Cacioppo et al., 1997, p. 929) ことである。

思考リスト法を用いた理由は, 次の3点, (1) 思考リスト法がSCTの研究体系と合致していること, (2) 本研究が内言を探ることを目的としていること, (3) 思考リスト法の手順が本研究に合致していたことである。まず(1)だが, SCTでは発生的方法 (genetic method) と呼ばれる教師や学習者の「時々刻々 (moment-to-moment)」(Lantolf, 2011, p. 30) と質的に変化する思考の過程を分析する方法が採られる。本研究が対象とした授業は, 異なる9つの活動によって構成されており, 思考リスト法を用いることで, 活動ごとの内言使用の質的な変化の過程を捉えることができると考える。次に(2)だが, 本研究は, 管見の限り, 日本語学習者の授業時の日本語による内言を調査した最初の研究である。思考リスト法では, 学習者の思考と, 思考を報告する能力について仮定を立てずに, 「課題, 脅威, 状況に対する対処プロセス」(Cacioppo et al., 1997, p. 928) や, 「これらの対処プロセスが生まれる動機や認知構造」(Cacioppo et al., 1997, p. 928) を調査する。日本語の授業では, Cacioppo et al. (1997) のいう「状況」とは実際の授業, 「課題」とは授業中に学習者が取り組む様々な活動, 「脅威」と



表 1. 活動 1 に関する 3 つの質問

質問	文言
質問 1	今日、ペア・グループで話し合うための質問について考えているとき、頭の中で、どれぐらい日本語を使用していましたか。 1. まったく使わなかった 2. 少し使った 3. まあまあ使った 4. よく使った 5. とてもよく使った
質問 2	何のために日本語を使っていましたか。理由や目的を書いてください。(2 つ以上の答えでも大丈夫です。母語や英語で書いてもいいです。)
質問 3	頭の中で使った日本語の中で、はっきり思い出せる日本語はありますか。思い出せる日本語を全部書いてください。 ・単語でも文でも大丈夫です。 ・ひらがなでも大丈夫です。 ・○○・○○のように、全部書いてください。1 つでも大丈夫です。 ・思い出せない場合は、「ない」と書いてください。

は各学習者にとり特に認知的または情意面で負荷の高い活動、具体的には難易度が高い質問に答える、あるいは誤りを指摘されることなどに該当すると考える。最後に (3) だが、本研究は実際の授業で学習者に用いられた内言を調査するものである。よって、PS を調査するもの、一般的な内言を問う質問紙調査、特別な技法を用いる方法、特別な装置を使う方法、事前に学習者を訓練する方法、また、時間的制約<sup>9</sup>から、授業中または授業後にインタビューを行う時間はなかったため、内省的アプローチやインタビューによる調査も用いることもしなかった。加えて、日記による調査も、日記を書いた経験の有無が影響すると考えられるため、本研究では用いなかった。本稿では (3) で挙げた理由、また (1), (2) の理由も踏まえたうえで、授業の進行を妨げず、また協力者以外の学習者にも影響がない思考リスト法が、最も適切であると考えこの方法で調査を行った。

### 3. 4. 質問項目と各回答の分析方法

#### 3. 4. 1. 質問項目

質問項目は 1. 活動時の内言の使用頻度、2. 使用目的、3. 思い出せる具体的な日本語の 3 つである。活

動ごとに 3 つの質問をした。活動 1 への 3 つの質問を表 1 として示す。

活動 2 から活動 9 までは、質問 1 の「とき」の前までの文言がそれぞれの活動に対応したものになっており<sup>10</sup>、質問 2 と質問 3 は全ての活動で同一である。活動 7・8・9 は、学習者の誤りに教員が FB をするものであるため、5 段階の頻度を答える選択肢以外に、「間違いがなかった」という選択肢を設けた。なお、活動 1 から活動 9 までの全ての質問の文言と Google Forms での答え方は、1 回目も 2 回目も全く同一である。

#### 3. 4. 2. 各回答の分析方法

質問 1 は定量的な調査であり、平均値が高いほど、日本語を内言として使用している頻度が多いことを表す。ただし、協力者の人数が少数であるため、本研究では統計的な分析は行わず、結果から見られる質的な傾向を記述する方法を採る。質問 2 は自由回答形式であり、多くが日本語で書かれていたが、英語や母語で書かれていた場合には、翻訳アプリの DeepL 翻訳を使用して日本語に訳した。回答のコーディングの手順だが、まず各活動についての回答 (例: この質問について友達と日本語で話すと思って答えも日本語で考えた (S5: 活動 2: 10 月 31 日)) とそれ以外に分け

9 ここでの時間的制約とは、協力者が次の授業に行かなければならず、インタビューする時間が取れないことを意味している。

10 例として活動 2 と活動 3 の例を示す。「とき」までの文言は、活動 2 は「今日、ペア・グループで話しているとき」、活動 3 は「今日、本文の単語を調べているとき」である。



表2. コーディングの種類と機能

コーディングの種類	提案者ごとのコーディングの機能		
	de Guerrero (1994)	Alderson-Day & Fernyhough (2015)	Morin, Uttl & Hamper (2011)
日本語の記憶・理解	記憶補助 (ニーモニック的役割), 言語データの保存	読解, 黙読	記憶, 読書
日本語の想起・産出	言語データの検索, 誤りの訂正, 口頭・筆記のテキストの創作		執筆
日本語での思考	独習のための道具, 思考の明確化, 整理, 試行	課題切り替え, 計画, 論理的推論, 他者に関する推論, カテゴリー化, 認知的制御	タスクの計画, 問題解決, 計算
他者とのコミュニケーション	他者との会話の想像		今後の会話のリハーサル, 過去の会話の再生
自己・他者の評価	自己または他者による言語評価, 評価的役割	自己認識や自己評価	自己啓発, 自己検閲
感情の制御		行動制御や動機づけ	感情のコントロール
その他	独り言	空間的方向付け	空想, 服装の決定

出典: de Guerrero, M. C. M. (1994). Form and functions of inner speech in adult second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 83–115). Ablex.

