

意識的配慮の共生的学習に関する因果モデルの検討

— 欧米系外国人の場合 —

一二三 朋子

問題と目的

問題の背景 1990年に出入国管理及び難民認定法が改正され、2000年には外国人登録者数は日本の総人口の1%を超えている。外国人と日本人とがどのように共生していくかを考えることは現代社会の重要かつ急務のテーマとなっている。

共生とは、本来の生物学的な意味から敷衍して、環境、教育、民族、社会的活動など幅広く使われ、その意味は必ずしも一義的とはいえない(江淵・酒井・森谷, 2000)。そこで本研究では、共生とは、言語的・文化的背景を異にする人々が、地域生活の様々な面で相互尊重、相互協力の関係を確立していくこと、つまり、それぞれの言語・文化を尊重しながら、共に学び共に生きていこうとすることと定義する(一二三, 2003)。

同一の地域社会内で複数の異言語話者がコミュニケーションするためには、ある言語を媒介言語つまり「共生言語」として共有することが必要である。そして、その共生言語を使う上で、共生言語特有の運用が必要となってくる。それは、コミュニケーション成立のために互いの接点を模索すること、相手に合わせて調整することとも言い換えられる。調整には意識面での調整と言語面での調整が考えられる。そうした意識面や言語面での調整を学習することが「共生的学習」である(一二三, 2002)。

一二三(2003, 2004)では、アジア系の留学生及び日本語ボランティア教室学習者を対象に、会話における意識的配慮に関して接触場面と母語話者同士の場面とを調べ、それらが場面に応じて調整されていることを見出している。会話における意識的配慮とは、正確に表現しよう、互いに分からないことがあっても受け入れよう、自己主張は控えめにしよう、といった配慮のことである。そうした意識的配慮の調整を学習することが、日本人との会話成立のための最

低限の基盤を確保し、友好的な関係へ発展させるために重要であるとしている。さらに、意識的配慮の調整の学習には、エスニックに関わる肯定的経験や日本人との良好な友人関係が非常に重要であり、そのためには外国人側への教育だけでなく日本人側への教育も必要であることが示唆されている。他にも、接触場面での調整については、日本人が行う意識的配慮の調整（一二三、1995；1999）、外国人が行う意識的配慮の調整（岡崎・一二三、1995；一二三、2000；2002）などの研究がある。

これら一連の研究は、外国人と日本人の共生のためには共生的学習が不可欠であることを示している。共生的学習に影響を与える要因を解明し、教育や地域の政策などに反映させていくことが必要といえよう。

目的 一二三（2004）はアジア系在日外国人を対象に共生的学習に関する要因の検討を行っているが、本研究では、欧米系在日外国人を対象とする。本研究の目的は以下の3点である。

第1に、接触場面で欧米系在日外国人がどのような意識的配慮の調整を学習しているのかを明らかにすることである。

第2に、意識的配慮の調整の学習に関わる諸要因間の関係を因果モデルで表し、パス解析によって検討することである。

第3に、欧米系在日外国人に関する結果を一二三（2004）のアジア系在日外国人の結果と比較して考察し、そこでの知見を基に、共生的学習に関する教育への示唆を行うことである。

因果モデルの設定

取り上げる要因 アジア系外国人との比較のため、一二三（2004）と同様の枠組みの要因を取り上げる。Figure 1 に示した因果モデルを基に、共生的学習に影響を与える諸要因間の関連を検討していく。

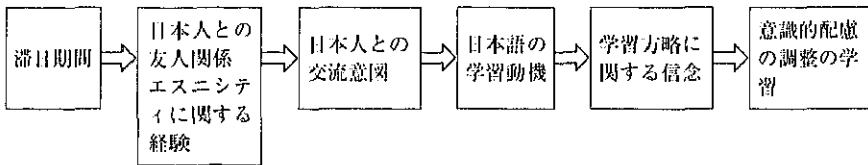


Figure 1 共生的学習の因果モデル

まず、外生変数として、滞日期間を仮定する。滞日期間は日本での経験を始め、さまざまな心理的要因に影響を与えと考えられる。

次に、滞日期間により影響を受ける内生変数として日本での体験を仮定する。滞日期間により日本での経験や日本人イメージなどが変化することが報告されている(岩男・萩原, 1988; 山崎, 1994)。ここでは日本人との交友関係と日本での異文化に関する経験を取り上げる。

次に、日本での体験により影響を受ける内生変数として、日本人との交流意図を仮定する。日本人との交友関係やエスニシティに関わる経験により日本人との交流意図が強くなり影響を受けることはこれまでに多く報告されている(山崎・平・中村・横山, 1997; 山崎・倉元・中村・横山, 2000; 一二三2003)。日本でよい体験をしたり日本人の友人を持つことは、日本人との交流をさらに望む意欲につながるであろう。

次に、交流意図により影響を受ける内生変数として日本語の学習動機を仮定する。学習動機は、第二言語習得の分野では最も重要な心理的要因と考えられてきた(Gardner, 1983; Clement & Kruidenier, 1985)。日本人との交流を強く望むことで日本への興味や日本語を学習しようという動機が高まることが予測される。

