

第二言語で会話する際の心理分析

—共生的配慮から見た「エラー」とは—

北野朋子・田中俊也

Psychological analysis of speaking in foreign language

—Errors from the view point of symbiotic regards—

Tomoko KITANO and Toshiya TANAKA

Key words: symbiotic regards, errors, speaking in foreign language

キーワード：共生的配慮、エラー、第二言語での会話

はじめに¹⁾

第二言語学習において、その習得速度は各人の資質や学習状況で異なるものの、まず目標とされることは第二言語能力の向上である。ゆえに、これまでさまざまな角度から言語分析が行われ、教授法や教材が開発されてきた。例えば、1960年代後半から70年代初めにかけて Corder の考えに基づいて発展した誤用分析研究では、学習者が犯した誤りを収集、識別、分類し、そこから学習者の誤用の原因や指導法が考えられた(迫田, 2002)。

第二言語学習において、誤用や非用といったエラーは必ず生じるものであり、そういったエラーの原因として、母語の干渉、教授法や教材の問題、また情報処理的な問題といったものが

挙げられてきた。しかし、これらの研究では、「正確性」に重きを置きすぎるものや、「形式」の習得にこだわったものが多くみられ、縫部(2001)が指摘するように、情意領域の側面に関しては、あまり開発されてこなかった。

一般に、第二言語教育では、エラーは「なくすべきもの」として訂正される。しかし、言語運用能力とは、正しい文法や発音を用い、言語的に正しい文を作り出すことだけを指すのではない。「コミュニケーション」というものの目的を考えた場合、第二言語を状況や相手に応じて適切に使える能力が必要であり、そこには情意的な要因が深く関わっている。そのため、学習者の性格や学習環境、また不安や緊張といった情意的な要因についても、徐々に注目されるようになってきた。例えば、元田(2005)は、「第二言語の学習や使用、習得に特定的にかかわる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り」を「第二言語不安」と定義した。こういった「不安」の度合いは本人の性質によるものが多く、教授法や教材の問題、また母語

1) 第二言語習得研究において、「第二言語」と「外国語」が区別される場合があるが、本稿では適宜文脈に応じて使い、特に意味の区別は行わない。また誤用や非用など、学習者が犯す誤りについては、本稿ではすべて「エラー」と呼ぶ。

の干渉などと同様に、学習者自身ではコントロールしにくい問題である。

その一方で、オックスフォード(1994)などによって、第二言語習得促進のために、学習者自身が自らの判断で取り組める「言語学習ストラテジー」などが提案されている。オックスフォードは、学習者が主体的にストラテジーを用いることが、第二言語の習得を促すとしている。こういった角度のアプローチが示すものは、第二言語学習において、学習者が自らコントロールできる要素がある、ということである。

また、学習者はただ教師から受動的に新しい知識を受け取るだけの存在ではない。田中(2002)は、教師の教え方のスタンスを2つに分けた。1つは、教師が知識を大きなトラックに積んで学校に入り、教室に持ち込んで個々の生徒に渡すという「トラックモデル」であり、もう1つは、教師自身も教えるなかで学んでいく、という共学のスタンスである。後者は、「共に生き、共に学ぶ」という「共生的学習」であり、この概念は、ともすれば「単なる知識の授受」となりがちである第二言語学習においても、必要な概念である。学習者が第二言語を学び、用いるとき、そこには教師やクラスメート、またその言語を母語とする人たちといった「他者」の存在が常にあり、その「他者」との関わりの中で、互いが共に生き、共に学んでいるからである。

北野(2009)は、相手の意図を汲み取る心と、「受け入れられているという実感」を互いに持つことができる雰囲気の中でこそ、共生的学習が育ち、お互いの能力が高められるとした。この「受容」の雰囲気は、他者への「共生的配慮」から生まれる。