Alderson-Day, B., & Fernyhough, C. (2015). Inner speech: Development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931–965. <https://doi.org/10.1037/bul0000021>

Morin, A., Uttl, B., & Hamper, B. (2011). Self-reported frequency, content, and functions of inner speech. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1714–1718. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.331>

た。後者には例えば将来についての回答(例:日本で就職したいからです(S1:活動2:10月31日))が挙げられる。次にL2の授業内での内言を調査した de Guerrero (1994)<sup>11</sup>が挙げている機能を中心に, また, その他 Alderson-Day & Fernyhough (2015), Morin et al. (2011)<sup>12</sup>が挙げている機能も参考にし,

以下の7種, 具体的には日本語の記憶・理解, 日本語の想起・産出, 日本語での思考, 他者とのコミュニケーション, 自己評価, 感情の調節, その他を設けた(表2)。なお, Alderson-Day & Fernyhough (2015), Morin et al. (2011) は学習も含めた一般的な内言の機能も挙げているため, 本稿では授業中に学習者が行うであろうと考えられる機能を中心に入れた。

de Guerrero (1994), Alderson-Day & Fernyhough (2015), Morin et al. (2011) は内言の具体的な例や文言を挙げていない。よって, 本稿では, 協力者の記述にある表現を手掛かりに, 上記7種に分類する手法を採った。分類時の信頼性を高めるため, 2024年12月下旬に1度目の分類が終わった3か月後の2025年3月下旬に再度分類を行い, 異なる判定が出たものは熟考の上, 7つのうちのいずれかに分類した。異なる判定が出たものは12月19日のS2の活動5につい

11 de Guerrero (1994) が挙げている機能の言語データの保存と検索は, 記憶のために使われる保存と, 想起するために用いられる検索で異なる機能であると考えられるため, 言語データの保存を「日本語の記憶・理解」に, 言語データの検索は「日本語の想起・産出」に入れた。

12 Morin et al. (2011) では37の機能が挙げられているが, 多すぎると考えられるため, 本稿では2. 2. で挙げた16の機能のみを含める。また, 思考/理解と学習は, その適用範囲が広すぎる概念であると思われるため, 本稿からは除外した。

表3. 活動ごとの使用頻度についての結果

	1回目			2回目			1回目と 2回目の平均
	回答数	平均	標準偏差	回答数	平均	標準偏差	
活動1	7	3.43	0.90	4	3.75	0.83	3.6
活動2	7	3.71	1.03	4	4	1.22	3.9
活動3	7	2.86	0.83	4	3.75	0.83	3.3
活動4	7	3.86	0.64	4	5	0.71	4.4
活動5	7	3.43	0.90	4	4	0.71	3.7
活動6	7	3.29	1.03	4	4.25	0.83	3.8
活動7	5	3.40	1.02	1	5	0.00	4.2
活動8	2	2.50	0.50	4	3.75	0.83	3.1
活動9	2	2.00	0.00	2	4.5	0.50	3.3

での記述であり、S2は「わからない言葉探して」と書いていた。この記述に異なる判定が出た理由は、1回目が記述どおりの判定、2回目が記述と活動を合わせた判定を意識していたからである。この回答について、1回目は「わからない言葉」を理解するための「日本語の記憶・理解」として判定したが、2回目では質問に答えるために「わからない言葉」を「探して」いたものととらえ、「日本語での思考」と判定し、最終的に「日本語での思考」として数えた<sup>13</sup>。

質問3は、課題文の文章に該当する単語や句などの言葉が存在しているかどうかを採る方法で分析した。具体的には、「配布した教材の中にある言葉、教材の中にある言葉を含む言葉」「教材の中にないが、活動と関係があると考えられる言葉」「活動と関係がない言葉、分類しがたい言葉、思い出せる内言がないという回答」の3分類を立て、協力者の記述をその3分類のいずれかに分類する方法を採った。

13 この記述のように、使用目的が不明確な回答を可能な限り減らすために、質問の修正等、明確化のための手段を講じることが今後の課題である。

## 4. 結果

### 4. 1. 使用頻度についての結果

使用頻度についての結果を表3として示す。活動7・8・9の回答数は、「間違いがなかった」を選んだ協力者の数を、各回の調査の全体の協力者数から引いたものである。

また、各協力者の回答の結果を表4として示す。協力者のS1からS4の上段は1回目の調査の結果、下段は2回目の調査の結果を表す。S5, S6, S7は2回目の調査時に欠席であったため1段のみである。また、活動7, 活動8, 活動9の空欄は「間違いがなかった」と答えたことを意味している。

表3からは、以下の2点、具体的には、(1) すべての活動で内言が使用されていること、(2) 活動により内言の使用頻度に差が見られることが指摘できよう。また、表4からは、(3) 協力者によって内言の使用頻度に差が見られることが指摘できよう。例えば、表4のS1の2回目は7つの活動への内言の使用頻度の平均は5である。それに対し、S3の2回目は7つの活動への内言の使用頻度の平均は3.43であり、そこには1.57の差がある。また、S1とS4の1回目の平均は4.17、S7の1回目の平均は2.67であり、そこには1.5の差がある。また、1回目のS1 (4.17) からS7 (2.50) まで7人の協力者の平均は3.43であり、内言の使用

表4. 協力者ごとの使用頻度についての結果

		活動1	活動2	活動3	活動4	活動5	活動6	活動7	活動8	活動9	平均
S1	1回目	5	5	4	4	4	3				4.17
	2回目	5	5	5	5	5	5		5	5	5.00
S2	1回目	4	4	3	4	3	5	4	3		3.75
	2回目	4	5	3	5	4	5	5	4	4	4.33
S3	1回目	3	2	2	3	3	4	3	2	2	2.67
	2回目	3	2	4	5	3	4		3		3.43
S4	1回目	4	5	4	5	5	2	5			4.29
	2回目	3	4	3	5	4	3		3		3.57
S5	1回目	3	4	3	4	2	3				3.17
S6	1回目	3	3	2	4	3	4	3			3.14
S7	1回目	2	3	2	3	4	2	2		2	2.50