次に、日本語の学習動機により影響を受ける内生変数として、学習方略に関する信念を仮定する。言語学習に関する信念は近年注目されてきている概念である(Horwitz, 1987; Rubin, 1987; Wenden, 1991, 橋本, 1993; 板井, 2000; 岡崎, 2001)。堀野・市川(1997)及び久保(1999)は「学習動機→学習方略(学習行動)→学習成果」という学習動機と学習に関する信念の方向を示唆している。そこで本研究でも、「学習動機→学習方略に関する信念→共生的学習」という方向を想定した。例えば「日本文化をより深く理解したいから日本語を学習する」という学習動機は、「日本語の学習のためには日本人の会話の仕方や考え方などを知ること重要だ」という学習方略に関する信念を強めるであろう。

最後に、学習方略に関する信念の影響を受ける内生変数として意識的配慮を仮定する。「日本語の学習のためには日本人の会話の仕方や考え方などを知ること重要だ」という信念を持つ学習者は、積極的に日本人との会話に参加していくことで、様々な意識的配慮の調整を学習することが予測される。

方 法

被調査者 東京都内の日本語学校及び神奈川県内の日本語ボランティア教室の欧米系学習者87名（男性47名，女性39名，不明1名）を分析の対象とした。平均年齢は29.4歳，平均滞日期間は37.3ヶ月であった。出身国は，アメリカ，イギリス，オーストラリアなど計26カ国である。

質問紙構成 質問紙は一二三（2004）と同様のものを用いた。8）は，モデルの検討には用いないが，他の諸要因との関連を考察するために設けた質問項目である。

- 1) 滞日期間 1項目
- 2) 日本人との友人関係の豊かさ 7項目
- 3) 自エスニシティに関わる経験 12項目
- 4) 日本人との交流意図 6項目
- 5) 学習動機 18項目
- 6) 学習方略に関する信念 11項目
- 7) 意識的配慮 24項目
- 8) 自己評価による日本語能力 2項目

2), 3), 4) は山崎 (1994), 山崎他 (1997) を参考にして一部修正を加えたものである。5) は縫部・狩野・伊藤 (1995) の質問紙を参考している。6) は Horwitz (1987) の BALLI (The Beliefs About Language Learning Inventory) より学習方略に関する信念を取り上げ，日本の学習環境に合うように書き換えた。7) は岡崎・一二三 (1995) 及び一二三 (2000) を参考にした。8) は日本語による会話に関する自己評価である。

1) は日本における滞日期間 (月数), 7) 及び8) は7段階，それ以外は5段階で評定を求めた。なお，7) については，2つの場面，即ち，会話の相手及び会話で用いる言語が「日本人・日本語の場合 (以下 日本人場面)」と「自分と同じ母語話者・母語の場合 (以下 同母語話者場面)」の2つの場面を設定して，それぞれ別に評定を求めた。

質問紙は，日本語版の他，英語，スペイン語，ポルトガル語を用意した。当該言語の母語話者または当該言語に堪能な日本語母語話者が各言語に翻訳したものを，当該言語の別の母語話者がチェックすることで正確さを期した。

調査時期・手続き 質問紙の配布・回収は，2002年8月から2003年8月まで，調査者本人が各教室に出かけていき実施したが，一部，教室の日本語授業担当

者に郵送で委託した。

分析 まず、質問紙結果から、意識的配慮の調整及び上で挙げた諸要因を測定する尺度を作成する。次に、それらの尺度を基に、仮定した因果モデルの妥当性をパス解析により検討する。最後に、各尺度得点及びパス・ダイアグラムについて、アジア系在日外国人の調査結果（一二三，2004）と比較検討する。

結 果

尺度構成 意識的配慮の特定と、諸要因を測定するための尺度を作成する。2)～7)の各項目群について固有値を1.0以上とした因子分析を行い、因子を構成する項目を諸要因を構成する尺度とする。なお、7)に関しては、日本人場面と同母語話者場面の評定を合わせて因子分析を行った。因子分析の結果、2)及び4)については、第1因子に負荷量の高い項目が集中しており、1次元構造と判断した。その他については主因子法とバリマックス回転による因子分析を行い、解釈可能性から因子を決定した。因子構造（因子負荷量、寄与率）をTable 1に示す。各尺度について、一二三（2003,2004）と因子構造が完全に一致せず微妙な違いはあったものでも、当該尺度を構成する項目はほぼ共通していると判断し、尺度名は一二三（2003,2004）と同じものを使用している。

2)「日本人との友人関係の豊かさ」については第1因子を構成する7項目を「友人関係」尺度とした。

3)「自エスニシティに関わる経験」については第1因子を構成する8項目を「否定的経験」尺度、第2因子を構成する4項目を「肯定的経験」尺度とした。

4)「日本人との交流意図」については第1因子を構成する6項目を「交流意図」尺度とした。

5)「学習動機」については第1因子を構成する7項目を「興味・親和性動機」尺度、第2因子を構成する8項目を「将来性動機」尺度、第3因子を構成する3項目を「必要性動機」尺度とした。

6)「学習方略に関する信念」については第1因子を構成する8項目を「言語重視型信念」尺度、第2因子を構成する3項目を「非言語重視型信念」尺度とした。

7)「意識的配慮」については第1因子を構成する10項目を「対話者尊重配

Table 1-1 日本人との友人関係の豊かさ

	因子1
【友人関係】 ($\alpha = .86$)	
よく一緒に遊びに行く日本人の友人がいる	.82
個人的な悩み事を相談できる日本人の友人がいる	.76
日本語についてアドバイスしてくれる日本人の友人がいる	.74
日常生活でわからないことを開ける日本人の友人がいる	.71
勉強のことで方になってくれる日本人の友人がいる	.68
帰国しても付き合っていきたい日本人の友人がいる	.57
日本人との友人関係に満足している	.50
	二乗和 3.39
	寄与率(%) 48.49

