

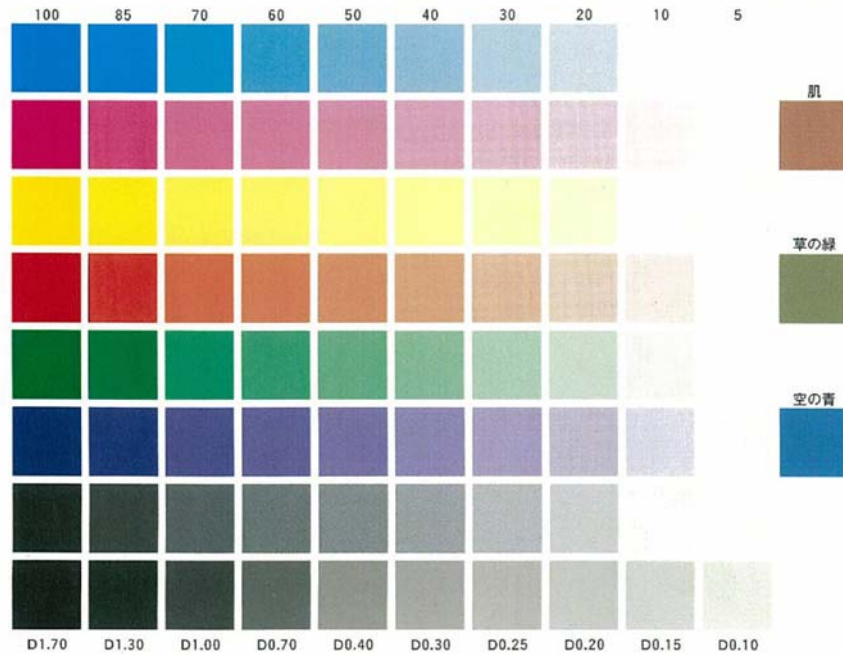
We conduct many of these
We conduct many of these
We conduct many of these



We conduct many of these
We conduct many of these
We conduct many of these

第二言語での会話における話し手の意識と行動

—「エラー」の扱いを中心にして—



関西大学大学院心理学研究科

心理学専攻（認知・発達心理学特殊研究）

09D8502 北野朋子

要約

世界中で国際化が進むとともに、第二言語でのコミュニケーションの必要性が高まっている。しかし第二言語学習には多大な時間と努力が必要とされ、またその学習過程では誤用といったエラーが生じることは避けられない。これまで、対照分析研究や誤用分析研究、そして中間言語研究といった第二言語習得研究において、エラーはさまざまな視点で研究されてきたが、1990年代以降は、それまで周辺的な位置づけであった動機づけや態度、そして特に不安といった、情意的側面からの研究が増え、学習者の心理的な視点からのエラーの原因解明が試みられるようになった。

本研究においても、これまで言語学的な視点から分析されてきたエラー生起の原因について、非母語話者の心理的側面からの解明を試みた。特に第二言語として学習される日本語を中心に、非母語話者の第二言語での会話におけるエラーの中でも、「何度訂正しても、繰り返し生じるエラー」に着目した。また非母語話者の会話時のエラーに関する意識や行動に関する尺度を作成し、それを用いて量的調査及び質的調査を行い、第二言語での会話能力の向上の在り方を考察した。

本論文は、「序論」、「第Ⅰ部：コミュニケーションとエラー（第一章、第二章）」、「第Ⅱ部：量的・質的研究（第三章から第九章）」、「第Ⅲ部：総括（第十章）」から構成されている。

まず序論において、これまで第二言語教育において行われてきたエラーに関する研究について概観し、次に第二言語学習の中でも特に本研究の中心となる、第二言語としての日本語教育及び日本語学習の状況についてまとめた。

そして第Ⅰ部（第一章、第二章）では、コミュニケーションと、その過程で生じるエラーの原因についての考察を行った。

まず第一章ではコミュニケーションとはどのような要素で成り立ち、そしてどのような意図や目的をもって行われるのかについて整理した。またコミュニケーションの中でも特に会話のメカニズムについて概観した。

第二章では、第二言語での会話における非母語話者のエラー生起について、そのエラーの選択過程の考察を行った。まず第1節にて本研究の焦点となる日本語学習におけるエラーの種類について整理し、特に第二言語での会話において、「非母語話者自身で訂正できるが、何度訂正しても、繰り返し生じるエラー」及び「同一個人内かつ同一文法項目で、『正

用・誤用・非用』が不安定に現れる事象」とはどのようなものであるのかについて、説明を行った。そして第2節ではポートレットの記憶研究の視点を用いて、第二言語学習者がインプットする情報を、合理化のプロセスによってどのように加工するのか、また記憶の再生の際にはスキーマがどのように作用するのかについて考察し、記憶に対する個人の情意的要因や意思の影響について述べた。

第3節では人間を合理性に限界を持つ存在であるとした Simon の限定合理性理論に基づき、非母語話者の「満足化」基準を満たす発話項目の選択過程についての考察を行い、避けられた可能性があったエラーの原因の解明を試みた。そして第4節では言語学理論の一つである最適性理論を用いて、非母語話者がどのように自分にとって「最適」となる選択肢を自らの意思で選ぶのかということ、日本語で最もエラーが多いとされる助詞を用いて、説明を試みた。

第Ⅱ部（第三章から第九章）では、非母語話者の第二言語での会話における意識と行動に関する量的・質的研究を行った。これまでの第二言語学習研究における非母語話者像は母語の干渉や教授法に影響された、受身的で弱者の立場に立たされたものが多いが、発話項目の選択過程に非母語話者の意思を認めたと、これまでとは違う視点からのエラーの分析が可能となる。そこで、第三章にて第二言語で母語話者と会話をする際の非母語話者の、特にエラーに関する意識や行動についての標準的な尺度の構成を行った。その結果、「恥ずかしさの意識（9項目）」、「正確さの意識（6項目）」、「配慮要求意識（8項目）」の3因子、全23項目からなる尺度が構成され、その信頼性と妥当性が検証された。

第四章ではこの3つの意識の尺度を用い、日本語を第二言語として教えている日本人日本語教師と、日本語を第二言語として学んでいる外国人日本語学習者の意識の違いを比較し、分析を行った。また第五章では日本語を第二言語として学んでいる外国人学習者と、英語を第二言語として学んでいる日本人学習者の3つの意識を調査し、外国人と日本人の意識の比較及び分析を行った。そして第六章では日本の中学校及び高校における今後の第二言語教育に本研究を活かすため、日本人高校生及び、高校までの第二言語教育を修了した日本人大学生の3つの意識を調査し、さらに第七章では日本語を学ぶ外国人留学生に対して、第二言語での会話能力の向上にもなっており、3つの意識がどのように変化するのか、また教育的介入がどのように影響するのかについて、縦断的調査を行った。

第四章から第七章で得られた知見をもとに、第八章では3つの意識について考察を行った。その結果、恥ずかしさの意識の高低には、「失敗を乗り越えた経験が多いこと」、「エラ

一を受容すること」、そして「外国人との接触や第二言語での会話に慣れること」が関係していることが分かった。また、正確さの意識の高低には、「日常的に語学学習に接していること」、「自分の発話を自分でモニターすること」、「目標となるレベルを設定すること」が、そして配慮要求意識の高低には、「自分で問題を解決しようとする気持ちが強いどうか」、「相手に頼る気持ちがあるかどうか」、「第二言語での会話という状況に慣れているかどうか」が影響を及ぼしていることが分かった。

第九章では、第二言語を教授する者と学習する者に対して調査及びインタビューを行い、会話能力を向上させる3つの意識の状態について考察した。第1節では日本人日本語教授者と外国人日本語学習者、第2節では日本人英語教授者と外国人英語教授者、そして日本人英語学習者を対象者とした。調査内容は、①自分自身の3つの意識について、②「日本語教師と外国人留学生」の平均値の差の要因について、そして③会話能力が向上する意識状態について、の3つで構成され、さらに第2節の英語教授者及び学習者には、日本の英語教育において会話能力を向上させる方法についてもインタビューを行った。これらの結果から、第二言語での会話において非母語話者である学習者が3つの意識をどのように感じるのか、また感じたあとにどのような行動を取るのかを教師が把握し、各学習者に適した指導を行う重要性が示唆された。また学習者同士が配慮要求意識を理解することで、より豊かな共生的学習が可能となることが示された。

第Ⅲ部（第十章）では総括として、第二言語教師に対して3つの意識を中心に、学習者の情意的側面を配慮することの重要性を示唆し、会話能力育成への提言を行った。

本研究の結果から、教師が非母語話者の3つの意識やエラー選択の過程を理解し、共生的学習を目指すことが、第二言語での会話能力の育成につながることを示されたと考えられる。

目次

序論	1
第1節 第二言語教育におけるエラー研究の流れ	1
第2節 第二言語としての日本語教育及び日本語学習の状況	5
第Ⅰ部 コミュニケーションとエラー	9
第一章 コミュニケーションと会話	9
第1節 コミュニケーションの成立とその特徴	9
第2節 会話のメカニズム	15
第二章 コミュニケーション過程で生じるエラーの要因	18
第1節 日本語学習におけるエラーの種類	18
第2節 記憶と再生	24
第3節 限定合理性理論から捉える発話項目の選択過程とエラー発生の要因	27
3-1. 第二言語教育におけるエラー研究と生成理論	28
3-2. 人間の情報処理の限界	29
3-3. 探索と満足化	30
3-4. 意思決定の4つの局面とそのプロセス	31
3-5. 限定合理性を持つ人間としての非母語話者の発話にみられる特徴	33
第4節 最適性理論における制約の遵守と最適な選択	36
4-1. 生成理論の限界	36
4-2. 最適性理論とその「最適」の持つ意味	37
4-3. 最適性理論からみたエラーの発生	38
4-4. 助詞の再生にかかる負担度	39
4-5. 上位となる制約の影響	41
4-6. 誤用や非用を繰り返す原因	42
第Ⅱ部 非母語話者の第二言語での会話における意識と行動に関する量的・質的研究	45
第三章 尺度の構成	45
第1節 調査1	45
1-1. 方法	45
1-2. 結果	46
第2節 調査2	47
2-1. 方法	47
2-2. 結果	47
2-3. 因子の解釈	47
第3節 信頼性と妥当性	49
3-1. 信頼性の確認	49
3-2. 妥当性の検証	49
第四章 日本語教師と日本語学習者の立場の違いによる意識差	52
1-1. 方法	52
1-2. 結果	53
1-3. 考察	55

第五章 外国人日本語学習者と日本人英語学習者の意識差	57
1-1. 方法	57
1-2. 結果	58
1-3. 考察	60
第六章 日本人高校生と日本人大学生の意識の比較	62
第1節 調査1(日本人高校生)	62
1-1. 方法	62
1-2. 各意識の結果と考察	63
1-3. 性別による結果の比較及び考察	64
1-4. 海外経験の有無による結果の比較及び考察	65
第2節 調査2(日本人高校生と日本人大学生)	66
2-1. 方法	66
2-2. 結果	67
2-3. 考察	68
第七章 教育的介入による日本語学習者の意識変化	71
1-1. 方法	71
1-2. 結果と考察	78
1-3. 全体的考察	89
第八章 非母語話者の3つの意識	91
第1節 恥ずかしさの意識	91
1-1. 恥ずかしさの意識に影響を与える要因	92
1-2. 繰り返し生じるエラーとの関わり	93
1-3. 恥ずかしさの意識の高低	94
第2節 正確さの意識	96
2-1. 正確さの意識に影響を与える要因	97
2-2. 繰り返し生じるエラーとの関わり	98
2-3. 正確さの意識の高低	99
第3節 配慮要求意識	100
3-1. 配慮要求意識に影響を与える要因	101
3-2. 繰り返し生じるエラーとの関わり	102
3-3. 配慮要求意識の高低	102
3-4. 配慮要求意識が生む共生的学習の可能性	103
第九章 第二言語の教授者と学習者の意識	105
第1節 第二言語としての日本語教授者と学習者の意識	105
1-1. 調査1(日本人日本語教授者)	105
1-2. 調査2(外国人日本語学習者)	114
1-3. 日本語学習の教授者及び学習者の意見の全体的なまとめ	124
第2節 第二言語としての英語教授者と学習者の意識	127
2-1. 調査3(日本人英語教授者)	127
2-2. 調査4(外国人英語教授者)	137
2-3. 調査5(日本人英語学習者)	146
2-4. 英語学習の教授者及び学習者の意見の全体的なまとめ	157
2-5. 調査6(受験英語と会話能力向上について)	159
第3節 第二言語学習における3つの意識と会話能力	166
3-1. 3つの意識の在り方	166
3-2. 恥ずかしさの意識の在り方	166
3-3. 正確さの意識の在り方	169
3-4. 配慮要求意識の在り方	170

第Ⅲ部 総括	175
第十章 総合的考察	175
第1節 本研究から得られた知見	175
1-1. 本研究の出発点	175
1-2. 人間としての非母語話者	176
1-3. 第二言語で会話する際の非母語話者の3つの意識 一量的研究と質的研究からみえるもの	177
1-4. 3つの意識に影響を及ぼす要因とエラーとの関わり	179
第2節 第二言語教育への提言	181
2-1. 会話能力の向上を目指す3つの意識の在り方	181
2-2. 第二言語教育における会話能力を向上させる指導の方向	182
第3節 今後の研究課題と展望	184

文献	185
----	-----

謝辞

資料・・・資料1：3つの意識尺度

資料2：3つの意識尺度(高校生用)

資料3：3つの意識尺度(教育的介入用)

序論

第1節 第二言語教育におけるエラー研究の流れ

世界中で国際化がますます進んでいる。日本においても 2010 年時点で外国人登録者数は 210 万人を超えており（法務省、出入国管理統計）、これは日本の総人口の 1.5%以上にあたる。在留目的は就労、結婚、留学などさまざまであるが、その総数は増加の傾向にある。

人間のコミュニケーションは通常、言語でもって行なわれるが、国際化により、例えばアメリカ人と日本人が英語で話すといったように、一方にとっては母語である他方にとっては第二言語である言語を用いて会話が行なわれる光景も珍しいものではなくなっている。ときには両者にとっての第二言語でコミュニケーションが行なわれることもある。

人が最も自由に使えることばでないことば、そして多くの場合、母語を習得した後に学習を開始した言語を第二言語と呼ぶ（八島, 2004）。世界の言語の総数は数百という説から数千という説もあり、方言などの存在からその数を規定することは難しいが、第二言語を学ぶ際、自分の母語と第二言語の言語体系が類似しているかどうかは学習の進捗に大きな影響を与える。例えば日本語はその表記にひらがな、カタカナ、漢字、そしてローマ字を用いるが、漢字圏の中国人のほうが非漢字圏のアメリカ人よりも日本の文字を習得しやすい。しかしどの言語であっても母語話者並みの第二言語能力を習得するにはかなりの時間と努力が必要とされ、その学習過程では誤用といったエラーが生じることは避けられない。本論文では非母語話者の第二言語での会話におけるエラー、特に「理解しているはずの文法項目を発話の際には間違い（北野, 2009a）、教師が何度学習者に注意を向けても繰り返し生じるエラー（北野, 2010a）」に着目し、非母語話者の心理的要因からエラーの原因解明を試み、その意識や態度を通して会話能力の向上の在り方を考察することを目的とする。

第二言語学習におけるエラー研究 第二言語習得研究は外国語教育の分野から始まった。1950 年代に用いられた外国語教授法の 1 つであるオーディオ・リング法は行動主義心理学や構造言語学の考えに基づいた、強化や繰り返しによる習慣形成を目指した教授法である（Fries, 1945 ; Lado, 1957）。この教授法では学習効果を上げるためには誤用を産出させないようにすることが重要であると考えられ、そのために学習者の母語と目標言語の

違いを徹底的に研究し、パターン・プラクティス（教師が与えた句や語といった刺激に学習者が自動的に応答する文型練習）やミニマル・ペア（「あめ（雨）—うめ（梅）」など、一つの音素を入れ替えると意味が変わる語を対にして練習する）などが学習に用いられた。こういった教授法に基づく研究は対照分析研究と呼ばれた。

この研究では、誤用は学習者が持っている古い習慣（母語）が新しい習慣（第二言語）を獲得する際に母語の干渉が影響を与えるために生じるものであると考えた。しかし研究が進むにつれ、母語の異なる学習者から同種の誤用が出現したり、仮説とは異なる誤用が観察されるようになった。例えば、仮説の一つに「日本語は主語がない文が多いので、日本人が英語で作文を書く場合や発話する場合には英語の主語を省略するだろう」というものがあったが、Krahnke, Krahnke and Nishimura (1993) が日本人大学生の英語作文のデータを調べたところ、9 割以上の文で主語の脱落がみられないという結果が得られた。こういった研究の結果、対照分析研究は次第にその信頼性を失い、その代わりに誤用そのものに焦点を当てる誤用分析研究が盛んになっていった。この 2 つの研究では「誤用」というものに対する見方が大きく異なる。対照分析研究においては、誤用は「排除すべきもの」であったが、誤用分析研究においては、誤用は第二言語学習上、回避すべきものではなく「必然的に生じるもの」と捉えられたのである。迫田（2002）も教師は誤用によって学習者の現在地と原因の推測、そしてその対処の仕方、治療法さらに予防法まで考えられること、そしてその意味で誤用は教育の分野で非常に大きな意味を持つと述べている。

誤用分析研究のエラー分類 誤用分析研究における代表的な分類は 3 つある。第 1 の分類は「エラー」と「ミステイク」である。学習者が一貫して間違えるものを「エラー」、普段は正しく発話できるにもかかわらず、体調が悪いために間違えてしまったものや単なる言い間違いなどは「ミステイク」とされた。

第 2 の分類は「グローバルエラー」と「ローカルエラー」である。生じた誤用が大きな支障となって、文章の意味が理解できない場合は「グローバルエラー」とし、誤用はあっても特に意味の理解には困らないものを「ローカルエラー」とした。

第 3 の分類は「言語間エラー」と「言語内エラー」（Richards, 1971）で、母語の影響から生じる誤用を「言語間エラー」と呼んだ。一方、学習している言語の中で活用を間違える（例：×昨日食べましたカレーはおいしかったです。○昨日食べたカレーはおいしかったです。）といった誤用を「言語内エラー」と呼んだ。

このように誤用分析研究ではさまざまな誤用の分類を行ったが、この研究においても次

第に問題が生じた。一つは、誤用の分類の定義は行ったものの、「どの誤用がどの分類にあてはまるのか」という判断の難しさである。また学習者が間違いを避けるために文法の使用を回避した場合（日本語教育では「非用」という（水谷，1985））、誤用分析の対象とはならないという問題もあった。例えば、

例：私は昨日友達と寿司を食べました。ビールを飲みました。カラオケへ行きました。

という文の場合、通常「私は昨日友達と寿司を食べて、ビールを飲んで、カラオケへ行きました」というように、「～て」の形を用いて表現するが、この形がうまく使えない学習者はその使用を避けて上記のような文章を作ることがある。この文章は文法的には間違いがなく、誤用分析研究の対象とはならない。しかし「上級者の作った文であるか」と問われると、答えは否であることは明らかである。以上のような問題点の解決が難しかったため、誤用分析研究も次第に衰退していった。そしてその後、誤用だけではなく正用も含めて学習者の言語体系を扱う中間言語研究が現れた。

中間言語研究のエラー分類 中間言語研究は、Selinker の「中間言語」という概念が中心となっている。Selinker（1972）は目標とする第二言語の習得段階に応じて変化していく学習者の言語体系として「中間言語」というものが存在すると主張し、他の研究者たちによってもこの言語体系に関する研究が数多く行なわれた。

中間言語研究の最も大きな関心は「化石化」であった。これは第二言語を習得する段階で、ある項目が誤用のまま改善されずに繰り返して生じる現象である。この化石化について、「どのような化石化があるのか」、そして「なぜそれが起こるのか」といった点がこの研究の焦点であった。セリンカーはこの化石化について、①言語転移、②過剰一般化、③訓練上の転移、④学習ストラテジー、⑤コミュニケーションストラテジーの5つを挙げた。

「言語転移」とは学習者の母語が第二言語を習得する場合に何らかの影響を与えることである。この転移はプラスに働く場合、つまり「正の転移」と、マイナスに働く場合、つまり「負の転移」の両方がある。

「過剰一般化」とはある1つの規則を他の場合にも用いてしまうことである。例えば、英語の過去形は語尾に-ed をつけることが多いが、この規則を「readed」のように不規則活用動詞にも当てはめてしまうことである。

次に「訓練上の転移」とは教授法や指導法が学習者の習得にマイナスの影響を与えるこ

とである。例えば、日本語教育の初級の授業時に「私は～です」という文型練習を過度に行なった結果、上級になっても主語の省略が行なえず、不自然に「私は」を連発するといったことである。

そして「学習ストラテジー」とは、学習を進める際に学習者が個々で用いる方略のことであり、これ自体は学習を効果的に進めるために用いるものであるが、例えば小山（2009）は、英語を学ぶ日本人学習者を対象に、英単語の学習方略が英語の文法・語法上のエラー生起に与える影響を調査した結果、ある程度の学習レベルに進んだ場合は英語と日本語の意味を対にして覚える対連合方略の使用が英語の文法や語法のエラーを生起させることを明らかにした。このように学習を進めるためにストラテジーを用いているにもかかわらず、エラーの原因となる場合がある。

最後に「コミュニケーションストラテジー」であるが、これは学習者が自分の知識や能力が足りなかったり、適切な言葉や表現が思い出せずに、コミュニケーションに支障をきたした場合に取る行動や態度を指す。例えば日本語学習者が「心理学」という単語が思い出せない場合に「人の心の勉強」といったように違う言葉で表現することである。

このように中間言語研究において誤用はさまざまな角度から分析されたが、最も基礎となる「中間言語」自体の実質的な定義が困難であったことから、中間言語研究も衰退していった。しかしその後も第二言語学習における誤用についての研究は続けられ、1990年代以降は、それまで応用言語学において周辺の位置づけであった動機づけ、態度、不安などを扱う情意面の研究の重要度が認知され（八島，2004）、特に外国語を用いるときの不安に関する研究が急速に増え（Arnord, 1999）、より学習者の心理的な視点からの誤用の原因説明が試みられるようになった。

本論文でもこれまで言語学的な視点から分析されてきたエラー生起の原因を、非母語話者の心理的側面から説明を試みる。第二言語学習の中でも、特に第二言語として学習される日本語を中心に、非母語話者が第二言語を用いる際に生じるエラーを扱い、また非母語話者の会話時の意識や行動に関する尺度を作成し、それを用いて量的調査及び質的調査を行い、その結果を今後の第二言語教育に活かすことを目的とする。

なお、本論文では「第二言語」及び「外国語」という表現を適宜用いるが、特に意味的な区別は行なわない。また日本語教育では「誤用」及び「非用」は区別されるが、本論文では「エラー」と総称し、特に区別しなければならない場合のみ、「誤用」または「非用」を用いることとする。

第2節 第二言語としての日本語教育及び日本語学習の状況

日本語の習得過程で生じるエラーについて詳しくみる前に、第二言語としての日本語教育及び日本語学習の状況に触れておく。前節で述べたように、日本には2010年時点で210万人以上の外国人が居住している。そのうち大学や日本語学校といった機関で学習するための留学ビザを取得している人数はおよそ20万人である。地域別にみるとアジアが約18万人と最も多く、そのうち中国人が約13万人、韓国人が2万7千人などである。その他には少数ではあるがヨーロッパから約7000人、アフリカからも約1500人が日本に留学している。

日本国外の日本語教育機関の場合はその国の母語を使って日本語教育が行なわれることが多いが、日本国内の場合はクラスの構成が多国籍になることが多いため、授業は初級であってもすべて日本語で行われることが多い。

また日本語能力を測定するために学習者の多くが受験する日本語関連の試験は主に二つある。一つは日本の大学への進学を目的とした「日本留学試験」、そしてもう一つは第二言語としての日本語能力を測る「日本語能力試験」である。日本語教師が学習者の能力を把握する際には後者の試験の合格レベルを基準とすることが多い。したがって本論文でも日本語学習者の能力をこの「日本語能力試験」によって示す。この試験は国際交流基金と日本国際教育支援協会が共催で行っているが、この両機関が試験について説明しているホームページの内容を以下にまとめた。

日本語能力試験の概要 日本語能力試験は世界各地で一斉に実施される日本語の試験で、日本語を母語としない人の日本語能力を測定するものである。この試験は国際交流基金と日本国際教育支援協会の共催で1984年に開始された。日本国外では国際交流基金が各地の機関と協力して実施、日本国内では日本国際教育支援協会が実施している。第二言語としての日本語能力を測る試験としては受験者数が世界最大規模であり、試験開始時の1984年の受験者数は全世界で約7000人であったが、2009年には日本を含めて54か国・206都市で実施され、その受験者数は77万人を超えた。

2008年までは年に1回の実施であったが、2009年からは7月と12月の年2回実施されている。また2010年からは内容も大幅に変更された。変更の要因は、受験者が多岐にわたり、受験目的も就職・昇給・昇格・資格認定への活用などさまざまになったこと(図1)や、実力をより詳しく測定できるようにするためである。また新試験は旧試験よりも

コミュニケーション能力を重視し、日本語の文字や語彙、文法の単なる知識のみならず、それらを実際のコミュニケーションで使えるかどうかを測定する。試験科目は「言語知識(文字・語彙・文法)」、「読解」、「聴解」の3種類で、「文字・語彙・文法」で言語知識、「読解」と「聴解」でコミュニケーション能力を問い、日本語でのコミュニケーション能力を180点満点で総合的に測る(旧試験は400点満点で行われていた)。ただし解答はすべてマークシート方式で行われ、会話や文章作成などの能力を直接測る試験科目はない。

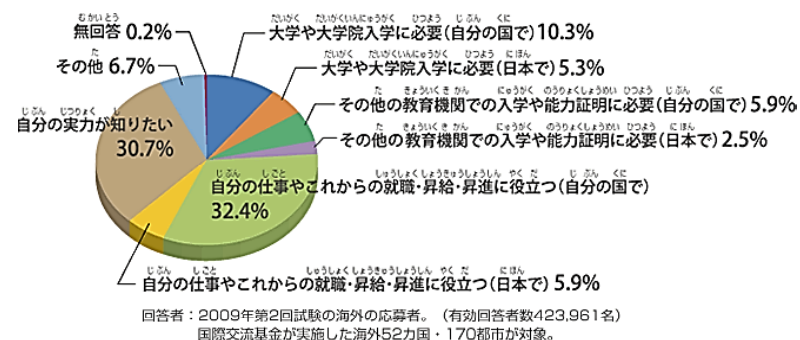


図1 2009年日本語能力試験海外受験者の受験理由
(「日本語能力試験」ホームページより抜粋)

日本語能力試験のレベル設定 2009年までの旧試験ではレベルは4段階で、最も上級のレベルが1級、そして順に2級、3級、4級と設定されていた。一方、新試験ではレベルは5段階となり、最も上級のレベルはN1とされ、順にN2、N3、N4、N5と設定されている。日本での就職や進学などではN1またはN2の合格が求められる場合が多い。旧試験と新試験のそれぞれのレベルについての説明及びレベルの比較は図2のとおりである。本論文における被調査者及びインタビューの日本語学習者には旧試験合格者と新試験合格者の両方がいるが、「1級合格」と表記してある場合は旧試験合格、「N1合格」と表記してある場合は新試験合格を意味する。

旧試験、新試験ともにどのレベルを受験するかは受験者自身で選ぶことができる。新試験でレベル数が増えたことで受験者はより自分に合ったレベルを選んで受験できるようになった。旧試験では3級レベルと2級レベルの内容に非常に差があり、3級合格後に2級に挑戦してもなかなか合格できないことが多かった。これは特に非漢字圏学習者にとって

旧試験

級	認定基準
1	高度の文法・漢字(2,000字程度)・語彙(10,000語程度)を習得し、社会生活を上る上で必要な、総合的な日本語能力(日本語を900時間程度学習したレベル)
2	やや高度の文法・漢字(1,000字程度)・語彙(6,000語程度)を習得し、一般的なことごとがらについて、会話ができて、読み書きできる能力(日本語を600時間程度学習し、中級日本語コースを修了したレベル)

新試験

レベル	認定の目安 それぞれのレベルには、これらの言語行動を表現するための言語知識が必要です。
N1	幅広い場面で使われる日本語を理解することができる 読む ・幅広い話題について書かれた新聞の論説、評論など、論理的にやや複雑な文章や抽象度の高い文章などを読んで、文章の構成や内容を理解することができる。 ・さまざまな話題の内容に深みのある読み物を読んで、話の流れや詳細な表現意図を理解することができる。 聞く ・幅広い場面において自然なスピードの、ほとんどのありある会話やニュース、講義を聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができる。
N2	日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる 読む ・幅広い話題について書かれた新聞や雑誌の記事・解説、平易な評論など、論旨が明快な文章を読んで文章の内容を理解することができる。 ・一般的な話題に関する読み物を読んで、話の流れや表現意図を理解することができる。 聞く ・日常的な場面に加えて幅広い場面で、自然に近いスピードの、ほとんどのありある会話やニュースを聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係を理解したり、要旨を把握したりすることができる。

N3【新設】 日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる

- ・日常的な話題について書かれた具体的な内容を表す文章を、読んで理解することができる。
- ・新聞の見出しなどから情報の概要をつかむことができる。
- ・日常的な場面で目にする難易度がやや高い文章は、言い換え表現が与えられれば、要旨を理解することができる。
- ・日常的な場面で、やや自然に近いスピードのほとんどのありある会話やニュースを聞いて、話の具体的な内容を登場人物の関係などとあわせてほぼ理解できる。

3	基本的な文法・漢字(300字程度)・語彙(1,500語程度)を習得し、日常生活に役立つ会話ができ、簡単な文章が読み書きできる能力(日本語を300時間程度学習し、初級日本語コースを修了したレベル)
4	初歩的な文法・漢字(100字程度)・語彙(800語程度)を習得し、簡単な会話ができ、平易な文、又は短い文章が読み書きできる能力(日本語を150時間程度学習し、初級日本語コース前半を修了したレベル)

N4	基本的な日本語を理解することができる 読む ・基本的な語彙や漢字を使って書かれた日常生活の中でも身近な話題の文章を、読んで理解することができる。 聞く ・日常的な場面で、ややゆっくりと話される会話であれば、内容がほぼ理解できる。
N5	基本的な日本語をある程度理解することができる 読む ・ひらがなやカタカナ、日常生活で用いられる基本的な漢字で書かれた定型の短文や文、文章を読んで理解することができる。 聞く ・教室や、身の回りなど、日常生活の中でもよく出会う場面で、ゆっくり話される短い会話であれば、必要な情報を聞き取ることができる。