が平均以上の協力者 S1, S2, S4 の3者の平均は 4.06, 内言の使用が平均以下の協力者 S3, S5, S6, S7 の4者の平均は 2.96 であり, 使用頻度が多いグループと少ないグループに大別できよう。

#### 4. 2. 使用目的についての結果

使用目的を活動ごとに数値化した結果を表5として示す。なお, 7つのうち, 自己・他者の評価, 感情の制御, その他に分類される使用目的を示す回答は見られなかった。

協力者の回答は, 回答数と機能が一致しないこともある。その理由の1つは, 内言についての回答ではない回答があるからであり, もう1つは, 2つ以上の機能を有している回答が見受けられたからである。前者には, 外言の目的についての回答(例:今日は祇園と芸妓と舞妓について話しました。グループにはS1さんとS2さんがいます。よく話し合うために, 私たちは

日本語を使っていました(S3:活動1:12月19日))が該当する。S3の回答は外言の目的(よく話し合うため)について述べており, 内言とは考えにくい。上記のような回答は質問2の回答からは除外した。

2つ以上の機能を有している回答には, 複数の項目に分類できるもの, および各活動についての回答とそれ以外の回答が混在しているものが見受けられ, 前者の回答の例としては, 「パチンコというのは何ですかと自分に質問したり, お金を払ってゲームをします。負けたら他人がお金をもらおうと頭の中で日本語で考えました。後で友達と日本語で話すと思って答えも日本語で考えた」(S5:活動1:10月31日)という回答が挙げられる。この回答は, 日本語での思考(頭の中で日本語で考えました)と他者とのコミュニケーション(友達と話すと思って答えも日本語で考えた)が混在しているため, 1つの回答で2つの機能を有していると考えられる。後者の回答の例としては「勉強のために, クラスメートとしゃべるために, 日本語能力試験のため

表5. 使用目的を活動ごとに数値化した結果

機能	活動									合計
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
日本語の記憶・理解	0	0	3	3	1	2	2	2	0	13
日本語の想起・産出	0	0	2	0	1	5	0	0	1	9
日本語での思考	2	2	2	6	5	2	4	0	1	24
他者とのコミュニケーション	7	5	1	1	0	0	0	1	0	15



表6. 思い出せる具体的な日本語 (1 回目: 10月31日)

活動	配布した教材の中にある言葉, 教材の中にある言葉を含む言葉	教材の中になが、活動と関係があると考えられる言葉	活動と関係がない言葉, 分類しがたい言葉, 思い出せる内言がないという回答
1	S2: たしかにどこでも強盗事件がよく起 きられています*。 S6: 逮捕された・強盗傷害・起訴・被告 S7: パチンコというのは何ですか。お金 を払ってゲームをします。	S1: この問題は何の意味のかと思います。 S3: すごい, かわいい, ~と思う, 信じられ ない, そうか, 面白かった S4: 以前 経済がよくない時 多分たくさ んあります 今 少ない	S5: ない
2	S2: 逮捕された, 強盗事件よく起きる S6: 被告・起訴・岐阜県・強盗傷害 S7: パチンコというのは何ですか? お金 を払ってゲームをします。	S1: この問題は何の意味ですかと思います。 S2: 確かに, そうと思う S3: すごい, かわいい, ~と思う, 信じられ ない, そうか, 面白かった S4: どうして 国民と政府 経済上の原因 S5: ギャンバル **, スリ	
3	S2: 逮捕, 殴る, 起訴 S4: 仕事 打つ 地域 疑う S5: 泥棒 S6: 逮捕された		S1: 2回目にこういう問題を みると, 何のことばを思 い出すのかは少し考え る時間があります。 S3: そうか, 本当だ S7: ない
4	S3: まる, バツ, ○○じゃない S4: 3人じゃない, 4人です。 なになに 県(岐阜県) 全員じゃない 店の 前 一人で計画 認める S6: 知人		S1: はっきり思い出すことば について, 今すぐに書く のはちょっとわかりませ んでした。 S2: ない S5: ない S7: ない
5	S3: お金, 犯罪, 起訴 S4: 具体的はどんなお金が鞆に入った。 このうちは, 「この中」の意味です。 S6: 4人 S7: かばんの中で何が入っていたという 質問を読んだからお金について思っ た。		S1: わからないですけど, こ の問題はさっきの本文 の記述問題についての 関連性がありますか? S2: ない S5: ない
6	S2: たうえ, いずれも S3: ○○してから, ○○する, それより S4: たうえの「うえ」は漢字で「上」です から, この文法の意味は「~してく ら」です。 いずれもは「どれも, ど ちらも」の意味です。 S6: 上, いずれも S7: 父と相談した上決めます。 緑色も青 色もいずれも好きです。		S1: 自分の感覚によって, 中 国語を使ったときあんま り文法のルールを守っ ていないですから, 日 本語とか英語を勉強す るとき時々厳しいと感じ ます。 S5: ない
7	S2: じゃなくて, 他に S3: ○○じゃない, 中, 前, 殴れる S4: 3人→4人, 一人が岐阜県に, 「全 員」はばつ, 1人で, 認める S6: 三人		S7: ない
8			S2: ない S3: ない
9		S3: すみません, ありがとうございます	S7: ない

\* 「起きられて」は「起きて」の誤用だと思われる。

\*\* 「ギャンバル」は「ギャンブル」の誤記だと思われる。

表7. 思い出せる具体的な日本語 (2回目: 12月19日)