こういった配慮は、第二言語使用の場合、母語話者から非母語話者にのみ行われるように捉えられるかもしれないが、一二三(2003, 2004)の研究によって、会話時に「率直性配慮」、「正確性配慮」、「対話者尊重配慮」、「同調配慮」と

いった配慮が、日本語非母語話者によって行われていることが分かっている。従って、配慮は一方的なものではなく、相互的に用いられていることが考えられる。

非母語話者は、ともすれば「弱く、助けが必要な存在」とみなされ、そして本人がコントロールできなかった結果、エラーが「仕方なく」生じると捉えられることがある。しかし、第二言語学習者はただ無力で弱い存在なのだろうか。一見すると、学習者自身のコントロールを超えて生じているように見えるエラーの中には、学習者自身が何らかの目的のために、意図的に選択し、生じているものもあるのではないだろうか。

本稿は以上の視点から、①第二言語で母語話者と会話をする際の、非母語話者のエラーに関する心理や行動についての標準的な尺度を作成し、②この尺度に基づいて調査を行うことを目的とする。

方法

被験者・調査時期・手続き 大阪府内の私立大学生に調査票を配布し、記入もれなどの回答不備がある者を除いた176名(男性72名、女性101名、性別未記入3名)を分析対象とした。調査は2009年4月に授業時間を利用して実施、その場で回収した。

調査票の構成 調査票は、本研究のために作成した「『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査」(全58項目)を用いた。この調査票の項目は、「外国へ旅行に行って、その国の言語で会話をする」という場面を想定したもので、「文法的間違いがないように気をつける」などの「文法面」、「単語のリズムに気をつける」などの「発音・語彙面」、「2人(自分と相手)で話しているとき、文法を間違えるのは、恥ずかしい」などの「精神面」、「相手の顔や目をよく見る」な

どの「行動面」、そして「自分の国のことばを直訳したような表現はしないように気をつける」などの「表現面」といったカテゴリーでそれぞれ項目を立て、その全58項目をランダムに並べたものを調査票として用いた。

各項目の回答は、「1 = まったくそう思わない / まったくそうしない」、「2 = あまりそう思わない / あまりそうしない」、「3 = だいたいそう思う / だいたいそうする」、「4 = とてもそう思う / いつもそうする」の4件法である。

その他に、性別、年齢、そしてこの調査票の質問に回答する際に「イメージした国」と「イメージした外国語」を記入してもらった。

結果 1

今回調査票で用いた58項目について、因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。まず調査票の全58項目を因子指定数なしで分析したところ、18因子が抽出され、第1因子が31項目とかなりの偏りがみられた。そこで、スクリープロットから6因子が適当であると判断し、全58項目を6因子指定で分析した。その結果、項目が適度に分かれた。

次に各因子を構成する項目から、負荷.40未満の項目28を除いた30項目で、6因子指定で実行した。しかしこの結果から因子ごとの解釈を行うことは困難であったため、改めて2回目の分析の各因子を構成する項目から、負荷.35未満の項目17を削除し、41項目6因子指定で分析を行った。

以下同様に探索的因子分析を繰り返し、最終的に22項目6因子指定で因子分析を行ったところ、全項目の負荷が.39以上となった。そこで最終的には6因子指定が適切と判断し、上記の結果から尺度を作成した。最終因子分析結果は表1の通りである。各尺度の信頼性を検討するため、クロンバックのアルファ係数を求めたところ、.52～.83であった。

各因子の解釈 以上の結果から、因子を構成する諸要因6尺度を作成した。

まず第1因子を構成する項目は、「2人（自分と相手）で話しているとき、文法を間違えるのは、恥ずかしい」、「2人（自分と相手）で話しているとき、発音が悪いのは、恥ずかしい」、「3人以上で話しているとき、文法を間違えるのは、恥ずかしい」、「3人以上で話しているとき、発音が悪いのは、恥ずかしい」の4項目、アルファ係数は.83であった。この第1因子は、第二言語で母語話者と会話をするときに、文法や発音のエラーを犯すことに対して、非母語話者が感じる恥ずかしさであると解釈でき、従って、この因子名を「エラーに対する恥ずかしさ（以下、「恥ずかしさ」とする）」と命名する。