図2 日本語能力試験の旧試験と新試験のレベル比較(「日本語能力試験」ホームページより抜粋)

の日本語の漢字や語彙学習の困難さが原因である。しかし新試験では、主に教室内で学ぶ基本的な日本語の理解度を測るN4とN5と、現実生活での日本語の理解度を測るN1とN2の間に橋渡しのレベルとしてN3が設定され、学習者にとってはより受験しやすいものとなった。また試験を受験する際には年齢規制はなく、小学生から社会人まで幅広い層が受験している(図3)。

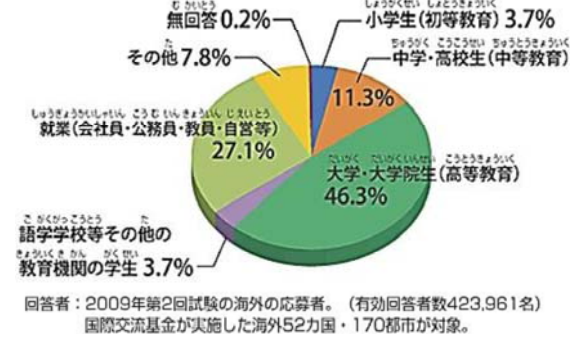


図3 2009年日本語能力試験海外受験者の属性
(「日本語能力試験」ホームページより抜粋)

現在、世界経済の影響などにより中国語の学習者が増加し、日本語学習者の減少が懸念されているが、国際交流基金が行なった海外日本語教育機関の調査によると、海外における日本語学習者数は日本語能力試験開始時の1984年には約58万人であったのが、2009年には約365万人にまで増加している。以前は日本語を学ぶ動機として就職や進学といった「経済大国ニッポン」の影響が多くみられたが、最近では日本のアニメや漫画が学習動機となることも多く、その多様さが新たな学習者を生む要因となっている。

このように世界各国のさまざまな世代に学ばれている日本語であるが、新試験の特徴は学習者のコミュニケーション能力が問われている点であり、これは「実際に使える日本語」の習得を日指すものである。本論文でも会話というコミュニケーションとその中で生じるエラーを扱う。そこで次章ではコミュニケーションがどのように成立しているのか、また会話のメカニズムについて概観する。

第I部 コミュニケーションとエラー

第一章 コミュニケーションと会話

本章ではコミュニケーションの成り立ちやそれを構成する要素、そしてコミュニケーションという行為を行う意味についてまとめ、また会話がどのようなメカニズムに基づいて行われるのかについてみていく。

第1節 コミュニケーションの成立とその特徴

日常でよく用いられる「コミュニケーション」という言葉にはさまざまな意味が含まれている。“communication”という単語はラテン語の“communis(common)”に由来し、思想や意見、情報を伝達し合い、心を通じ合わせることを示す(ランダムハウス英語辞典、1994)が、コミュニケーションは図1-1の共通部分を拡大することによって、それを両者が共有しようとする試みそのものにある。つまりコミュニケーションとは、「コミュニケーション」なるものが存在するのではなく、そのプロセスそのものであり、ダイナミックで絶えず変化し続ける活動なのである(西川, 2002a)。

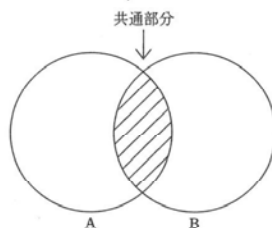


図1-1 コミュニケーションの意味(西川, 2002a, p4)
(共通部分はコミュニケーションの成立を示す)

またコミュニケーション事態は、①だれが、②何を、③どのような経路で、④だれに伝達し、⑤その影響がどうであったか、を含む(深田, 1999a)。この「だれが」は「送り手」、「だれに」は「受け手」であるが、大坊(1987b)はコミュニケーションは送り手と受け手との循環的な過程であるとし、コミュニケーションを行うということには受け手への効

果があるだけでなく、送り手側にも共通の方向づけが生じ、自分自身を変化させる機能があると述べた。

コミュニケーション・モデル コミュニケーションのプロセスを理解するために、電気通信理論の立場から出されたシャノンとウィーヴァー(Shannon & Weaver, 1949)のコミュニケーション・モデル以降、さまざまなモデルが提唱されている。その中の1つである Benjamin(1986)のモデルを図1-2に示した。このコミュニケーション・モデルは、①送り手、②記号化能力、③メッセージ、④チャネル、⑤受け手、⑥解読能力、⑦フィードバック、⑧ノイズ、⑨文脈、の9つの要素で構成されている(西川, 2002a)。

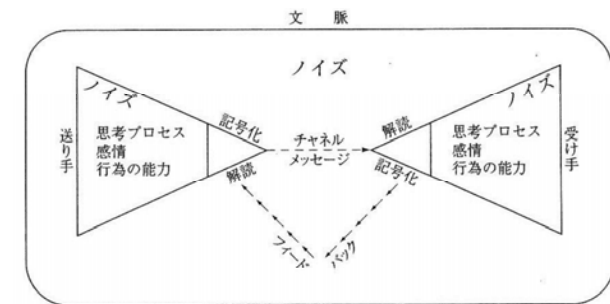


図1-2 コミュニケーション・モデル(Benjamin, 1986, 訳書, p5)

- ①送り手 (source) : 受け手に向けてメッセージを発信する人。この送り手は特定の考えを持ち、それを知識と言語経験をもとにことばに翻訳する。オーラル・コミュニケーションにおいては「話し手」と称される。また送り手はメッセージの受け手(聞き手)ともなる。
- ②記号化 (coding) : 記号化とは、考えをメッセージに翻訳する能力である。送り手は特定の考えを表現する語彙力と、それを受け手が理解できるように組み立て、表現する能力を持たなければならない。またオーラル・コミュニケーションにおいては思考をメッセージに翻訳する精神活動とそれを適切な音に変換する唇、歯、舌など身体のスピーチ機構を協同させる複雑な過程を含んでいる。
- ③メッセージ (message) : 記号化された結果がメッセージとして知覚される。メッセージは送り手による概念化の成果であるが、ことばというパーバル・メッセージだけではなく、表情や身振りといったノンバーバル・メッセージによっても行なわれ、両者は複雑に絡み合っている。

④チャンネル (channel) : メッセージは媒体を通して送られる。オーラル・コミュニケーションにおいては送り手と受け手の間にある空気であるが、その他にも紙とペンや電波などが用いられる。メッセージがその目的地に到達するためには何らかのチャンネルが必要である。大坊 (1987b) は、例えば電話というチャンネルであれば、音声手段を使うことはできるが、非言語的なチャンネルは用いることができないといった制限があり、こういった制限によって意図するメッセージを的確に表現できなかつたり、歪曲といったことが生じると述べた。

⑤受け手 (receiver) : 送り手によって作り出されたメッセージを受け取る人であり、オーラル・コミュニケーションにおいては聞き手である。受け手は送り手が意図した相手だけではなく、偶然隣に座っていた人など送り手が意図しない人物の場合もある。

⑥解読 (decoding) : 送り手のメッセージを受け手が翻訳する過程を解読という。話し手によって記号化された考えと、聞き手によって解読されたメッセージが近く、メッセージ内容が共有されたとき、コミュニケーションは成立する。しかしこの解読段階で歪みが生じ、問題が発生することもある。大坊 (1987b) は送り手が記号化を行なう際にその個人個人で行動レパートリーがあるのと同様に、受け手の解読にも個人内ルールがあるとしたが、こういった要因が解読に影響を及ぼす。

⑦フィードバック (feedback) : 双方向からの相互作用によって十分なコミュニケーションが成立するが、受け手から送り手への反応がフィードバックである。フィードバックにもパーバルとノンパーバルがあり、前者は「そうですね」といった反応であり、後者はうなずきといった反応である。パーバルとノンパーバルの両方が同時に用いられることもある。フィードバックは肯定的なものもあれば、中立的あるいは否定的なものもある。

⑧ノイズ (noise) : ノイズは何らかの形でコミュニケーションを妨害するものであり、物理的、心理的、言語的ノイズに分類される。騒音などは物理的ノイズであり、心理的ノイズとは受け手の先入観などによって発生する。異なる言語を話す外国人との間に発生する理解できないノイズは言語的ノイズである。

⑨文脈 (context) : コミュニケーションがなされるときの物理的、社会・心理的および文化的状況などを文脈と言い、コミュニケーションの形式や内容に影響を及ぼす。コミュニケーションは常に何らかの文脈の中で行われる。

⑩その他の要素 : このモデルには示されていないが、西川 (2002a) はコミュニケーションに影響する他の要素も多数あることを指摘した。たとえば送り手と受け手の経験や価値

観、態度、パーソナリティなどである。これらはメッセージの内容、使われることばの選択、メッセージの理解と解釈などに強い影響を及ぼす。また、大坊 (1987b) は送り手と受け手の関係に着目し、その社会的関係が親和的であるか、敵対的であるか、または中立的であるかによって用いられるチャンネルやコミュニケーションの範囲に違いが生じること、また社会的地位の関係、つまり友人同士であるのか、それとも上司や部下であるのかといったこともコミュニケーションプロセスに影響を及ぼすと指摘した。つまり、コミュニケーションにおいては情意的な要因が深く関わっている (北野・田中, 2009) のである。

コミュニケーションの目的と手段 では人は具体的にどのような目的を持ってコミュニケーションを行うのであろうか。深田 (1999b) は、対人コミュニケーションをその目的によって次の3つのタイプに分類した。

1) 自己を表現するコミュニケーション

この表現には、①自分の本当の姿を正直に伝達しようとする自己開示、②自己に関する特定の印象を他者に植えつけようとする、他者操作のコミュニケーションでもある自己呈示、③自己の考えや意見を上手に主張する主張性 (アサーティブネス) などがある。

またコミュニケーションの中には自己の感情を表出することによってリラクゼーションするといったように、コミュニケーションすること自体が目的となる要求充足的コミュニケーションもある (大坊, 1987b) が、これもこの「自己を表現するコミュニケーション」に含まれると考えられる。

2) 他者を操作するコミュニケーション

これには、①納得させながら他者の態度や行動を変えようとする説得的コミュニケーション、②他者の行動的従従を引き起こそうとする命令、禁止、強制のコミュニケーション、③他者を欺こうとする欺瞞のコミュニケーションなどがある。

3) 他者と交渉するコミュニケーション

これは、①他者に要求を承諾させる要請技法、②他者に要求を承諾させるための言語方略である承諾獲得方略、③社会的ジレンマ状況下での行動方略などがある。

このように、コミュニケーションはそのプロセスも目的も多種多様であるが、どのコミュニケーションにも共通しているのは、言語記号または非言語記号によって行われるということである。前者はことばを用いて行う言語的コミュニケーションであり、後者は身振

りや表情などを用いて行う非言語的コミュニケーションである。このそれぞれの対人コミュニケーションを大坊（1987b）は以下のように分類した。

まず言語的コミュニケーションを①言語的（発言の内容・意味）、②近言語的（発言の形式的属性）の2つに分け、②の近言語的なコミュニケーションには「音響学的・音声学的属性」と「発言の時系列パターン」などがあるとした。

さらに言語的コミュニケーションにはこういった特徴の他に、文章修正、不完全な文章、吃音、文脈に無関連な音声、言い誤り、語や音の省略、繰り返し、間投詞といった発話の乱れ自体が感情的な動揺を示すこと、また会話における発言一沈黙の時系列パターンも言葉によって伝達される意味に影響を与え、個人の対人関係についての多くの情報を伝えることが分かっている。

一方、非言語的コミュニケーションは、①身体動作（視線、身振り、姿勢、接触、顔面表情）、②プロクセミックス（空間行動、距離）、③人工物の使用（衣服、化粧、アクセサリ、標識類）、④物理的環境（家具、照明、温度など）の4つがあるとした。非言語的コミュニケーションには言語的コミュニケーションの代わりになるという機能がある。言語によるコミュニケーションが不可能な状態で非言語的行動が言語の代用品として使われたり、言語行動ではうまく表しえないことを伝達することができる（和田，1999）。つまり言語的な要素と非言語的な要素が互いに補完し合うことでより円滑なコミュニケーションを行うことが可能になるのである。

異文化コミュニケーション 本論文で扱う第二言語でのコミュニケーションの場合も、これまで述べてきたコミュニケーションと同様に言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションの両方が用いられるが、外国人とのコミュニケーションは特に「異文化コミュニケーション」と呼ばれる。世界的に国際化が進み、多種多様な交流が増えるにしたがい、異文化コミュニケーションはますます重要視されているが、山本（1999）は、コミュニケーションそのものは人類が普遍的に行なっている活動であって、異文化に属する人とのコミュニケーションが特別であるというわけではないことを指摘しつつ、文化的背景が異なる人々との間のコミュニケーションには、文化の違いのために生じる困難さがあり、特別な注意と努力が必要であると述べた。異文化コミュニケーションには母語同士のコミュニケーションとは異なる以下のような特徴があると考えられる。

1) コミュニケーションを行う片方または両方にとって母語ではない第二言語が用いられ

ること。

- 2) コミュニケーションに関わる人達の文化的なバックグラウンドが異なること。
- 3) 所属文化による教育や環境の影響で、思考や表現方法に違いがあること。

こういった特徴によって、母語同士であれば簡単に行なうことができ得るコミュニケーションが、異文化コミュニケーションにおいては円滑に進められない場合がある。通常のコミュニケーションでは、送り手が環境との均衡回復の必要を感じて伝達意図を持ち、自己の表現レパートリーを検索して一定のメッセージを選択し、記号化の過程を経て具体的な表出を行う。一方受け手はこの過程を経て、自己の記号解釈の基準に照らしてメッセージを解釈し、相手の意図を理解しようとする（大坊，1987b）が、第二言語での会話では、この各プロセスで特に非母語話者にとって何らかの困難が生じる。その困難の度合いや種類は非母語話者の第二言語能力のレベルによって異なるが、非母語話者が送り手になった場合も受け手になった場合も、母語を用いる場合と比べて何らかの困難が生じることは避けられない。松見（1999）は、第二言語を用いた言語的コミュニケーションの成立には、

- 1) 発話者（話し手、書き手）と受話者（聞き手、読み手）の間で、ことばの意味が共有されていること。
- 2) 語句がある程度正しく発音（または表記）され、文が文法的にある程度正しく作られていること。
- 3) 文の文字どおりの意味と同時に、言外の意味を理解できること。

の3つを挙げているが、このそれぞれが第二言語での会話の際に意思の疎通を妨げたり、会話が途切れてしまうとといった事態が生じる原因となり得る。例えば、単純な発音の間違いや文法の間違いだけではなく、文化的な意味合いの理解の欠如（例：社交辞令の意味を含んだ「困ったときはいつでも電話してください」という日本人の言葉を信じた外国人が、何か問題があるたびに電話をして、日本人に迷惑がられた、など）によって衝突が起こる場合もあり、第二言語での会話において、こういった問題の発生はその量や質に差はあっても、完全に避けることは難しい（北野，2011c）。

このように第二言語での会話はさまざまな問題を含んでいるが、次節では「会話」というものがどのようなメカニズムで行われているのかについてみていく。

第2節 会話のメカニズム

人間は日々多様な情報を伝達し、態度や反応を交換し、互いに影響を与え合うことによって、人間関係を形成し展開している。この影響し合う過程を社会的相互作用過程と言い、「個人対集団」、「集団対集団」といった相互作用もあるが、その最小単位は「個人対個人」の二者間の相互作用である（大坊，1987a）。この二者間の相互作用における対人コミュニケーションは前節で述べたように言語的及び非言語的手段を用いて行われるが、発話や会話という形が取られる場合、その意思伝達のためにはまず相手に伝えるメッセージを概念化し、それを語や文に変え、その一連の作業の最後の段階に具体的な音声を生み出すという過程が存在している（窪田，1995）。そして産出された音声に対して、会話に関わっている人物（一人または多数）が反応し、新たに音声を生み出すといった相互作用が繰り返されるが、大坊（1987a）は二者の発言は一般に適度なペースで交替し、その相互の交換は自動的に行われると述べ、相手への発言交替を示す手掛かりとして、イントネーションの変化、発話速度の遅さ、身体動作（手の動きを止める、リラックスさせるために拳を広げるなど）、社会中心的な語尾の使用（話の終わりに、「…など」「いいですか」などのステレオタイプな表現を使う）、声の高さ／大きさを下げる、文法上の節（主語－述語）を完了することなどを挙げた。

聞き手の情報の取捨選択と話し手の省略 このように多くの手掛かりをもとに会話は進められていくが、その一方で会話という相互作用において人はすべての刺激を受け止めているわけではない。西川（2002b）は人間は限られた刺激のみを感受し、その他は濾過すると指摘し、このフィルターをくぐり抜けてくるメッセージの性質として、①適度な新奇性、②興味、③適度の容易さもしくは快適さ、の3つを挙げた。つまり私達は与えられる刺激の中で日新しいものや、自分にとって興味があるものに注意を向け、かつ聞く際にあまり努力を要しないメッセージを受け取るのである。これは逆に言えば、私達は誰かの話を聞き続ける際に、あまりにも努力が必要であったり、集中を継続させなければならない困難なことは回避する傾向があるということである。つまり途中で聞く努力を止めてしまうのである。

また会話では受け手が送り手からのメッセージを取捨選択することとは反対に、話し手による言語的な「省略」もある。堀口（1997）は会話において話し手が構文法的な構成要素を省略する場合、その省略は聞き手にとって理解できるものでなければならないが、そ

の省略されて言語化されていない要素を読み取り、話し手の発話を理解することが聞き手には求められると述べた。以下は省略がうまく機能しなかった例である（堀口，1997）。

例1) A: やっと来ましたよ。

B: だれが？

例2) A: やっと来ましたよ。

B: 何が？

A: 返事が。

B: 何の？

通常話し手がある要素を省略するのは、それを省略しても聞き手は理解できるはずであると判断したことに起因するが、この2つの例のように省略がうまく機能しなかった場合はAの省略をBは復元することができず、その部分を疑問詞で問い返して説明要求をすることになる。和田（1999）は対人コミュニケーションの過程において送り手の意図した内容が受け手にうまく伝わらない原因の1つとして送り手（話し手）や受け手（聞き手）の個人的要因を挙げ、人はメッセージに含まれる情報を自己の態度、知識、過去経験などに基づくフィルターを通して解釈すると述べた。さらに堀口（1997）が指摘したように、聞き手は解釈だけではなく、そこから想像を働かせたり、相手の発言の意図や気持ちを察した上で適切な反応を心がけなければならないと述べ、そしてこの聞き手からの反応に応じて話し手はさらにその先を展開したり、あるいは反応した聞き手がそのまま先を続けていくことで会話は成立するのである。このように、話し手と聞き手は相手の言語的・非言語的反応（フィードバック）を見ながら、微妙に話し方や言い方を調整し、自分の意図が十分理解されていないと思えば繰り返したり、確認したり（八島，2004）して、会話の流れを作っていく。つまり会話の発展と展開には話し手と聞き手の共同作業が欠かせないのである。そしてこの意味の交渉や調整といった共同作業を通して、話し手と聞き手は共通の意味を構築していくが、一般に両者の共通の経験が多いほど意味は共有しやすい（八島，2004）。

コミュニケーション能力とは このように会話によるコミュニケーションが構築されていくわけであるが、「コミュニケーション」と「会話」に関する能力としてよく言及される「コミュニケーション能力」についても概観しておく。コミュニケーション能力の定義は研究

者によってさまざまであるが、Hymes (1971) は、コミュニケーション能力とは言語を使用する際に必要な能力であり、いつ、だれに対して、どのような言い方で話すのかという言語使用の適切さに関わる能力を含めた言語能力であるという概念を提示した。またカナールとスウェイン (Canal & Swain, 1980 ; Canal, 1983) は第二言語でのコミュニケーション能力として、①言語能力 (言語構造など言語にかかわる文法知識)、②談話能力 (状況やコンテキストの中で談話をどのように構成していくかに関わる能力)、③方略的能力 (相手の意図を正しく理解し、会話の切り出し方や終結の仕方などを含んだ上手な会話展開ができ、コミュニケーションに支障が起きたときにも上手に対応できる能力)、そして④社会言語能力 (会話の言外の意味を理解したり、語用論的な働きを理解したりする能力) の4つを挙げた (迫田, 2002)。このように、言語を適切に運用するには、単に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ではなく、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とされる (北野・田中, 2009) が、その能力の獲得は簡単なことではない。例えば、北野 (2009a) が日本語を第二言語として学ぶ学習者の会話を分析した結果、文法自体は理解していても発話の際にはうまく使えない項目が存在することを指摘したように、上述の①の言語能力だけに関しても学習者にとってはその獲得にはかなりの努力が必要とされることから、その他の能力をも獲得することの困難さは想像に難くない。しかし通常学習者はこれらの能力が不完全なままコミュニケーションを行うため、そのコミュニケーションにはさまざまな問題が生じることになる。

第二章 コミュニケーション過程で生じるエラーの要因

第1節 日本語学習におけるエラーの種類

ある個人が持っている言語能力の総量を個人語 (idiolect) と言う。これにはその個人の頭脳の中に蓄積されている語彙数だけではなく言語の運用力も含まれているが、その内容の質や量は個人によって異なる。そして個人語によって理解できるもの、つまり「理解能力」と、理解だけではなく自分で表現することもできる「表現能力」がある。通常、理解能力のほうが表現能力より大きい (小泉, 1995)。第二言語学習者の場合も通常、理解能力のほうが表現能力よりも大きく、したがって理解はできても表現はできないということが生じる。また表現の過程でさまざまなエラーが生じることも避けられない。エラーは「話す・聞く・書く・読む」のどの技能においても生じるが、以下に日本語学習において生じる特徴的なエラーについてまとめる。

エラーの実例 日本語学習者の誤りで最も多くみられるものは助詞に関するものである (栗山, 2004 ; 水谷, 1994 ; 迫田, 2001) が、そういった文法面での間違いだけではなく、音声や語彙といった面に関しても以下のようなさまざまなエラーがある (北野, 2009a ; 栗山, 2004 ; 水谷, 1994 ; 中西・茅野, 1991 ; 奥野, 2004 ; 洒入, 1991 ; 迫田, 2002 ; 高見澤, 1996)。

1) 音声面

①意味が変わったり、通じなくなるもの。

長音: 「おばさん」と「おばあさん」

促音: 「きて (来て)」と「きって (切手)」

拗音: 「びょういん (美容院)」と「びよういん (病院)」

②発音が母語の干渉を受けているもの

「ぎっし (雑誌) → 「じゃっし」、「つくえ (机) → 「ちゅくえ」 (韓国人学習者)

「だいがく (大学) → 「たいがく」 (中国人学習者)

「れんあい (ren-ai : 恋愛) → 「れない (re-nai)」 (欧米系学習者)

③アクセントの間違い

「はし（橋）」と「はし（箸）」

2) 表記面：書き間違いや、類似文字の混乱

休む→休む

犬と散歩する→太と散歩する

若者→若物

3) 語彙面

×人達はみんな親切です。(韓国人学習者)

○人々

×テストに合格して、楽しいです。(欧米系学習者)

○嬉しいです。

4) 文法面

①助詞

×ごはんが食べます。→○ごはんを食べます。

×ドアを閉まります。(自動詞と他動詞の混同) →○ドアが閉まります。

②動詞の活用

×手紙を書きて、出しました。→○手紙を書いて、出しました。

③時制の不一致

×昨日、お寿司を食べます。→○昨日、お寿司を食べました。

④形容詞の活用

×赤いでした→○赤かったです。

×赤いのバラ→○赤いバラ

⑤接続

×赤いと、きれいなバラ→○赤くて、きれいなバラ

7) 表現の誤り

×彼はお金が欲しいです。→○彼はお金を欲しがっています。

×(授業後、先生に対して)「先生、ご苦労様でした！」

8) 呼応の問題

×なぜなら、私は日本が好きです。→○なぜなら、私は日本が好きだからです。

×私の趣味は本を読みます。→○私の趣味は本を読むことです。

9) 非用

×ビデオ、撮りましたね。→○ビデオを撮りましたね。

このようなエラーが生じる原因として、これまで教授法や教材の不適切さ、母語の干渉といった視点から研究が行われてきた。確かに音声面などは学習者の母語によって特徴的に発生するものもあるが、その一方で母語の影響を考慮しなければならないと考えられている学習項目が、実はそうではないという結果を示す研究もある。高木(2004)は日本語学習者の中でも特に英語を母語とする欧米系の、「助詞」に関する誤用の分析を行ったところ、例えば、

例) Watashi wa Shibuya (ni) sunde imasu.

といった助詞問題の場合、対象者 22 名中 21 名が「に」と正答し、誤答の「で」を記入したのはわずか 1 名であった。これは「助詞は英語にはないので、習得が難しい」という考えとは異なる結果である。その他の助詞問題からも、母語である英語に存在しない「助詞」の習得は、初級レベルの基本的なものに関して言えば必ずしも難しいものではないという結果に至った。このように第二言語学習において何が習得を阻み、エラーを引き起こす原因となるのかを確定することは容易なことではない。

本論文では会話での発話において生じるエラーに着目するが、その中でも特に①教師がエラーを指摘した際、学習者自身で訂正をすることができるが、②その後も繰り返し発生し、改善されない、という特徴を持ったエラーの原因解明を目的とする。

会話におけるエラー 会話での誤用や非用の中には会話の妨げとなるものと、ならないものがある。例えば、

非用例 1 : 昨日私はビール、飲んだ。

の場合、この話者が言いたいことが理解できない日本語母語話者はいないであろう。これは、日本語の助詞には「は・が・を・に・へ・と・から・より・まで・で」などがあり、それぞれの助詞にはさまざまな規則があるが、発話では「は・が・を」は省略可能な場合が多いからである。非用例の「ビール、飲んだ」という文章で用いられている「飲む」という動詞は基本的に「を」と結び付き、「ビール、飲んだ」という非用文が「ビールを飲んだ」という意味以外のことを示唆している可能性は少ない。しかし同じ助詞の非用でも、意図が正確に伝わらない場合もある。例えば、

非用例2：先生、賛成しました。

という文の場合、「、」の部分に「が」を入れたとき（「先生が賛成しました」と、「に」を入れたとき（「先生に賛成しました」）では意味がまったく異なる。このような発話を非母語話者が行った場合、聞き手である母語話者は怪訝な表情をしたり、「それはどういう意味ですか」と聞き返したりすることで話し手の意図を探ろうとし、そこで会話の流れが中断される。このようにエラーによっては会話が中断されたり、意図が伝わらなかつたり、また誤解が生じたりすることがあるが、こういったエラーは、

①非母語話者自身では自分のエラーをまったく訂正できない。

②非母語話者自身で自分のエラーを訂正できる。

の2つに分けられる（北野，2011a）。前者は非母語話者の知識不足などが原因であり、誰かにエラーを指摘されても自分自身では訂正できないエラーである。一方、後者は誰かにエラーを指摘された場合、自分自身でその訂正ができるエラーである。

発話者本人で訂正できるエラー 北野（2010a）は外国人に対する日本語の授業で会話を指導する中で、②の特徴を持つエラーが繰り返し発生することに着目した。つまり、会話を行う際に生じたエラーを学習者に訂正させると本人自身で即座に訂正できるが、その後会話を再開させると同じエラーを繰り返すという事象である。例えば、「ご飯を食べる」と言わなければならない場面で、「ご飯が食べる」と発話した学習者に対して、教師が本人に『ご飯が食べる』は間違いですね？』と訂正を促すと、「あ、『ご飯を食べる』です。」と本人自身で訂正できる。しかしその訂正の直後、会話を再開させると、再び「ご飯が食べる」と

言ったり、「ご飯、食べる」といった助詞の省略、つまり非用を行ったりする。このような類のエラーは「②非母語話者自身で自分のエラーを訂正できる」に分類され、学習者の知識不足が原因ではない。

奥野（2004）の研究でも、日本語の上級学習者を対象に「の」の過剰使用（例：×やせるのために）を取り上げ、即自的な文法性判断テストと誤用訂正テストの二種類を行ったところ、即自的な文法性テストにおいては母語に関係なく「×やせるのために」などを正しいと判断する傾向が明らかとなったが、十分な時間が与えられた訂正テストにおいては、上級学習者は、この「の」の用い方は誤用であると判断できたことから、運用時には間違っても用いていても、知識としては正しく理解していることが明らかとなった。佐治(1992)は誤用例を作り出す原因を本人がそれが誤用だと思わないからであるとし、それが誤用であるという指摘を受けるまでは同じ誤用が繰り返されると述べたが、発話者自身に正しい文法知識があり、何度も指摘を受けて訂正するにもかかわらず繰り返し生じるエラーの原因は何であろうか。

また北野（2009a）は日本語学習者の発話において、同一個人内かつ同一文法項目で「正用・誤用・非用」が不安定に表われる事象に着目した。アメリカ人学習者2名とオーストラリア人学習者1名の計3名に約15分間の自由会話をさせたところ、アメリカ人学習者の1人は「動作の対象+を」という文法項目に関して、

正用：よくオムライスを作る。

誤用：雪だるまが作りました。

雪だるまに振りました。

非用：一緒に雪だるま、作りました。

というように、正用と誤用と非用を混在させて用いていた。このように同一文法項目であるにもかかわらず、不安定にエラーが出現する原因は何なのであろうか。

ベンジャミン（Benjamin, 1986）はスピーキング・エラーの要因として、話し手の過度の緊張や不慣れな場面での緊張を指摘した。同様に、エラーに関する情意的な要因を指摘したものに元田（2005）が定義した「第二言語不安」がある。これは第二言語の学習や使用、習得に特定的に関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦りなどが第二言語でのエラー発生の原因となるというものであるが、本論文で着目する何度訂正

しても繰り返し発生するエラーや、同一文法項目であるにもかかわらず、正用・誤用・非用が混在するエラーは学習者が非常にリラックスした状態であっても生じる（北野，2010a）。

このようなエラーが生じる原因を本論文では認知心理学の観点から捉え、さらに Simon の限定合理性理論によって人間としての非母語話者の意識や行動を考察する。またエラー生起の原因となる具体的な選択プロセスについて、最適性理論を用いて説明を試みる。次に非母語話者が第二言語で会話をする際の意識や行動についての尺度を作成し、第二言語としての日本語学習に関わっている日本語教師や外国人日本語学習者、そして第二言語としての英語学習に関わっている日本人英語教師や外国人英語教師及び日本人英語学習者を対象に調査を行い、どのような意識で第二言語での会話に臨めば、その能力をより向上できるのかを探ることを目的とする。