活動	配布した教材の中にある言葉, 教材の中にある言葉を含む言葉	教材の中になが、活動と関係があると考えられる言葉	活動と関係がない言葉, 分類しがたい言葉, 思い出せる内言がないという回答
1	S3: 祇園に行ったことがないですけど、スマホで祇園祭を見たことがあります。えっと、芸妓と舞妓の差別がよくわからないんですが、たぶん芸妓が三味線をしたりして、舞妓が踊ったりすると思います。 S4: 芸妓, 舞妓, 祇園	S4: 花魁, 歌舞伎, 花見小路通	S1: いきなり思い出すことがない S2: 効率, 人間関係, 連絡
2	S2: 祇園, アニメ, 舞妓, 芸妓	S4: 観光地 有名 組織 S3: えっと, 33字はここですか, でも, 32字だけあって, どうしようかな。	S1: ちょうと
3	S2: 慣わし S3: 人足早く*, 事始め, 新年のあいさつをするならわし, 鏡餅 S4: 流派	S4: 師父, うちわ, 精一杯, 進路	S1: もちろん
4	S2: 訪れて, 慣わし S3: いいえ, こちらは午前中から, こちらは地味じゃない, 鮮やかな色でしょう, こちらは井上さんが舞妓たちに扇を渡します。	S1: 正しい答え S4: 「は」「が」は主語, 「に」は対象, 生粋, 本場	
5	S3: 33文字, どこでしょうか。このうち, この, 何を指している? 場所ですか, 時間ですか。 S4: 修飾語 「これ」「この」は一般的上の部分の指す。		S1: 面白さ S2: ない
6	S2: とされている, するならわしがある S3: 「とされています」はたぶん「呼ばれています」かな。「をするならわしがある」は何々習慣があるという意味かもしれない。 S4: 「ならわし」の漢字は習わしです。(私にとって, 漢字を知ると, 意味が理解しやすくなる)		S1: 使いたくない
7	S4: 33字		S4: つまり,
8			S3: 大変 S4: ない
9			S3: 良い S4: ない

\* 「人足早く」は「一足早く」の誤記だと思われる。「一足早く」は教材の中にある言葉である。

に」(S2: 活動1: 10月31日)という回答が挙げられる。この回答では、「勉強のため」という一般的な目的や「日本語能力試験のため」という将来の具体的な目標についての回答の間に、「クラスメートとしゃべるため」という回答が挟まれている。活動1は、クラスメートと話す活動である活動2の前作業として自身で話す内容を考える活動である。よって、この「クラスメートとしゃべるため」という回答はこの活動についての回答で、他者とのコミュニケーションに該当すると考えられる。

表5から、次の2点が指摘できよう。つまり(1) 本実践における各活動においては、日本語の記憶・理

解、日本語の想起・産出といった日本語の直接的な学習に関わるものと、日本語での思考に関わるもの、他者とのコミュニケーションに関わるものの3種が主に使われていることと、(2) 活動ごとの差異が見受けられることである。

#### 4. 3. 思い出せる具体的な日本語

思い出せる具体的な日本語として協力者が書いた1回目の調査の回答を表6, 2回目の調査の回答を表7として示す。なお、回答は原文のままである。

表6と表7から次の3点が指摘できよう。すなわち、

(1) 配布した教材の中にある言葉が思い出せる具体的な日本語として多く報告されていること, (2) 単語のみ, あるいは助詞と単語のみといった短い回答があること, (3) 思考や学習の過程を示す回答があることの3点である。(1)だが, 両授業においてS1を除く全ての協力者が, 活動1から活動7までの各活動で「配布した教材の中にある言葉, 教材の中にある言葉を含む言葉」を内言として使用していたと報告していることから, 配布した教材の中にある言葉が内言として使用されていたと結論付けられる。(2)だが, 表6と表7の「配布した教材の中にある言葉, 教材の中にある言葉を含む言葉」と「教材の中にないが, 活動と関係があると考えられる言葉」には, 単語のみ, あるいは助詞と単語のみの短い回答が合計70見られた<sup>14</sup>。(3)だが, 以下の協力者の12の引用から, そう結論付けることができよう。

1. 「たしかにどこでも強盗事件がよく起きられています」(S2: 活動1: 10月31日)
2. 「以前 経済がよくない時 多分たくさんあります 今 少ない」(S4: 活動1: 10月31日)
3. 「パチンコというのは何ですか? お金を払ってゲームをします」(S7: 活動2: 10月31日)
4. 「3人じゃない, 4人です。 なににに県(岐阜県) 全員じゃない 店の前 一人で計画 認める」

14 70の単語, あるいは助詞と単語のみの短い回答を以下に示す。同一の学習者による同じ単語であっても活動が異なれば1つの単語として数えた。逮捕された, 強盗傷害, 起訴, 被告, すごい, かわいい, ~と思う, 信じられない, そうか, 面白かった, 以前, 今, 少ない, 逮捕された, 強盗事件, 被告, 起訴, 岐阜県, 強盗傷害, どうして, ギャンブル, スリ, 逮捕, 殴る, 起訴, 仕事, 打つ, 地域, 疑う, 泥棒, 逮捕された, まる, バツ, ○○じゃない, 認める, 知人, お金, 犯罪, 起訴, 4人, たうえ, いずれも, ○○する, それより, 上, いずれも, じゃなくて, 他に, ○○じゃない, 中, 前, 殴れる, 1人で, 認める, 三人, 芸妓, 舞妓, 祇園, 花魁, 歌舞伎, 花見小路通, 観光地, 有名, 組織, 師父, うちわ, 精一杯, 進路, 生粋, 本場。

(S4: 活動4: 10月31日)