一方、第2因子を構成する項目は、「相手の表現が中途半端でも、言いたいことを読み取ろうとする」、「難しい発音でも、恥ずかしがらずに頑張って発音する」、「言いたい単語が思い出せないときは、他の単語でとにかく表現する」、「文法を間違えても、意味が通じれば、相手は気にしないと思う」、「相手の文化に合わせた行動を取るようにする」の5項目で、アルファ係数は.64であった。この第2因子は、発話の正確さよりも、コミュニケーションがうまくいくかどうかを重視し、そのためにはエラーを犯すことも厭わないということを示しているため、「エラーに対する大胆さ（以下、「大胆さ」とする）」と命名する。

次に、第3因子を構成する項目は、「文法的な正しさより、相手に自分の言いたいことが伝わっているかどうかが大切だ」、「できるだけ短い文で話す」、「下手でも、頑張れば気持ちは伝わると思う」、「自分の言いたいことを、相手がどうしても理解してくれないときは、つい自分の国のことばが出る」、「自分が伝えたいことをあらかず単語を、とにかく言う」、「疲れているときは、文法や発音の正しさにまで気が回らない」の6項目で、アルファ係数は.60であった。こ

表1 因子分析結果

	因子						共通性
	1	2	3	4	5	6	
44) 3人以上で話しているとき、発音が悪いのは、恥ずかしい	.866	.025	.097	.060	-.101	-.124	0.789
57) 2人(自分と相手)で話しているとき、発音が悪いのは、恥ずかしい	.812	-.009	-.032	.071	-.074	-.137	0.690
25) 2人(自分と相手)で話しているとき、文法を間違えるのは、恥ずかしい	.657	.049	.000	-.131	.222	.215	0.547
31) 3人以上で話しているとき、文法を間違えるのは、恥ずかしい	.625	.036	-.002	.009	.183	.099	0.435
50) 相手の表現が中途半端でも、言いたいことを読み取ろうとする	.072	.702	-.150	.087	-.093	.045	0.539
47) 難しい発音でも、恥ずかしがらずに頑張って発音する	-.073	.597	-.140	.110	.044	.052	0.399
45) 言いたい単語が思い出せないときは、他の単語でとにかく表現する	.031	.564	.118	-.160	.172	-.141	0.408
49) 文法を間違えても、意味が通じれば、相手は気にしないと思う	-.035	.442	.131	-.279	-.184	.094	0.334
40) 相手の文化に合わせた行動を取るようにする	.087	.415	.004	.082	.033	.007	0.188
20) 文法的な正しさより、相手に自分の言いたいことが伝わっているかどうかが大切だ	-.063	.193	.520	.085	-.160	-.076	0.350
6) できるだけ短い文で話す	.024	-.023	.498	.061	.076	.000	0.259
28) 下手でも、頑張れば気持ちは伝わると思う	-.082	.186	.495	.163	.108	-.036	0.326
38) 自分の言いたいことを、相手がどうしても理解してくれないときは、つい自分の国のことばが出る	.261	-.157	.484	-.010	-.108	-.052	0.342
2) 自分が伝えたいことをあらわす単語を、とにかく言う	-.043	.013	.464	-.173	.176	.170	0.307
36) 疲れているときは、文法や発音の正しさにまで気が回らない	-.052	-.273	.390	.010	.118	.065	0.248
42) 自分の国のことばを直訳したような表現はしないように気をつける	.131	.030	.009	.664	.007	.123	0.475
34) 正しい文章を話すことより、会話のテンポの方が大切だと思う	-.116	-.058	.209	.617	-.004	.125	0.457
54) 単語のリズムに気をつける	.039	.161	-.208	.495	.150	.051	0.340
1) 文法的な間違いがないように気をつける	.146	.012	.050	.010	.683	-.035	0.491
12) 自分の国の語順で話さないように気をつける	-.089	.103	.148	.191	.464	-.222	0.342
32) あいまいな表現をしても、相手は気にしないと思う	-.044	-.011	.011	.199	-.084	.684	0.517
18) 単語を並べれば、通じると思う	.080	.022	.338	.050	-.143	.428	0.328