第2節 記憶と再生

日本語学習には前節で述べたようにさまざまなエラーがあるが、本節でまず問題としたのは、発話者、つまり学習者がインプットしてきたであろう文法知識のすべてを、なぜそのまま正確に用いることができないのかということである。この問題を認知心理学における記憶、そして再生の観点から考察を行うことで、これまでの言語学で行われてきた考察とは違う視点からのアプローチが可能になる。

パートレットの記憶研究 1978年にナイサー（Neisser, 1978）は、過去100年間、心理学者は実験室内での理論的研究ばかりに熱中し、現実の日常生活で記憶がどのように働くかといった実際的な問題の解明を怠ってきたと強く批判した。その批判となった時期に、例外的に現実的な材料で記憶を研究したのがパートレット（Bartlett, 1932）である。彼は物語・顔・絵といった現実的な材料を用いて記憶の研究を行った（西本，1994）。

パートレット（1983）は心理学者に対して、その学問において人間の反応だけを扱っているのではなく、人間という存在全体を扱っていることを心に銘じておかなければならないこと、そして実験を行うのであれば、実験室内の被験者の反応を説明するだけでなく、普通の人間の日常的な行動についても考えてみなければならないと述べた。そのパートレットが扱った人間の「記憶」は非常に曖昧な部分を有するものである。ニカーソンとアダムズ（Nickerson & Adams, 1979）の実験で示されるように、日常で再認できる物、例えば紙幣や硬貨の模様や学生証の詳細事項を実際に描こうとすると意外と正確に描くことは難しい。つまり、日常的意味で再認できたとしても、その対象の情報を記憶に正確に保存しているわけではないのである（西本，1994）。第二言語学習においても同様のことが起こる。もし仮に第二言語の知識としてインプットされる情報がすべてそのまま完全な形で学習者の頭脳に蓄積されているのであれば、アウトプットもまたエラーのない完全な形になされるであろう。しかし実際はそのようなことはなく、知識は非常に不完全な形で蓄積され、アウトプットはエラーを伴う。

合理化の過程とスキーマ パートレット（1983）は日常生活で体験する記憶の不完全さや歪み、そしてその想起や忘却の複雑なパターンの制御を説明するものとして、スキーマ理論を打ち立てた。スキーマとは、過去のある反応あるいは過去の経験の能動的な体制を意味する概念である。人間のある反応は、他の類似の反応（系列的に体制化され、統一的なかたまりとしても働く他の類似の反応）と関係し合っている。つまり、過去のある時点で起

こった反応や経験がスキーマとして形成され、現在の反応に影響を及ぼすわけである。

人間が新しい情報に接すると、それは古い情報に関係づけられ、受け入れやすく理解しやすいものに変えられる。つまり「加工」が行われるのであるが、その際、受け入れにくく理解しにくい要素は取り除かれる。これが「合理化」のプロセスである。そして形が一度出来上がると次は「単純化」が始まり、全体の図形が本人にとって慣習化された形を取り、スキーマとして作用するようになる。

バートレットによると、合理化と再生には次のような特徴がみられる。

- ・再生が完全に正確に行われることは稀であり、一般には起こり得ない。
- ・本人にとって何か不可解なことがあると、それは省略されることがある。
- ・一度個人の中になんらかの情報が出来上がると、その形式が驚くほど持続する。
- ・一度スキーマが完成すると、同じ情報だけが容易に反復される。
- ・繰り返し頻繁に再生させた場合、その形式は極めて急速にステレオタイプ化され、その後はほとんど変化しない。
- ・たまにしか再生を行わない場合は、細部の脱落、出来事や構造の単純化、よりなじみ深いものへの細部の変容が行われる。
- ・本人の既存の関心や傾向に適合している場合は、細部であっても想起される。
- ・合理化の過程は、情緒的態度を土台にして成立する場合が多い。
- ・合理化の方法は人それぞれであり、その人特有の気質や性格によって直接左右される傾向がある。

これらそれぞれの特徴は、第二言語学習における記憶や再生に関する疑問に答えてくれる。第二言語の知識がインプットされても、それがそのまま完全な形で記憶されることはなく、また本人の理解を越えた情報に関しては省略されることが分かる。反対に一度定着した知識はその形式が持続するものの、その知識ばかりを再生したり、その知識が当てはまらない部分にまで影響を及ぼしたりするということが言える。

また合理化の方法や過程が情意的要因と深く関係していることも注目すべき点である。記憶する段階でも再生の段階でもその個人特有の方法があり、それらに情意的要因が関係しているのであるならば、第二言語学習における記憶と再生、そしてエラーについても個人の情意的要因が関係していると考えられる。第二言語に関するさまざまな知識を記憶す

る段階で、与えられた情報は本人にとって分かりやすい形で加工、単純化され、それがスキーマとなって、新情報の蓄積にも影響を及ぼすこと、そしてそういった形で蓄積されたものを再生する際にはやはり個人特有の、本人にとって好ましい方法で行われるということは、非母語話者が持つ知識の中から発話項目を選択し、実際に発話（つまり、再生）に至る際にも、個人の何らかの情意的要因や意思が関わっていると仮定できる。

次節では能力、そして合理性に限界を持つ人間としての非母語話者がその限界の中でどのように発話項目を自らの意思で選択し、またその選択に「満足」を覚えるのかについて Simon の限定合理性理論から考察を行い、避けられた可能性があったエラーの原因の解明を試みる。

第3節 限定合理性理論から捉える発話項目の選択過程とエラー発生の要因

人は何かを選ぶとき、どのようにその選択の決定を行っているのだろうか。選択に必要なだけの十分な時間が与えられ、意識的に行った選択であれば、その行動に対してどのような選択肢があり、そしてその中からなぜ「その一つの選択肢」を選んだのかという理由や根拠を説明することができるだろう。しかし瞬時にそして無意識的に行われた選択の場合はどうだろう。人はそれを自らの意思からは乖離した、何らかの別の力が働いた結果として捉えるかもしれない。だがたとえ不合理にみえる選択であっても、人はすべての行動を自らで選択している。この視点に立ったとき、第二言語での発話の際に生じる非母語話者の誤用（例：助詞の言い間違い）や非用（例：助詞の抜け）といった運用面でのエラーの原因について、これまでの第二言語教育とは違う角度から考えることが可能になる。

これまで述べてきたように、第二言語教育ではさまざまな視点から誤用や非用といったエラーの原因が追究され、そしてその原因を克服するための教授法が数多く考え出されてきた。行動主義学習理論に基づくオーディオ・リンガル・アプローチでは、エラーは間違った習慣の結果生じるものであると考えられ、習慣形成のための模倣や反復、機械的なドリルが行われた。また、人間の生得的に備わっている思考力を重視した認知主義的学習理論に基づくナチュラル・アプローチでは、不適切なインプットがエラーを生むと考えられ、適切なインプットを行うことを徹底した（中西・茅野，1991；迫田，2002）。

しかし、このようにさまざまな研究の対象となってきたエラーの中には、単に学習者の練習不足や知識不足が原因ではないエラーがある。例えば第二章第1節で述べたように、第二言語としての日本語学習における非母語話者の発話エラーの中には、同一個人内かつ同一文法項目であるにもかかわらず、「正用・誤用・非用」が順不同に発生するというもの（北野，2009a）や、非母語話者自身が発話した誤用（例：ご飯が食べる）を、その場で注意を促すと本人自身で訂正できる（例：ご飯を食べる）といったもの（北野，2010a）がある。このような「発話の前に話者本人が発話候補の選択肢を吟味すれば、避けられた可能性があるエラー」の原因の解明には、これまで第二言語教育研究で用いられてきたアプローチとは異なる視点が必要であると考えられる。

田中・北野（2010）は、人間は判断・意思決定の正確さを求める一方で、合理性に限界を持つ存在であるというサイモン（H. A. Simon）の限定合理性理論の視点から非母語話者のエラーを捉える試みを行っているが、本節においてもこの限定合理性理論を用い、限

界を持つ人間としての非母語話者の、発話項目の選択過程について具体的な考察を行い、避けられた可能性があったエラーの原因の解明を試みる。

3-1. 第二言語教育におけるエラー研究と生成理論

これまでみてきたように、対照分析研究では第二言語学習の困難さの原因は母語の影響にあると考えられ、母語と第二言語を比較対照し、その類似点や相違点を明らかにしようとする研究が行われた。この構造言語学的分析及び行動主義心理学に基づいた教授法であるオーディオ・リンガル・アプローチの研究者であるリヴァース（1967）は、第二言語学習は基本的に習慣形成の機械的な過程であり、外国語の習慣は誤りを犯すことによってではなく、常に正確な反応をすることによって効果的に形成されると述べており、誤用は練習が不十分であることから生じるもので、排除可能なものであると捉えていた。対照分析研究では母語と第二言語の、それぞれの表面に現れた構造を比較の対象としたが、それには対照する2つの言語が同一の枠で分類できるような構造を持つものであることが不可欠となる。しかし、世界のあらゆる言語の表層に現れる構造はさまざまであり、すべての言語を同一の枠組みで捉えて学習者の母語と第二言語の構造の違いを定義することは難しく、また母語の異なる学習者から同種の誤用が出現するなどの問題点も生じた（西川，1996）。このような、対照分析では予測できない誤用に目を向けたのが誤用分析研究であった。誤用分析は、誤用を犯すことで習得が進むという考え方を基本とし、学習者の誤用の原因を追究し、指導法の改善を行った。この誤用分析研究に影響を与えたのが、チョムスキー（N. Chomsky, 1965; 1980; 1981）の「すべての人間は生得的に普遍文法（Universal Grammar: UG）を保持しており、人間の言語は子どもが生まれながらに所有している『ことばを獲得する装置（Language Acquisition Device: LAD）』を用いて、外界から与えられる言語インプットをもとに言語ルールを構築することによって獲得される」という生成理論である（中西・茅野，1991；西川，1996；迫田，2002）。しかしこのチョムスキーが示した生成理論の「適切なインプットを行えば、適切なアウトプットが生じる」という考え方では、本論文で問題としている「発話者自身で訂正できるが、繰り返し生じるエラー」の原因を説明することができない。なぜなら発話者自身の中に正しいとされる選択肢がある、つまり正しい答えがインプットされているにもかかわらず、エラーとなる選択肢を発話するからである。

さらに、「適切なインプット」という前提そのものが、人間の能力の本質を考えたときに不可能であると言える。第二章第2節で述べたように、人間は与えられた情報のすべてをそのまま完璧に記憶するのではなく、個人個人の方法で合理化を行い、加工したものをスキーマとして蓄積し、それが次のインプットの際にも影響を及ぼすからである。そしてこの過程には個人の情意的要因が深く関わっている。第二言語学習においてもこの人間としての本質を無視することは非現実的であり、その情意的要因を考慮することが必要なのである。

3-2. 人間の情報処理の限界

ハイエク（1986）は、人間が何か選択を行う際、関連情報をすべて持っていること、また与えられた選好体系から出発し得ること、そしてさらに利用可能な手段に関し完全な知識を自由に駆使し得ること、これらすべてが仮定されるならば、残る問題は純粋に論理の問題となるが、実際の社会においてこのような条件がそろふことはない指摘した。経済学において、完全な意思決定能力を持つ「経済人モデル」（サイモン，2009）は理想ではあるが、サイモンが指摘したように、このような意思決定ができる人間は存在せず（櫻井，2008a）、非現実的である。現実の人間の選択や決定は、理論から得られる予測とずれを生じたり、一貫性がない場合も多いため、しばしば「決定主体は非合理的である」という主張が行われてきた（広田，2002）が、標準的な経済学が想定する「超合理的」な人間とは異なり、現実の人間は莫大な情報を処理して自分にとって最適な行動を計算するほどの計算能力や認定能力を持っていない（多田，2003）。つまり、実際の人間の情報処理能力には限界があり、この限界は意思決定に際し、無視できない多大な影響を及ぼすと考えられる。

この、人間の合理性には限界があるという限定合理性（bounded rationality）を主張したサイモンは、伝統的経済学における「経済主体がすべての利用可能な情報を駆使し、すべての選択肢を検証することにより最適な行動をとる」という議論に対して、実際の経済主体はその知識や計算能力に限界があり、最適な解を求める「途中の」段階で、自分にとって最低限譲れない基準をクリアするような選択肢で満足してしまうという「満足化仮説」を提唱した（多田，2003）。つまり、人間が何か一つの決定をするために、関連する価値、知識、および行動の全ての側面を想起することは人間の心にとって不可能である（サイモ

ン，2009）ことから、意思決定者の能力の限界を基本的な前提とし、その能力の限界のために、意思決定の際に最も満足がいくであろう決定をしようとすると指摘したのである（櫻井，2008a）。

この人間の合理性の限界は、非母語話者が第二言語で会話を行う際にも影響を及ぼす。会話を行う時点までに非母語話者が学んできた知識のすべてを駆使して発話することは理想的ではあるが、それが非現実的であることはこれまで述べてきたとおりである。また会話は常に流れている。「自分が言いたいこと」を正しく表すであろう文法を頭の中で吟味し、組み立て、実際に発話を行うまでに、仮に10秒を要したとする。会話の中での10秒間の沈黙はかなりの不自然さを生み、それを発話ごとに繰り返せば、会話自体が成り立たない可能性もある。会話の目的は互いの意思疎通であり、さらに通常は「流暢なやりとり」が求められる。それに非母語話者が応えようとするならば、「正確さ」のみを追求するには限界があり、この限界を感じた場合には、自分の頭の中にある全選択肢を吟味することなく、発話に至ることが考えられる。

3-3. 探索と満足化

サイモン（1987）は、単純化されたモデルにおける最適な決定が、現実の世界でも最適であるというようなことはめったにないと指摘した。したがって意思決定者は単純化された想定上の世界にあてはまる最適な決定と、複雑な現実世界にいつそう近い世界にあてはまる、「十分に良い」あるいは満足化する決定との間で、選択をしなければならないのである。つまり、人間は限定合理性を持つがゆえに、限られた認知的能力と限られた時間の範囲内で有効な意思決定や判断を行わなければならないが、何らかの選択を行うときには、限定された時間の中で受け入れられる最小限の基準を満足する、満足化（satisficing）基準を満たす選択肢を選ぶ（広田，2002）のである。

意思決定者に選択のための代替案が与えられていない場合、まずそれを探索（search）しなければならないが、意思決定者がある代替案をみつけたとき、それがどの程度好ましいものであるかについて、その人間は「要求（aspiration）」を持っていると想定し、選択に際してその要求水準を満たすような代替案がみつければ、ただちに探索活動を止め、その代替案を選択すると考えられる（サイモン，1987）。このような選択様式が「満足化」である。

田中・北野（2010）はこの原理を第二言語での発話におけるエラーに適用し、満足化の原理は非母語話者の「エラーかもしれないが、この項目を選択する」という意思決定を容認する考えであると述べた。またその決定は一回で終わるものではなく、目標の設定とペアになって何度でも繰り返され、満足のいく選択肢が選択・決定されるまで続けられる、これが満足化の過程であるとした。つまり、会話において「正確さ」よりも「意思の疎通」がより重要な目標と設定された場合、この目標をクリアするためには、頭の中で例えば「正確な文法はどれか」ということに関する知識のすべてを吟味するのではなく、「この文法で通じるのではないか」と予測される項目が順次選択され、行動（発話）に移される。もし発話された文法項目がエラーであり、相手に自分の意図を理解してもらえない場合は、次の選択肢が行動に移され、相手に理解してもらえるまで選択が繰り返されることになる。この現象が同一個人内で同一文法項目に関して「正用・誤用・非用」が混在する要因となっていることが考えられる。

このような選択が繰り返される中で相手の理解が得られたとき、その選択肢が意思決定者の満足化基準を満たすものとなり、非母語話者は次の発話行動へと移るが、この探索と選択の過程を意思決定の視点からさらに詳しく考察を行う。

3-4. 意思決定の4つの局面とそのプロセス

サイモン（1979）は、意思決定は4つの主要な局面から成り立っているとした。一つ目は決定のための機会を見出す「情報活動」、次に可能な行為の代替案を見出す「設計活動」、そして行為の代替案の中から選択を行う「選択活動」、最後に過去の選択を再検討する「再検討活動」である。

この4つの局面を第二言語での会話に置き換えてみよう。「情報活動」は会話そのものの機会や会話を行うために必要な知識の収集であり、「設計活動」は、会話の流れに沿った発話を行うためのさまざまな文法項目などの代替案を見出すことである。またその選択肢の中から「最も適している」と発話者本人が選択を行う「選択活動」がなされ、そして4つ目の局面である「再検討活動」において、これまで用いた文法などの選択肢が有効であったかを確認する。

この4つの意思決定の各局面において、人間の合理性の限界は影響を及ぼす。意思決定過程における知識の機能は、代替的戦略のどれを取ればどういった結果が生ずるのかを特

定することである（サイモン，2009）が、人間は全知性を持つことができない存在であるがゆえに、すべての代替案を知るというわけにはいかず、また外生的な事象についての不確実性もあり、結果を計算することはできない（サイモン，1987）。また、人間の実際の行動は刺激に対する反応を瞬時に求められる場合が多い。したがって、選択肢のひとつひとつを吟味する時間は与えられずに、「刺激」－「反応」のパターンを成すことがほとんどである。つまり意思決定においては、決定に対するニーズへの反応が、通常はあまりに急であるために、そうした状況を秩序立てて順次分析をしている余裕がなく、さらに、意思決定者はその決定に到達した過程や、その決定が適切であると判断した理由について、たいていは説得力のある説明をすることができない（サイモン，2009）のである。また経済学における意思決定の例では、選択を行うまでに多少の時間が与えられる設定（例．車の購入）が用いられることも多いが、どのような選択でも「すべての選択肢と、その選択による結果」を完全に把握して、選択を実行することは不可能である。時間をかけた選択行動であっても、瞬時の選択行動であっても、そこに合理性の限界は生じる。それは第二言語での会話でも同様であると考えられる。つまり、状況（例．面接や友人との会話）に違いがあり、頭の中で選択肢を吟味する時間が長くなる場合（例．面接時）や、短くなる場合（例．友人との会話）があっても、そのどちらにおいても限界はあり、その限界の中で、非母語話者は自分なりに対応していくことが求められるのである。

第二言語での会話では、それまでに貯えられた知識の中から、発話者自身が最も適していると判断した項目が選択されることになるが、発話ごとに頭の中にあるすべての項目を検討する十分な時間はない場合がほとんどである。先述したように、もし発話ごとに沈黙をすれば、会話にかなりの不自然さが生じることは想像に難くない。したがって、外的な刺激（主に会話の相手の発話内容）に対して、素早く反応することが求められる。Keinan（1987）は、ストレス状況下の判断と意思決定に関して、ストレス状況下では非ストレス状況下に比べ、すべての選択肢を検討する以前に判断を下すことが多く、また順序を考えずに選択肢を手当たり次第に検討することが多いことを見出した（増田，2002）。つまり、高ストレス状況下で意思決定を迫られた場合、非母語話者は頭に思いつく文法事項を手当たり次第に発話していく可能性もあることが考えられる。

「もし発話された項目がエラーであり、相手に自分の意図を理解してもらえない場合は、次の選択肢が行動に移される」と先述したが、仮に選択した発話がエラーであっても意思の疎通ができた場合、おそらくこのエラーは訂正されることなく会話は続けられるだろう。

つまり、「正確さ」は得られなかったものの、「通じる」という目標は達成され、非母語話者はそこで満足を覚え、探索を止めるのである。こういった経験が繰り返されていくうちに、その「選択内容」がある程度プログラム化される可能性がある。

サイモン（1979）は、意思決定はそれが反復的で常規的である程度に応じて、プログラム化されると述べた。つまり、意思決定において決定問題を処理する明確な手続きが作られると、問題発生たびに新たにそれに対処する必要がない程度に応じてプログラム化されるということであり、このプログラム化された意思決定は反復的なものになりやすい（サイモン、1979）。これは記憶と再生に関して、一度スキーマが完成するとその形式が持続し、また同じ情報が繰り返されるとしたパートレットの指摘と同様の、人間が持つ性質である。そして第二言語での会話においても、仮にエラーである選択を行ったとしても、自分の意図するところを相手が理解してくれるという経験を重ねたならば、発音であれ、文法であれ、このエラーを訂正する必要を感じず、繰り返し用いようとする、これが同じパターンエラーが繰り返し生じる一因であると考えられる。

3-5. 限定合理性を持つ人間としての非母語話者の発話にみられる特徴

本節では「発話の前に話者本人が発話候補の選択肢を吟味すれば、避けられたはずであるエラー」の原因の解明を限定合理性理論を用いて考察し、人間の記憶と情報処理能力には限界があること、その限界ゆえに限定合理性を持つ人間が選択を行う際にはすべての候補を吟味することなく、意思決定プロセスを経て、あくまでその時点で最も満足を得られる選択を行うことをみてきた。第二言語での会話では、非母語話者がそれまでに学習した内容すべてをそのままの形で保持することは難しいために、限られた知識の中から発話内容を選択することになる。しかし、刺激に対して瞬時の反応が求められる会話では、持ち得る知識すべてを一つ一つ吟味するための十分な時間はない。そこで、その時点で最適とされる選択を行うということが分かったが、ここで改めて限定合理性を持つ人間としての非母語話者の発話項目の選択においてみられる特徴とエラー発生の要因を以下にまとめる。

会話における満足化基準 第二言語学習において正確さを追求するのは当然のことである。それは自身の語学力を高めるという意味のみならず、相手の理解を助けるためにも必要な配慮であるからである（北野、2009b）。しかし会話という人と人とのコミュニケーション手段の本質的な機能は、「完全に正しい文法で話す」ことよりも、お互いに「自分の意

思を相手に疎通させる」ということにあり、その目的が言語という手段によって達成されたという満足感を感じることにある（田中・北野、2010）。つまり会話というコミュニケーション手段においては、「文法の正確さ」よりも「意思の疎通ができているか」、「互いの理解が成り立っているか」が非母語話者にとっての重要事項となる。したがって、仮に文法的には間違いである発話をしたとしても、その意味するところを相手が理解し、非母語話者がそれに満足を覚えたのであれば、それはその時点において「最適な選択」を成し、したがって「満足化基準」を満たしたということになるのである。

項目のプログラム化 また仮に発話した文法がエラーであっても、上記のような非母語話者にとっての「成功体験」を繰り返し経験することによって、特定の項目がプログラム化され、自らの意思で同じエラーを選択するようになることが考えられる。会話の性質（会話の流れを止めると不自然になる、母語話者との能力差からくるプレッシャーなど）を考えたとき、非母語話者が常に正確さを求めることの負荷は非常に大きい。もちろん会話の質や語学能力の向上という意味でエラーは適宜修正される必要があるが、合理性に限界がある人間としての非母語話者は、その能力の範囲内で最適と思われる選択をしており、そこには個人の価値観が反映される（田中・北野、2010）のである。

同一個人内における「正用・誤用・非用」の揺れ 最後に同一個人内で同一文法項目に関して「正用・誤用・非用」が混在する要因をまとめる。第二言語での会話において、何をもち「満足」を得るかは個人の価値観によって異なる。また同一個人の中においても、会話の場面や状況によって、「流暢に話したい」という気持ちよりも、「正確に話したい」という気持ちのほうが優先されることもあるだろう。例えば、普段は「流暢に話したい」と思っている非母語話者が第二言語で行われる就職面接を受ける場合、単なる意思の疎通だけではなく、正確さも重要な要素とするだろう。こういった場合に、個人の価値観は「正確さの重視」に設定され、それにしがった選択がなされる。さらにこのような揺れは、一つの会話中でさえ同一個人内で変動することも考えられ、それとともに「正用・誤用・非用」のそれぞれの出現の割合は変わるだろう。例えば、正確さを重視しながら発話を行っているときは正用率が高くなるが、流暢さを重視しながら発話を行っているときは誤用や非用率が高くなることが考えられる。田中・北野（2010）が指摘したように、このような人間らしい心の揺れにこそ、サイモンの理論の普遍性をみつけることができるのである。

エラーはこれまで「あってはならないもの・正されるべきもの」とされてきたが、その背後には「このエラーを犯すことによって、何らかの損失・損害が生じる」という信念が

あり、それ自体が一つの人間的な価値観であるとも言える。しかし第二言語での会話に関して言えば、「エラーを生じて、コミュニケーションは可能である」という価値観を持って会話を行うのであれば、エラーそれ自体を絶対悪と捉える必要はなくなるのである。

次節ではこのような特徴を踏まえ、第二言語での発話の際、非母語話者が個人特有の方法で記憶された情報の中からどのように文法事項を選択し、発話し、満足に至るのかということについて、言語学の中でも新しい理論の一つである、最適性理論を用いて具体的な考察を行う。

注記

第二章第3節は、北野朋子（2011b）. 限定合理性理論から捉える非母語話者の発話項目の選択過程とエラー発生の要因 関西大学文学部心理学会, 文学部心理学論集, **5**, 23-31. に加筆・修正を加えたものである。

第4節 最適性理論における制約の遵守と最適な選択

第二言語学習の基本技能として、「話す・聞く・書く・読む」の四技能が挙げられる。第二言語学習者はこれらの技能を習得するために多大な時間と努力を費やさなければならないが、教師や教材を通してインプットしたものをそのまま即座に正確にアウトプットできるようになるわけではなく、エラーを伴う。これは第二章第2節で述べたように人間の記憶や再生の仕組みが原因であり、第二言語の習得プロセスには学習者の人間としての性質と情意的要因が深く関わっているからである。

これまでの第二言語学習研究で分析の対象とされているのは「実際に生じた誤用や非用」であるが、エラー生起の根本的な原因を解明するためには非母語話者がその誤用や非用を用いるに至った過程を分析することが必要である。そこで本節では日本語学習で最も多く誤用がみられる助詞のエラーを取り上げ、非母語話者がどのように文法項目を選択し、発話に至るのかについて、言語学の一つである最適性理論を用いて具体的な考察を行う。

4-1. 生成理論の限界

チョムスキーは生得的な言語能力はあらゆる言語に共通な原理の体系であるとし、ある言語の一瞬の文法を組み立てるのは、普遍文法のメカニズムによると仮定している（マーハ&グローヴス, 2004）。この「ある言語の文法」とは、理想的な話し手であり聞き手に固有の言語能力を記述したものを意味している。つまり、「完全な入力と完全な出力」により言語が成立するわけであるが、これまで述べてきたように、人間の記憶と再生のメカニズムから、人間を対象とする限り、「完全な入力」自体が不可能な前提である。

生成理論が扱っている考えは母語だけではなく第二言語に対しても有効であるかという研究を行ったワイト（1992）は、その答えを明言することは避けつつも、誤用が多い第二言語運用の例をもとに普遍文法が第二言語には作用しないとするのは不適切であると述べているが、このような生成理論全体にみられる「完全性」を追求する姿は、非現実的かつ非人間的である（櫻井, 2008a）。また森（1994）は日本語の統語構造を生成理論とその応用から解析することを試みているが、生成文法は理論構築に重きを置くあまり、自然さに欠ける例文を用い過ぎる傾向があると述べている。経済学における「経済人モデル」でも行動の意思決定に際し完全な状態を想定するが、現実の人間は莫大な情報を処理して自

分にとって最適な行動を計算するほどの計算能力や認定能力を持っていない(多田, 2003)ため、この「超合理的な」経済人モデルは非現実的と言えるのである。

このような非現実的なモデルに対して、本章第3節で紹介したように、サイモンは人間の合理性には限界があるという限定合理性を主張し、その限界ゆえに生じる人間の選択行動を分析した(サイモン, 2009)。そして、人間はその知識や計算能力に限界があるため、選択に際しある要求水準を満たすような代替案が見つければ、「最適な」案にたどり着く前であってもただちに探索活動をやめ、その代替案を選択するという「満足化仮説」を提唱した(サイモン, 1987)。

このように、サイモンは選択行動に対して、意思決定者の能力の限界を基本的な前提としており、田中・北野(2010)もその限界ゆえに生じるコミュニケーションにおける非母語話者の「満足化」の過程を分析したが、本節ではこの限界が非母語話者の選択行動にどのような影響を及ぼし、具体的にどのような選択行動につながるのかを、言語学理論の一つである最適性理論(Optimality theory; McCarty, 2002; Prince, A. & Smolensky, P., 2004)を用いて考察を行う。

4-2. 最適性理論とその「最適」の持つ意味

コミュニケーション場面においても、規則と制約を学べば「必ず正しい文が生み出される」という生成理論(Chomsky & Halle, 1968)に囚われた話者(あるいは、そうした第二言語を教える教師)は、制約に違反する表現はタブーとみなし、表面化させないこと(非文・非用)をよしとすると田中・北野(2010)は指摘した。こういった言語観とは反対に位置するのが、最適性理論である。この理論においては、規則に代わって制約(constraints)の概念が用いられ、規則に良く似た忠実性制約(faithfulness constraint)と有標性制約(markedness constraint)という概念(櫻井, 2008a)を用いて、基本的に制約は違反されるもの、という考え方を取る(田中・北野, 2010)。この最適性理論から、本論文が対象とするエラー生起のプロセスの解明を試みる。

ここで、以降の考察にあたり、限界合理性理論と最適性理論における「最適」ということばの持つ意味の違いについて説明をしておく。サイモンの満足化仮説における「最適」、つまり経済学における「最適」な選択とはすべての状況や条件を完全に把握し、その中から得られる「最善」の選択という意味で用いられる。それに対し、最適性理論における「最

適」な選択とは、「その本人にとって、その時点で良いと思われる」、つまり「最良」の選択という意味で用いられており、これは経済学における「満足」と同じ意味にあたる(櫻井, 2008a)。したがって、本論文で「最適」と表現する場合、限界合理性理論においては「最善」、最適性理論においては「最良」の意味で用いることとする。

4-3. 最適性理論からみたエラーの発生

最適性理論とは、規則を排除し、制約だけからなる音韻理論であるが、現在音韻論だけにとどまらず、統語論など他の分野にも広がってきている(櫻井, 2008b)。この理論は、ある制約の遵守が別の制約の遵守よりも絶対的に優先されるように指定できるという、制約の相互作用に関する、概念的には単純であるが、非常に奥の深い考え方に基づいている(プリンス&スモレンスキー, 2008)。