5. 「具体的はどんなお金が鞆に入った (以下略)」  
(S4: 活動5: 10月31日)
6. 「たうえの「うえ」は漢字で「上」ですから, この文法の意味は「～してから」です。 いずれもは「どれも, どちらも」の意味です」(S4: 活動6: 10月31日)
7. 「3人→4人, 一人が岐阜県に, 「全員」はばつ, 1人で, 認める」(S4: 活動7: 10月31日)
8. 「祇園に行ったことがないですけど, スマホで祇園祭を見たことがあります (以下略)」(S3: 活動1: 12月19日)
9. 「いいえ, こちらは午前中から, こちらは地味じゃない, 鮮やかな色でしょう (以下略)」(S3: 活動4: 12月19日)
10. 「33文字, どこでしょうか (以下略)」(S3: 活動5: 12月19日)
11. 「「とされています」はたぶん「呼ばれています」かな。「をするならわしがある」は何々習慣があるという意味かもしれない」(S3: 活動6: 12月19日)
12. 「「ならわし」の漢字は習わしです」(S4: 活動6: 12月19日)

授業の題材は, 10月31日がパチンコ店での強盗事件, 12月19日が京都の祇園の行事である。上記1., 2., 3., 8. は文章の内容に関する思考, 4., 5., 9., 10. は回答を考える際の思考, 6., 11., 12. は日本語についての思考, 7. は教師からのFBを受けた際の思考を表していると考ええる。その一例として, 7. を詳しく見ていく。この7. は教師から真偽問題に対するFBを受けて, 真偽問題の答えを再考しているときのS4の思考であり, S4は以下の思考過程で再考していたものと考えられる。つまり, 「3人→4人」は, 「この事件では3人が逮捕されました」という質問に対し逮捕者が4人であること, 「一人が岐阜県に」は「起訴された3人は京都府に住んでいました」という質問に対



し1人が岐阜県に住んでいたこと、「『全員』はばつ」は「起訴された3人は、事件当時、全員会社員でした」という質問に対し無職の人もいたこと、「1人で」は「3人で事件を計画しました」という質問に対し1人だけで考えたこと、「認める」は「起訴された3人は全員容疑を否認しています」という質問に対し事件を認めていることである。S4の回答は、頭の中で、これらの日本語を内言として使いながら、思考していたことを表していると考ええる。

## 5. 考察

本章では、分析結果のまとめ、1. で述べた問題意識に基づく考察、実践への示唆、本研究の限界の4点について述べる。分析結果のまとめだが、内言の使用頻度、内言の使用目的、思い出せる具体的な日本語の各項目について述べる。まず、内言の使用頻度は、活動別、協力者別にそれぞれ考察を行う。協力者が全員参加した活動1から活動6までの使用頻度の平均は、活動3 (3.3) が最少で、活動4 (4.4) が最多であった。活動3の次に少ないのは活動1の3.6で活動3との差は0.3である。反対に、活動4の次に高いのは活動2の3.9でその差は0.5であった。また、その2つの活動の間に活動6 (3.8) と活動5 (3.7) が位置し、活動1から活動2までの差は0.4であった。つまり、活動3と活動4の2つの活動は、他の4つの活動と比較して、内言の使用頻度の差が顕著に表れている活動だということが読み取れる。この結果は、活動の難易度と大きく関係していると考ええる。活動3は単語リスト中の単語の読み方と意味を調べ、単語リストに書く活動、活動4は7つの文を読み、その文を文章と照らし合わせて、真か偽かを考える活動である。活動3は、単語の読み方と意味が正しいかが教師を含めた他者から確認されることはなく、他者と話すために使われることもなかった。よって、活動3では、単語の読み方と意味を全て理解する必要、ある

いはどのように他者と話すかといった思考をする必要がなかった。反対に活動4においては、学習者はまず3ページ目の各質問文の理解と記憶を行い、次に1ページ目の文章において、記憶した質問文と関係ある個所の検索を行い、最後に文章を読み、質問文が真か偽かを考えるという順序で取り組んでいたものと考ええる。以上より、両活動の比較では、活動4のほうが学習者の認知的負荷が高いと考えられる。そして、この認知的負荷の差こそが内言使用の頻度の差となって表れたのではないかと考えられる。

次に協力者間での内言の使用頻度の差だが、内言にはL1・L2を問わず、個人差があることが知られている (Fernyhough & Borghi, 2023; de Guerrero, 1994)。個人差の要因として、L1では認知能力の異なり (Fernyhough & Borghi, 2023)、L2ではL2の習熟度の差 (de Guerrero, 1994) が影響を与えることが示唆されている。調査を行った機関では、筆記と口頭による試験によって学習者が適切なレベルに振り分けられており、L2の習熟度に大きな差があるとは考えにくい。そこで、L1での認知能力の異なりから考えられる1つの可能性として、非漢字圏の協力者 (S5, S6, S7) がいずれも内言の使用頻度が低いことから、漢字の影響が挙げられる。4.3で挙げた70の単語のみの回答のうち53が漢字を含む単語である。よって、漢字圏・準漢字圏の学習者は、漢字という共通の基礎があるため、日本語の漢字を読解や思考、コミュニケーションのための媒介手段として容易に使用できるのに対し、非漢字圏の学習者は、日常的に漢字をこれらの行為のための媒介手段として使用することは少ないと考えられ、そのため内言としての日本語の使用頻度が低かったのではないかと考えられる。ただし、S3は漢字圏出身だが、使用頻度が低かった。加えて、本研究ではインタビューやL1での内言の使用頻度を問う質問は行っていない。そのため、本考察は可能性の域を出るものではない。