の第3因子は、非母語話者が、自分が伝えたいことを、会話の相手(母語話者)に正確に読み取ってもらうことを要求する因子であると解釈でき、「相手からの配慮要求(以下、「配慮要求」

とする)」と命名する。

第4因子は、第3因子とは反対に、「自分の国のことばを直訳したような表現はしないように気をつける」、「正しい文章を話すことより、会

話のテンポの方が大切だと思う」、「単語のリズムに気をつける」といった、非母語話者が、相手（母語話者）の理解を促すための配慮を行うことであり、「相手への配慮（以下、「配慮」とする）」と命名する。項目数は3で、アルファ係数は.60であった。

次に第5因子を構成する項目は、「文法的な間違いがないように気をつける」、「自分の国の語順で話さないように気をつける」の2項目で、アルファ係数は.52であった。この第5因子は、発話における文法的なものの正確さを求めることを示すため、「正確さの意識（以下、「正確さ」とする）」と命名する。

最後に第6因子は、「あいまいな表現をしても、相手は気にしないと思う」、「単語を並べれば、通じると思う」の2項目で、アルファ係数は.55であった。この第6因子は、第5因子とは反対に、会話で生じる表現や文法上の曖昧さを、相手に容赦してもらうことを意味しており、「曖昧さの許容要求（以下、「曖昧さ」とする）」と命名する。

因子間の相関 因子間の相関行列は、表2の通りである。因子間で最も相関が強いのは「配慮要求」因子と「曖昧さ」因子間（ $r = .35$ $p < .01$ ）、次いで「配慮」因子と「正確さ」因子間（ $r = .33$ $p < .01$ ）である。前者はコミュニケーションをしている相手に一定の配慮を要求し、後者は、それとは逆に、正確に話したり、会話のテンポを気にしたりするといったように、相手への配慮を示している。

さらに「大胆さ」因子は、「配慮要求」因子及び「配慮」因子とそれぞれ有意な相関（前者 $r = .22$ $p < .01$ ；後者 $r = .21$ $p < .01$ ）がみられた。配慮要求とエラーを犯すことの大胆さは同じようなメカニズムが働くものと考えられることができる。同時に、大胆な行動は逆に繊細な、相手への配慮も含んでいることがうかがわれる。この点は、日本人固有の現象であると考えられ

る。

結果 2

イメージした国・外国語 表3は被験者が調査票の質問に答える際に、「イメージした国」と「イメージした外国語」をまとめたものである。被験者は全部で176名であるが、「イメージした国」及び「イメージした外国語」欄が未記入の者を除いたため、表3には171名分が記載されている。

因子ごとの得点のちらばり 表4は各因子の平均値及び標準偏差をあらわしたものであり、この結果の平均値を高得点順に並べてグラフにしたものが図1である。ここから明らかなように、日本の大学生を被験者とした場合は、「配慮要求」因子の得点が最も高く、次いで「大胆さ」因子が高くなっている。

表4の結果について、1要因の分散分析を行ったところ、因子間に有意な差がみられた（ $F(5,875) = 92.43$, $p < .001$ ）。そこでさらに多重比較で差のあるところを検討した結果、「正確さ」因子と「曖昧さ」因子との間には有意な差はみられなかったが、その他の因子間にはすべて有意な差がみられた（ $p < .05$ ）。