Table 1-2 自エスニシティに関わる経験

	因子1	因子2
【否定的経験】 ($\alpha = .74$)		
日本人にだまされた (詐欺にあった)	.73	-.01
ことばや習慣をよく理解できないためお金をだましとられた	.69	-.05
自分の民族のことをけなされた	.67	-.14
外国人であるために学校や職場、アルバイト先で意地悪をされた	.64	.07
自分の民族の習慣に従って行動し、日本人とトラブルになった	.50	-.01
母語を話している、日本人にじろじろ見られていやだった	.43	-.03
外国人であることを理由にアパートを借りることを断られた	.41	.02
外国人であることを理由にアルバイトの賃金を低くされた	-.30	.17
【肯定的経験】 ($\alpha = .74$)		
民族の芸術を日本人にほめられた	.02	.88
民族料理を日本人においしいといわれた	-.07	.69
民族衣装を日本人にほめられた	-.02	.55
自分の民族の文化や習慣の話題で日本人と楽しい会話をした	.03	.41
	二乗和 2.59	1.81
	寄与率(%) 21.60	15.08

Table 1-3 日本人との交流意図

	因子1
【交流意図】 ($\alpha = .80$)	
帰国してからも何らかの形で日本との関係を探りたい	.73
日本の生活習慣や伝統などを積極的に取り入れたい	.69
日本人の友人がたくさんほしい	.63
自分の民族と日本人との架け橋になりたい	.62
日本人ともっと深く付き合いたい	.60
日本の文化をもっとよく知りたい	.57
	二乗和 2.51
	寄与率(%) 41.80

Table 1 - 4 学習動機

	因子1	因子2	因子3	
【興味・親和性動機】(α=.74)				
日本文化をより深く理解したいから	.82	-.11	.02	
文化間の違いに興味があるから	.78	.03	.12	
日本語の勉強が楽しいから	.62	.02	.05	
日本人と仲良くなりたいから	.55	.04	-.20	
日本人に手紙を書きたいから	.53	.25	.15	
日本人と会話をしたいから	.42	-.18	-.25	
自分の母語をより深く理解したいから	.40	.16	.02	
【将来性動機】(α=.75)				
将来の経歴・出世に役立つから	-.15	.73	.18	
日本の会社に就職したいから	-.03	.64	-.13	
教養ある人間と思われたいから	.15	.59	.13	
日本語が国際的言語の1つだから	.14	.50	.12	
将来日本に住みたいから	.29	.47	-.22	
職場・アルバイト先などで仕事をするために必要だから	.03	.42	.14	
日本語ができると有利だから	.05	.41	.00	
日本語の勉強に挑戦したいから	.29	.30	.02	
【必要性動機】(α=.73)				
学校のテストでよい成績を取りたいから	.06	.27	.73	
高校・大学への進学のために必要だから	-.04	.12	.67	
今いる学校の卒業のために必要だから	.04	.09	.57	
	二乗和	2.92	2.54	1.63
	寄与率(%)	15.39	13.35	8.60

Table 1 - 5 学習方略に関する信念

	因子1	因子2	
【言語重視型信念】(α=.67)			
正しく話せるようになるまでは、日本語で何も言ってはいけない	.61	.08	
日本語の学習で一番重要なのは、日本語から自分の国の言語への翻訳をすることだ	.60	.00	
日本語学習で一番大切なのは文法の学習だ	.57	.10	
繰り返し繰り返し練習することは大切だ	.48	-.03	
ことば以外(しぐさや身振りなど)の適切さも重要だ	-.40	.33	
日本語を学習するなら、日本人から習うのが一番いい	.37	-.00	
学習初期で間違いを許容すると、後になって日本語を正しく話すことが難しくなる	.36	.09	
日本語学習でも最も重要なのは、語彙を覚えることだ	.21	-.03	
【非言語重視型信念】(α=.55)			
日本語の学習には、ことば以外(日本人の考え方・国民性)も勉強しなければならない	.22	.68	
日本語を話すには、日本人の会話の仕方や習慣について知る必要がある	.08	.55	
日本語を勉強するとき、日本人と日本語の練習をするのが好きだ	-.03	.33	
	二乗和	1.83	1.06
	寄与率(%)	16.68	9.62

Table 1 - 6 意識的配慮

	因子1	因子2	因子3	因子4
【対話者尊重配慮】 ($\alpha = .78$)				
話が途切れないように気を付ける	.72	.15	-.09	.22
相手の気持ちを考え、失礼にならないようにする	.66	-.09	.19	.07
相手の話を最後まで聞く	.64	-.14	.04	.03
相手にも話す機会を与える	.54	-.10	.07	.04
相手の話を内容を正確に理解しようと努める	.53	.16	.17	-.00
相手が自分の話を正確に理解しているかに注意する	.50	.33	.05	.03
自分と相手との文化慣習の違いに注意する	.50	-.17	.13	.02
相づちを打つ	.40	.05	.00	.16
議論は避ける	.37	-.10	-.04	.31
中立的な立場で意見を言う	.31	.19	.03	.12
【率直性配慮】 ($\alpha = .80$)				
自分の意見はストレートに言う	-.13	.72	.07	.07
自分の意見を積極的に言う	-.17	.65	.19	.11
相手と意見が違うときは納得いくまで話す	.20	.64	-.09	.15
冗談を言って相手を楽しませる	.01	.61	-.07	.43
いやならいやとはっきり言う	.06	.60	-.09	-.19
日常的なことを話す	.24	.53	-.06	.24
【正確性配慮】 ($\alpha = .67$)				
文法的に正しく話す	.29	.26	.70	-.05
正しく発音する	.25	-.06	.65	.01
言葉使いは適当かどうか気に気を付ける	.36	.29	.45	-.15
わからないときは繰り返しもらい確認する	.10	.28	.31	-.15
【同調配慮】 ($\alpha = .47$)				
相手の反応に合わせて自分の意見を変える	.03	.08	.02	.68
分からなくても分かったふりをする	.03	-.12	-.07	.42
相手が自分をどう思っているかに注意する	.29	.09	.22	.36
相手の反応から、相手の感情や意見を推測する	.25	.14	.06	.33
三乗和	3.79	3.14	1.40	1.34
寄与率(%)	15.18	12.54	5.59	5.36