これまでの言語的な分析においてはまず「規則」が先にあり、完璧な入力によってその規則が内的に蓄積され、そこから完璧な出力となって現れるとされてきた。したがって、「規則に違反した出力」が生じた場合、それはエラーとして解析され、その原因が追求された。しかし最適性理論はこの規則を排除し、「制約」を基準として、出力されたものの適格性を判断する。この制約は出力する本人の価値観によって設定される。またその価値観の数は単数ではなく、複数である。出力においては、いくつかの候補の中から1つが選ばれ、実際に出力されるわけであるが、この出力が制約のいくつかに違反していたとしても、最も上位に置かれている制約を遵守しているのであれば、それは最適な出力とみなされる。つまりたとえ出力されたものが文法的にはエラーであっても、本人の価値観に基づいて設定された最上位の制約を遵守していれば、その出力は「最適」とみなされる。このように、最適性理論では制約を満たしているかどうか重要であり、出力に完璧さは求めないのである。

またこの理論は特定の言語を対象とするものではなく、すべての言語を対象とする。日本語や英語などの特定言語を分析する際に、その言語にしか通用しない規則や原理を用いるということが従来の分析では珍しくなかったが、そのような一般性の低い規則・原理を用いると、分析自体が一般性の低いものになってしまう。これに対し、すべての制約を普遍的なものとする最適性理論は言語構造の一般性を追求した理論であると言え(窪田, 2008)、したがって、どの第二言語であっても、この最適性理論を用いることで非母語話

者がエラーとされる発話を選択した、その行動の内的な過程を考察することが可能となるのである。

ではここで日本語に特有の「助詞」に着目し、非母語話者の選択行動について、最適性理論からの分析を試みてみよう。例文として「先生に賛成しました」を用い、その誤用例として以下の4つの文章を設定する。

- 1) 先生は賛成しました。
- 2) 先生が賛成しました。
- 3) 先生を賛成しました。
- 4) 先生へ賛成しました。

1番と2番は正文となる状況もあるが、ここでは非母語話者が本来相手に伝えたい意図である「先生に賛成しました」の誤用例として用いる。またこの文章で用いられている「は・が・を・へ」の4つの助詞を例として取り上げた理由は以下である。

「は」：日本語での表現で用いることが多い。

「が」：「は」と同様、日本語での表現で用いることが多く、かつ「は」との混同が多い。

「を」：目的語を取る助詞であり、動詞の「賛成する」に対する目的語として「先生」を捉えた場合に起こり得る誤用である。

「へ」：正用の「に」と同じ「方向性」の機能を持つため、混同することが多い。

この4つ以外の助詞を用いた誤用文も考えられるが、すべての選択肢を吟味することの不可能性、そしてすべての文法項目を非母語話者が知識として有していることと考えることの非現実性から、限られた選択肢の中から非母語話者がどのように1つを選ぶのかという視点で分析を行う。以上から、今回の分析では1つの正用に対して4つの誤用、加えて、「先生に賛成します」という非用を設定し、計5つのエラーの出現の仕方について検討する。また「正用：に」は非母語話者が知識として頭の中に有していることを前提とする。

4-4. 助詞の再生にかかる負担度

生成理論では、制約に違反する候補者は出力として表面化しない（非文・非用）か、それとも例外事項として片付けるしか手段がなかったが、最適性理論では制約違反は問題がなく、むしろ当然のことであり、上位の制約に違反していなければ、その候補者が最適なものとして選択される可能性が高くなる（櫻井, 2008b）。さらにこの制約は、個人の価値観によって順序付けることができ、人間の主観の働きが選択を左右し、それによってたった1つの出力に限定されることがなくなる（プリンス&スモレンスキー, 2008）。このような制約の性質を踏まえた上で、「先生に賛成しました」という意味を表す文を発話しようとする際に、非母語話者はどのような制約を設定するのかを考える。

日本語で何らかの文章を発話する場合、通常「助詞」が必要となるが、どの助詞を用いれば自分が意図する内容を正確に表現できるかを非母語話者は判断しなければならない。そこでさまざまな助詞が頭の中に選択肢として候補に挙がるが、時間的制限や合理性の限界から、非母語話者が知識として有しているすべての助詞が候補として挙がるわけではなく、「普段よく用いる助詞」や、「同文で用いる動詞と関係があると思われる助詞」などが候補となると考えられる。

そこで、「選択肢としてその助詞を再生する負担度」を表4-1のように設定した。非母語話者にとって、もっとも負担度が軽い表現は非用と考えられるので、負担度を示すアステリスクは1つとする。次に、発話者が普段からよく使う助詞は、想起にかかる負担が他の助詞よりも少ないと考えられるため、アステリスクの数は2つとした。そして同文で用いる動詞（この場合、「賛成します」と関係するが、発話者の使用頻度は少ない助詞は負担度がやや大きいと考え、アステリスクは3つとした。

ここで注意が必要なのは、この「負担度の大きさ」は、あくまで発話を行う非母語話者の主観によるということである。したがって、表4-1で示されたアステリスクの数はあくまで非母語話者にとっての負担度であり、他の非母語話者の場合、この負担度は変わり得る。

次に、第二言語での会話における「制約」について考える。第二言語で会話を行う場合、非母語話者にかかる負担は大きい、会話とはコミュニケーションであるため、最低限の基準は「お互いの意図が伝わること」である。そしてその目標が達成されるためには、「正

表 4-1 助詞の再生にかかる負担度

助詞	負担度
非用	*
は	**
が	**
を	**
へ	***
に（正用）	***

確に話すこと」が必要であるが、その一方で、もし「正確さ」を追求し過ぎ、頭の中の全選択肢を長時間かけて吟味しようとして、会話の途中で発話を止めれば、会話が不自然となるばかりでなく、会話自体が成立しなくなる恐れもある。そこで会話の流れを止めないように相手の発話に対して素早く反応する、つまり「流暢に話すこと」も必要とされる。以上より、非母語話者が第二言語での会話に臨む際に、下記の2つの制約が設定できる。

制約1：正確に話さなければならない。

制約2：流暢に話さなければならない。

このどちらの制約が上位と設定されるかは、非母語話者自身が持つ価値観によって決められる。そしてより上位の制約を基準として、複数の選択肢の中からその制約に「最適」な選択肢が選ばれることになる。

4-5. 上位となる制約の影響

では表4-1を基準に、制約の影響について考察を行う。

制約1が上位の場合 まず制約1の「正確に話さなければならない」が非母語話者にとって上位の制約となる場合の選択行動を考える。「正確に話さなければならない」が最上位の制約となる場合、日本語の文章には通常助詞が必要であることから、非母語話者が非用を選ぶ可能性は低い。したがって、「正しいと思われる助詞」を選択するために、負担度が小さい選択肢だけではなく、大きい選択肢も含めてできるだけ多くの選択肢を吟味しようとするだろう。「できるだけ正確に話す」ことが重要であるので、例えば「普段よく使う助詞（「は・が・を」など）だから」という理由のみで助詞を選択することはなく、後続する動詞との関係なども考慮して正しいと思われる助詞を選ぼうとするだろう。したがって、選択肢には非用を除いた負担度の小さい「は・が・を」だけではなく、より負担度が大きい「に」や「へ」も入り、時間をかけて、本人が「正確だ」と判断する選択肢が選ばれ、発話行動に移されると考えられる。そしてもしその発話の意図が相手に理解されない場合は、再び残りの選択肢を吟味し、次に正しいと思われる助詞を発話することになり、相手の理解が得られるまで「選択－発話」は続けられる。

制約2が上位の場合 一方、制約2の「流暢に話さなければならない」を最上位の制約とし

た場合、選択行動はどのように変化するであろうか。まず、最も発話に移しやすいのは負担度が最小の「非用」である。そこで非母語話者が「先生、賛成しました」と発話したとしよう。それに対して、この発話を受けた聞き手がその意図を正確に理解することができなかった場合、怪訝な表情をしたり、「どういう意味ですか?」と聞き直したりする。そして相手のその反応から、非母語話者は自分の意図が伝わっていないことを理解し、頭の中で次の選択肢の検討が始まる。ここで、制約「流暢に話さなければならない」を遵守し、素早く反応するためには、負担度が非用の次に軽い助詞、つまり「は・が・を」が選択肢として選ばれるだろう。「に」や「へ」は負担度が大きいので、選択肢には入らない。そして「は・が・を」の選択肢のうち、どの助詞が正用かを短時間で判断するか、またはランダムに選択し、順に発話をしていくという行動が考えられる。選択肢である「は・が・を」はすべて正用ではないが、例えば「先生を賛成しました」と発話してみて、相手が自分の意図を理解した場合、非母語話者は「満足」を覚え、次の発話に移ると考えられる。つまり、正しい表現（この場合、正用の「に」）を求める途中の段階であっても、最低限譲れない基準（「意図が通じること」）をクリアすれば満足を覚えるということである。そして制約（「流暢に話さなければならない」）は遵守され、その選択肢がエラーであっても最適性理論においては「最適な選択」であるとみなされるのである。

4-6. 誤用や非用を繰り返す原因

北野（2009a）は、非母語話者の会話を分析し、同一話者が同一文法に対して、正用・誤用・非用を乱立して発話する事象があることを指摘したが、以上の考察から、その原因は制約を守ることができる範囲の選択肢を、非母語話者がランダムに発話に移したこと、つまり「制約優先」による選択行動の結果であることが考えられる。制約の重要度を「流暢に話すこと>正確に話すこと」と個人内で設定している場合、非用や頭に浮かぶ選択肢を無意味に次々と発話していくことが予測される。そして、仮に実際は誤用である選択肢を用いた発話であるにもかかわらずその意味するところが相手に伝わるといふ、「自分にとっての成功体験」を積み重ねた場合、同じエラーを用い続けてしまうことが考えられる。またランダムに助詞を発話していった結果、「偶然」正答にたどり着いたとしても、その選択は本人にとって負担度が小さい順に「適当に」発話していっただけであるため、非母語話者の中に「これが正答だ」という正しい知識の強化は行われず、次の発話機会でもまた

「適当に」発話をするだろう。

反対に、「正確に話すこと>流暢に話すこと」と制約を設定している非母語話者の場合、もし初めに発話した文が通じなければ、負担度が大きい選択肢も含めて、「どの選択肢が正しいのだろう」と熟考してから、正しいと思われる順番に発話していくと考えられる。その結果、正答にたどり着き、相手が自分の意図を理解したのであれば、「これが正しい選択肢なのだ」という意識とともに成功体験を繰り返し、それが「正しい知識」の強化となり、正答で発話する可能性が高くなっていくだろう。ただし、それには会話で求められる迅速な反応は犠牲にしなければならない。

しかしどちらにせよ重要なのは、制約があくまで個人の価値観によって成り立っているという点である。生成理論では、このような個人の価値観が言語に及ぼす影響は考慮され得ない(田中・北野, 2010)が、最適性理論における個人の価値観から生まれる制約によって、「流暢に話すこと」を追求する話者であれば、エラーを恐れず、次々に発話を行うだろう。反対に、「正確に話すこと」を追求する話者であれば、相手を多少待たせても、選択肢を吟味してから発話を行おうとするであろう。つまり、流暢さを求める人と正確さを求める人とは、「最適とされるアウトプット」及び「満足の方向性」が異なるのである(田中・北野, 2010)。

さらにこの制約は、個人間だけではなく、個人内でも変動する。例えば日常会話では「流暢に話すこと」に制約を置いている話者が、ビジネスの場などで第二言語を用いなければならない場合は、制約の重要度が入れ替わり、「流暢に話さなければならない」よりもむしろ「正確に話さなければならない」を重視し、後者の制約に基づいた発話行動を行うだろう。

こうした最適性理論で用いられる「個人の価値観による制約の設定」は、日本語のどの文法を発話する場合にもみることができる。例えば、「昨日、ビールを・・・」と発話する際、「ビールを」に続く動詞が「飲みます」なのか「飲みました」なのかと時制を考えなければならないが、「流暢に話すこと」を最重要事項とする話者であれば、「昨日、ビールを飲みます」と発話するかもしれない。しかしこの発話を母語話者が聞けば、「ああ、昨日、ビールを飲んだのだな」とその意図するところは通常理解してくれるであろうし、会話の最大の目的である「意思の疎通」は達成されているため、この誤用はそのままにされ、会話が続けられるだろう。

また疲労度が高い場合などは会話による負担度をできるだけ少なくしたいと考え、「昨

日、ビールを・・・」とだけ発話し、非用を用いて相手の配慮や判断に頼ることもあるかもしれない。この場合もおそらく日本語母語話者であればその意図は理解できるであろうから、この非用も受け入れられ、会話が続いていくことが予想される。したがって、非母語話者の発話が仮に誤用であっても非用であっても、最低限の日標である「意思の疎通」が達成される限り、最適性理論からみればその選択肢は発話者にとって「最適な選択」となるのである。このように第二言語での発話において人間の意思の力を認めた場合、エラーに対してこれまでとは異なるアプローチが可能となるのである(北野, 2011c)。

注記

第二章第4節は、北野朋子(2011a). 最適性理論から捉えた非母語話者の発話エラー 心理学叢誌(関西大学大学院), 5, 37-44. に加筆・修正を加えたものである。

第Ⅱ部 非母語話者の第二言語での会話における意識と行動に関する量的・質的研究

第三章 尺度の構成

これまでの第二言語学習研究における非母語話者像は母語の干渉や教授法の良し悪しに左右された、どこか受け身的で弱者の立場に立たされたものが多い(北野・田中, 2009)。しかし第二章で考察したように発話項目の選択過程に非母語話者の意思を認めたとき、これまでとは違う視点からのエラーの分析が可能となる。

本章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、特にエラーに関する意識や行動についての標準的な尺度を構成することを目的とする。

第1節 調査1

目的 「外国人と会話する際の意識や行動」を測定するのにふさわしい尺度を構成し、その信頼性、妥当性を確認し、以後の研究での有効なツールとする。

1-1. 方法

被調査者・手続き 大阪府下の私立大学生 176名(男性 72名、女性 101名、性別未記入 3名)を対象とし、『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査」と題する調査票を授業中に配布、その場で回収を行った。

調査項目作成の手続き 調査項目は以下の手続きで作成した。

1) きざまな年代の日本人日本語教師、外国人日本語学習者、日本人英語教師、外国人英語教師及び日本人英語学習者の計 20名に対して下記についての回答を依頼した。

①外国人と外国語で会話をするとき(日本人でない人は、「日本人と日本語で会話をするとき」)、どんなことに気をつけますか。

(例: 時制に気をつける。“I ate the cake yesterday.” や、「昨日、ケーキを食べま

した」など)

②上記の①とは反対に、どんなことに気をつけませんか。

(例: 冠詞(※英語の場合)や助詞(※日本語の場合)はあまり気にしない。“I ate cake yesterday.” や、「ケーキ、食べました」など)

回答は記述形式で自由に書いてもらった。また場面は「会話」に限定するが、内容は文法以外のものもよいと指示した。その例として、

- ・発音面(例: 相手に通じるように、きれいな発音を心がける。)
- ・精神面(例: 相手の話を聞いていることを示すために、しっかり目を見る。)

を挙げた。

2) 回収後、重複する内容を整理し、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意識や行動に関連すると考えられる項目の取捨選択を行った。その結果、「文法面(4項目)」、「発音・語彙面(8項目)」、「精神面(22項目)」、「行動面(10項目)」、「表現面(14項目)」の5分類 58項目が選出された。

3) 項目内容は、「文法的な間違いがないように気をつける(文法面)」、「単語のリズムに気をつける(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(精神面)」、「相手の顔や目をよく見る(行動面)」、そして「自分の国のことを直訳したような表現はしないように気をつける(表現面)」などである。全 58項目をランダムに並べたものを調査票として用い、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件法とした。また今回の調査では日本人大学生を対象としたため、「あなたが外国へ旅行に行つて、その国の人と、その国の言語で会話をするときを想像して、下記の質問に答えてください」という場面設定に対して、最もイメージしやすいと考えられた「あなたが日本人で、アメリカに旅行して、アメリカ人と英語で話すとき」を例示した。

1-2. 結果

58項目 176名のデータについて、因子数指定なしで探索的因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。スクリープロットから6因子構造が想定されたが2項目しか含

まない因子もあったため再度調査が必要であると判断した。

第2節 調査2

目的 調査1の結果を踏まえ、項目の不適切なものを除外したり、新たに加えたりして尺度構成を継続し、信頼性・妥当性の検証をした上で最終的に因子・項目を確定する。

2-1. 方法

被調査者・手続き 大阪府下の私立大学生 176名（男性 85名、女性 89名、性別未記入2名）を対象とし、『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査（全38項目）と題した調査票を授業中に配布、その場で回収を行った。

調査項目作成の手続き 調査項目は全38項目である。この38項目は、調査1での因子分析の結果有効だと判断された22項目及びそれらに関連すると考えられる、新たに加えた16項目で構成された。

また、妥当性を検証するために、新たに24項目の質問を加えた。

2-2. 結果

調査票で用いた38項目について、探索的因子分析（主成分法・プロマックス回転）を繰り返した。まず調査1と同様の6因子で分析を行ったところ、解釈が困難であった。そこでスクリープロットから3因子が適当ではないかと判断し、全38項目を3因子指定で分析後、負荷.40未満の10項目を除いた。残った28項目に対して3因子指定で探索的因子分析を行い、因子負荷.39以上の項目を抽出した結果、3因子全23項目が抽出された。因子負荷量は表3-1に示す。

2-3. 因子の解釈

以上の過程を経て確定された「外国人と外国語で話す際の意識や行動」尺度についてそれぞれの下位因子の解釈を行う。

第1因子 因子分析によって抽出された因子数は3である。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」、「3人以上で話しているとき、発音が悪いのは、恥ずかしい」、「自分の言いたいことがうまく伝えられないと、恥ずかしい」などの9項目で、第二言語を用いて非母語話者が母語話者と会話をする際に文法や発音といったエラーを犯すことに対して感じる恥ずかしさであると解釈できる。したがって、この因子名を「**恥ずかしさの意識**」と命名した。

表3-1 因子分析結果

	因子			共通性
	恥ずかしさの意識	正確さの意識	配慮要求意識	
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。	.787	.067	.144	.644
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。	.784	.076	.020	.621
3人以上で話しているとき、発音が悪いのは、恥ずかしい。	.715	.063	.299	.605
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。	.713	.111	-.071	.526
発音が悪だと、相手に指摘されそうで、恥ずかしい。	.661	.121	.155	.476
自分の言いたいことがうまく伝えられないと、恥ずかしい。	.597	.024	.246	.417
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。	-.491	.101	.340	.367
発音が悪くても、相手は気にしないと思う。	-.490	.114	.142	.273
「もう一度言ってください」と頼むのは、恥ずかしい。	.424	-.161	-.088	.214
できるだけ正しい発音するように、気をつける。	.142	.718	-.061	.539
難しい発音でも、恥ずかしがらずに頑張って発音する。	-.373	.560	.092	.461
自分の国の語順で話さないように気をつける。	.108	.555	-.140	.339
自分の国のことを直訳したような表現はしないように気をつける。	.055	.527	-.371	.419
会話のリズムに気をつける。	.078	.519	-.167	.303
相手にはっきり聞こえるように、できるだけ大きい声で話すようにする。	-.227	.462	.162	.291
文法的に正しくなくても、自分の言いたいことを相手に読み取ってほしい。	.101	.105	.618	.403
会話を続けるためには、多少いい加減に話してもかまわないと思う。	-.065	-.001	.577	.337
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。	.083	-.044	.536	.296
単語を並べれば、通じると思う。	-.111	.037	.526	.291
自分が伝えたいことをあらかず単語を、とにかく言う。	-.133	.166	.495	.290
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。	.189	-.179	.455	.274
難しい発音の単語は、適当に発音する。	.061	-.147	.442	.220
相手の話が正確にわからなくても、わかったふりをする。	.136	-.218	.390	.218
	相関係数			α係数
恥ずかしさの意識	1	.045	.100	.81
正確さの意識	n.s.	1	-.048	.61
配慮要求意識	n.s.	n.s.	1	.74

第2因子 第2因子を構成する項目は「できるだけ正しい発音をするように、気をつける」、「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」、「できるだけゆくり正確に話すように、気をつける」などの6項目で、非母語話者が会話の相手（母語話者）の理解を促すための配慮から、自身の発話における文法や発音などの正確さを求めることを示す。ゆえに「**正確さの意識**」と命名した。

第3因子 「文法的に正しくなくても、自分の言いたいことを相手に読み取ってほしい」、「単語を並べれば、通じると思う」、「自分が伝えたいことをあらかず単語を、とにかく言う」といった8項目によって第3因子は構成されるが、これらの項目は非母語話者が発話の正確さに気を配るのではなく、自分のエラーや表現及び文法上の曖昧さを相手が容赦すること、そして相手に自分が言いたいことを理解してもらうことへの期待を示しているため、「**配慮要求意識**」と命名した。

第3節 信頼性と妥当性

3-1. 信頼性の確認

次にこの3因子 23項目の内的整合性を確認するためにクロンバックの α 係数を用いた信頼性の検討を行った。その結果、第1因子9項目で $\alpha=.81$ 、第2因子6項目で $\alpha=.61$ 、そして第3因子8項目で $\alpha=.74$ と比較的高い信頼性が得られた。この信頼性係数及び因子間の相関を表3-1に示す。

3-2. 妥当性の検証

各因子に対し、構成概念の妥当性の検証を行った。「恥ずかしさの意識」に対する尺度として、「状況別羞恥感情喚起尺度（成田・寺崎・新浜，1990）」の下位尺度である「自己不全感（16項目）」を用いた。成田ら（1990）は異なる状況の羞恥感情を調査し、「状況別羞恥感情喚起尺度」を作成した。この尺度は4つの下位尺度で構成されており、今回の妥当性検証のために用いた「自己不全感」は、自分の行動について自らが描く理想的自己像に達し得ない場合に感じるものである。これは第二言語での会話で「自分が思うように発話できない（パフォーマンスできない）場合に感じる恥ずかしさ」と関連すると考えら

れる。項目内容は、「自分が思っていることをはっきりと話せないとき、どのぐらい恥ずかしいですか」や「まちがったことを言ったとき、どのぐらい恥ずかしいですか」などである。

「正確さの意識」に対する尺度としては、「自己発話正確性配慮」尺度（一二三，2004a）を用いた。一二三（2003）は、日本における共生的学習の重要性を指摘し、非日本人であるアジア系留学生の日本語での会話における規則を調査した。その結果、「率直性」、「自分発話正確性配慮」、「相手発話尊重配慮」、そして「同調配慮」の4つの会話に関する因子が抽出された（一二三，2004a）。本論文では「自己発話正確性配慮因子」の4項目を用いた。これは第二言語として日本語を話す際、文法や発音を正確にしようとする意識を測るもので、項目内容は、「正しく発音する」や「文法的に正しく話す」などである。

「配慮要求意識」は非母語話者の発話が完璧でなくても、母語話者に自分の言いたいことを理解して欲しいと期待する気持ちであるが、これは「甘え」の気持ちと関係があると考えられる。そこで本論文では、玉瀬・相原（2005）が作成した「甘え」尺度の下位尺度を用いた。玉瀬・相原（2004；2005）は、甘えと性格の関係を調査し、「甘え」尺度を作成したが、本論文ではこの尺度の中の下位尺度である、相互依存の甘えの中の「甘え希求」下位尺度の4項目を用いた。項目の内容は、「自分がつらいときや悲しいときは、誰かに甘えることも必要だ」や「勉強がうまくいかないときは、誰かを頼りにしたくなる」などである。

以上が妥当性検証のために用いた尺度であるが、各項目について4件法で「とてもそう思う／いつもそうする」の場合は「4」に、「だいたいそう思う／だいたいそうする」の場合は「3」、「あまりそう思わない／あまりそうしない」の場合は「2」、そして「まったくそう思わない／まったくそうしない」の場合は「1」に○をつけてもらった。

その結果、「恥ずかしさの意識」と「自己不全感」は $r=.337$ ($p<.001$)、「正確さの意識」と「自己発話正確性配慮」は、 $r=.550$ ($p<.001$)、そして「配慮要求意識」と「甘え希求」は、 $r=.261$ ($p<.001$) となり高い相関関係が得られた。以上の結果より、構成概念妥当性が保証されたと考える。

次章以降、この尺度を用いて、第二言語としての日本語及び英語に関わる教師と学習者の3つの意識についての調査を行う。

第三章は、北野朋子・田中俊也 (2009). 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— 心理学叢誌 (関西大学大学院), 2, 79-86.、北野朋子 (2010a). 母語話者との会話における非母語話者の心理機構—日本人大学生と外国人留学生との比較— 心理学叢誌 (関西大学大学院), 3, 79-87.、北野朋子 (2010b). 第二言語での会話における「恥ずかしさ・正確さ・配慮要求」意識—文化的要因及び立場的要因から生じる差異の考察— 心理学叢誌 (関西大学大学院), 4, 47-54. 及び Kitano, T. (2011d). Embarrassment, Accuracy and Demanding Regards relating to speaking in a second language. *Kandai Psychological Reports*, 6, 55-68. に加筆・修正を加えたものである。

第四章 日本語教師と日本語学習者の立場の違いによる意識差

語学学習を目的とした教室の場では教師と学習者、つまり語学を教える側と語学を学ぶ側が存在する。本論文は語学を学ぶ立場である学習者のエラー生起の原因を情意的要因から検討し、会話能力の向上に活かすことを目的としているが、本章では学習者だけではなく教師の意識も併せて分析を行う。教師自身の情意的要因や語学学習に対する意識が教師それぞれの教え方を形作り、教室という場において学習者の学びに多大な影響を与えると考えられるからである。そこで第三章で作成した3つの意識の尺度を用い、日本の日本語学校で調査を行った。

本章は日本語を第二言語として教えている日本人日本語教師 (北野, 2010b) と、日本語を第二言語として学んでいる外国人日本語学習者 (北野, 2010a) の意識の違いを比較、分析することを目的とする。

1-1. 方法

被調査者・調査時期・手続き 大阪府下の日本語学校で日本語を教える日本人教師 (以下、日本語教師とする) 及び日本語を学ぶ外国人学習者 (以下、日本語学習者とする) に調査票 (資料1) を配布した。日本語学習者は全員日本に居住している外国人留学生である。回収枚数は日本語教師 107 枚及び日本語学習者 108 枚であったが、記入もれなどの回答不備を除き、また比較分析を明確にするため、日本語教師に関しては調査票の回答項目の1つである「回答の際にイメージした外国」が英語圏で、かつ「イメージした外国語」が英語である者を抽出した。日本語学習者に関しては「回答の際にイメージした外国」が日本で、かつ「イメージした外国語」が日本語である者のみを抽出した。その結果、日本語教師 69 名 (男性 9 名、女性 60 名、性別未記入 0 名) 及び日本語学習者 94 名 (男性 32 名、

表4-1 日本語学習者の国籍及び母語

国籍	母語	人数
韓国	韓国語	27
台湾	中国語	27
中国	中国語	21
台湾	台湾語	8
香港	広東語	3
タイ	タイ語	2
アメリカ	英語	1
シンガポール	英語	1
スウェーデン	スウェーデン語	1
スペイン	スペイン語	1
フィリピン	フィリピン語	1
ポーランド	ポーランド語	1
合計		94

女性 62 名、性別未記入 0 名) が分析対象となった。日本語教師の平均年齢は 44.1 歳、日本語学習者は 25.4 歳である。日本語学習者の国籍及び母語は表 4-1 の通りである。日本語教師に関しては 2009 年 10 月から 2010 年 3 月にかけて各機関に調査を依頼し回収した。日本語学習者に関しては大阪府下の日本語学校にて 2009 年 9 月の授業中または授業の前後の時間を利用して調査票を配布、その場で回収を行った。

調査票の構成 調査票は、北野 (2010b) が作成した『『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査 (全 23 項目)』を用いた (資料 1)。23 項目は「恥ずかしさの意識 (9 項目)」、「正確さの意識 (6 項目)」、「配慮要求意識 (8 項目)」の 3 因子で構成されている。調査票の項目は「外国へ旅行に行つて、母語話者とその国の言語で会話をする」という場面を想定した。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。全 23 項目の他に、性別、年齢、国籍、母語、そしてこの調査票の質問に回答する際に「イメージした外国」と「イメージした外国語」を記入してもらった。

1-2. 結果

日本語教師によってイメージされた外国 日本語教師がイメージした英語圏の国を表 4-2 に示す。図 4-1 は表 4-2 の結果をグラフにしたものである。アメリカが 46 名で全体の 66.7%、オーストラリアが 12 名で 17.4%、イギリスが 9 名で 13.0%、カナダが 2 名で 2.9% であった。

表 4-2 日本語教師がイメージした英語圏の国

国名	人数
アメリカ	46
オーストラリア	12
イギリス	9
カナダ	2
合計	69

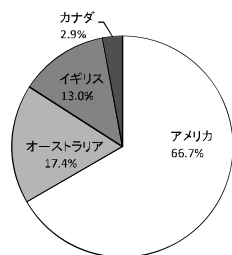


図 4-1 日本語教師がイメージした英語圏の国

各意識の平均値 各意識の平均値及び標準偏差を表 4-3 にあらわした。また図 4-2 は各意識の平均値の結果をグラフにしたものである。日本語教師は正確さの意識が最も高く 3.00 という結果となり、次に配慮要求意識が 2.57、恥ずかしさの意識が 2.14 という順となった。一方、日本語学習者も正確さの意識が 3.01 と最も高く、次に配慮要求意識が 2.77、恥ずかしさの意識は 2.51 という結果となった。

表 4-3 各意識の平均値

	平均値 (標準偏差)	
	日本語教師	日本語学習者
恥ずかしさの意識	2.14 (0.47)	2.51 (0.58)
正確さの意識	3.00 (0.40)	3.01 (0.47)
配慮要求意識	2.57 (0.43)	2.77 (0.43)

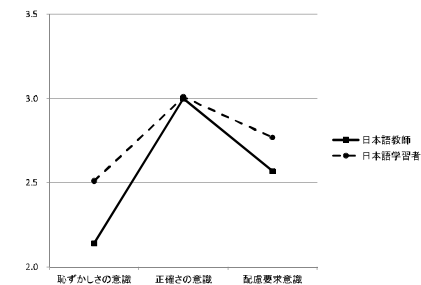


図 4-2 各意識の平均値

この結果について、2 要因の分散分析を行ったところ (表 4-4)、立場要因の主効果がみられた ($F(1,161)=17.354, p<.001$)。また意識要因の主効果もみられ ($F(2,322)=90.337, p<.001$)、両者の交互作用もみられた ($F(2,322)=6.143, p<.01$)。