続いて内言の使用目的についてだが、4. 2. で述べ

たように、(1) 使用目的として3種あること、(2) 活動ごとの差異が見受けられることの2点が見られた。(1) に関しては、授業形態が関係していると考え。本研究では、自己・他者の評価、感情の制御といった使用目的は見られなかったが、この理由は、自己評価・他者評価を行う活動や、全クラスメートの前で個人発表をするといった感情の抑制が必要になるような不安や緊張を伴う活動が行われなかったことに起因すると考える。(2) の活動ごとの差異だが、活動1から活動9は授業における目的が異なっており、その異なりが内言の使用目的の差異となって表れたと考える。日本語の記憶・理解は主に活動3と活動4で多く出ているが、前述のように、活動3は単語の意味と読み方を調べ、リストに書く活動、活動4は質問文を読み、その質問文の真偽を答える活動である。活動3では単語の意味と読み方を記憶するために、活動4では質問文の理解と記憶をしたうえで、文章中から回答を探すために、内言を使用していたと考える。日本語の想起・産出は主に活動6で多く使用されており、この活動は文章中の表現を使って短作文を作成する活動である。短作文を作成するためには、日本語の単語や句を想起し、それを文として産出しなければならない。よって、日本語の想起・産出をするために、内言を使用していたと考える。日本語での思考は主に活動4と活動5と活動7で多く出ているが、活動4は上述した活動で、活動5は質問文に対し、文章中の言葉を使用し、単語または文で回答する活動、活動7は活動4の真偽問題の解答への教師のFBである。活動7は、誤答の数のみが教師から提示され、学習者はどの文が真で、どの文が偽か、再度自身で考えなければならなかった。3つの活動に共通していることは日本語の質問文を読み、文章中の該当箇所を探索したうえで、回答を考えなければならないことである。文章と質問文が日本語であるため、回答を考える際に、日本語を主に思考の道具として使用したほうが、日本語を母語に翻訳し母語で思考した後に再度日本語に

翻訳するという段階がないため、中級レベル以上の学習者にとっては速く回答できるのではないかと考える。他者とのコミュニケーションは主に活動1と活動2で多く出ているが、活動1はペア活動のために1人で考える活動、活動2は文章に関連する内容をペアで話す活動である。よって、そのペアで話す会話のために、事前あるいは直前の練習として、「他者との会話の想像」(de Guerrero, 1994) や「今後の会話のリハーサル」(Morin et al., 2011) として換言できる内的な活動を行っていたものと考えられる。

最後に、思い出せる具体的な日本語についてだが、4. 3. の(1) 配布した教材の中にある言葉が思い出せる具体的な日本語として多く報告されていること、(2) 単語のみ、あるいは助詞と単語のみといった短い回答があること、(3) 思考や学習の過程を示す回答があることの3点について考察を行う。まず(1)だが、これは教材中の言葉が内言として使用されていることを示すものであると考える。教材中の言葉は大きく既習語と未習語に分けられよう。本研究の協力者であれば、既習語には「4人」「すごい」「1人で」といった単語が、未習語には「起訴」「鏡餅」「流派」といった単語が該当すると考えられる<sup>15</sup>。Ehrich (2006) によれば、既習語は直ちに意味の単位に組み込まれるのに対し、未習語は文字から音声へのコードの起動と、意味の推測・理解が行われる。これを内言の観点から換言すれば、既習語は直ちに読解・思考の道具として使用できるのに対し、未習語は読解・思考の道具として使用できるのに時間が必要ということになる。例えば「起訴」であれば、協力者は、読み方は「きそ」であり、「検察官が裁判所に訴訟を提起すること<sup>16</sup>」といった意味を母語または日本語で理解したうえで、読

15 本例はわかりやすい例として挙げたものである。実際には学習者ごとに異なると考える。

16 これはgoogle日本語辞書による定義である。またこの定義は意味の例として示すものである。

解・思考の道具として使用していたものと考えられる。(2)だが、本稿は2. 3. で述べたように、内言を圧縮した内言と展開した内言に分けている。協力者が書いた70の短い回答は、圧縮した内言であると考えられる。協力者はこれらの圧縮した内言をもとに、「内的な知的行為」(ルリヤ, 1978/2020, p. 175), 本研究が対象にした授業でいえば活動1から活動9までを行うために個人の頭の中で行われる知的行為を行っていたものと考えられる。つまり、これらの単語は「述語性」(ルリヤ, 1978/2020, p. 175)を有しており、協力者が活動1から活動9の課題を達成するために、「実行すべきこと」(ルリヤ, 1978/2020, p. 175)の一部を表していると考えられる。(3)だが、4. 3. で示した12の引用は思い出せる日本語であり、授業中の協力者の思考や学習の過程を示すものとして捉えられる。もっとも、本稿で挙げた協力者の12の引用は、「展開されたもの」(ルリヤ, 1978/2020, p. 175)であり、実際には、圧縮した内言として、「断片的」(ルリヤ, 1978/2020, p. 174)に使用されていた可能性も考えられる。しかし、その可能性を踏まえたとしても、協力者が報告した12の引用は、思考や学習の過程を示すものとして有用である。例えば、日本語学習の過程を示す引用「「ならわし」の漢字は習わしです」(S4:活動6:12月19日)という例を取り上げたい。この引用は漢字圏出身のS4によるものだが、S4はこの引用の後に、「私にとって、漢字を知ると、意味が理解しやすくなる」と述べている(表7活動6)。これは、平仮名で書かれた「ならわし」という単語は、漢字圏のS4にとっては意味の理解が難しいため、自身にとって親しんでおり、かつ文字と意味が結びついている漢字による「習わし」という単語に置き換えることで、より意味の理解をしやすくしていたことを述べたものと考えられる。

続いて、1. で述べた問題意識に基づく考察について述べる。まず、思考過程の可視化だが、内言を分析することで、外在化されない思考の一端が可視化され、活動ごとに内言の使用頻度や内容が異なること