慮」尺度、第2因子を構成する6項目を「率直性配慮」尺度、第3因子を構成する4項目を「正確性配慮」尺度、第4因子を構成する4項目を「同調配慮」尺度とした。

上記の各尺度について、尺度を構成する項目の合計得点を項目数で除したものを尺度得点とする。得点が高いほど、「日本人との友人関係が豊かである」、「肯定的または否定的経験が多い」、「交流意図が強い」、「当該の動機づけが高い」、「当該の学習方略に関する信念が強い」、「当該の意識的配慮を活発に行っている」ことを示している。

Table 2に各尺度得点の平均値、標準偏差、尺度間相関を示す。全体的に、

Table 2 尺度間相関と平均値・標準偏差

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	平均	SD
1 滞日期間	1														37.28	40.49
2 日本語能力	.37	1													3.80	1.68
3 友人関係	-.06	.00	1												3.79	.98
4 否定的経験	.15	-.14	-.18	1											1.70	.62
5 肯定的経験	-.09	.18	-.05	-.04	1										2.82	.98
6 交流意図	-.15	-.16	.07	-.06	.18	1									4.29	.65
7 興味・親和性動機	-.12	-.16	.19	.03	.18	.61	1								4.07	.65
8 将来性動機	.07	-.01	.08	.17	.01	.25	.30	1							3.58	.80
9 必要性動機	.05	.42	-.08	-.03	.23	.01	.08	.28	1						1.65	.95
10 言語重視型信念	-.06	-.25	-.16	.05	.19	.23	.20	.41	.07	1					3.09	.59
11 非言語重視型信念	-.30	-.17	.04	-.10	-.02	.42	.42	.01	.00	.11	1				4.46	.57
12 対話者尊重配慮	-.04	.13	.18	-.11	-.11	.34	.21	-.15	.03	-.27	.10	1			5.79	.78
13 率直性配慮	.14	.57	.15	.06	.23	-.11	-.05	.17	.35	-.10	-.05	.18	1		4.41	1.21
14 正確性配慮	-.19	.11	.26	-.03	-.05	.04	.09	.00	.05	-.11	.16	.49	.21	1	5.76	.86
15 同調配慮	.06	.32	.06	.10	.04	.05	-.04	.11	.16	-.28	-.06	.37	.31	.07	4.74	1.00

Table 3 各意識的配慮尺度得点の平均値（標準偏差）と t 検定結果

従属変数	対話者	平均値	t 検定結果
対話者尊重配慮	日本人	5.79(.78)	t = 3.96***
	同母語話者	5.55(.86)	
率直性配慮	日本人	4.41(1.21)	t = -9.17***
	同母語話者	5.50(.76)	
正確性配慮	日本人	5.77(.87)	t = .43
	同母語話者	5.72(1.09)	
同調配慮	日本人	4.74(1.00)	t = 2.73**
	同母語話者	4.50(1.00)	

尺度得点範囲：1～7点

** p < .01 *** p < .001

日本人との交流意図が高いこと、学習動機に関しては「興味・親和性動機」が高いこと、学習方略に関する信念については「非言語重視型信念」が強いことが伺える。また、「日本語能力」と「必要性動機」及び「率直性配慮」との間に中程度の相関、「日本語能力」と「同調配慮」との間に弱い相関が見られる。また、「対話者尊重配慮」と「正確性配慮」及び「同調配慮」との間にそれぞれ中程度と弱い相関が見られる。以上のことから、これらの間に何らかの関係のあることが推測される。