表 4-4 2 要因の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値
立場	4.496	1	4.496	17.354***
意識	36.782	2	18.391	90.337***
立場 × 意識	2.501	2	1.251	6.143**
誤差	65.554	322	0.204	

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

この結果から、立場要因については、日本語学習者のほうが日本語教師よりも各意識の平均値が高いことが分かった。また意識要因については、日本語教師と日本語学習者ともに恥ずかしさの意識や配慮要求意識よりも正確さの意識が高いことが分かった。しかし交互作用の結果から、恥ずかしさの意識と配慮要求意識は日本語教師よりも日本語学習者のほうが高く、その平均値に差がみられるが、正確さの意識に関してはほとんど差がないこと

が分かった。

1-3. 考察

日本語教師がイメージする外国 日本人である日本語教師が「英語を話す国」としてイメージした国はアメリカが一番多く、次にオーストラリア、イギリスという結果となった。日本に対するアメリカの影響は依然として大きく、文化的交流や実際に訪れる経験が多いことなどが今回の結果を導いたと考えられる。しかし今後多様な国際交流が進み、さまざまな国を訪れたり留学したりする経験を持つ日本人が増えるにつれて、この割合には変化が生じることが予想される。

各意識の平均値の比較 今回の調査結果から、日本語教師よりも日本語学習者のほうが恥ずかしさの意識及び配慮要求意識が高いことが分かった。この結果より、日本語学習者のほうが第二言語で会話をする際に生じたエラーに対して恥ずかしさを強く感じ、また母語話者に対して自分の意図を理解して欲しいと思う気持ちが強いことがうかがえる。北野(2010b)が行なった日本語教師と日本人大学生の各意識の比較調査においても、日本人大学生のほうが日本語教師よりも恥ずかしさの意識が高い結果であったが、その原因として大学生よりも教師のほうが年齢が高く、人生経験も豊富で精神的にも鍛えられていることからエラーという事象によって起こる自尊心の傷つきの度合いが大学生よりも低く、自らのエラーも恥ずかしがることなく受容できるのではないかということが述べられている。さらに北野(2010b)は、教師は「学習者のエラー」を日常的に受け入れ、指導する存在であることから、エラー自体を受け入れる態勢が整っており、それを日々どう指導していくかに重点を置いているために、自らのエラーに対しても神経質にならない傾向があるのではないかと考察したが、今回の結果に関しても、同様の要因が働いたと考えられる。また配慮要求意識に関しても日本語教師よりも日本語学習者のほうが高い結果となったが、これは学習者は自分なりに努力はするが、それでは足りない部分を相手が察し、助けてくれることを期待するというを示していると考えられる。それに対して日本語教師は自らで問題を解決しようとする気持ちがあることがうかがえる。

意識ごとの比較では、日本語教師も日本語学習者も正確さの意識が一番高く、その平均値もほとんど差がない結果となった。これは教師に関しては語学を教えることを職業にし、正しいとされる文法や知識を日々学習者に教え、日常的に正確さを意識する生活をしてい

ることが原因であると考えられる。一方、学習者も毎日の学習の中で正しく第二言語を身につけようと努力すること、また「学校」という性質上、日々の授業やテストにおいて「正しい」とされる答えを求められていることから、この意識が高くなると考えられる。つまり語学学習との関わりが正確さの意識を高めると考えられる。

以上から、語学学校という場で日常的に語学学習に接している場合、教師も学習者も正確さの意識が高くなることが分かったが、その一方で恥ずかしさの意識と配慮要求意識に関しては、人生経験の差やエラーを受容する態度、そして問題に対して自分で解決しようとするか、または相手の助けを期待するかといった違いが、日本語教師と日本語学習者の間にみられることが分かった。

注記

第四章は、北野朋子(2010a). 母語話者との会話における非母語話者の心理機構—日本人大学生と外国人留学生との比較— 心理学叢誌(関西大学大学院), 3, 79-87. 及び、北野朋子(2010b). 第二言語での会話における「恥ずかしさ・正確さ・配慮要求」意識—文化的要因及び立場的要因から生じる差異の考察— 心理学叢誌(関西大学大学院), 4, 47-54. に加筆・修正を加えたものである。

第五章 外国人日本語学習者と日本人英語学習者の意識差

日本国内で第二言語として最も多く学習されているのは英語である。しかし日本人が英語を学ぶ際に指摘される問題点として、口数が少なく受身的であることが挙げられる（平賀・藤井，1998）。日本人は一般的に「恥」に対する意識が高い（作田，1967；滝沢&滝沢，2009）と言われるが、本人にとっての何らかの失敗をしたときに感じる「恥」という感情を避けるためには常に物事を正確にこなすことに焦点が置かれる。したがって第二言語での発話においても、「完全に正しい文法を頭の中で組み立てるまでは発話に至らない」という状況を作り得るが、同じく第二言語を学習する外国人と比較した場合、恥ずかしさの意識や正確さの意識はやはり日本人のほうが高くなるのであろうか。

本章は日本語を第二言語として学んでいる外国人学習者（北野，2010a）と、英語を第二言語として学んでいる日本人学習者（北野，2010b）の意識を調査し、外国人と日本人の意識の比較及び分析を行うことを目的とする。

1-1. 方法

被調査者・調査時期・手続き 大阪府下の日本語学校で日本語を学ぶ外国人学習者及び大阪府下の語学学校で英語を学ぶ日本人学習者に調査票（資料1）を配布した。外国人学習者は第四章と同じ、日本に居住している外国人留学生である。回収枚数はそれぞれ外国人学習者 108 枚及び日本人学習者 148 枚であったが、第四章と同様に記入もれなどの回答不備を除き、また比較分析を明確にするため、外国人学習者に関しては調査票の回答項目の 1 つである「回答の際にイメージした外国」が日本で、かつ「イメージした外国語」が日本語である者のみを抽出した。また日本人学習者についても「回答の際にイメージした外国」が英語圏かつ「イメージした外国語」が英語である者のみを抽出した。さらに第四章での調査結果から、年齢の違いによる人生経験の豊富さが語学学習に対する意識にも影響を与える可能性が示唆されたため、本章では 30 歳未満の被調査者のみを対象とする年齢統制を行った。その結果、外国人学習者 81 名（男性 28 名、女性 53 名、性別未記入 0 名）及び日本人学習者 43 名（男性 14 名、女性 29 名、性別未記入 0 名）が分析対象となった。（なお、日本人学習者の回収データ 148 枚のうち、本研究で用いたデータは 43 枚であるが、回収データは北野（2010b）での別の研究でも用いたため、研究倫理上の問題はないと考えら

れる。）外国人学習者の平均年齢は 24.2 歳、日本人学習者は 23.8 歳である。外国人学習者の国籍及び母語を表 5-1 に示す。

外国人学習者に関しては大阪府下の日本語学校にて 2009 年 9 月の授業中または授業の前後の時間を利用して調査票を配布し、その場で回収を行った。日本人学習者に関しては 2009 年 8 月から 12 月にかけて各機関に調査を依頼し、回収した。

調査票の構成 調査票は第四章での調査と同様の、北野（2010b）が作成した『『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査（資料 1）』を用い、全 23 項目、4 件法で行った。全 23 項目の他に、性別、年齢、国籍、母語、そしてこの調査票の質問に回答する際に「イメージした外国」と「イメージした外国語」を記入してもらった。

表5-1 外国人学習者の国籍及び母語

国籍	母語	人数
韓国	韓国語	22
台湾	中国語	23
中国	中国語	20
台湾	台湾語	7
香港	広東語	2
タイ	タイ語	2
アメリカ	英語	1
シンガポール	英語	1
スウェーデン	スウェーデン語	1
フィリピン	フィリピン語	1
ポーランド	ポーランド語	1
合計		81

1-2. 結果

日本人学習者によってイメージされた外国 日本人学習者がイメージした英語圏の国を表 5-2 に示す。図 5-1 は表 5-2 の結果をグラフにしたものである。アメリカが 30 名で全体の 69.8%、イギリスが 6 名で 14.0%、オーストラリアが 4 名で 9.3%、カナダが 3 名で 7.0% であった。

表5-2 日本人学習者がイメージした英語圏の国

国名	人数
アメリカ	30
イギリス	6
オーストラリア	4
カナダ	3
合計	43

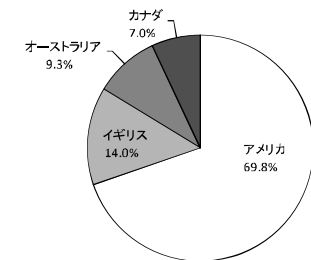


図 5-1 日本人学習者がイメージした英語圏の国

各意識の平均値 各意識の平均値及び標準偏差を表 5-3 にあらわした。また図 5-2 は各意識の平均値の結果をグラフにしたものである。外国人学習者は正確さの意識が最も高く 3.04、次に配慮要求意識は 2.77、恥ずかしさの意識が 2.53 という順となった。一方、日本人学習者も正確さの意識が 2.96 と最も高く、次に配慮要求意識が 2.86、恥ずかしさの意識は 2.32 という結果となった。この結果について、2 要因の分散分析を行ったところ（表 5-4）、国籍要因の主効果はみられなかったが（ $F(1,122)=1.312$, n.s.）、意識要因の主効果はみられた（ $F(2,244)=42.899$, $p<.001$ ）。また両者の交互作用も有意な傾向がみられた（ $F(2,244)=2.669$, $p<.10$ ）。

表5-3 各意識の平均値

	平均値 (標準偏差)	
	外国人学習者	日本人学習者
恥ずかしさの意識	2.53 (0.59)	2.32 (0.63)
正確さの意識	3.04 (0.46)	2.96 (0.39)
配慮要求意識	2.77 (0.43)	2.86 (0.47)

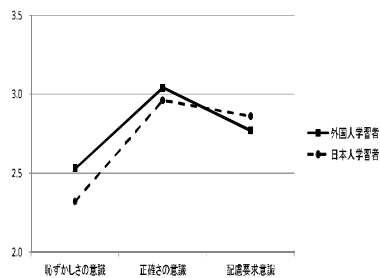


図 5-2 各意識の平均値

表5-4 2要因の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値
国籍	.394	1	.394	1.312
意識	19.460	2	9.730	42.899***
国籍×意識	1.211	2	.605	2.669*
誤差	36.671	244	.301	

*** $p<.001$ * $p<.10$

この結果から、意識要因については、外国人学習者と日本人学習者ともに恥ずかしさの意識や配慮要求意識よりも正確さの意識が高いことが分かった。また交互作用の結果から、恥ずかしさの意識と正確さの意識は日本人学習者よりも外国人学習者のほうが高いが、配慮要求意識に関しては日本人学習者のほうが高い傾向にあることが分かった。

1-3. 考察

日本人学習者がイメージする外国 第四章の「日本語教師がイメージする外国」の結果と同じく、日本人学習者が「英語で話をする」というイメージをするときに思い浮かべる英語圏の国としてはアメリカが一番多い結果となった。この結果から、日本語教師であっても日本人学習者であっても、交流の多さやアメリカに実際に行った経験、そしてメディアを通して接触する機会の多さなどの影響から、英語圏の国と言えばアメリカをイメージする傾向があることが分かる。

各意識の平均値の比較 今回の調査結果から、外国人学習者も日本人学習者ともに正確さの意識が最も高いことが分かった。これはやはり日常生活に語学学習が組み込まれていることによって正確さを心がける意識が高まると考えられる。

また両群を比較すると、外国人学習者よりも日本人学習者のほうが恥ずかしさの意識及び正確さの意識が低い傾向にあることが分かった。これは「恥に対する意識が高い」といった従来の日本人に対するイメージとは異なる結果である。北野（2010b）における日本入英語学習者とカナダで英語を学ぶ非漢字系外国人学習者の比較においても、恥ずかしさの意識は外国人学習者よりも日本人学習者のほうが低い結果となった。これらの結果から、「日本人は恥ずかしがる傾向が高く、物事を正確にこなすことに焦点を置く」という通念とは異なるイメージが浮かび上がってくる。

恥という感情は「私恥」と「公恥」に分けることができる（作田, 1967）。前者は他者の存在には関わりなく、自分の至らなさを恥じる感情であり、後者は否定的な自己像が他者に露呈してしまうことに対する恥ずかしさである。例えばアメリカの学生に関して、滝沢ら（2009）は個人主義的観点から、人がどう思うかよりも自分自身は正しいのかどうかを優先され、自分の描く理想の自己にふさわしいように行動すると分析している。このように「目標とする自分のあるべき姿」があるにもかかわらず失敗した場合、感じるのは私恥ということになる。一方、日本人が人前で失敗したときに感じると言われる恥ずかしさは公恥の種類であると考えられる。ここから、外国人と日本人の「恥」に対するイメージの違いや「エラーを犯す」ということに対する意識の違いを考慮する必要性が考えられるかもしれない。しかし、本調査で用いている「恥ずかしさの意識」尺度の項目のほとんどは「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」といった、他者の存在を意識した内容であ

る。それにもかかわらず、外国人学習者のほうが値が高いということは、対他者的な恥感情であっても、外国人よりも日本人のほうが低いということになる。

2003年に『英語が使える日本人』育成のための行動計画が文部科学省から提示され、日本では英語による基礎的・実践的なコミュニケーション能力の育成を目指した教育展開が目標とされてきた。このコミュニケーション能力育成は現在においても語学教育で最も重要な課題であるが、学校という場において「文法の正確さ」を常に追求してきた従来の英語教育とは異なり、コミュニケーション能力の育成という目標に基づいた指導法で語学を学んだ人達は、エラーを生じながらも英語でのコミュニケーション能力を伸ばしていくことで、恥ずかしさの意識が低くなることが考えられる。それは従来の日本人観とは異なる姿を作り出していこう。

また配慮要求意識に関しては外国人のほうが低い傾向にあるが、これは自分の力で問題を解決しようとする姿勢が外国人のほうが強いことを示す。一方で、日本人は自分なりに努力しつつも、相手の理解や配慮を期待する姿勢があることを意味する。第二言語での会話力を向上させるためには、この意識が高いほうがよいのか、または低いほうがよいのかという問題があるが、この問題に関しては第九章にて第二言語教育の教授者及び学習者にインタビューをし、考察を行う。

注記

第五章は、北野朋子 (2010a). 母語話者との会話における非母語話者の心理機構—日本人大学生と外国人留学生との比較— 心理学叢誌 (関西大学大学院), 3, 79-87. 及び、北野朋子 (2010b). 第二言語での会話における「恥ずかしさ・正確さ・配慮要求」意識—文化的要因及び立場的要因から生じる差異の考察— 心理学叢誌 (関西大学大学院), 4, 47-54. に加筆・修正を加えたものである。

第六章 日本人高校生と日本人大学生の意識の比較

第四章では日本語教師と外国人学習者、第五章では外国人学習者と日本人学習者の比較を行った。日本の中学校及び高校における今後の第二言語教育に本論文の研究を活かすため、本章ではまず日本人高校生の調査を行い、次に高校までの第二言語教育を修了した日本人大学生の調査結果と日本人高校生との結果を比較し、分析することを目的とする。

第1節 調査1 (日本人高校生)

目的 第二言語で会話する際の日本人高校生の意識を調査し、その結果の考察及び性別による結果の比較を行う。

1-1. 方法

被調査者・調査時期・手続き 大阪府下の私立高校1年生を対象に、調査票を配布した。この私立高校は国際理解教育に熱意を持って取り組んでおり、高校生活の3年間で欧米やアジア諸国との国際交流が、短期交換留学やインターネット交流といった形で数多く行われるが、今後縦断的調査を行うことを視野に入れ、今回はまだそういった交流をほとんど経験していない段階である1年生に回答してもらい、有効回答130枚(男性67名、女性63名、性別未記入0名、平均年齢15.2歳)を分析対象とした。調査は2010年6月に行われ、授業中またはホームルームの時間などを利用して調査票を配布、その場で回収を行った。

調査票の構成 調査票は北野(2010b)が作成した『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査を用い、全23項目、4件法で行った(資料2)。この調査票は本来であれば「外国へ旅行に行き、その国の人とその国の言語で会話をする」という場面想定に対して、イメージする外国及び外国語は被調査者の選択に任せて回答を行ってもらうが、本調査の対象者は高校1年生であり、英語以外の外国語を学んだ経験を持つ生徒は少ないと考え、全員に対して「あなたが外国人と、英語で話すとき」という場面を想定するよう指示を行った。全23項目の他に、性別、年齢、母語、そして「海外旅行・留学・ホームステイ・家族滞在」の経験の有無を回答してもらった。

1-2. 各意識の結果と考察

表 6-1 は各意識の平均値及び標準偏差をあらわしたものである。また、この平均値の結果をグラフにしたものが図 6-1 である。日本人高校生を被調査者とした場合、配慮要求意識の得点が最も高く、2.95 となった。次に正確さの意識が 2.80、そして恥ずかしさの意識が最も低く、2.39 という結果となった。

表6-1 各意識の平均値及び標準偏差

N=130	平均値	標準偏差
恥ずかしさの意識	2.39	0.58
正確さの意識	2.80	0.40
配慮要求意識	2.95	0.44

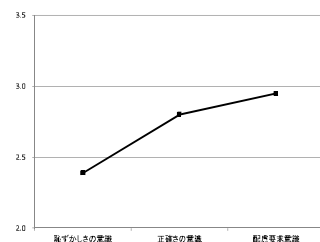


図 6-1 各意識の平均値

表 6-1 の結果について、1 要因の分散分析を行ったところ、意識間に有意な差がみられた ($F(2,258)=50.377, p<.001$)。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、恥ずかしさの意識と正確さの意識、及び、恥ずかしさの意識と配慮要求意識の間で 0.1% 水準で有意差がみられ、正確さの意識と配慮要求意識の間でも 5% 水準で有意差がみられた。以上から、日本人高校生は配慮要求意識が最も高いことが分かった。

第四章と第五章ではすべてのグループで正確さの意識が最も高い結果となっていたが、日本人高校生に関しては配慮要求意識が最も高い結果となった。この原因として、被調査者が学生であり、かつまだ年齢も非常に低いことから、相手に対する期待や甘えといった感情が大きいということが考えられる。

また第五章では日本人の性格の特徴としてしばしば挙げられる「恥ずかしがり」や「シャイ」といった性質とは反する結果が得られたが、日本人高校生の結果も同様に恥ずかしさの意識は最も低くなっている。近年、日本では英語教育の早期化の傾向があるが、コミュニケーション能力を伸ばすためには、恥ずかしがらずにまず話すことが必要である。そういった教育を受けてきた結果、第二言語を使用する際のエラーに関する生徒の意識も影響を受け、恥ずかしさの意識が低くなっていることが考えられる。

1-3. 性別による結果の比較及び考察

男女別の各意識の平均値及び標準偏差を表 6-2 に示した。また図 6-2 は各意識の平均値の結果をグラフにしたものである。男子生徒、女子生徒ともに配慮要求意識が最も高く、それぞれ 2.94 と 2.95、次に正確さの意識が 2.76 と 2.84、そして恥ずかしさの意識が男女とも 2.39 という結果となった。この結果について、2 要因の分散分析を行ったところ (表 6-3)、性別要因の主効果はみられなかった ($F(1,128)=.317, n.s.$) が、意識要因の主効果はみられた ($F(2,256)=50.141, p<.001$)。また両者の交互作用はみられなかった ($F(2,256)=.272, n.s.$)。

表6-2 各意識の男女別平均値及び標準偏差

	平均値 (標準偏差)	
	男(N=67)	女(N=63)
恥ずかしさの意識	2.39 (0.62)	2.39 (0.55)
正確さの意識	2.76 (0.47)	2.84 (0.31)
配慮要求意識	2.94 (0.47)	2.95 (0.40)

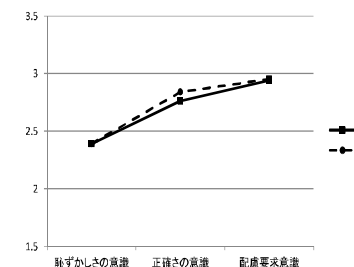


図 6-2 各意識の平均値

表6-3 2要因の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値
性別	.083	1	.083	.317
意識	21.722	2	10.861	50.141***
性別×意識	.118	2	.059	.272
誤差	55.452	256	.217	

*** $p<.001$

以上の結果より、男女ともに配慮要求意識が最も高く、次に正確さの意識、そして恥ずかしさの意識が最も低いことが分かった。性別要因の主効果はみられなかったことから、第二言語での会話における意識に関しては、性別による影響はなく、したがって第二言語での会話能力を高める際に、男女の意識の違いを特別に考慮する必要はないということが示唆される。

1-4. 海外経験の有無による結果の比較及び考察

調査票回答時に「海外旅行・留学・ホームステイ・家族滞在」経験の有無を記入してもらったところ、なんらかの海外経験がある生徒は130名中55名であった。表6-4に内訳（複数回答あり）を示す。また「海外経験有り群」と「海外経験無し群」の各意識の平均値及び標準偏差を表6-5に示した。図6-3はこの結果をグラフにしたものである。海外経験有り群、海外経験無し群ともに配慮要求意識が最も高い結果となり、それぞれ2.94と2.96、次に正確さの意識がともに2.80、そして恥ずかしさの意識が2.34及び2.43という結果となった。この結果について、2要因の分散分析を行ったところ（表6-6）、海外経験要因の主効果はみられなかった（ $F(1,128)=4.77$, n.s.）が、意識要因の主効果はみられた（ $F(2,256)=50.069$, $p<.001$ ）。しかし両者の交互作用はみられなかった（ $F(2,256)=.352$, n.s.）。

表6-4 海外経験の内容の内訳

海外経験内容	回答数
海外旅行(1週間以下)	28
海外旅行(1週間以上)	30
留学(半年以下)	3
留学(半年以上)	0
ホームステイ(半年以下)	7
ホームステイ(半年以上)	0
家族滞在(半年以下)	1
家族滞在(半年以上)	4
全55名、のべ73名	

表6-5 各意識の平均値及び標準偏差

	平均値 (標準偏差)	
	有(N=55)	無(N=75)
恥ずかしさの意識	2.34 (0.63)	2.43 (0.55)
正確さの意識	2.80 (0.46)	2.80 (0.36)
配慮要求意識	2.94 (0.47)	2.96 (0.41)

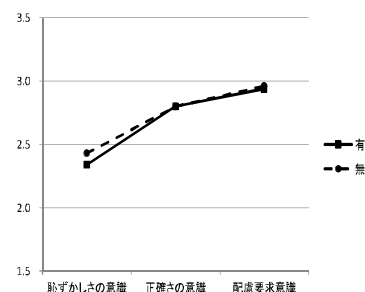


図6-3 各意識の平均値

表6-6 2要因の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値
海外経験	.124	1	.124	.477
意識	21.677	2	10.838	50.069***
海外経験×意識	.153	2	.076	.352
誤差	55.417	256	.216	

*** $p<.001$

以上から、「海外経験有り群」と「海外経験無し群」は、前節の結果と同様、どちらの群も配慮要求意識が最も高く、次に正確さの意識となり、そして恥ずかしさの意識が最も低い結果となった。この両群には特に有意な差はみられなかった。その理由として、「海外経験有り群(55名)」のほとんどが「海外旅行(1週間以下、1週間以上)のみ経験者(44名)」であり、真に第二言語を活かす機会である留学やホームステイ、家族滞在などの経験者は少なかったことが考えられる。あるいは高校以前からの英語教育によって英語を用いることに慣れ、海外生活による影響はあまり受けにくいという可能性なども考えられる。調査対象校では国際理解教育の一環として高校在学中の3年間で語学研修や留学、インターネットを用いた交流など、さまざまな形で生きた英語や海外に触れることが予定されている。こういった経験によって、被調査者の意識がどのように変化するのか、また第二言語学習にどのような影響を与えるのかを今後の縦断的調査によって明らかにすることが課題である。

第2節 調査2（日本人高校生と日本人大学生）

目的 第二言語で会話する際の日本人大学生の意識を調査し、調査1の日本人高校生との比較を行う。

2-1. 方法

被調査者・調査時期・手続き 大阪府下の私立大学生に対して、2010年1月に授業時間を利用し調査票を配布、その場で回収した。調査票は、北野(2010b)の『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査(全23項目)(資料1)を使用、「外国へ旅行に行つて、その国の言語で会話をする」という場面を想定し、4件法で行った。その他に、性別、年齢、国籍、母語、そしてこの調査票の質問に回答する際に「イメージした外国」と「イメージした外国語」を記入してもらった。回収枚数は208枚であったが、そのうち記入もれなどの回答不備は除いた。また年齢も19歳から50歳と幅があったが、調査1と比較するため、①年齢が19または20歳、②イメージした外国語が英語、③イメージした外国が英語圏、の3点を満たす97名(男性32名、女性63名、性別未記入2名、平均年齢19.9歳)を抽出し、分析対象とした。(なお、日本人大学生の回収データ208枚のうち、本研究で用い

たデータは 97 枚であるが、回収データは北野（2010b）での別の研究でも用いたため、研究倫理上の問題は無いと考えられる。）

2-2. 結果

日本人大学生がイメージした外国 調査2で被調査者が調査票の質問に答える際に「イメージした外国」を表6-7にまとめた。図6-4は表6-7をグラフにしたものである。アメリカが一番多く、97名中75名で77.3%を占めた。次にイギリスが11名で11.3%、オーストラリアは7名で7.2%、そしてカナダとニュージーランドはそれぞれ2名で2.1%であった。

国名	人数
アメリカ	75
イギリス	11
オーストラリア	7
カナダ	2
ニュージーランド	2
計	97

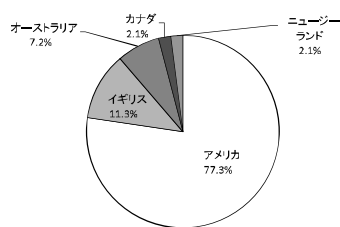


図6-4 イメージした外国

日本人高校生と日本人大学生の意識 調査1の日本人高校生の結果と合わせて、表6-8に日本人大学生の各意識の平均値及び標準偏差を示す。また、この平均値の結果をグラフにしたものが図6-5である。

	平均値 (標準偏差)	
	高校生	大学生
恥ずかしさの意識	2.39 (0.58)	2.42 (0.54)
正確さの意識	2.80 (0.40)	2.75 (0.47)
配慮要求意識	2.95 (0.44)	3.02 (0.45)

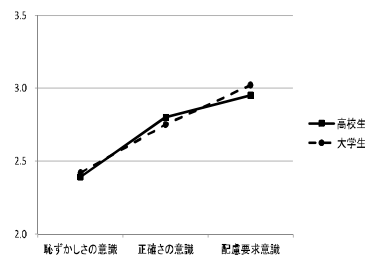


図6-5 各意識の平均値

日本人大学生を被調査者とした場合も、調査1同様に配慮要求意識の得点が最も高く、3.02となった。次に正確さの意識で2.75、そして日本人高校生と同じく、恥ずかしさの意識が最も低く、2.42という結果となった。日本人高校生と日本人大学生の結果について2要因の分散分析を行ったところ(表6-9)、学年要因の主効果はみられなかった($F(1,225)=.137$, n.s.)が、意識要因の主効果はみられた($F(2,450)=88.844$, $p<.001$)。しかし両者の交互作用はみられなかった($F(2,450)=1.085$, n.s.)。

表6-9 2要因の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値
学年	.038	1	.038	.137
意識	37.931	2	18.965	88.844***
学年×意識	.463	2	.232	1.085
誤差	96.060	450	.213	

*** $p<.001$

以上の結果から日本人大学生も日本人高校生同様、配慮要求意識が最も高く、その次に正確さの意識、そして恥ずかしさの意識が最も低いことが分かった。また学年要因の主効果はみられなかったため、日本人高校生と日本人大学生の間意識差がないことも分かった。

2-3. 考察

日本人大学生がイメージした外国 今回の調査対象校は1校であることから、結果をすべての日本人大学生に対して当てはめることはできないが、第四章及び第五章の結果と同様、日本人大学生にとっても「英語圏の外国=アメリカ」というイメージがあることがうかがえる。一方、今回の調査で初めて「ニュージーランド」という回答が出た。対象校はニュージーランドに協定校を持っていることから、回答者が実際にニュージーランドに留学したり、何らかの情報に接した可能性がある。置かれている環境によって得られる情報も変わる。若い世代が国際舞台で活躍できるような指導と情報の提供が今後一層求められるだろう。

各意識の平均値 各意識の平均値は日本人高校生も日本人大学生も配慮要求意識が最も高く、次に正確さの意識となった。そして最も低いのは恥ずかしさの意識であった。さらに2要因の分散分析の結果から、日本人高校生と日本人大学生の間各意識に差はみられず、

高校生と大学生の意識に違いはないことが分かった。つまり大学生であっても、第二言語（今回の調査では「英語」を指す）で会話をする際は相手に対して配慮を求める気持ちが高いということである。非母語話者が自分の能力では補いきれない部分を、母語話者に配慮してもらうことを要求することは、非母語話者の強さや相手への信頼の現れであることが考えられる（北野，2010a）こと、またこういった気持ちの他に、今回の被調査者は全員20歳以下であることから、自分の能力が眼前の問題を解決するレベルに及ばない場合、相手に頼り、甘えることで解決に至る姿勢があることが考えられる。

また恥ずかしさの意識が最も低いことから、第五章同様、従来の日本人のイメージとしてよく挙げられる「恥ずかしがり」や「シャイ」といった性質とは異なる姿が浮かび上がってくる。この傾向は日本人が第二言語としての英語を用いる際にだけ現れるものなのか、それとも国際化が進む中、日本人の性質自体に変化が現れているのか、その分析にはさらなる調査が必要となるが、早期の英語教育の影響や、日本に住む外国人の増加による影響で外国人と接することに慣れてきているなど、さまざまな要因が考えられる。

正確さの意識については両群ともに2番目の値となった。これは第四章、第五章の被調査者とは異なり、日常的に語学を磨くという環境にいるわけではないことが原因であると考えられる。

本章の結果から、日本人高校生と、高校における第二言語教育を修了している日本人大学生との意識に違いはないことが分かった。国際化が進む中、若い世代への第二言語教育の必要性は高まる一方であり、受験勉強としての英語だけではなく、コミュニケーションのための英語力育成は必須の課題であるが、第二言語で会話する際の恥ずかしさの意識、正確さの意識、そして配慮要求意識がどのような高さ（または低さ）であれば、会話能力の向上につながるのかが重要な視点となる。日本人高校生と日本人大学生の間には意識の差はみられなかったが、教育的介入を行うことでこれらの意識を変化させることは可能なのであろうか。次章ではこの視点に立ち、第二言語としての日本語を教える授業にて教育的介入を行った結果を分析する。