が明らかとなった。これは、学習者が授業でどのように課題に取り組んでいるかをより精密に理解できる方法を提供しており、日本語学習のプロセスを可視化する上で重要な意義を持つと考える。それを踏まえ、次に(1)実践面への貢献と、(2)第二言語習得研究への理論面への貢献について述べる。(1)だが、どの活動でどのような内言が生じやすいのかを把握することは、授業設計に具体的な示唆を与える。例えば、内言が活性化する活動を増やすことで学習者の自律的思考を促したり、逆に内言が生じにくい活動を改善することで認知的支援を行ったりできるだろう。例として本研究では、活動3の内言使用の平均は他の活動と比較して低かった。単に単語の意味と読み方を調べて書くだけではなく、他の学習者と単語と読み方を確認する機会を設けるなどの方法をとることで、活動の難易度が高まり、それは日本語学習を支える認知的支援につながると考えられる。(2)だが、1. で述べたように、SCTでは外国語の発達は自覚と意図から始まり、発達するにつれて「心理的道具」になると考えられている。例えば上述した平仮名で書かれた「ならわし」という語に関する事例は、「ならわし」という単語の意味理解が曖昧であるという自覚、また、すでに「心理的道具」として使用可能な漢字を含む「習わし」という語と結び付けることで理解を深めようとする意図があると言えよう。また、4. 3. で挙げた12の引用は、単語こそ難しいものが含まれているものの、使用されている文型の多くは初級レベルで学習するものであると考える。これは換言すれば、初級レベルで学習した文型は、学習者の知的活動を支える「心理的道具」として活用されていることを示すものであると考える。ここで考察したSCTの外国語学習と言語発達の観点からの分析は、日本語教育・日本語学習および学習者の日本語の発達をSCTの枠組みに位置づける上で重要な理論的貢献を果たすと考える。

実践への示唆としては、学習者の内言の使用に注意を払うことが挙げられよう。本稿の結果が示すよう



に、学習者は日本語の授業中に日本語による内言を使用している。学習者の日本語能力の程度により、日本語による内言の使用割合は変動するだろうが、全く日本語を内言として使用していない学習者はいないと思われる<sup>17</sup>。学習者の内言は聞くことができないため、本研究あるいは de Guerrero (1994) が行ったように、学習者に質問することで、学習者の内言の一端を把握することができよう。そしてそれは、上記で考察したように、授業の改善に役立つだろう。また、内言を理解する手がかりとして、内言が外在化された PS に着目するという方法が挙げられる。本稿では、内言と PS は全く異なるものとして捉えているが、PS は学習者の思考の一端が外在化されたものであるため、学習者の内言をとらえる 1 つの手がかりとして有益であろう。

本研究の限界としては、読解授業時の学習者の内言の報告の一部のみにとどまるということである。これは、調査方法に起因する次の 3 点、すなわち (1) 思考リスト法という調査方法自体に起因する限界、(2) 本研究の調査過程に起因する限界、(3) 日本語で報告することの限界である。まず (1) だが、思考リスト法は、思考に用いられていた内言を回顧的に報告するというものであり、回顧時に記憶の再構成が行われるため、記憶のバイアスが生じ、正確に内言が報告されない可能性が指摘されている (Morin et al., 2011)。よって、本研究においても、授業時の内言が全て正確かつ完全に報告されているとは考えにくい。次に (2) だが、本研究では、授業後から 24 時間以内の報告であり、これは質問 3 で「ない」という回答が多かったことから、授業時の記憶の忘却がなされていたことがうかがわれる。また学習者に内言が正確

に報告できるような事前の訓練も行っていないため、質問 3 において、明確に思い出せる言葉以上のもの、つまり長い文や文章を書いていると考えられる回答もあった。これらは、思考の過程を表すものとしては有用ではあるが、正確さの点で限界があると思われる。(3) だが、授業時には日本語の学習に集中しているため、日本語で行った内言の報告には、記憶の点から限界がある。以上の 3 点より、本稿では、7 名の協力者が授業時に用いた内言が全てそのまま正確に報告されているのではなく、あくまでもその一部のみを報告するものであるという立場をとる。

## 6. 今後の課題

以上、本稿では、日本語読解授業時の学習者の内言について、その使用頻度、使用目的、思い出せる具体的な日本語についての調査の結果と考察を述べてきた。今後の課題としては、次の 2 点、具体的には (1) 疑似的な授業での調査、(2) 他の調査法による研究が挙げられよう。(1) だが、協力者に内言の調査という目的を知らせたうえで、疑似的な授業を行い、協力者には内言をメモの形で記録させ、その授業直後に質問に答えさせることで、より正確に日本語を思い出せるようになると思われる。(2) だが、2. 4. で挙げた調査法の中で、思考リスト法以外の方法で、授業時の内言の調査が行える方法としては、ビデオによる再構成とインタビューが挙げられる。この 2 つの手法と思考リスト法を組み合わせ、授業のビデオと上記の学習者のメモ、および質問への答えを参照しながらインタビューを行うことで、内言に関する詳細な報告が得られると考えられる。また de Guerrero (1994) のように、研究者が学習者の母語に精通していれば、母語による説明とインタビューが行えるため、学習者はより正確に自身の内言を報告できると考える。

17 初級前半の学習者であっても、日本語による内言を使用していると考ええる。例えば、「はい」「いいえ」「私」などの既習の単語を内的に使用することは日本語による内言である。