意識的配慮の調整 各意識的配慮が対話者に応じてどのように調整されるか

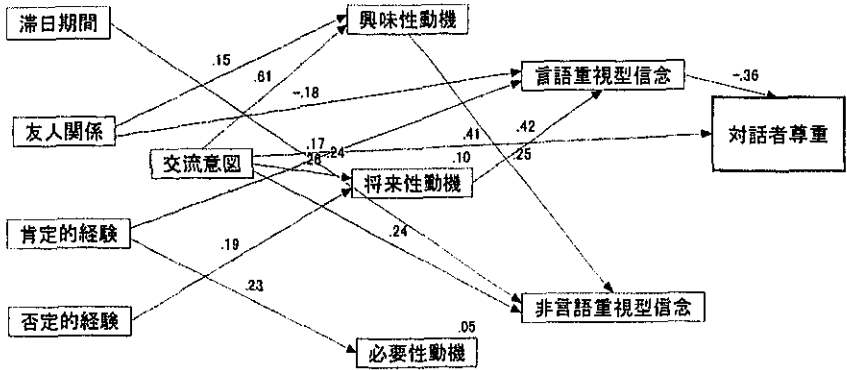


Figure 2 共生的学習モデル：対話者尊重配慮

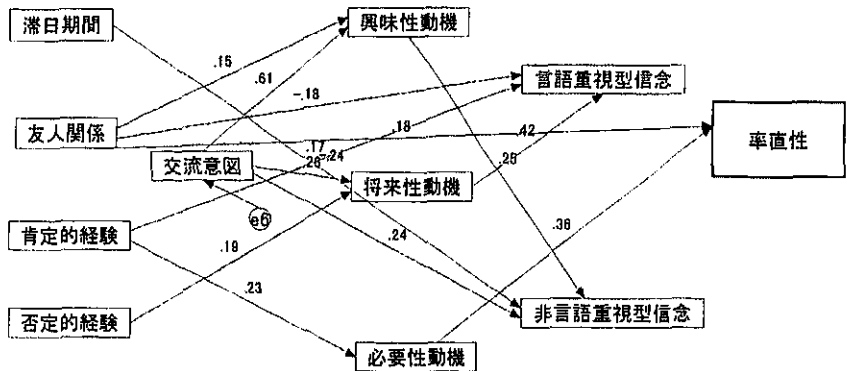


Figure 3 共生的学習モデル：率直性配慮

を調べるために、日本人場面と同母語話者場面それぞれの尺度得点について対応のある t 検定を行った。その結果を Table 3 に示す。Table 3 より、「対話者尊重配慮」及び「同調配慮」は日本人場面において、「率直性配慮」は同母語話者場面において有意に強く意識される配慮であり、「正確性配慮」は日本人場面においても同母語話者場面においても有意差はなかった。

共生的学習のパス・ダイアグラム 意識的配慮の調整即ち共生的学習に関わる諸要因間の関係を仮定した因果モデル (Figure 1) に基づきパス解析を行った。パス係数の推定には重回帰分析を用いた。なお、意識的配慮については、

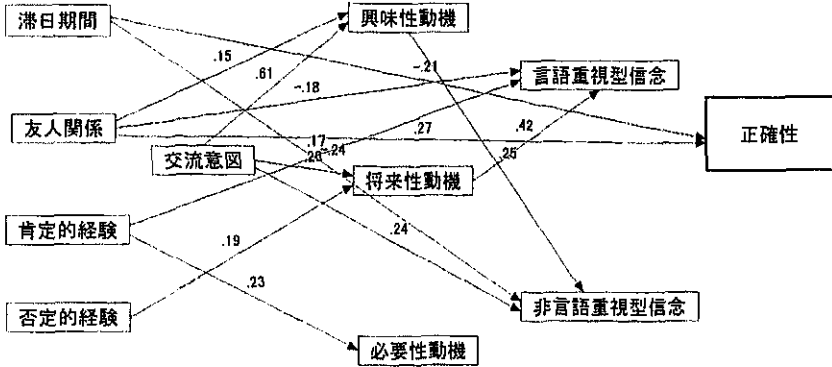


Figure 4 共生的学習モデル：正確性配慮

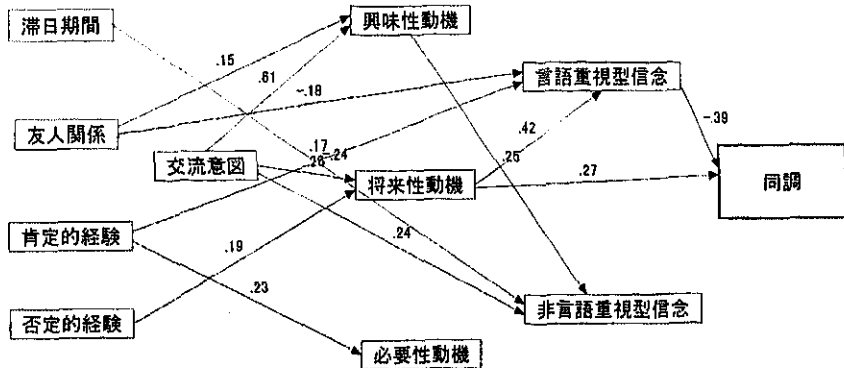


Figure 2 共生的学習モデル：同調配慮

日本人場面での尺度得点を用いている。パス解析の結果を図 (Figure 2～Figure 5) に示す。図中の数字は5%水準で有意であるか、10%水準で有意傾向であったパス係数 (標準偏回帰係数) の値である。

パス係数について見ていく。まず Figure 2～Figure 5 に共通のパス係数を見ていく。「興味・親和性動機」に対して「友人関係」(.15, $p < .10$) と「交流意図」(.61, $p < .001$) から正のパスが認められた。「将来性動機」に対して「交流意図」(.26, $p < .05$) と「否定的経験」(.19, $p < .10$) から正のパスが認められた。「必要性動機」に対して「肯定的経験」(.23, $p < .05$) から正の

パスが認められた。「言語重視型信念」に対して「肯定的経験」(.17, $p < .10$), 「将来性動機」(.42, $p < .001$) から正のパス, 「友人関係」(-.18, $p < .10$) から負のパスが認められた。「非言語重視型信念」に対して「興味・親和性動機」(.25, $p < .05$) と「交流意図」(.24, $p < .05$) から正のパスと「滞日期間」(-.24, $p < .05$) から負のパスが認められた。