注記

第六章は、北野朋子（2011c）. 第二言語での会話における非母語話者の心理機構とエラー

—選択—日本人高校生と日本人大学生の意識分析を通して— 異文化コミュニケーション,
14, 55-68. に加筆・修正を行ったものである。

第七章 教育的介入による日本語学習者の意識変化

第四章から第六章にかけて第二言語での会話における恥ずかしさの意識、正確さの意識、そして配慮要求意識の3つの意識についてさまざまな群を対象に調査をし、比較を行った。本章では第二言語としての日本語を学ぶ外国人留学生に対して縦断的調査を行い、第二言語での会話能力が上達するにつれ、それぞれの意識がどのように変化するのか、また教育的介入がどのように影響するのかを調べることを目的とする。

1-1. 方法

被調査者 筆者が勤務する大阪府下の語学学校で日本語を学ぶ外国人留学生 66 名を対象とした。うち、15 名（男性 10 名、女性 5 名、性別未記入 0 名、平均年齢 25.4 歳）は「会話補強」クラス（週 1 回、2 時間）の受講生（以下、「会話クラス」とする）で、残りの 51 名（男性 22 名、女性 28 名、性別未記入 1 名、平均年齢 24.2 歳）は「会話補強」クラスの受講経験がない学生（以下、「非会話クラス」とする）である。被調査者の国籍を表 7-1 及び表 7-2 に示す。

この学校では 1 日 5 時間、月曜日から金曜日の週 5 日間、日本語学習が行なわれる。授業は 1 コマ 50 分間で午前 3 コマ、午後 2 コマである。午前中の 3 コマ及び月曜日と金曜日の午後 2 コマはレベル別に分けられたクラスで文法や読解などを学び、火曜日から木曜日の午後 2 コマは選択科目（会話や漢字、日本語能力試験対策など）の中から各自が学びたい科目を選び、受講する。今回教育的介入の効果を調査したのはこの選択科目の中の「会話補強」というクラスであり、したがって受講者は義務ではなく自分の意志でこのクラスを受講している。「非会話クラス」はこの選択科目の「会話補強」を一度も受講した経験がない学生である。受講生のレベルは、「会話クラス」は日本語能力試

験 N 4 レベルから N 2 レベル、「非会話クラス」は日本語能力試験 N 3 レベルから N 1 レベルである。

調査時期・手続き 調査は 2010 年 10 月第 2 週日（対象とした語学学校の秋学期の第 1 週日）に開始した。秋学期第 1 週日の授業中または授業の前後に会話クラスと非会話クラスのそれぞれに調査票（資料 3）を配布、その場で回収を行った。その後、週 1 回 2 コマの会話クラスにて教育的介入を含んだ授業を行い、12 月第 1 週日（秋学期最終週）に 10 月と同様の手続きで再び会話クラスと非会話クラスにて調査票を配布し、その場で回収を行った。10 月の調査から 12 月の調査の間の期間は 8 週間であった（図 7-1）。

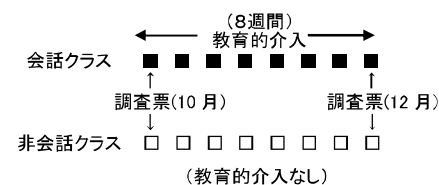


図 7-1 調査の時期と期間

教育的介入の内容 会話クラスの指導にあたり、目標を「既習文法を会話で使い、場面に合った発話を行う能力を身につける。また『相手に伝える』ことを念頭に置きながら、自分の言いたいことをスムーズに表現する能力を高める」とし、毎授業の初めに、

- ①できるだけ会話や発話を止めない。
- ②自分のエラーを受け入れる。
- ③他者のエラーも受け入れる。
- ④聞き手の理解を促す発話を心がける。
- ⑤話し手の発話を理解しようとする気持ちを高める。

を認識させた。それぞれの意図を以下に示す。

①まず発話をしなければ会話能力は向上しないことが第一の理由である。また会話は一人で行うものではなく、お互いの協力が必須である。沈黙が生じたときに、相手の気持ちを理解しフォローすることで、お互いが「助け合う」ことを身につけ、コミュニケーションを深めることを意図した。

②「間違ってもいい」ということを自分自身に許可することで、発話に対する抵抗感と緊張感を減少させ、発話しようとする気持ちを促すことを目的とした。

表 7-1 会話クラス受講者の国籍及び母語

国籍	母語	人数
韓国	韓国語	3
台湾	台湾語	3
台湾	中国語	3
中国	中国語	3
インドネシア	インドネシア語	1
香港	広東語	1
香港	中国語	1
合計		15

表 7-2 非会話クラス受講者の国籍及び母語

国籍	母語	人数
中国	中国語	14
台湾	中国語	11
香港	広東語	8
韓国	韓国語	7
台湾	台湾語	5
タイ	タイ語	4
シンガポール	中国語	1
中国	ウイグル語	1
合計		51

③②と同様に、自分のエラーだけではなく、相手のエラーも認め、「自分も間違えるし、相手も間違えることもある」ということを受容し、お互いの発話を促すことを目的とした。

④しかしエラーを訂正することなく、エラーの多い発話を繰り返しては、自分の意図が相手に伝わりにくく、同様に相手の意図を理解することも難しくなる。そこで自分の発話の正確性をできる範囲で高めることも意識させた。単に「正確性を高める」ことを目的とせず、「聞き手の理解を促す正確さ」に重点を置かせることで、より円滑にコミュニケーションが進められるようになることを目的とした。

⑤さらに相手の発話にエラーがあっても、その発話内容や意図を理解しようという姿勢を持つことを促すことで、コミュニケーションをより深めることを目的とした。

調査票の構成 北野（2010b）が作成した『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査（全23項目）を用いた（資料3）。「外国へ旅行に行つて、母語話者とその国の言語で会話をしよう」という場面を想定するが、イメージの統制を取るために外国は「日本」、外国語は「日本語」とし、4件法で行った。その他に、性別、年齢、国籍、母語を記入してもらい、さらに日本語レベルの自己判断をしてもらった。これは「話すこと」「聞くこと」「書くこと」「読むこと」の4つの技能に関して、「自分の日本語はどのぐらいのレベルだと思いますか」という質問に、それぞれ「1＝全然できない」から「7＝とても上手」の7件法で答えてもらったものである。

さらに会話クラスの受講者のみ、第1週目の授業時に「話すときの自分の問題は何ですか。どんなふうに上手になりたいですか」という質問に自由記述形式で答えてもらった。そして最終週の授業時に各自が書いたものを返却し、「それは解決しましたか」という質問に同じく自由記述形式で回答してもらった。授業の詳細な内容は「学習者の様子」と合わせて次節にて述べる。

授業の展開 授業の内容と受講者の様子を表7-3にまとめた。特に重要と思われる記述に関しては、ゴシック体にした。また指導方法であるが、会話の授業ではエラーは必ず生じる。重要なことは、どの時点でどのように学習者に自らのエラーを自覚させ、次からは正しく発話できるように促すかという点である。なぜなら、習得過程の段階で学習者は自己の誤りに気がつき自ら訂正したり、あるいは訂正をしてもらいながらより高いレベルへの目標言語習得の道を歩んでいく（栗山，2004）からである。リーソン（1994）は、エラーを犯したことを知らせる最も確かな方法は、前進を遮ることであると述べたが、しかし過度にエラー訂正を行い、発話を止めれば、学習者は発話そのものに抵抗を感じてしまう可

表 7-3 授業構成と学習者の様子

回数	テーマ	授業内容とポイント	使用文型	学習者の様子
1	他者紹介	<p>【1 時間目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・調査票記入（約15分間）。 ・ペアで自己紹介をし合う。1ペア2分間で、ペア相手はどんどん変えていく。 ・ときどき見本として無作為にペアを選び、みんなの前で会話をさせ、その後誤用訂正を行う。 <p>【2 時間目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアで15分間お互いインタビューを行う。 ・インタビュー内容をまとめ、ペア相手の中を1分間でみんなに紹介する。必ずその中にみんなが驚くエピソードを入れるよう指示。 ・聞き手の理解を促すために、難しい言葉は使わず、全員が理解できる言葉を使って話すように指導。 	<ul style="list-style-type: none"> ・～と思っています ・予定です ・～つもりです ・～たいです 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語能力が低い学習者が多いので、かなり発話が苦しい印象。 ・文型が定着していないことに加え、発話すること自体に慣れていない。 ・リーダシップを見ながらおそれおそれる発話している。 ・恥ずかしさの意識が高い印象。 ・メモや辞書を見ながら話す学習者が多い。 ・アドリブができる学習者は3人程度。 ・聞き手が理解できる伝え方が未熟。 ・ペア発話は2分間でもかなり苦しそうである。
2	誘いと断り	<p>【1 時間目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・遊びに行きたい場所を挙げさせる。 ・「誘うときのことば」と「断るときのことば」を考えさせる。 ・ペアの片方は、さまざまな状況（学校、会社など）で相手を遊びに誘う。もう片方は、教師が設定した互いの立場（上司と部下、友達同士など）を考慮しつつ、必ず断る。 ・断る際は相手の気持ちを書さないように、丁寧に断るよう指示。 <p>【2 時間目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「お願い」をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・～はどうですか。 ・～しませんか。 ・すみませんが、ちょっと…。 	<ul style="list-style-type: none"> ・会話に広がりが出せない。 例)A：宿題を見てください。 B：すみません、ちょっと…。 だけで、会話が終わってしまふ。 ・ペア発話は2分間はなんとか続くようになったが、3分間は厳しい。 ・やんわりとした断りの表現をうまく用いることができない。 ・強引な誘い方や、相手の気持ちを引き出す誘い方ができない。

		例) 宿題を見せてください。 お金を貸してください。 ・1時間目と同じく、互いの立場を考慮しながら、上手に断る。		
3	商品販売	【1時間目】 ・文型「可能形」の確認。 ・可能形を使って空想の商品を考え、販売する。 ・学生が考えた商品例： ・人生のやり直しができる指輪 ・時間を行き来できる時計 ・健康になるチョコレート、など。 ・半分が販売側、残りの半分は購入側になる。 ・ペアになり、販売側は商品の機能などを説明する。 ・購入側はその商品について質問したり、値引き交渉を行う。 【2時間目】 ・販売側と購入側を入れ替えて、同様の会話を行う。 ・最後に購入したいかと思った商品はどれか投票。	・可能形 例：読めます、話せます ・直段 (数字の読み方)	・可能形は頭では理解しているが、発話の際にはうまく使うことができない。 ・可能形の助詞変化をよく間違える。 例：×お酒を飲めます ○お酒を飲めます ・1時間目は3時間のペア会話はきつい様子だったが、後半はできるようになっていく。 ・みんなの前で発表するときによいアドリブができるようになってきた。
4	苦情	【1時間目】 ・購入した商品の欠陥。(例：デジカメのフラッシュが壊れている)を店に訴える。 ・店側には欠陥を絶対に認めないよう指示。 ・学習者が考えた、商品に対する苦情例： ・電動剃刀が動かない。 ・電子レンジを使うときに、火が出る。 ・買った靴のサイズと、持ち帰った靴のサイズが違う。	～んですが。	・ペア会話は2～3分間であればクリアできるようになったが、5分間が限界。 ・モデル会話がほとんどリラックスした状態できている。 ・会話に適した、聞き手も理解できる語彙選択をする力がまだ育っていない。辞書でみつけた言葉をそのまま使ってしまう。 例：「工事」と言いたいときに「施工」を使う。

		【2時間目】 ・住居に関する苦情(例：雨漏りがする)を管理人に言い、解決策を探る。 ・苦情を言う側は、どういう状況を詳細に説明する。 ・管理人は苦情の責任を絶対に認めないこと。 ・学習者が考えた、マンションに対する苦情例： ・隣の部屋の住人のテレビの音がうるさくて眠れない。 ・隣の人がドアの入り口にゴミをたくさん置いていて。 ・真夜中に幽霊が出る。		
5	病院	【1・2時間目】 ・病院で必要な語彙(診察券、保険証、平熱など)や病名(花粉症、肺炎など)を学ぶ。 ・医師に症状を話し、指示を仰ぐ。 ・さまざまな行動に対する許可をもらおう。	・～んです ・～てもいいですか ・～てはいけません	・ペア会話は2分間は慣れてきたので、今回は3～4分間と少しずつ長く試していた。 ・「痛いところ」といったエラーがなかなか直らない。 ・会話自体は滑らかになってきたので、少しずつ正確さも心がけるように指示。
6	お見合い	【1時間目】 ・授受表現の確認。 ・結婚相手の条件や、自分がやっておくべきことを決める。 結婚相手への条件例： ・毎日ご飯を作ってもらいたい。 ・毎年旅行に連れて行ってもらいたい。 ・掃除してもらいたい。 結婚相手にやっておきたい例： ・料理を作ってください。 ・洗濯してください。 ・毎日幸せな気分にしてあげます。 ・ペア会話を条件に合う人を探す。	・～てくれる ・～てあげる ・～てもらおう	・会話の切り出しが遅い。 ・会話能力に差がついてきたためか、会話をリードする人が増えてきた反面、会話能力が伸びず、消極的な性格をしている人は相手任せにする場面が見られた。 ・授受表現は単文として使えるものの、会話の中ではうまく返答できないことが多い。 ・5分間会話はなんとかやり遂げることができた。

7	面接	<p>【2 時間目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペア会話終了後、自分が結婚したい人をカブッルが成立すれば、その理由を述べる。 <p>【1 時間目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・仕事やアルバイトの面接で必要な語彙（例：勤務時間、給料など）を導入。 ・会社や入試など、正式な場での会話を身につける。 ・敬語を正しく用いる。 ・情報を入手したり、自分の能力や経験、志望動機などを話す。 <p>【2 時間目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・会社側と志望者側に分かれ、ペア会話。 ・会社側は採用する人を1人決め、その理由も説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・敬語 ・～たこと ・～たこと ・可能形 	<ul style="list-style-type: none"> ・丁寧な話そうとするのでやや時間はかかるが、志望動機などはすらすらとと言える。 ・実際に日本でアルバイトや仕事をしたいと考えている人が多いので熱心に取り組む人が多かった。やはり語学学習に動機の影響は大きいことを実感した。 ・3～5分間でも沈黙なく会話ができるペアがほとんどで、「時間が足りない」、「もっと自分のことを説明したい」と訴える人もいた。
8	ディスカッション	<p>【1 時間目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師が示すテーマについて、ペアでディスカッション。 <p>テーマ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カンニングしてもいいか。 ・結婚するべきか。 ・相手の意見を聞きつつ、自分の意見を主張する。 <p>【2 時間目】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師や学生が考えたテーマでディスカッション。 ・無作為に2人運び、教卓の前で行う。 ・「賛成」「反対」どちらの立場になるかは教師が決める。自分自身の意見と異なっても、決められた立場で主張を行う。 ・調査票記入（約15分間）。 	<ul style="list-style-type: none"> ・～ですが、～。 ・～と思います。 ・～ではありませんか。 ・理由は～です。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「働かない（〇働かない）」などのエラーはまだみられるが、自分の意見を主張できていた。 ・共通した助詞のエラーがあったので、お互い気をつけるように指示。 例：私はこの意見が賛成です。 ・「生活に困る」という表現が浮かばないときに、「お金がない」などとどっどに簡単な表現でも発話ができるようになっていた。 ・ペア会話は5分間でも充分続くようになった。

能性もある。その一方で、教師がまったくエラー訂正を行わないと、学習者は自らのエラーに意識が向かず、いつまでも同じエラーを繰り返してしまう。

そこで本調査の会話クラスでは、会話を2つの形態で行った。1つ目は、教師が指定したトピックについて、設定された時間の間、ペアでとにかく話すという形態である。この間、教師はエラー訂正はせず、机間巡視を行い、学習者からの質問にのみ答える。このペア会話の所要時間は、学習者の慣れや上達度を見ながら、授業の回数を重ねるごとに2分から5分間へと長くしていった。そしてこの形態で話しているときは正確さよりも流暢さを優先させ、エラーが生じてもとにかく沈黙せず、お互い協力し合って会話を続けるように指示した。

もう1つの形態は、上記のペア会話の合間に時折無作為に2人選んで立たせ、みんなの前で1～2分間のペア会話をするというものである。1つ目の形態と違い、他の受講生が自分の発話を聞いていること、そして発話に間違いがあった場合は教師がホワイトボードにそのエラーを記入していくため、自分のエラーを明確にかつリアルタイムに意識することになる。会話中に緊張感を持たせ、そして正確さを意識させることが目的である。受講生は初めはかなりの緊張を示すが、この形態を経験したあとで1つ目の形態のペア会話に戻った際には、2つ目の形態経験前よりかなりリラックスした状態となり、流暢さが増す人が多い。

教師がホワイトボードに記入したエラーは、そのペア会話が終了後、発話者本人を含め、クラス全員にどこがエラーであるか、またどのようにエラーを正せばいいのかを考えさせた。これも初めの頃はどこがエラーであるのかなかなか気づかなかったが、授業回数を重ねるにつれ受講生はエラーに敏感になり、また同じエラーを繰り返していることにも気づくようになった。教師がエラー訂正を問いかけると勢い込んで指摘する学生も増えていった。

モデル会話は順次全員に当てるので、誰にでも、どのレベルの人にもエラーはあること、エラー自体は恥ずかしいことではなく、お互いの学びになることを実感させることができる。そして次第にみんなの前に立たされて行く会話であっても、リラックスかつ正確さを意識した状態で発話することが可能になってくる。

1-2. 結果と考察

1-2-1. 各意識の平均値の結果

各クラスの3つの意識の平均値を表7-4に示す。また図7-2から7-4はその結果をグラフにしたものである。恥ずかしさの意識は、会話クラスは10月は2.52であったのが12月には2.35と減少した。一方、非会話クラスは10月には2.27、12月には2.28とほとんど変わらなかった。正確さの意識については、会話クラスは10月は2.68であったのが12月には2.84と上昇した。反対に、非会話クラスのほうは3.03から2.85と減少した。そして配慮要求意識は、会話クラスは2.50から2.63と上昇したが、非会話クラスは2.73から2.70とほとんど変わりがなかった結果となった。

表7-4 各意識の平均値及び標準偏差

		平均値 (標準偏差)	
		会話クラス	非会話クラス
恥ずかしさの意識	10月	2.52 (0.36)	2.27 (0.62)
	12月	2.35 (0.51)	2.28 (0.54)
正確さの意識	10月	2.68 (0.46)	3.03 (0.42)
	12月	2.84 (0.47)	2.85 (0.33)
配慮要求意識	10月	2.50 (0.31)	2.73 (0.33)
	12月	2.63 (0.34)	2.70 (0.29)

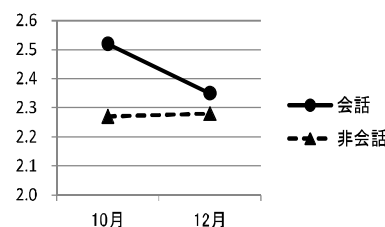


図7-2 恥ずかしさの意識の平均値

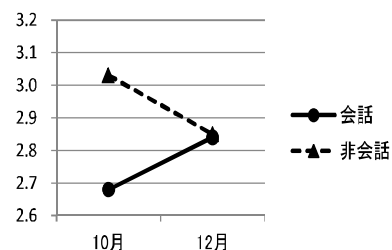


図7-3 正確さの意識の平均値

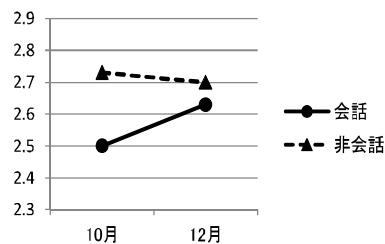


図7-4 配慮要求意識の平均値

各平均値について2要因の分散分析を行ったところ、恥ずかしさの意識については、期間要因及びクラス要因の主効果はみられなかったが、交互作用は有意な傾向がみられた ($F(1,64)=3.255, p<.10$)。正確さの意識については、期間要因の主効果はみられなかったが、クラス要因は有意な傾向がみられ ($F(1,64)=3.624, p<.10$)、また両者の交互作用もみ

られた ($F(1,64)=6.219, p<.05$)。配慮要求意識については、期間要因の主効果及び、期間要因とクラス要因の交互作用はみられなかったが、クラス要因の主効果は有意な傾向がみられた ($F(1,64)=3.646, p<.10$)。

以上から、会話クラスのほうは教育的介入の授業を受けた結果、恥ずかしさの意識が下がる傾向がみられたが、教育的介入の授業を受けていない非会話クラスについては、ほとんど変化がないことが分かった。また正確さの意識については、非会話クラスのほうが10月時点では高い傾向がみられたが、12月にはその値が減少し、一方会話クラスのほうは上昇したことが分かった。そして配慮要求意識については会話クラスよりも非会話クラスのほうが高い傾向にあることが分かった。

1-2-2. 各意識の平均値の考察

第二言語学習で会話能力向上を目的とするクラスで学んだ場合、恥ずかしさの意識、正確さの意識、そして配慮要求意識はどのように変化するのだろうか。会話クラスを受講していない学習者と比較した結果、恥ずかしさの意識については会話クラスの学生は下がる傾向がみられた。会話の授業を通して「会話すること」自体に慣れ、また「自分と他者のエラーを受容する」ことに慣れるよう指を受けただけで、会話中にエラーを生じてしまっても、それに対して恥ずかしいと思う気持ちが減っている様子がうかがえる。授業の回数が重なるにつれ、会話が長く続き及び発話量は個人差はあっても増えていたことから(表7-3参照)、会話に慣れるにつれ、恥ずかしさの意識は低くなっていくと考えられる。

正確さの意識に関しては、調査開始時点では非会話クラスの学生のほうが高い傾向にあったものの、本調査期間の間に非会話クラスの意識は下がり、反対に会話クラスの学生は上昇した。したがって、会話クラスを受講生は会話というものに慣れていくと同時に、正確に話そうという気持ちも高くなっていると言える。これは教育的介入で意図したように、「相手に伝わるように正確に話すこと」という姿勢ができたことや、会話という行為自体に慣れることで心に余裕が生まれ、自分の発話を自分自身でモニターできる能力が高くなったことが考えられる。

また配慮要求意識に関しては、非会話クラスの学生のほうが高い傾向がみられた。これは会話クラスよりも非会話クラスのほうが能力的にはレベルが高く、日本により長く在住している人も多いことから、日本人と実際に接した機会が多く、相手に頼りながら会話を

することに慣れていることが要因であると考えられる。本調査では配慮要求意識に関しては期間やクラスによる影響はみられなかったが、図 7-4 から会話クラスの配慮要求意識は上がる様子がみられ、もし今回の調査をさらに長期間続ければ、配慮要求意識は上がっていたことが予想される。対象校では1年が4学期に分けられ、1学期8～9週間となっている。学期ごとに選択クラスは変更になるため、今回の調査可能期間も8週間が最長であったが、配慮要求意識がどのような要因に影響を受けるのかを解明するために、今後より長期の縦断的研究を行う必要がある。

1-2-3. 日本語レベルの自己判断の結果

日本語レベルの自己判断の結果を表 7-5 に示す。本調査の被調査者は会話クラス 15 名、非会話クラス 51 名であるが、この自己判断については非会話クラスの2名が10月時点及び12月時点の回答を未記入で提出したため、非会話クラスに関してはこの2名を削除し

		平均値 (標準偏差)	
		会話クラス	非会話クラス
話すこと	10月	2.87 (0.99)	3.71 (0.87)
	12月	3.47 (0.99)	3.86 (0.84)
聞くこと	10月	3.27 (0.96)	4.06 (1.07)
	12月	4.07 (1.28)	4.31 (0.98)
書くこと	10月	3.07 (1.03)	3.84 (1.01)
	12月	3.47 (1.25)	3.92 (0.81)
読むこと	10月	3.47 (1.19)	4.29 (1.06)
	12月	4.07 (1.62)	4.39 (0.95)

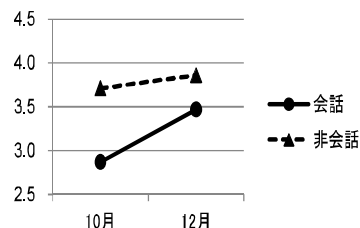


図 7-5 「話すこと」の平均値

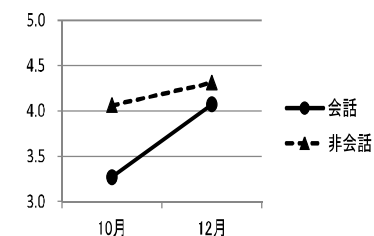


図 7-6 「聞くこと」の平均値

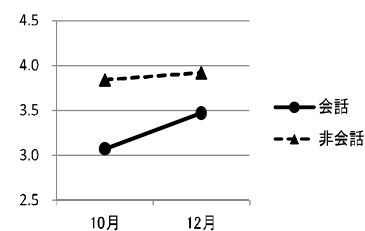


図 7-7 「書くこと」の平均値

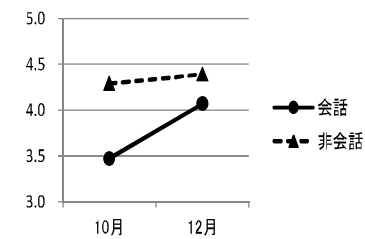


図 7-8 「読むこと」の平均値

た 49 名を対象とした。図 7-5 から図 7-8 は、表 7-5 の各結果をグラフにしたものである。10 月と 12 月時点で、「話すこと」は、会話クラスは 2.87 から 3.47 になり、非会話クラスは 3.71 から 3.86 になった。「聞くこと」は、会話クラスは 3.27 から 4.07 に、非会話クラスは 4.06 から 4.31 になった。一方、「書くこと」は会話クラスは 3.07 から 3.47、非会話クラスは 3.84 から 3.92 になり、「読むこと」は会話クラスは 3.47 から 4.07 に、非会話クラスは 4.29 から 4.39 になった。

「話すこと」の自己判断 各平均値について 2 要因の分散分析を行ったところ、「話すこと」の自己判断については表 7-6 から明らかなように、クラス要因 ($F(1,62)=7.118, p<.05$) 及び期間要因 ($F(1,62)=9.445, p<.001$) の主効果がみられた。また両者の交互作用については有意な傾向がみられた ($F(1,62)=3.577, p<.10$)。

表 7-6 「話すこと」自己判断の 2 要因の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値
クラス	8.802	1	8.802	7.118*
期間	3.169	1	3.169	9.445**
クラス×期間	1.200	1	1.200	3.577†
誤差	20.800	62	.335	

** $p<.01$ * $p<.05$ † $p<.10$

したがって、「話す」という能力に関する自己判断では会話クラスよりも非会話クラスの学生のほうが自分の能力を高く判断していることが分かった。また両クラスともに 10 月よりも 12 月のほうが話す能力が高くなっていると自己認識している。さらに会話クラスと非会話クラスの自己判断の平均値の差は、10 月時点よりも 12 月時点のほうが差が小さくなるという結果が得られた。

「聞くこと」の自己判断 「聞くこと」の自己判断についての 2 要因の分散分析の結果を表 7-7

に示す。この表から明らかなように、クラス要因 ($F(1,62)=3.755, p<.05$) 及び期間要因 ($F(1,62)=10.879, p<.01$) の主効果がみられた。また両者の交互作用についても有意な傾向がみられた ($F(1,62)=3.070, p<.10$)。

表7-7 「聞くこと」自己判断の2要因の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値
クラス	6.139	1	6.139	3.755*
期間	6.269	1	6.269	10.879**
クラス×期間	1.769	1	1.769	3.070*
誤差	35.731	62	.576	

** $p<.01$ * $p<.05$ † $p<.10$

以上の結果から、「聞くこと」の自己判断に関しても、会話クラスよりも非会話クラスのほうが自分の能力を高く評価していることが分かった。また期間要因についても会話クラスと非会話クラスともに10月よりも12月のほうが自分の能力を高く評価している。そして両者の交互作用についても有意な傾向がみられたことから、「話すこと」同様、「聞くこと」についても10月よりも12月のほうが会話クラスと非会話クラスの平均値の差が縮まる傾向にあるという結果となった。

「書くこと」の自己判断 表7-8に「書くこと」の自己判断の2要因の分散分析結果を示す。「書くこと」については、クラス要因で主効果がみられた ($F(1,62)=5.690, p<.05$)。また期間要因も有意な傾向がみられた ($F(1,62)=3.494, p<.10$) が、両者の交互作用については主効果はみられなかった。

表7-8 「書くこと」自己判断の2要因の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値
クラス	8.571	1	8.571	5.690*
期間	1.332	1	1.332	3.494†
クラス×期間	.582	1	.582	1.527
誤差	23.637	62	.381	

* $p<.05$ † $p<.10$

この結果から、「書くこと」に関しても、会話クラスよりも非会話クラスのほうが自分の能力を高く評価しており、また会話クラスも非会話クラスも学習期間が長くなるにつれて、自分の能力を高く評価することが分かった。

「読むこと」の自己判断 「読むこと」の自己判断の2要因の分散分析結果(表7-9)から、「読むこと」については、クラス要因は有意な傾向がみられ ($F(1,62)=3.447, p<.10$)、ま

た期間要因も主効果がみられた ($F(1,62)=8.754, p<.01$)。また両者の交互作用についても主効果がみられた ($F(1,62)=4.404, p<.05$)。

表7-9 「読むこと」自己判断の2要因の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値
クラス	7.464	1	7.464	3.447*
期間	2.830	1	2.830	8.754**
クラス×期間	1.424	1	1.424	4.404*
誤差	20.045	62	.323	

** $p<.01$ * $p<.05$ † $p<.10$

以上の結果から、「読むこと」についても、会話クラスよりも非会話クラスのほうが自己判断が高いことが分かった。また他の3つの能力同様、期間要因も主効果がみられたことから、「読むこと」に関しても両クラスともに10月よりも12月のほうが自分の能力を高く評価しており、またその平均値の差は10月よりも12月のほうが縮まっていることが分かった。