考察

イメージされた国及び外国語 まず被験者が今回の調査票の質問に答えるにあたって、各自がイメージした国及び外国語（表3）であるが、国については、アメリカが171名中139名と全体の81.2%を占めており、次いでイギリスやオーストラリアとなっているものの、それぞれ10名に満たない。このことから、日本人の大学生がイメージする外国として、ほとんどの人がアメリカを思い浮かべるといことが分かる。

さらにその国の母語別に考えた場合、171名

表2 因子間の相関

	恥ずかしさ	大胆さ	配慮要求	配慮	正確さ	曖昧さ
恥ずかしさ	1	0.009	-0.003	0.131	0.191	0.087
大胆さ		1	0.223	0.209	0.138	0.132
配慮要求			**	0.082	-0.015	0.348
配慮				1	0.325	0.085
正確さ	**			**	1	-0.181
曖昧さ			**		*	1

表3 イメージした国及び外国語

イメージした国	イメージした外国語				総計
	英語	韓国語	スペイン語	フランス語	
アメリカ	138		1		139
イギリス	7				7
オーストラリア	7				7
カナダ	4				4
スイス	2				2
スペイン			3		3
ドイツ	1				1
フランス	1			2	3
韓国		5			5
総計	160	5	4	2	171

表4 各因子の平均値及び標準偏差

N=176	平均値	標準偏差
恥ずかしさ	2.21	0.65
大胆さ	3.07	0.43
配慮要求	3.27	0.40
配慮	2.49	0.54
正確さ	2.67	0.66
曖昧さ	2.85	0.63

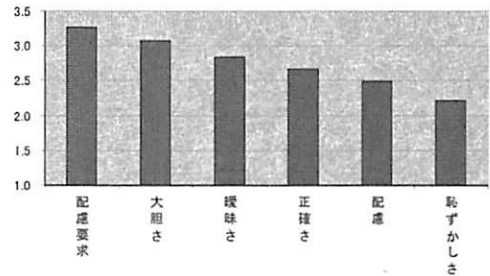


図1 各因子の平均値 (高得点順)

中157名が、母語が英語圏の国(アメリカ・イギリス・オーストラリア・カナダ)をイメージしており、イメージした外国語に関しても、「英語」と答えた人が171名中160名と全体の93.6%を占めている。今回調査を行った大学では、英語は必修であるが、第二外国語として、フランス語や韓国語なども学ばなければならない。しかし今回の結果からは、世界の共通語としての「英語」の強さがうかがえる。

各因子の平均値の比較 各因子の平均値(表4及び図1)を見ると、最も値が高いのは「配慮要求」因子の3.27、次いで「大胆さ」因子の3.07という結果となっている。反対に、最も値が低いのは「恥ずかしさ」因子の2.21、次いで「配慮」因子の2.49となっている。これらの結

果から、これまでの研究からイメージされる、受身的な非母語話者の姿とは異なり、コミュニケーションを成立させるという目的のためには、エラーを犯すことを恐れず、また相手(母語話者)に対して、「自分に対する配慮」を求めるといふ、非常に力強い非母語話者の姿をイメージすることができる。

対立する2つの心理 次に、結果1から「第二言語で母語話者と会話する際の、非母語話者のエラーに関する心理や行動についての標準的な尺度」として作成した6尺度について考える。

内容的にはほぼ対をなしている尺度として、「恥

ずかしさ」因子と「大胆さ」因子、「配慮要求」因子と「配慮」因子、そして「正確さ」因子と「曖昧さ」因子という組み合わせが考えられる。これらの組み合わせでの平均値の差を検討すると、以下の通りであった。

「正確さ」因子と「曖昧さ」因子では有意な差はみられなかったが、「恥ずかしさ」因子と「大胆さ」因子、そして「配慮要求」因子と「配慮」因子ではそれぞれ1%水準で有意であった。このことから、「エラーによる恥ずかしさ（平均値2.21）」よりも、「エラーに対する大胆さ（平均値3.07）」のほうを、会話をする際に非母語話者が好んでいることが分かる。また「相手に対する配慮（平均値2.49）」よりも、「相手からの配慮（平均値3.27）」を非母語話者は求めていると言える。