次に、各意識的配慮に特有のパス係数を見ていく。Figure 2 より、「対話者尊重配慮」に対して「交流意図」(.41, $p < .001$) から正のパスと「言語重視型信念」(-.36, $p < .001$) から負のパスが認められた。Figure 3 より、「率直性配慮」に対して「友人関係」(-.18, $p < .10$) と「必要性動機」(.36, $p < .001$) から正のパスが認められた。Figure 4 より、「正確性配慮」に対して「友人関係」(.27, $p < .01$) から正のパス, 「滞日期間」(-.21, $p < .05$) から負のパスが認められた。Figure 5 より、「同調配慮」に対して「将来性動機」(.27, $p < .05$) から正のパスと「言語重視型信念」(-.39, $p < .001$) から負のパスが認められた。

考 察

欧米系外国人の学習する意識的配慮の調整

本研究の第1の目的は、接触場面で欧米系外国人がどのような意識的配慮の調整の学習を行っているのかを明らかにすることであった。因子分析により、「対話者尊重配慮」, 「率直性配慮」, 「正確性配慮」, 「同調配慮」の4つの意識的配慮が特定された。次に、それらの配慮が対話者に応じてどのように調整されているかを調べるために、日本人場面の尺度得点と同母語話者場面の尺度得点とを比較した結果 (Table 3), 「対話者尊重配慮」と「同調配慮」は対話者が日本人の場合に、「率直性配慮」は対話者が同母語話者の場合に、それぞれ強く意識されるが、「正確性配慮」は意識のされ方において対話者による差異は見られなかった。

日本人との会話では、自分の意見や感情などは控えめに表現し、意見が違って相手への気持ちを考えて相手に合わせ、失礼にならないように相手の発話を傾聴し、話が中絶することのないよう気遣い、穏便に会話を維持しようという配慮を行っていることがわかる。また、正確かつ適切なことばで表現しようと努める配慮は、相手が日本人であるか同母語話者であるかにかかわらず同程度の重要さであることがわかる。

Table 2 より、「日本語能力」と「率直性配慮」との間に中程度の相関、「同調配慮」との間に弱い相関が見られることから、日本語能力が高くなるほど、率直に自己表現する一方で、相手に合わせようと配慮することが推測される。逆にいうと、日本語能力が高くなければ、自分の意見や感情を積極的に表現したり、相手の意見に合わせたりする配慮の余裕がないことをうかがわせる結果である。

以上の結果は、欧米系外国人が共生言語を運用させるために、母語話者場面とは異なる意識的配慮の調整を学習していることを示すものといえる。

共生的学習に関わる諸要因間の関連

本研究の第2の目的は、意識的配慮の調整の学習にどのような要因がどのように影響を与えているかを検討することであった。

Figure 2 より、日本人の友人関係が多いと言語面のみを学習を重視する信念は弱められ、対話者を尊重しようとする配慮が促進されることがわかる。対話者の話に耳を傾け、会話を円滑に進めようという配慮は、文法や語彙などの言語面のみを重視した学習観・信念を持っている場合にはあまり重要な配慮として意識されないことが推測される。日本人友人が少ないと、言語面のみを重視した学習観が強められるということは、言い換えれば、日本人との交流機会が少ないほど、言語面以外の側面、例えば日本人の考え方や会話の習慣などを知ることの重要性に気づく機会も少なくなり、逆に言語面ばかりを重視して学習しようという信念が強くなることを意味しよう。その結果、日本人との接触場面において共生言語を運用するための意識的配慮の調整を学習する機会も狭められることが推測される。また、日本人との交流意図も直接的に「対話者尊重配慮」に影響を与えている。日本人との交流を望む気持ちが強ければ、相手の発話を尊重し、お互いに理解し合おうという配慮も強くなることがうかがえる。つまり、日本人友人の存在及び日本人との交流を求める気持ちが「対話者尊重配慮」の学習の成否に関わっていることがわかる。

Figure 3 より、日本人の友人が多いほど、率直に自己表現しようとする配慮が促進されることが示されている。自分の意見や感情をストレートに表現したり、納得いくまで議論するためには、相手との関係がいかほど重要であるかを示すものといえよう。先にも見たように、この配慮は日本人場面よりも同母語話者場面において重要な配慮として意識される配慮であった。一般的には同母語話者の方が日本人に対するよりも相手との心理的距離を近く感じるであろう

し、自分の母語で会話する場合の方が自己表現も容易であろう。逆に、日本人に対しては遠慮が働き、日本語で自己表現することには自信もなくなためらいも感じるであろう。しかし、たとえ日本人であっても友人であれば、気楽に自己表現したり冗談を言う親近感も生まれるであろう。また、Figure 3は、何らかの必要性に迫られて日本語を学習する動機付けの高い場合も率直な自己表現の配慮が活性化することを示している。何らかの必要のために日本語を学習する場合には、単刀直入に自分の意見や考えを表明した方が、婉曲に表現したり曖昧な言い方をするよりも効率的であろうし、余計な誤解も避けられるであろう。率直に話そうという配慮は、必ずしも相手との関係だけに左右されるのではなく、効率などの点で重要な場合もあることがわかる。