1-2-4. 日本語レベルの自己判断の考察

会話クラスと非会話クラスに第二言語学習の四技能である「話す・聞く・書く・読む」について10月と12月のそれぞれの時点で7段階で自己判断をしてもらった。その結果、どの技能についても会話クラスよりも非会話クラスのほうが自己評価が高いことが分かった。これは、各員の文法能力別の所属クラスが会話クラスよりも非会話クラスのほうがレベルが高いこと(会話クラスはN4からN2、非会話クラスはN3からN1)、また会話クラスは日本語での会話に自信がなく、その能力を伸ばすために会話クラスを選択し受講した学生が多いことが要因であると考えられる。

また調査第1週目の10月と最終週の12月の結果の比較から、会話クラスも非会話クラスともに10月よりも12月のほうが四技能すべてにおいて能力が上がっていると自己認識していることが分かった。調査期間は8週間と決して長くはないが、その中で日本語の学習が進み、日常での日本語会話の経験も増え、その結果自分の能力への自信がついている様子がうかがえる。

次に会話クラスと非会話クラスを比べると、「話すこと」と「聞くこと」については自己

判断の平均値の差は、10月時点よりも12月時点のほうが差が小さくなる傾向があり、「読むこと」については有意な差がみられた。つまり、この3つの技能に関しては、非会話クラスよりも会話クラスのほうが自信をつける度合いが高かったことが分かる。会話クラスにおいては当然「話すこと」と「聞くこと」に重点を置いた指導が行われたが、授業開始時にその時間のテーマに関連する語彙表や文型、そして会話例のプリントを配り、その場で理解し、できるだけ覚えて会話で用いるという指導を行った。そのため、「読んで、理解する」という能力に対する自信がついたのであろう。もちろん非会話クラスにおいてもこれらの3技能に関わる活動が行われていたが、会話クラスでは「今、どの技能を用いた活動を行うか」ということが非常に明確に示されていたため、受講者にとっても自分の技能に焦点が当てやすく、活動がうまくいった際には自信がつきやすかったことが考えられる。Clément & Kruidenier (1985) は、第二言語学習において自分の第二言語能力に対する自信は非常に重要なものであるとし、第二言語能力に自信を持つためには不安が低いことと自分の能力の肯定的な認知が必要であるとした。本章の教育的介入でも会話に慣れることによって不安が減少し、日本語能力の自己判断が高くなる傾向がみられたことから自信がついた様子が見え、この授業を受講後も第二言語学習が良い方向へと進んでいくことが予想される。

1-2-5. 自由記述回答の結果

自由記述形式で10月と12月に答えてもらった内容を表7-10にまとめた。学習者1人につき1つの番号をふった。今回の被調査者は全部で15名であるが、1名だけ自分の言いたいことがどうしても表現できないという学習者がいたため、その学習者を除いた14名の回答をまとめた。特に重要と思われる記述に関しては、ゴシック体にした。文章は原文のままでは理解しにくいものに関しては筆者ができるだけ最小限のエラー訂正を行った。

表 7-10 自由記述回答の内容

	【10月】	【12月】
質問	話すときの自分の問題は何ですか。 どんなふうに上手になりたいですか。	それは解決しましたか。
①	話すとき、ことばが少ないからぜんぜん	知っていることばが増加しても、日本語

	表現できません。日本語と中国語は違います。日本の生活のことばを勉強したいです。話すとき、いつも緊張します。緊張しないようにしたいです。日常とビジネスの会話が上手になりたいです。	で表現するのは難しいです。日本語を話すとき、時々緊張しますが、前より今のほうが緊張しません。
②	言いたいことがすぐに話せません。頭の中で何回も文法が難しいかどうかということを考えるので、発話が遅くなって恥ずかしいです。日本人らしい日本語が話せるようにしたいです。	自分ではよく分からないが、友人に前よりちょっと上手になったと言われました。日本人、特に関西地方で日常の言葉は教科書と違うので、ときどき聞き取れなかったです。
③	速く話せません。ことばが出てきません。相手の話すことがすぐ分かるようになります。	毎週のこの会話クラスを通して、少し上手になったと思います。以前は話すときにとっても緊張しましたが、今は緊張感が減ってきました。
④	語彙が少ないです。助詞の使い方がよく分からないし、敬語もあまりできません。日本人が普通どのように返答するのかを知りたいです。日本人の礼儀や習慣や文化をもっと知りたい。	日常生活で使われる単語や習慣が分かるようになりました。例えば買い物するときの流れとか、病院に行くときとか、面接での言葉が分かったので、現実に行くときも緊張しなくなってきました。そして前より丁寧に会話するようになってきました。助詞の使い方も進歩しました。
⑤	助詞が難しいし、知らないことばがたくさんあるので、難しいです。それから話すときに時間がかかります。	今は少し大丈夫になったと思います。
⑥	動詞の活用が難しいです。	勉強したのでテストの点数がよくなりました。
⑦	ことばを知りません。人と会うとき緊張します。使う文法が不正確です。緊張せず上手に話せるようにしたいです。	少し変わりました。一対一で話すときは緊張しますが、この授業のときは緊張しなくなりました。
⑧	ことばを知りません。頑張って話そうと思うのに、話せません。日本語がペラペラになりたいです。	今、日本語が少し話せるようになりました。でも日本人の話していることが分かりません。私の聴解力が悪いのだと思います。
⑨	話したいことばが出てきません。日本人なら何と云うのだろうかということも考えています。流暢に話せるようになります。	まだ話したいことばはなかなか出てきませんが、このクラスでいろいろな話す練習をしたので、少し会話能力がよくなったと思います。日本人は何と云うのだろうかということは今も考えています。
⑩	ことばが出ません。発音がおかしいし、ずっと同じ文法を使って話している	日本語の実力が上がったかどうかは分かりませんが、日本人と話すときに緊張せ

	気がします。日常会話とビジネス会話が上手になりたいです。	ず、自分が言いたいことと考えていることをだいたい伝えられるようになりました。
⑪	正しい文法で話すことができません。きれいな日本語で上手に話せるようになります。大阪弁も勉強したいです。	自分のレベルは同じだと思います。残念です。でも会話の授業は楽しくて、自分が話すときに緊張感がだんだんなくなってきました。
⑫	文法をよく間違えます。知らないことが多いです。日本人のように話したいです。関西弁を勉強したいです。	文法がだんだん正しくなってきました。話すときの勇気が大きくなってきました。対話するときもよくなっていると思います。
⑬	知っていることばが少ないです。話すとき考えながら話しています。聞き取りも難しいです。	まだ知っていることばは少ないです。何か言いたいときも、それを表すことばが分かりません。辞書を使う時間が多いです。
⑭	日本人は速く話すので、聞き取るのが難しいです。大阪弁も難しいです。上手な会話をしたいです。聞き取りも上手になりたいです。	会話力は少し進歩しました。自分が伝えたいことをだいたい話せます。日本人がゆっくり話すとき、よく分かるようになりました。

1-2-6. 自由記述回答と学習者の様子の考察

授業第1週目の回答 全員自ら希望してこのクラスを受講しているため、10月の回答では「会話が上手になりたい」という意識が非常に高い(被調査者番号①、⑦、⑧、⑨、⑩、⑪、⑫)。しかし同時に「会話時は緊張する(①、⑦)」、「言いたいことが言えない(①、②、③、⑧、⑨、⑩)」という回答もみられる。知識を蓄えてもそれを実践する機会が乏しく、発話や会話自体に慣れていないことがより緊張感を増幅させている印象がある。

「話すスピードが遅い(②、③、⑤)」、「語彙が少ない(①、④、⑤、⑧、⑬)」など自らの能力不足のポイントを把握している人も多いが、これは日本人の日本語力と自分の日本語力の違いを意識できているとも言えるだろう。また「日本人であればどのように表現するのか」ということに関心が強い学生もあり(②、④、⑨、⑫)、「ネイティブ」にどれだけ近づけるのかということに挑戦したいという意欲がみられる。

聞き取りの苦手を述べている学生もいるが(③、⑬、⑭)、やはり「聞けない=相手の言っていることが理解できない」ことが緊張を生む要因の1つであろう。また相手の話すことを理解しようと一生懸命集中して聞いている間は、自分がそれに対してどのように

発話するかを考える余裕がなくなり、発話の順番が自分に回ってきた瞬間から発話内容を考えることになり、発話のスピードがますます遅くなってしまふことが考えられる。

授業最終週の回答 授業第1週目の時点で自分が問題としていた点が、授業最終週の時点では解決されたかどうかの自己判断については、期間が8週間と短かったため、「格段に上達した」と実感している人はいないが、全体的に少し上手になった気がする人(②、③、⑤、⑧、⑨、⑫、⑭)や、緊張感が減少している人(①、③、④、⑦、⑩、⑪)が多くみられる。語学学習では試験の点数となって現れる上達度も重要であるが、学習者の情意的側面の変化も非常に重要である。会話を行うときの気持ちが前向きになることは、会話や発話に対する意欲につながるであろうし、その結果自然と会話の機会も増え、自信も上がるという好循環が期待できると考えられる。またこういった気持ちの変化が1-2-3・4節で見た日本語能力の自己判断の上昇にもつながり、より学習が促進されることが期待できる。不安の測定値と第二言語の成績やテストの点数の相関係数を調べた結果、不安の高さと第二言語の習熟度には負の相関があることを示す研究も多い(Clément, Dörnyei, & Noels, 1994; Ehrman, 1996)。したがって、緊張感が減り、自分の能力に対する自己判断が高まることは、第二言語学習に良い効果をもたらすことが予測できる。

また、「日本人ならどのように話すか」といった視点は変わらず持ち続けている人もおり(⑨)、こういった向上心ほどのレベルであっても必要であろう。聞き取りの苦手が克服できない人(②、⑧)もいるが、第二言語の四技能はすべてが同じペースで伸びることはなく、個人差も非常に大きい。四技能で何が足りないのか、何をどう伸ばしていけばいいのかといったことを学習者に自覚させるとともに、教師もそれぞれに合った学習法を指導していかなければならないことは、学習者がどのレベルであっても、教師の取り組むべき課題である。

教師から見た学習者の変化 表 7-3 に授業ごとの学習者の様子をまとめた。会話クラスを受講者は日本語のレベルがそれほど高くないことから、授業開始当初は2分間のペア会話でもやり遂げることが難しかった。初めて受ける会話の授業自体に対する緊張感もあるようだったが、根本的に「日本語で会話をする」ということに慣れていない様子がうかがえた。広がりのある表現ができないため、単発的な発話が続く、ペア同士、お互いに苦しうであったが、授業回数を重ねるにつれ、次第に会話時間を伸ばすことが可能になった。授業最終日には5分間でも十分に会話を続けられていた。ペアでリラックスして話す状態と、みんなの前で緊張しながら話す状態を繰り返しつつ、「聞いている人が理解できる表現」

を身につけていき、ユーモアのある発話ができる人も増えていった。会話は1人でできるものではない。会話に関わる人達それぞれの協力で会話が成立し、深いコミュニケーションが生まれる。筆者はさまざまなレベルの学習者を会話クラスで指導する機会があるが、会話はお互いの協力によって成り立つという姿勢は日本語のレベルが高くなってから身につけるものではなく、どのレベルであっても求められるものだと考えている。そしてどのレベルであっても、相手に対する思い遣りによって「相互理解」は可能であると実感している。まずは会話自体に慣れること、そしてお互いの協力でコミュニケーションを深めることを実践できる授業を行っていくことが今後も課題である。

1-3. 全体的考察

第二言語としての日本語学習を行っている日本語学校で縦断的調査を行った。会話クラスと非会話クラスの2つの群に対して調査票にて調査を行い、また会話クラスには教育的介入を行い、自由記述回答をさせた。その結果、日本語レベルの自己判断については、全体的に日本語レベルが高い非会話クラスのほうが高かったが、調査終了後には会話クラスの平均値が上がり、非会話クラスの平均値との差を縮めた。これは学習者が「今、どのような技能を上げることに取り組んでいるか」を明確に意識した結果だと考えられる。全体的な能力を上げることを基礎とした授業展開ももちろん必要であるが、学習者のレベルが上がり、それぞれの得意なことと不得意なことが明確になるに当たって、技能ごとに強化を行う授業構成を取り入れることも必要となってくると考えられる。

また自由記述の回答から、会話クラスを経験した学習者は会話することに対する緊張感が減少し、自分なりに自信をつけていく様子がうかがえた。調査期間は8週間とそれほど長期ではないため、劇的に上達したという回答はなかったが、少しの自信から行動が変わり、成功体験を重ねることでより大きな自信につながるだろう。目に見える点数だけではなく、こういった情意的な面も第二言語学習では非常に大きな支えとなる。

また3つの意識については、第四章の日本語教師と外国人学習者、第五章の日本人学習者と外国人学習者ではさまざまな違いがみられたものの、第六章では日本人高校生と日本人大学生では違いがみられなかった。そこで本章では3つの意識に関して、教育的介入によって変化がみられるのかという検証を行った。期間は8週間であったが、その結果、会話に慣れ、会話能力が上達するとともに恥ずかしさの意識は低く、正確さの意識は高くな

ることが分かり、そして配慮要求意識も高くなることが予測された。したがって、各意識をこの状態に保つように指導することが可能であり、またそういった指導が会話能力の向上につながる可能性が示唆される。

これからますます国際化が進み、日本人は第二言語としての英語を学び、会話能力を身につけることが必要とされる。第二言語の文法や発音などの基礎知識を増やすことももちろん大切であるが、同時に会話をする際の意識も非常に重要な要因である。本章の結果から、学習者の意識は変化することが分かった。これは、教授する側が3つの意識を理解し、学習者にとって適切、つまり会話が向上する意識状態に導くことが可能であるということの意味する。

次章ではこれまでの量的調査の結果から、3つの意識とは何か、そして繰り返し発生するエラーを引き起こす要因とは何かということについて考察を行い、続く第九章では教授者と学習者を対象に3つの意識についてのインタビューをし、会話能力を向上させる意識状態について考察を行う。

注記

第七章は、北野朋子 (2011e). 教育的介入による非母語話者意識の変化—第二言語での会話における「恥ずかしさ・正確さ・配慮要求」意識— 日本心理学会第75回大会, 1200. に加筆・修正を加えたものである。

第八章 非母語話者の3つの意識

第八章では、第四章から第七章にかけて行った調査結果から、「恥ずかしさの意識」、「正確さの意識」、そして「配慮要求意識」のそれぞれについてのまとめと考察を行う。

第1節 恥ずかしさの意識

恥ずかしさの意識は、「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」、「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」、「3人以上で話しているとき、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」、「発音が悪だと、相手に指摘されそうで、恥ずかしい」、「自分の言いたいことがうまく伝えられないと、恥ずかしい」、「『もう一度言ってください』と頼むのは、恥ずかしい」、「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（逆転項目）」、「発音が悪くても、相手は気にしないと思う（逆転項目）」の9項目で構成されている。第四章から第七章における恥ずかしさの意識の調査結果を表 8-1 にまとめた。

表 8-1 第四章から第七章の恥ずかしさの意識各群平均値

	調査対象グループ(平均年齢)	平均値	SD	N
第四章	日本人日本語教師(44.1 歳)	2.14	0.47	69
	外国人日本語学習者(25.4 歳)	2.51	0.58	94
第五章	外国人日本語学習者(24.2 歳)	2.53	0.59	81
	日本人英語学習者(23.8 歳)	2.32	0.63	43
第六章	日本人高校生(15.2 歳)	2.39	0.58	130
	日本人大学生(19.9 歳)	2.42	0.54	97
第七章	10月 会話クラス(25.4 歳)	2.52	0.36	15
	12月 会話クラス(25.4 歳)	2.35	0.51	15
	10月 非会話クラス(24.2 歳)	2.27	0.62	51
	12月 非会話クラス(24.2 歳)	2.28	0.54	51

この平均値について、教育的介入を行ったあとの会話クラスと非会話クラスの12月の結

果を除いた8群に関してまとめたのが図 8-1 である。

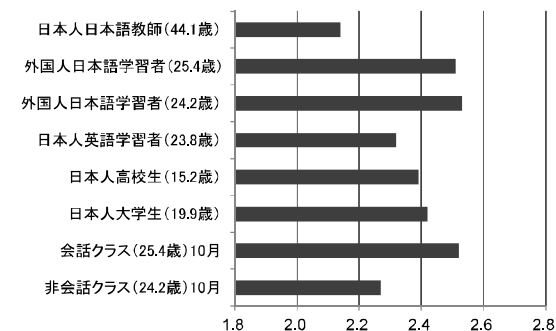


図 8-1 8群の恥ずかしさの意識の平均値

1要因の分散分析を行ったところ、ここでの平均値の差は有意であった ($F(7,587)=3.835$, $p<.001$)。また最も値が低いのは日本人日本語教師の 2.14、最も高いのは外国人日本語学習者(24.2歳)の 2.53 であった。

1-1. 恥ずかしさの意識に影響を与える要因

第四章から第七章の結果より、恥ずかしさの意識に影響を与える要因として以下の3つが考えられる。

- ①年齢：年齢が高くなると人生経験が豊富になり、またさまざまな失敗を乗り越えることで精神的にも鍛えられており、エラーという失敗に対しても過度の恥ずかしさを感じることなく対処することが可能になる。
- ②立場：語学教師は立場上、学習者のエラーを日常的に受け入れ、指導する存在であり、エラー自体を受け入れる姿勢ができています。したがって、自らのエラーに対しても神経質にならない。
- ③慣れ：例えば日本語教師であれば外国人に日本語を教えるという職業のため、外国人と接触し、会話すること自体に慣れていて、

これらの3つの視点から、「失敗を乗り越えた経験が多いこと」、「エラーを受容すること」、そして「外国人との接触や第二言語での会話に慣れること」が恥ずかしさの意識の高

低に影響を与えると考えられる。表 8-1 の 8 群の中で日本人日本語教師が最も恥ずかしさの意識が低い、この群は他の群よりも上記の 3 つの要素を身につける要素や環境を有している。また第七章での日本語レベルの自己判断の値の上昇や、自由記述回答における「緊張感が減少した」というコメントからも、エラーを受容しながら第二言語で会話をするという行為自体に慣れることにより自信が生まれ、恥ずかしさの意識が低くなり、リラックスした状態で第二言語での会話に取り組める様子がうかがえた。

1-2. 繰り返し生じるエラーとの関わり

恥ずかしさの意識はエラー生起とどのような関わりを持つのだろうか。もしエラーを生じても恥ずかしさを感じず、訂正の必要も感じない場合は、同じエラーが繰り返し生じると考えられる。逆にエラーに対して過度の恥ずかしさを感じる場合でも、明確な失敗を避けるために非用を多く用いたり、極端な場合、発話自体を避ける可能性がある。以前ある日本語学校で、授業中に日本語で質問をした外国人学生に対して、教師がその質問した文章に含まれていたエラーを厳しく何度も繰り返し指導したところ、クラスメートの前で恥ずかしい思いをしたということから、その学生は二度とその教師の授業中には発話することなく卒業したということがあった。第二言語学習の中で最も不安をかきたてるのは「話すこと」と言われる (Horwits, Horwits, & Cope, 1986) が、Price (1991) によると、特にクラスメートの前で話すことが最も不安を感じさせるという。表 8-1 の 8 群の中で最も恥ずかしさの意識が高いのは第五章における 30 歳未満の外国人日本語学習者であるが、この学生も 20 代であったことから、恥ずかしさの意識が高かったことが考えられる。教師は自分自身が感じる恥ずかしさの意識と学習者が感じる恥ずかしさの意識の差を認識したうえで、人前で恥を感じることに對する学習者の感情の重大さを理解し、学習者のタイプを把握しなければならない。

第二言語学習は自己概念が脅威にさらされる学習である (Horwits, Horwits, & Cope, 1986)。なぜなら、自らの知性と社会的能力に多少なりとも自信を持っている大人が、不十分な第二言語能力のために本来の自分の姿を提示できないという状況に直面し、その結果、無口になったり、不安やパニックを経験するからである。したがって、教師として留意しなければならないことは、学習者はそれぞれ個性を持つ人間であること、そして第二言語のレベルが低いために高度な感情や事柄を表現することができないとしても、それは

その学習者の内面のレベルを示すものではないということである。極端に言えば、第二言語では小学生レベルの発話しかできない学習者であっても、それは内面に持ち合わせている高度な思考を第二言語では表現できないにすぎないということであって、内面も小学生レベルであるということではないのであり、したがって、子どもを注意するような方法で学習者を指導するのはふさわしくないということである。

もちろんどんな学習者であっても第二言語の学習過程ではエラーを経験することは避けられない。八島 (2004) は、外国語で対人コミュニケーションを構築するプロセスは、簡単なはずのことが困難となり、無意識であったことが意識され、自文化のアイデンティティを揺さぶられ、フラストレーションや不安、劣等感を感じたり自己概念の修正を迫られるなど脅威となり得るが、同時に、認知的・行動的な柔軟性を獲得し、寛容さや忍耐を身につける自己の成長の機会であると述べた。つまりエラーの生起によって感じる自分の感情とどのように対峙するかもまた、学習者にとっての第二言語学習の課題の 1 つなのであり、教師にはそれに対する配慮が求められるのである。

1-3. 恥ずかしさの意識の高低

では恥ずかしさの意識はその高低によって、どのような行動を導くのであろうか。例えば、恥ずかしさの意識の項目にある「2人で話しているとき、文法を間違えると、恥ずかしい」という意識が高い場合、2つの正反対の行動が予測される。1つは「間違えると恥ずかしいから、頑張って正確に話そう」、そしてもう1つは「間違えると恥ずかしいから、話さないでおこう」である。つまり、同じ「恥ずかしさ」を出発点としていても、その後取る行動は個人によって異なることが考えられ、これは個人の性格や価値観と関連する。第二章第4節の最適性理論において制約は個人の価値観によって設定されることを説明したが、上記の例では、前者における制約は「正確に話すこと」、後者における制約は「発話を控えるにすること」といったように設定される。そして前者は恥ずかしさを感じないために正確に話すことができれば満足を感じ、後者は恥ずかしさを感じないためにできるだけ失敗が生じる状況を避けることに満足を感じるだろう。

恥ずかしさの意識が低い場合も、「間違っても恥ずかしくないから、頑張って発話しよう」と第二言語学習を促進する力になることもあれば、「間違っても恥ずかしくないから、エラーは直さなくてもいい」と努力をしない状態を生み出すこともあると考えられる。こ

のように、恥ずかしさを感じたあとにどのような行動を取るのかによって第二言語学習の進む方向が変わるが、その方向は学習者自身の意思で決定できると言える。

本論文の調査では会話に慣れるにしたがって恥ずかしさの意識は低くなる傾向がみられた。発話量を促すという観点からは恥ずかしさの意識を低めることが必要であると考えられる一方、学習者のエラー生起に関する態度としては、恥ずかしさの意識を持たせたほうが学習に励むタイプであるのか、反対に恥ずかしさの意識によって学習を回避してしまうタイプであるのか、その見極めと適切な指導が教師の重要な役割と課題であると言えるであろう。

第2節 正確さの意識

正確さの意識は、「できるだけ正しい発音をするように、気をつける」、「難しい発音でも、恥ずかしがらずに頑張って発音する」、「自分の国の話順で話さないように気をつける」、「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」、「会話のリズムに気をつける」、「相手にはっきり聞こえるように、できるだけ大きい声で話すようにする」の6項目で構成されている。第四章から第七章における正確さの意識の調査結果を表 8-2 にまとめた。

表 8-2 第四章から第七章の正確さの意識各群平均値

	調査対象グループ(平均年齢)	平均値	SD	N
第四章	日本人日本語教師(44.1 歳)	3.00	0.40	69
	外国人日本語学習者(25.4 歳)	3.01	0.47	94
第五章	外国人日本語学習者(24.2 歳)	3.04	0.46	81
	日本人英語学習者(23.8 歳)	2.96	0.39	43
第六章	日本人高校生(15.2 歳)	2.80	0.40	130
	日本人大学生(19.9 歳)	2.75	0.47	97
第七章	会話クラス(25.4 歳)	10 月 2.68	0.46	15
		12 月 2.84	0.47	15
	非会話クラス(24.2 歳)	10 月 3.03	0.42	51
		12 月 2.85	0.33	51

この平均値について、前節の恥ずかしさの意識と同様に、教育的介入を行ったあとの会話クラスと非会話クラスの 12 月の結果を除いた 8 群に関してまとめたのが図 8-2 である。また 1 要因の分散分析を行ったところ、ここでの平均値の差も有意であった ($F(7,587)=6.529, p<.001$)。最も値が低いのは会話クラス (10 月時点) の 2.68、最も高いのは外国人日本語学習者 (24.2 歳) の 3.04 である。

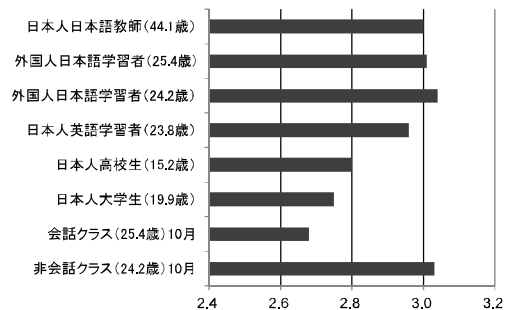


図 8-2 8群の正確さの意識の平均値

2-1. 正確さの意識に影響を与える要因

第四章から第七章の結果より、正確さの意識に影響を与える要因として以下の3つが考えられる。

- ①環境：語学教師や第二言語学習者のように、日常的に語学学習に接する環境にいて、日々「正しい答え」を模索する習慣が付き、正確さに対する意識が高くなる。
- ②モニター能力：会話をするという行為に慣れることによって、心に余裕が生まれ、自分の発話を自分自身でモニターできる能力が高くなる。
- ③レベルの認識：第二言語学習で目標とするレベルと現在の自分のレベル差を把握し、かつそれを縮めたいと努力する気持ちが正確さの追求の原動力となる。

以上から、「日常的に語学学習に接していること」、「自分の発話を自分でモニターすること」、「目標となるレベルを設定すること」が正確さの意識の高低に影響を与えられられる。表 8-2 の 8 群の中で最も正確さの意識が高かったのは、外国人日本語学習者（24.2 歳）であるが、この群は日々語学学習に励んでおり、また進学や就職など具体的な目標を持っていることから、自分自身のレベルを常に把握しなければならない。そして他の外国人学習者群よりも留学期間が長期であり、レベルも上であることから、モニター能力も身についており、正確さの意識が高くなっていると考えられる。反対に最も正確さの意識が低いのは教育的介入前の会話クラスの学習者であるが、第七章の自由記述回答からは、会話に慣れるにしたがって緊張感が減り、余裕が生まれる様子がうかがえると同時に正確さの意識が高くなる傾向がみられた。クラッシュェン (Krashen, S., 1976 ; 1981 ; 1985) は、

第二言語学習者には自らの発話や作文といったアウトプットの正確さをチェックする機能があるとするモニター仮説を立てたが、このモニターが機能している状態が、正確さの意識が高い状態であると言える。物事の熟達者は初心者に比べて、自身の課題解決状況や理解状況のモニタリングを頻繁に行うことで場面に応じた柔軟な対応ができることや、遂行の優劣に関する適切な評価基準を有していると言われる（大浦，1996）。同様の特徴が第二言語学習者においてもみられると考えられる。

2-2. 繰り返し生じるエラーとの関わり

繰り返し同じエラーが生じるとき、正確さの意識はどのような状態にあるのだろうか。第二章で述べたように、会話における制約が「流暢に話すこと」に設定されている場合、正確さは重視されずにエラー生起の頻度が高くなる。第二言語での会話において正確さを過度に追及することの心的負担を考えると、正確さの多少の犠牲はやむを得ないと言えるのかもしれない。もちろん、例えば第二言語での就職面接や重要な会議の通訳をしているときなどは正確さが非常に重要となり、制約は「正確に話すこと」に置き換わり、可能な限り正確な発話が試みられるだろう。しかし発話における過度な正確さ是不自然さをも生む。発話においては、文法的に正しいことを指す文法性（grammaticality）を有しているかということだけではなく、話者が実際にその文を用いて意味を伝達できるかどうかを判断する伝達可能性（communicability）も必要であり、実際の言語使用では、文法的であっても伝達性がなかったり、文法規則から逸脱していても伝達が可能であったりする（八島，2004）。

また文法的には完全に正しくても、会話としては不自然な表現というものも存在する。堀口（1997）が 10 冊の日本語の教科書の会話分析を行ったところ、ほとんどが文型や文法を意識した会話であるために、会話としては不自然なものであると指摘した。こういった教材で学んだ結果、非母語話者は文法的には間違いはなくても日常会話としては不自然な発話を行ったり、日常会話で日本人が行なう助詞やことばの省略などが理解できずに、会話に支障が生じたりする。こういった問題は第七章の自由記述回答にみられた「日本人らしい日本語が知りたい」という欲求を生む。つまり、学習者は第二言語の文法的正確さと同様に、それがゆえに生じる不自然さにも関心があるということであり、こういった「正確さ」と「自然さ」のバランスを取りながら、学習者はその能力を伸ばすことに挑まなげ

ればならないのである。

2-3. 正確さの意識の高低

正確さの意識の高低は学習にどのような影響を与えるのであろうか。基本的に第二言語学習では正確さは必要なことであり、高いほうが好ましいと考えられる。そして第七章の結果からも会話能力の向上に伴い、正確さの意識は高くなることが分かっている。

一方で、過度に正確さを追求したり、母語話者のように話さなければいけないという間違った信念を持ったり、高すぎる要求水準を自分に対して課したり、完璧主義であると、不安が高くなる（八島，2004）。その結果、頻繁に自己モニターを行い、発話に時間がかかり、会話が成立しなくなる可能性がある。

また、この「正確さの意識」は教師の教授法に対する信念にも大きく関わってくる。前節で述べた、教師にエラーを過度に指摘された後、授業中に一言も発しなくなった学生の例の場合、この教師は「正確さが最も重要である」という信念を有していたと考えられる。教える側として、できるだけ正確さを追求することは当然であるが、同時にその教授法が学習者に適しているのかという判断力も求められる。どれほど優れた教授法であっても、学習者が拒否すればそこに進歩は望めないからである。

では学習者の正確さの意識が低い場合は、どのような行動を引き起こすのであろうか。この場合は同じエラーが繰り返し用いられるだろう。その状態でもある程度のレベルまでは到達することが可能かもしれないが、いずれ限界が来ることが予想される。徐（2004）は、韓国語学習者に対して、ロールプレイ中に生じたエラーについて、教師ではなく自己訂正や学習者同士で訂正するように指導した。その結果、それ以後のロールプレイではエラーが少なくなったと報告している。このように、学習者自身がエラーに注目し、改善していくことで学習の進歩が期待できる。