これまでの研究では、第二言語学習における誤用や非用といったエラーの発生に対して、学習者が恥ずかしさや不安を感じたり、正確に話そうといった意識があることは指摘されてきた。しかし今回の調査によって、それらとは反対の性質のもの、つまりエラーが生じることを厭わず発話を行ったり、正確さよりも相手に自分の意図が伝わっているかどうかといった、コミュニケーション重視の因子が抽出された。また相手の理解を促す努力をする一方で、相手に、自分の意図を汲み取るように配慮を求めるといった、やはり受身なだけではない、力強い非母語話者の姿が浮かび上がってくる。

エラーと共生的配慮 第二言語学習において繰り返し出現するエラーの原因として、これまでは教授法や教材、また母語の干渉や本人の性格の問題などが挙げられてきた。しかし、本研究の結果から、会話においては、非母語話者自身がコミュニケーションの目的（自分の意図を理解してもらい、また相手の意図を理解する）を達成するためには、誤用や非用といったエラーを厭わないことが示唆された。つまり、会話に

おいて、非母語話者が意思の疎通を重視する際は、正確さよりも自らのエラーの発生を選択している場合があるということが考えられるのである。

また「配慮要求」因子からは、コミュニケーションにおいて「自分の発話の正確さが欠けていても、相手は理解してくれるだろう」という、相手に受容を求める態度が見られるが、これは「甘え」なのであろうか。筆者は、この「相手への配慮要求」とは、「相手の善意を信じる力」であると考ええる。非母語話者が第二言語で会話する際には、母語話者よりも言語能力的には劣る立場になることは否めない。しかし、そこで優位である母語話者に配慮を要求することは、非母語話者の強さと、そして相手への信頼の表れではないだろうか。もし、非母語話者が「自分の意図を伝えよう、相手の意図を汲み取ろう」という真摯な態度と共に配慮を要求することによって、母語話者の理解や思い遣りの気持ちを高めることができるのであれば、それはまさに「共生的配慮」が生じているということであり、それによって、コミュニケーションの本来の目的は達成しやすくなるだろう。そしてこの「共生的配慮」が生じるところに、相手の立場や状況、また心情といったものへの理解や、円滑なコミュニケーションが育まれていくのではないだろうか。つまり、共生的配慮とは、これからますます互いに近い存在となっていくであろう世界中の人々が、共に理解し、受容し合い、そして共に生きていくために欠かせないものであると考えられる。

おわりに

本稿では、第二言語で母語話者と会話をする際の、非母語話者のエラーに関する心理や行動についての標準的な尺度を作成し、調査及び分析を行った。その結果、共生的配慮に関連する因子の重要性が認められたが、今回の被験者は日本の大学生のみを対象にしたものであった。

そこで今後の課題として、今回作成された尺度を用いて、日本人と外国人の違いや、対象言語による違い、また被験者が非母語話者の立場になった場合（今回の調査）と、母語話者の立場になった場合といった、立場によるエラーに対する態度の違いなどを検討していきたいと考えている。

文 献

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.
北野朋子 (2009). 留学生の日本語学習における

「エラー」の捉え方：共生的学習の観点から. 文学部心理学論集（関西大学文学部心理学会）, 3, 45-54.

元田静 (2005). 第二言語不安の理論と実態. 溪水社

縫部義憲 (2001). 日本語教師のための外国語教育学—ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイナー—. 風間書房

オックスフォード L. レベッカ (1994). 言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと—. 宍戸通庸・伴紀子 (訳) 凡人社

迫田久美子 (2002). 日本語教育に生かす第二言語習得研究. アルク

田中俊也 (2002). 「教える」知識・「学ぶ」知識—知識表象の4つのレベル—. 教育科学セミナー, 33, 43-52.