次に「正確性配慮」について見ていく。Figure 4より、日本人友人が多いと正確に表現しようという配慮が強くなることが分かる。語学の上達のためには、その言語の母語話者を友人に持つことが近道だと一般的に言われる。日本人の友人を持てば、日常的な話題で日本語を話す機会が増え、そうした会話を通じて日本人友人から表現の不適切さなどを指摘されることも多く経験するであろう。その結果、次第に正確な日本語表現への関心も高まり、「正確性配慮」の学習を活性化することが推測される。一方、滞日期間は「正確性配慮」に負の影響を与えている。学習の初期には言語の正確さを強調した教育がなされがちであるため、学習する側も正確さを強く意識するであろうが、日本語の学習に慣れてくると、必ずしも正確に表現することだけが重要なのではなく流暢に表現することの重要性にも気づくであろう。また、現実の場で日本語を話してみると正確さにこだわっている時間的余裕もなく、また正確でなくとも通用する経験もするであろう。その結果、言語面での正確さに対する配慮は滞日期間が長くなるにつれ、意識されなくなっていくと考えられる。もちろん、正確さを意識しなくても正確に話せる程度に日本語能力が高くなっているということも考えられよう。

最後に、「同調配慮」は、言語重視型信念が強い場合に学習が抑制されることが示されている (Figure 5)。「対話者尊重配慮」同様、日本人友人が少なく、文法や語彙などの言語面のみを重視した学習信念を持っていると、相手に同調することの重要性に気づきにくいのであろう。逆に、日本人友人が多ければ、日本人特有の会話の仕方、例えば本音と建前を分けたり、相手の意見に合わせようとするなどの会話の仕方を知る機会も多くなるであろう。そのような経験を通して、次第に日本人場面では自分たちも相手（日本人）に合わせよう

という配慮を強く意識するようになることが推察される。また、将来性動機も「同調配慮」にプラスの影響を与えている。日本で就職したり将来の経歴に役立たせるために日本語を学習する場合には、日本人に同調することの必要性が切実に感じられ、「同調配慮」の学習が促進されることが推察される。

また、「対話者尊重配慮」と「同調配慮」は共に日本人場面でより強く意識される配慮であったが、言語重視型信念が強いときには配慮の学習が抑制されるという要因の影響の受け方も共通していることが示された。言語面のみを重視した学習信念を持っていると学習が抑制されるということは、言語面だけに注目していると意識されにくい配慮であるということの意味する。Figure 2 及び Figure 5 より、日本人友人を多く持ち、日本人との接触が多くなることで、言語面以外の要素も重要であることに気づくことになる。そうなることで日本人特有の会話運用における意識面の特徴に目が向けられ始める。そして、その日本人特有の意識的配慮が、「対話者尊重配慮」と「同調配慮」ということである。言い換えれば、「対話者尊重配慮」と「同調配慮」とは、欧米系外国人にとって、同母語話者同士ではそれまで意識しなかった配慮であるということが示唆され、興味深い結果である。

以上が、各配慮の学習に関わる諸要因に関する考察であった。配慮によって、関わってくる要因が異なることが示された。それと同時に、いずれの配慮にも友人関係が直接・間接に影響を与えていることが明らかにされた。これは、日本に在住する外国人にとって、日本人と友人になることがいかに大きな影響力を持つかを意味するものである。但し、日本人友人を作れるか否かは単に外国人側のみの責任に帰せられるのではなく、日本人側の働きかけが重要であることに留意すべきであろう。また、日本人側の共生に対する意識や外国人への態度は、外国人側の交流意欲にも鋭敏に反映されるものである。共生的学習の成否は、外国人・日本人双方の相互作用にかかっているといえよう。

アジア系外国人との比較と教育的示唆

本研究の第3の目的は、以上の結果を一二三(2003)のアジア系外国人の結果と比較し、そこで得られた知見から共生的学習に関する教育的示唆を行うことであった。

1) アジア系外国人との共通点

アジア系外国人との共通点に関しては次のとおりである。

① 各尺度の構成

因子分析の結果、各尺度ともアジア系外国人に見られた尺度とほぼ同様の因子が抽出された。アジア系か欧米系かを問わず構成される因子がほぼ一致したということは、本研究の尺度が共生的学習の一部を解明する上で高い妥当性及び信頼性を有することを意味するものである。

② 信念の影響

アジア系外国人の意識的配慮促進には非言語重視型信念がプラスの影響を与えていたのに対し、欧米系外国人の場合は、言語重視型信念がマイナスの影響を与えていた。いずれにしても、言語面（文法・語彙・翻訳など）のみを重視した学習観では共生的学習は促進されず、言語面以外の非言語的要素（身振り・表情など）や会話の習慣・国民性などにも目を向けることが、共生的学習には不可欠であるといえる。また、Figure 2～5より、非言語重視型信念を高めるのは日本人との交流意図と日本語・日本文化への興味に基づく日本語学習動機であった。共生的学習にはこうした日本人・日本語・日本文化への態度が強い影響力を持つことがわかる。

③ 友人関係の影響

アジア系外国人・欧米系外国人共に、日本人との友人関係の影響力が強いことが明瞭に示された。日本人との関係がよくなれば、日本語や日本文化への興味・関心も強まり、そうした興味・関心の充足のために日本人との交流の場に積極的に参加する中で、共生言語としての日本語を運用するための意識的配慮の調整の学習も促進されるであろう。但し、先にも述べたが、日本人との友人関係を形成できるか否か、日本人との交流意欲を高められるか否かは、外国人側だけの問題ではなく、あくまでも日本人との相互作用の中で決まるものである。日本人側の接し方や考え方は如実に外国人側に反映されることを日本人側は忘れてはならない。