文献

- NHK京都放送局 (2024a, 12月13日). 「12年前の与謝野町のパチンコ店強盗事件で3人起訴 京都地検」 京都 NEWS WEB, NHK. <https://www3.nhk.or.jp/lnews/kyoto/20241025/2010021198.html>
- NHK京都放送局 (2024b, 12月13日). 「京都 祇園で芸舞妓が新年のあいさつ 年末恒例の「事始め」」 京都 NEWS WEB, NHK. <https://www3.nhk.or.jp/lnews/kyoto/20241213/2010021513.html>
- ヴィゴツキー, L. S. (1987). 心理学における道具主義的方法 (柴田義松, 藤本卓, 森岡修一, 訳) 『心理学の危機——歴史的意味と方法論の研究』 (pp. 51-59) 明治図書. (原典1930)
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). 『思考と言語』 (柴田義松, 訳) 新読書社. (原典1934)
- ルリヤ, A. (2020). 『言語と意識』 (天野清, 訳) 金子書房. (原典1978)
- 西口光一 (2015). 『対話原理と第二言語の習得と教育——第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』 くろしお出版.
- 西本有逸 (2022). ヴィゴツキーの外国語学習観. *Second Language*, 21, 23–33. [https://doi.org/10.11431/secondlanguage.21.0\\_23](https://doi.org/10.11431/secondlanguage.21.0_23)
- Alderson-Day, B., & Fernyhough, C. (2015). Inner speech: Development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931–965. <https://doi.org/10.1037/bul0000021>
- Cacioppo, J. T., von Hippel, W., & Ernst, J. M. (1997). Mapping cognitive structures and processes through verbal content: the thought-listing technique. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(6), 928–940. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.6.928>
- de Guerrero, M. C. M. (1994). Form and functions of inner speech in adult second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 83–115). Ablex.
- de Guerrero, M. C. M. (2018). Going covert: Inner and private speech in language learning. *Language Teaching*, 51(1), 1–35. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000295>
- Ehrich, J. F. (2006). Vygotskian inner speech and the reading process. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 6, 12–25. <https://www.researchgate.net/publication/255661380>
- Fernyhough, C., & Borghi, A. M. (2023). Inner speech as language process and cognitive tool. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(12), 1180–1193. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.08.014>
- Fry, P.S. (1992) Assessment of private and inner speech of older adults in relation of depression. In R. Diaz & L. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 267–284). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gabrys-Barker, D. (2013). Face to face with one's thoughts: On thinking multilingually. In M. Pawlak & L. Aronin (Eds.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism* (pp. 185–204). Springer.
- Hitch, G. J., Allen, R. J., & Baddeley, A. D. (2025). The multicomponent model of working memory fifty years on. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 78(2), 222–239.

- <https://doi.org/10.1177/174702182412909>
- Lantolf, J. P. (2000). *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). Routledge.
- Lantolf, J. P., Poehner, M. P., & Thorne, S. L. (2020). Sociocultural theory and L2 development. In B. VanPatten, G. Keating & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition* (3rd ed., pp. 223-247). Routledge.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Pergamon Press.
- Marvel, C. L., & Desmond, J. E. (2012). From storage to manipulation: How the neural correlates of verbal working memory reflect varying demands on inner speech. *Brain and Language*, 120(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.08.005>
- Morin, A., Uttl, B., & Hamper, B. (2011). Self-reported frequency, content, and functions of inner speech. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1714-1718. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.331>
- Tomlinson, B. (2000). Talking to yourself: The role of the inner voice in language learning. *Applied Language Learning*, 11(1), 123-54.
- Werani, A. (2014). A review of inner speech in cultural-historical tradition. In A. Yasnitsky, R. van der Veer & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology* (pp. 272-294). Cambridge University Press.
- Werani, A. (2018). Inner speech and its impact on teaching and learning. In J. P. Lantolf, M. E. Poehner & M. Swain (Eds.), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (pp. 136-151). Routledge.



付録. 12月19日に行われた授業の学習者配布用資料の一部：原文の一部はリライト済

京都 祇園で芸舞妓が新年のあいさつ 年末恒例の「事始め」 12月13日  
<https://www3.nhk.or.jp/lnews/kyoto/20241213/2010021513.html>

読む前に友達と話しましょう。

質問1 みなさんは祇園に行ったことがありますか。見たことはありますか。知っていることを話しましょう。

質問2 芸妓や舞妓について、知っていることを話しましょう。

読みましょう。

京都の祇園で芸妓や舞妓が師匠などに一足早く新年のあいさつをする年末恒例の「事始め（ことはじめ）」が行われました。

京都の花街（かがい）や神社などでは、12月13日は正月の準備を始める「事始め」の日とされています。この日は、芸妓や舞妓が師匠やなじみの店に一足早く新年のあいさつをするならわしがあります。

以下省略

語彙 次の単語の読み方と意味を調べましょう。調べたら、文章の上に読み方と意味を書きましょう。

単語	読み方	意味	単語	読み方	意味
祇園			芸妓		
舞妓			師匠		

以下省略

答えましょう。

問題1 次の文が本文の内容と大体同じであれば○、違っていれれば✕をつけなさい。

- 「事始め」は毎年年末に行われています。
- 事始めは12月13日に行われます。

以下省略

問題2 次の質問に答えなさい。

- 事始めの説明として、もっともいい表現を、33文字で抜きだしなさい。
- このうちのこのとは何を指しているか。
- これとは何を指しているか。

問題3 次の文法や表現の意味を調べ、自分で例文を作りましょう。

- とされています
- ～をするならわしがある

出典：NHK京都放送局（2024，12月13日）．「京都 祇園で芸舞妓が新年のあいさつ 年末恒例の「事始め」」京都 NEWS WEB，NHK．<https://www3.nhk.or.jp/lnews/kyoto/20241213/2010021513.html>

## Article



# Exploring the thinking of intermediate-level Japanese learners during reading class:

## A study of inner speech based on sociocultural theory

KATO, Nobuhiko\*

*Kyoto University of Foreign Studies, Japan*

### Abstract

This paper reports and examines the results of investigating learners' Japanese self-talk during reading instruction at the upper-intermediate level, using the thinking-aloud method, based on sociocultural theory. According to sociocultural theory's developmental perspective, inner speech is considered an important psychological tool for thinking and a mechanism that guides humans toward new developmental stages, making its elucidation a key objective. This paper investigated three aspects of learners' inner speech: frequency of use, purpose of use, and specific examples of inner speech. The findings revealed that: The frequency of self-talk varied across different classroom activities; The frequency of self-talk differed among learners; The purpose of self-talk varied across different classroom activities; Learners primarily used words as self-talk; Learners were thinking using Japanese self-talk. These results not only contribute to educational practice but also provide important theoretical insights for situating Japanese language education, Japanese language learning, and learners' Japanese development within the sociocultural theory framework.

**Keywords:** psychological tools; visualization of thinking; Japanese language development; thought-listing technique; Vygotsky

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

---

\* E-mail:japaneselanguageandculture@hotmail.com