2) アジア系外国人との相違点

アジア系外国人との相違点としては、場面による意識的配慮の使い分けが挙げられよう。アジア系外国人の場合、場面による意識的配慮の重要性に関して有意差が見られたのは「率直性配慮」のみであったが、欧米系外国人の場合、「率直性配慮」と「対話者尊重配慮」及び「同調配慮」の3つの配慮に関して有意差が見られた。こうした使い分けの一因として、アジア系外国人の場合、日本と文化的に近く、外見も日本人に似ているため、外国人側も場面の違いをあまり意識しないし日本人側もそのように接するが、欧米系外国人の場合には自分たちも違いを意識する一方、日本人側も外国人を強く意識した態度で接すること

で、違いの意識化が助長されることが考えられる。また、日本人はアジア系外国人に対しては差別的であるのに、欧米系外国人に対しては優遇的態度であることはよく指摘されることである。そのような日本人側の態度が接触場面での意識的配慮の学習に何らかの影響を与えている可能性が考えられる。

意識的配慮に限らず、共生的学習は相互作用の中で実現するものである。日本人側の対応が共生的学習の内容や学習過程にも強く影響することは容易に想像できる。同じ外国人であってもアジア系か欧米系かによって、学習される意識的配慮やそれに関わる要因が異なることを示した本研究の結果は、そうした違いが外国人側の文化の違いだけに起因するものではなく、日本人側の受け入れ方・接し方の違いを反映している可能性を示唆するものである。

また、意識的配慮などの学習のためには、非言語面の重要性に気付かせ、日本人場面と同母語話者場面との違いに関する感性を鋭敏にする教育が必要であろう。ここで特に留意すべきは、非言語面重視の信念に強く影響するのは、日本人との友人関係や交流意図であったということである。共生的学習のためには、外国人側ばかりを教育の対象とするのでは不十分である。繰り返しになるが、共生的学習、さらには日本人との円滑な共生的実現のためには、外国人側への教育だけでなく、日本人側への教育と地域社会全体の取り組みが不可欠である。即ち、地域に住む日本人住民の意識改革と、両者が相互に理解し合うための機会を増やして共生的学習を実践する場を提供することが急務といえる。

参考文献

- 文化庁 1998 日本語教育実態調査
- Clement, R., & Kruidenier, B.J. 1985 Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- 江瀬一公・酒井豊子・森谷正規 (編) 2000 『共生の時代を生きる—転換期の人間と生活—』放送大学教育振興協会
- Gardner, R.C. 1983 Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-240.
- 橋本洋二 1993 言語学習についての BELIEFS 把握のための試み—BALLI を用いて 筑波大学留学生センター日本語論集, 8, 215-241.
- 一二三朋子 1995 母国語話者と非母国語話者との会話における母国語話者の意識的配慮の検討 教育心理学研究, 43, 277-288.

- 一二三朋子 1999 非母語話者との会話における母語話者の言語面と意識面との特徴及び両者の関連—日本語ボランティア教師の場合— 教育心理学研究, 47, 490-500.
- 一二三朋子 2000 日本人との会話における外国人留学生の意識的配慮の検討 東京成徳大学研究紀要, 7, 21-28.
- 一二三朋子 2002 接触場面における共生的学習の可能性—意識面と発話内容面からの考察— 風間書房
- 一二三朋子 2003 意識的配慮の共生的学習に関する因果モデルの検討—アジア系留学生の場合— 教育心理学研究, 51, 175-186.
- 一二三朋子 2004 意識的配慮の共生的学習に関する因果モデルの検討—ボランティア日本語教室アジア系学習者の場合— 教育心理学研究, 52, 93-106.
- 堀野緑・市川伸一 1997 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, 140-147.
- Horwitz, E.K. 1987 Surveying student's beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall. Pp.119-132.
- 国立社会保障・人口問題研究所 2002 人口統計資料集 (2001-2002年版)
- 久保信子 1999 大学生の英語学習における動機づけモデルの検討—学習動機, 認知的評価, 学習行動およびパフォーマンスの関連— 教育心理学研究, 47, 511-520.
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 1995 大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーランドの場合— 日本語教育, 86, 162-172.
- 岡崎智己 2001 母語話者教師と非母語話者教師のBELIEFS比較—日本と中国の日本語教師の場合— 日本語教育, 110, 110-119.
- 岡崎敏雄・一二三朋子 1994 多言語・多文化共生のパスベクティブに立つ日本語教育 教育学研究紀要, 40, 527-532.
- 岡崎敏雄・一二三朋子 1995 多言語・多文化共生のパスベクティブに立つ日本語教育における言語的共生化 教育学研究紀要, 41, 450-455.
- Rubin, J. 1987 Learner strategies : theoretical assumptions. Research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall. Pp.15-30.
- Wenden, A. 1991 *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- 山崎瑞紀 1993 アジア系留学生の対日態度の形成要因に関する研究 心理学研究, 64, 215-223.
- 山崎瑞紀 1994 アジア系就学生の対日イメージ形成に関する因果モデルの検討 教育心理学研究, 42, 442-447.
- 山崎瑞紀・倉元直樹・中村俊哉・横山剛 2000 アジア出身日本語学校生の対日態度及び対異文化態度形成におけるエスニシティの役割 教育心理学研究, 48, 305-314.
- 山崎瑞紀・平直樹・中村俊哉・横山剛 1997 アジア系留学生の対日態度及び対異文化態度形成におけるエスニシティの役割 教育心理学研究, 45, 119-128.