第七章でもみられたように、教師の指導方法によって学習者の正確さの意識を高めることは可能である。しかし恥ずかしさの意識同様、個々の学習者の正確さの意識がどの程度であるか、またそれによってどのような行動を取るのかを教師が把握しながら、適切な指導を行うことが必要とされる。

第3節 配慮要求意識

配慮要求意識は、「文法的に正しくなくても、自分の言いたいことを相手に読み取ってほしい」、「会話を続けるためには、多少いい加減に話してもかまわないと思う」、「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」、「単語を並べれば、通じると思う」、「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」、「難しい発音の単語は、適当に発音する」、「相手の話が正確にわからなくても、わかったふりをする」の8項目で構成されている。

表 8-3 第四章から第七章の配慮要求意識各群平均値

	調査対象グループ(平均年齢)	平均値	SD	N
第四章	日本人日本語教師(44.1 歳)	2.57	0.43	69
	外国人日本語学習者(25.4 歳)	2.77	0.43	94
第五章	外国人日本語学習者(24.2 歳)	2.77	0.43	81
	日本人英語学習者(23.8 歳)	2.86	0.47	43
第六章	日本人高校生(15.2 歳)	2.95	0.44	130
	日本人大学生(19.9 歳)	3.02	0.45	97
第七章		10 月 2.50	0.31	15
	会話クラス(25.4 歳)	12 月 2.63	0.34	15
		10 月 2.73	0.33	51
	非会話クラス(24.2 歳)	12 月 2.70	0.29	51

この平均値について、教育的介入を行ったあとの会話クラスと非会話クラスの 12 月の結果を除いた 8 群に関してまとめたのが図 8-3 である。

1 要因の分散分析を行ったところ、ここでの平均値の差も有意であった ($F(7,587)=10.061, p<.001$)。また最も値が低いのは会話クラス(10 月)の 2.50、最も高いのは日本人大学生の 3.02 であった。

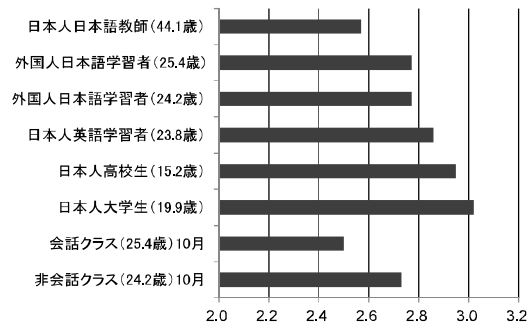


図 8-3 8群の配慮要求意識の平均値

3-1. 配慮要求意識に影響を与える要因

第四章から第七章の結果より、配慮要求意識に影響を与える要因として以下の3つが挙げられる。

- ①問題自己解決意思：問題が生じたときに自分なりに努力はするが、それだけでは足りない部分を相手が察し、助けてくれることを期待するか、逆に自らで問題を解決しようとする意思があるかどうかによって配慮要求意識は変化する。
- ②信頼感：会話の相手への信頼から、自分の能力では補いきれない部分を相手に配慮してもらうことを要求する。
- ③経験：乗り越えるべき問題（本論文の場合は第二言語での会話）を含む場面に多く遭遇すると「慣れ」が生じ、相手に対して多少甘えても大丈夫だという気持ちが生じたり、実際に相手の配慮によって助けられたという経験が増える。

これらの視点から、「自分で問題を解決しようとする気持ちが強いかどうか」、「相手に頼る気持ちがあるかどうか」、「第二言語での会話という状況に慣れているかどうか」が配慮要求意識の高低に影響を与えられと考えられる。一三〇（2004b）は、非日本語母語話者が現実の場で日本語を話すとき、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という経験もすることから、言語面での正確さに対する配慮は滞り期間が長くなるにつれ、意識されなくなっていくと指摘したが、こういった気持ちの変化が配慮要求意識にも影響すると言えるだろう。

表 8-3 の 8 群で最も配慮要求意識の値が高いのは日本人大学生であり、その次に高いのは日本人高校生である。日本人大学生や高校生は実際の第二言語使用場面に慣れていないと考えられ、その不安から何か問題が生じたときには相手を信頼し、頼る傾向があり、一方、配慮要求意識が低い日本語教師や日本に留学中の外国人学習者は、(自分にとっての)外国人との接触に慣れており、自分自身で物事を解決しようとする気持ちが強いと考えられる。

3-2. 繰り返し生じるエラーとの関わり

本章の第1節、第2節ではそれぞれ恥ずかしさの意識と正確さの意識について考察を行ったが、この2つの意識と配慮要求意識の異なる点は、配慮要求意識の項目ではエラーの生起を自ら認める内容があるということである。例えば「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」や「難しい発音の単語は、適当に発音する」などである。この項目に「いつもそうする」や「だいたいそうする」と答えた場合、その人は自分のエラーを意識し、それを認めつつも、会話を止めることなくそのまま進めることがあるということの意味する。会話における制約を「意思疎通」と設定した場合、エラーが生じても会話を続ける、つまり正確さに欠けた発話をすることになるが、その場合、話し手の配慮要求意識は高くなっていると考えられる。

一三三（2004b）は、学習の初期には言語の正確さを強調した教育が行われがちであるために、学習する側も正確さを強く意識するが、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と述べた。この流暢さを重視するときに現れる意識が配慮要求意識である。この意識は繰り返し生じるエラーの要因となり得る。しかしその一方で会話の成立とコミュニケーションを深めるという意味では、この意識の果たす役割は大きい。

3-3. 配慮要求意識の高低

配慮要求意識が高い場合も、恥ずかしさの意識や正確さの意識と同様、その後で取る行動は正反対のものが予測される。1つは相手を信頼して、エラーが多く生じても発話量を増やすという行動、そしてもう1つは相手を頼るあまり、自らの発話努力を怠るという行動である。

また反対に配慮要求意識が低い場合に取る好ましい行動は、相手に頼らず、できるだけ自分で解決しようとする事、そして逆に好ましくない行動は、何もかも自分で説明することで問題を解決しようとするあまり、スピーチのような発話を続け、コミュニケーションの深まらない会話を行ってしまふことなどが考えられる。

以上から、配慮要求意識を含む3つの意識すべてに関して、その意識と行動を第二言語学習を進める原動力とすることができるかどうかは、学習者自身で選択することが可能であると考えられる。

3-4. 配慮要求意識が生む共生的学習の可能性

会話は1人では成立せず、会話に関わる人達それぞれの協力が必要である。配慮要求意識とは自分のエラーを認めつつ、相手に対して持つ期待である。したがって、この期待を「持つ人」と「持たれる人」の二者が存在する。自分が非母語話者の立場を経験した人は自分の中の配慮要求意識を感じるようになるが、同じ人が母語話者の立場となって非母語話者の人と会話をするときには、相手の配慮要求意識を汲み取りやすくなるだろう。相手の配慮要求意識を理解するためには「共感する力」が必要である。竹村（1987）は、共感を「他者の認知や感情を理解するだけでなく、それを体験することをさす」と定義し、援助が必要な他者が自分に似ているときのほうが似ていないときよりも援助を起しやすくと述べたが、同様のことが配慮要求意識にも起こると考えられるからである。第二言語学習の歩みの中にいる人は皆、程度の差はあっても、配慮要求意識を持っているだろう。自分の中のその意識を認めるとともに、他者が持つその意識を感じることで、相互理解が深まると考えられる。

これまで本論文では「話し手」の立場に視点を置き、論を進めてきた。しかし国際化が進む中、世界中で真の共生が求められており、異文化接触という文脈においては、「異文化を持つ人々を受け容れる」（「異文化受容」と呼ぶ）側の存在も無視できない（前村，2009）。「受け入れる側」と「受け入れられる側」の両方の歩み寄りによって共生が可能になるからである。一二三（2003）は、共生を「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」と定義した。そして共生的学習を根付かせるために、非母語話者側だけを教育の対象とするのではなく、受け入れる

側（母語話者側）に対する教育の必要性も説いた（一二三，2004b）。

会話という行為に限定した場合でも、堀口（1997）が指摘したように、会話は話し手と聞き手の両方で作り上げていくものであり、話し手が「話しやすい」あるいは「話しにくい」と思うのも、「もっと話したい」あるいは「もう話したくない」と思うのも、「もう一度言い直したほうがいい」、「もう少し詳しく話したほうがいい」、「話題を変えたほうがいい」等々と考えるのも、聞き手の反応によっている。片方または双方にとって母語ではない第二言語での会話では、話し手と聞き手のお互いの理解と受容が特に必要であり、そこに共生が育まれる。第二言語学習の場では母語話者は教師一人であることも多い。例えば日本語学校であれば、1つのクラスの中に中国や韓国、アメリカやスペインといったように多国籍の学生達がお互いにとって第二言語である日本語を用いてコミュニケーションを行う。そのときに自分の中の配慮要求意識だけではなく、相手の配慮要求意識も感じ取ることで、エラーも含めてお互いを受容し、相互理解を高めることができる。そういった雰囲気の中で共生的学習が可能となり、お互いの能力がより高められていくと考えられる（北野，2009b）。そしてその学習によって培われた自信が、実際に母語話者と会話をするときの原動力ともなるだろう。

繰り返し生じる、自分で訂正できるエラーの裏側には、相手の配慮に頼る配慮要求意識があり、会話を続けようとする意思が存在する。その配慮要求意識、そして恥ずかしさの意識と正確さの意識のバランスを取りながら、第二言語学習者は教師そして他の学習者とともに高いレベルを目指して努力し続ける。共生的学習とは単に学問的な学びだけを指すのではない。精神的に支え合い、ともに成長し合おうという全人格的な働きかけなのである。

第九章 第二言語の教授者と学習者の意識

第九章では、第二言語としての日本語及び英語を教授する者と学習する者に対して調査及びインタビュー（以下、「調査」とまとめる）を行い、会話能力を向上させる3つの意識の状態について考察することを目的とする。さらに英語を教授する者と学習する者に対しては、日本の英語教育における会話能力を向上させる方法についてもインタビューを行った。

第1節 第二言語としての日本語教授者と学習者の意識

1-1. 調査1(日本人日本語教授者)

目的 第二言語としての日本語を教える日本人教師の3つの意識を調査し、①各項目についての自分自身の回答の理由、②「日本語教師と外国人留学生」の平均値の差の要因、そして③会話能力が向上する意識状態、についてインタビューを行う。

1-1-1. 方法

インタビュー・調査時期・手続き 外国人に対して日本語を教えている日本人教師（以下、日本語教師）5名（インタビューA～E）に調査を行った。調査は筆者と1対1で2011年1月から7月にかけて行われ、1人当たりの所要時間は30分から1時間であった。インタビューの性別、年齢、国籍、母語、日本語教師歴、海外渡航経験を表9-1に示す。

表9-1 日本語教師の属性と海外渡航経験

インタビュー番号	A	B	C	D	E
性別	女性	女性	女性	女性	女性
年齢	39	61	35	34	27
国籍	日本	日本	日本	日本	日本
母語	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
日本語教師歴	12年0か月	11年0か月	9年1か月	4年1か月	3年6か月
海外旅行(一週間以下)	○	○	○	○	○
海外旅行(一週間以上)	○	○	○	○	○
留学(半年以下)					○
留学(半年以上)	○		○	○	
ホームステイ(半年以下)				○	○
ホームステイ(半年以上)	○			○	
家族と海外居住(半年以下)					
家族と海外居住(半年以上)					

またインタビューはすべて口頭で行われ、筆者がその場でパソコンにデータ入力をした。

調査内容 調査は、①3つの意識の各項目について、第四章以降の調査同様に4件法で回答してもらい、かつその回答理由や意見を述べてもらう、②北野（2010a；2010b）における日本語教師69名と外国人留学生107名の3つの意識の結果（表9-2）について、その結果を導いた要因は何かについて意見を述べてもらう、③「会話能力の向上」という視点から、3つの意識はどのような状態であればいいと思うか述べてもらう、という3点である。

表9-2 日本語教師と外国人留学生の平均値

	恥ずかしさの意識	正確さの意識	配慮要求意識
日本語教師(69名)	2.14	3.00	2.57
外国人留学生(107名)	2.52	3.01	2.77

1-1-2. 日本語教師の3つの意識についての回答結果とまとめ

日本語教師の3つの意識について、各インタビューの値を表9-3に示す。恥ずかしさの意識の平均値は1.67、正確さの意識は3.30、配慮要求意識は2.75であった。

表9-3 日本語教師自身の3つの意識の値

インタビュー番号	A	B	C	D	E	平均値
恥ずかしさの意識	1.44	1.33	1.67	1.56	2.33	1.67
正確さの意識	2.50	3.50	3.17	3.83	3.50	3.30
配慮要求意識	3.13	2.38	3.00	2.50	2.75	2.75

表9-4から表9-6にそれぞれの意識項目の各自の回答に対する理由と意見をまとめた。重要と思われる箇所はゴシック体にした。

恥ずかしさの意識 日本語教師自身の恥ずかしさの意識について、表9-4にまとめた。

表9-4 日本語教師の恥ずかしさの意識項目の回答に対する理由と意見

インタビュー番号(値)	各項目に関する回答理由と意見
-------------	----------------

A (1.44)	<ul style="list-style-type: none"> ・私自身は自分がエラーを生じてても恥ずかしくないが、相手はイライラすることもあと思う。 ・母語ではないので、努力はしているのであれば間違っても仕方がないので、恥ずかしいとは思わない。 ・発音は矯正しにくいので、正しく発音できなくても恥ずかしいとは思わないが、文法は直す余地があるので、少し恥ずかしいと思う。 ・第二言語での会話は通じるかどうかが重要で、恥ずかしさを乗り越えて伝えようという気持ちが大切だと思う。
B (1.33)	<ul style="list-style-type: none"> ・恥ずかしいと感じるかどうかは、年齢も関係していると思う。 ・人生経験が豊富だと、怖くないし、恥ずかしさも少なくなる。 ・自分は日本語教師で日々外国人と接しているので、外国人を特別視していないので緊張もしないし、恥ずかしさも強く感じない。 ・第二言語なので、間違っても当たり前前だと思う。学習者に対して「間違ってもいいから話そう」と指導している。 ・エラーを恥ずかしがるあまり頭で考えてから話すと、コミュニケーションが取れなくなる。 ・文法も大事だが、自分の言いたいことを伝えることのほうが大切。 ・「恥ずかしさの意識」はある程度取り除かないと、進歩しないと思う。
C (1.67)	<ul style="list-style-type: none"> ・母語じゃないので、エラーは当たり前。 ・恥ずかしがらずに、まず話すことが大事だと思う。 ・自分の学生を見ると、「エラーをしている人」のほうが伸びるように感じる。 ・会話はエラーを直してもらおう機会になる。黙っていたら、この機会が得られなくなる。 ・赤ちゃんと一緒に、言語は発声することから始まると思う。
D (1.56)	<ul style="list-style-type: none"> ・ちゃんと聞き取れないと相手に対して悪く思うし、自分が英語ができないと思われるのも嫌なので、そういうときは恥ずかしさを感じる。 ・ノンネイティブの日本語の発音や文法を自分があまり気にしないので、自分が英語を間違えても、相手はそれほど気にしないと思う。 ・2人で話しているときに文法や発音を間違っても、会話が1対1なので「恥ずかしい」と思っている暇がない。 ・3人以上だと、会話が途切れるときや自分は話さないときがあるから、発音や文法などを正しくしておきたい。「会話をしていない人」に聞かれているのも気になるので。
E (2.33)	<ul style="list-style-type: none"> ・「もう一度言ってください」とお願いするのは恥ずかしくない。内容をきちんと確認したいし、確実に聞き取りたいので。 ・2人で話しているときであれば、自分がエラーをしたり自信がないときなどは相手に質問ができるのでそれほど恥ずかしくない。 ・3人以上のグループで話すときは、2人で話すときと違って質問がしにくいし、第三者が考えていることも気になる。私はグループで話すときのほうがかっちりした話し方をしてしまう。 ・自分の発音が悪くても、「ノンネイティブだし」と思ってもらえるので多少は大丈夫だと思う。 ・できるだけ文法は正しく話そうと思っている。「日本人はいい加減だから」と思われたくないので。

これらの意見から、日本語教師は語学教師という立場上、外国人のエラーを受け容れており、したがって自分が非母語話者の立場になった場合も相手が自分のエラーを受け容れてくれると考えていることが分かる。また日常的に外国人と接していることで、第二言語で外国人と話す場合でも、「相手は外国人である」ということに緊張感を抱かない様子もう

かがえる。

正確さの意識 日本語教師自身の正確さの意識について、表 9-5 にまとめた。

表 9-5 日本語教師の正確さの意識項目の回答に対する理由と意見

インタビュー 番号 (値)	各項目に関する回答理由と意見
A (2.50)	<ul style="list-style-type: none"> ・母語が影響しているエラーは気にしない。エラーをしても「通じる」という経験をしているので。 ・できるだけ正確に話したいと思うが、それほど正確ではなくてもとにかく何かを話せるのであれば、正確さには特にこだわらないほうが良いと思う。
B (3.50)	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションを取りたいので、自分の言いたいことを分かってもらうためには正確さは必要だと思う。 ・理解してもらえないときは、自分が努力をして正確に伝えるようにする。 ・会話は相手に分かるように話すことが大事だと思う。
C (3.17)	<ul style="list-style-type: none"> ・正確さはコミュニケーションに大切だと思うが、あまり正確さばかりを重視していたら語学は上達しないと思う。
D (3.83)	<ul style="list-style-type: none"> ・会話のリズムやテンポについても、これがないと相手が話を理解しにくいので、気をつけるようにしている。 ・ネイティブの真似をするほうが上達が早いし、生きた英語を身につけたいと思っている。 ・自分の英語能力を上達させたいので、できるだけ正確さには気をつける。
E (3.50)	<ul style="list-style-type: none"> ・教師という職業柄、正確さはとても気になる。 ・自分の学生に対しても、「正確に話してね」と指導するので。

これらの意見から、正確さの意識については、「相手が理解できるかどうか」にまず重点を置き、そのためにはある程度の正確さは必要であると認識している。つまり、「正確さ」が第一にあるのではなく、コミュニケーションを成立させるための正確さを意識していると言える。

配慮要求意識 表 9-6 に日本語教師自身の配慮要求意識についての理由と意見をまとめた。

表 9-6 日本語教師の配慮要求意識項目の回答に対する理由と意見

インタビュー 番号 (値)	各項目に関する回答理由と意見
A (3.13)	<ul style="list-style-type: none"> ・分かったふりをすると後で大変なことになるからしてはいけない。実際にそういう体験をしたことがあるので。 ・いい加減に会話をするとも後で大変なことになるからしてはいけない。この経験もしたことがあるので。 ・第二言語での会話をするときに、「いい加減」や「適当」ということは自分の中には設定しない。仕事のときは特に。留学のときであれば、多少いい加減にしても大

	<p>丈夫だとは思いますが。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文法や発音の違いは自力は不可抗力なものだから仕方がないと思う。自分なりに頑張っても間違っているということはあるが、それは仕方がないと思う。
B (2.38)	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で「lives」のsとか、こういうことを神経質に考えなくても、他の表現でも自分の意図を伝えることはできるだろうし、もし間違えても会話の中では気にされないと思うので、ある程度いい加減であっても大丈夫だと思う。 ・ただコミュニケーションがうまくいかないときに、「理解しない相手が悪い」と思うのは逃げ道になるし、こう思うと会話が成り立たないのではないかな。
C (3.00)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分も努力するけど、「相手にも理解する努力をして欲しい」と思うのは普通のことだと思う。
D (2.50)	<ul style="list-style-type: none"> ・できるだけ正確に話したいので、自分なりに頑張る。 ・相手の言っていることが分からないのは自分のレベルが低いのが原因だし、「分かっていない」と思われるのが恥ずかしいので、わかったふりをすることもある。 ・相手に自分が言いたいことを汲み取って欲しいとは思いますが、「相手の努力によって分かってもらう」より、「自分がわかりやすく伝える」ことのほうが必要だと思うので、相手に期待はしない。 ・もし自分が言っていることに関してだったら、多少適当に話すこともあるが、相手の言っていることが分からない場合は相手の話を止めて確認することもある。
E (2.75)	<ul style="list-style-type: none"> ・分かったふりはほとんどしない。相手の話を正確に聞き取りたいし、あとで面倒なことになるのは嫌なので。 ・自分は自分なりに頑張っているんで、その努力は分かって欲しいと思う。 ・自分が学習者の立場のときは、「先生、分かってよ!」と思うが、今は教師で反対の立場なので、「正確に話してね」と思う。

配慮要求意識に関しては意見が2つに分かれた。1つは「相手に配慮を期待するのは普通のことである」という意見で、もう1つは「相手が理解してくれるのを期待して適当に話をすると、その後で大変なことになったりするんで、そういう行動は横む」という意見である。前者は「多少適当に話しても、相手が理解してくれた」というプラスの経験をしており、一方後者は実際に外国で第二言語での曖昧な会話をした結果、あとで困ったことになったという経験をしており、経験による影響の大きさがうかがえる。また会話が行われるのが日常場面なのか、ビジネス場面なのかによっても意識が変わるようである。

1-1-3. 日本語教師と外国人留学生の3つの意識の値についての考察

日本語教師 69 名と外国人留学生 107 名の 3 つの意識の平均値 (表 9-2) の結果の要因についての日本語教師の意見を表 9-7 から表 9-9 にまとめた。重要と思われる箇所はゴシック体にした。

恥ずかしさの意識についての意見 恥ずかしさの意識についての日本語教師の意見を表 9-7 にまとめた。

表 9-7 日本語教師と外国人留学生の恥ずかしさの意識平均値に関する日本語教師の意見

インタヴュー番号	恥ずかしさの意識に関する意見 (日本語教師:2.14、外国人留学生:2.52)
A	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は人生経験や海外経験が豊かな人が多いから、エラーに対する恥ずかしさの意識が低くなるのではないかな。 ・教師は「間違っても恥ずかしくないよ」という気持ちが持てる。 ・日本人の英語教師の場合、自分自身が留学の経験はあっても、「留学をしている人」を担当することは少ない。しかし日本語教師は「日本に留学している外国人」を教えることが多く、その分「語学で苦労している人」の気持ちが理解できるし、エラーに対する抵抗も少ないのでは。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者は自分が下手だとか、自分の能力をみんなの前でさらけ出すのは恥ずかしいのだと思う。それとプライドの問題もあると思う。 ・日本語教師は普段外国人と接することが多くて慣れているので、自分が第二言語を用いて外国人と接するときも普通の日本人よりは恥ずかしさを感じないのではないかなと思う。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は教える立場で、学習者には「間違えてもいいから、話して欲しい」と思っている。だから自分のときも話すことやエラーに抵抗がない。 ・「正しいかどうか分からなくても、その言語を発したほうが上達する」と教師は考えると思うので、間違っても教師自身は恥ずかしくない。 ・エラーは当たり前であると、教師の立場から考えることができるから。
D	<ul style="list-style-type: none"> ・学生はより完璧を目指しているんで、失敗したら恥ずかしいのでは？意識が高いのだと思う。 ・日本人より外国人のほうが追求心が高いのではないかな。だから間違えることをより恥ずかしく思うのではないかな。 ・学生が完璧に話すのは難しいということを教師は知っているから、自分の第二言語能力に関しても「ほどほどでもいい」と思い、間違っても恥ずかしくないのだと思う。
E	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者は若いので恥ずかしいのでは？ ・教師はある程度根性があると思うので、恥ずかしいという意識が低いのではないかな。

恥ずかしさの意識が日本語教師よりも外国人留学生のほうが高いことについて、日本語教師はエラーを受容することができており、かつ外国人と接することに慣れているため、自分が第二言語で発話するときエラーをしてもそれほど恥ずかしくないのでは、という意見が多くみられた。また人生経験や年齢に要因を帰属する意見や、学習者の意識の高さを指摘する意見もあった。

正確さの意識についての意見 表 9-8 に正確さの意識についての日本語教師の意見をまとめた。

表 9-8 日本語教師と外国人留学生の正確さの意識平均値に関する日本語教師の意見

インタヴュー 番号	正確さの意識に関する意見 (日本語教師:3.00、外国人留学生:3.01)
A	・語学を勉強する場にいるから、どちらも高くなる。
B	・語学を勉強しているから、教師も学習者もこの意識が高くなるのだと思う。 ・正確さの意識が高いと、恥ずかしさの意識も高くなるのかもしれない。しかしそうすると、話せなくなる可能性が出てくるかもしれない。
C	・語学学校という場所にいるので、どちらも意識が高くなるのだと思う。
D	・実際に正しくできるかどうかは別として、「正しくしたい」という意識はどちらも持っているのだと思う。
E	・どちらも「語学学習に正確さは欠かせない」という意識があると思うし、差がないのは納得できる。

恥ずかしさの意識と異なり、正確さの意識の平均値は日本語教師と外国人留学生で値がほぼ同じであるということに関して、全員が「語学学習という環境にいるので、教師も学習者も正確さの意識が高くなる」という意見であった。

配慮要求意識についての意見 配慮要求意識についての日本語教師の意見を表 9-9 にまとめた。

表 9-9 日本語教師と外国人留学生の配慮要求意識平均値に関する日本語教師の意見

インタヴュー 番号	配慮要求意識に関する意見 (日本語教師:2.57、外国人留学生:2.77)
A	・学生は受け身なので、要求意識が高くなるのではないかと。甘えが出るのだと思う。 ・日本語教師は甘えた経験も甘えられた経験もしているため、それほど受身的に要求することはないのだと思う。
B	・学習者は語学を勉強している立場で経験が少なく、表現も少ない。だから相手に配慮を期待するのだと思う。 ・学習者は日常的に「結果を求める」習慣がついていて、そのため「自分がこれだけ頑張っているのに、なぜ分かってくれない？」と思うのではないだろうか。 ・日本語教師は教師なので自分自身で分かっただけで努力し、分かっただけなら、自分が頑張らなくていいと思うのではないかと。
C	・教師は立場的に相手の言いたいことを読み取るほうなので、「相手に汲み取って欲しい」と思わないからではないかと。
D	・自分の意思や要求の気持ちが外国人のほうが強いから、相手に求めるものが高くなるのではないかと。
E	・教師と学習者の立場というよりも、学習者が外国人だから「分かってよ」という自我が強いのだと思う。

日本語教師よりも外国人留学生のほうが配慮要求意識がやや高いことに関しては、「教師は自分で解決しようとするが、学生は甘えが出る」という意見と、「教師と学生というより、日本人と外国人の違いで、外国人のほうが日本人よりも要求が強いため配慮要求意識も高くなるのではないかと」という意見に分かれた。

1-1-4. 会話能力を向上させる3つの意識の状態に関する日本語教師の意見

日本語教師が考える、第二言語での会話能力を向上させる3つの意識の状態に関する意見を表 9-10 から表 9-12 にまとめた。重要と思われる部分はゴシック体にした。

恥ずかしさの意識の状態 会話能力を向上させる恥ずかしさの意識の状態についての日本語教師の意見を表 9-10 にまとめた。

表 9-10 恥ずかしさの意識の状態に関する日本語教師の意見

インタヴュー 番号	会話能力を向上させる恥ずかしさの意識の状態
A	・低いほうがいい。 ・第二言語を使うときは間違いがあって当たり前なので、あまり恥ずかしいという気持ちを持つ必要はないと思う。
B	・低いほうがいい。 ・恥ずかしさの意識はなくすようにしたほうがいい。
C	・恥ずかしさの意識は低いほうがいいと思う。 ・恥ずかしく感じるかどうかはその場の雰囲気に関係している。クラスの中に「間違っても大丈夫」という雰囲気があったほうがいい。 ・個人の性格も関係すると思うが。私自身は第二言語を学んでいるときは「間違えるのを少しは恥ずかしいと思っただけで」と言われることもあるが(笑)
D	・恥ずかしさの意識は低いほうがいい。 ・間違えてこそ、正しいことを覚えられるから。
E	・恥ずかしさの意識は低いほうがいい。 ・間違えても、そのまま頑張って話すほうがいい。恥ずかしがって黙ってしまうと、上達しないから。

会話能力の向上を考えたとき、恥ずかしさの意識は低いほうがいいという意見で一致している。日本語教師はエラーを受容しつつ、恥ずかしさを乗り越えて発話をするほうが上達すると考えているようである。

正確さの意識の状態 会話能力を向上させる正確さの意識の状態についての日本語教師の

意見を表 9-11 にまとめた。

表 9-11 正確さの意識の状態に関する日本語教師の意見

インタビュー 番号	会話能力を向上させる正確さの意識の状態
A	・あまり高すぎないほうがいい。 ・間違っても発話することは、上達する力になるので、正確さにこだわりすぎるのはいけない。
B	・正確さの意識をどこまで求めるかは難しいが、まず「話そうという意識」を高めたいのなら、この意識は強く求めないほうがいい。少なくとも 100%求めることはやめておいたほうがいい。 ・自分が会話指導をするときは、明らかに誤用の場合は直すか、まずは会話を楽しめるように指導する。そのあとに正確さを求める。
C	・この意識は高いほうがいい。でも高すぎると文法にばかり集中するから、それもよくない。 ・会話は「間」や「タイミング」も必要なので、正確さばかり重視すると、「場」がよくなると思う。
D	・正確さ意識は高いほうがいい。 ・この意識が高いほうが、話すときも聞くときも集中すると思うので。
E	・正確さの意識は高めたほうがいい。 ・ものすごく高くする必要はないが、会話の内容に誤解が生じない程度には正確さを求めたほうがいいと思う。

正確さの意識に関しては、「高いほうがいい」という意見が 3 人、「ほどほどに高いほうがいい」という意見が 2 人であった。どちらも会話を通じる程度の正確さは必要であると考えており、目標をどのように設定するかによって、この意識の高さは変えたほうがいいという意見もみられた。

配慮要求意識の状態 表 9-12 に、会話能力を向上させる配慮要求意識の状態についての日本語教師の意見をまとめた。

表 9-12 配慮要求意識の状態に関する日本語教師の意見

インタビュー 番号	会話能力を向上させる配慮要求意識の状態
A	・ときには甘えることも必要だが、仕事のときなど正確なコミュニケーションを取らなければならないときにはきちんと自分も努力することが必要だと思う。
B	・配慮要求意識は低めたほうがいいと思う。 ・自分が会話を指導する場合だったら、相手に対してどう要求するよりもまずは自分が努力しないと指導するので。

C	・この意識は中ぐらいがいいと思う。 ・「相手が分かってくれる」と思う気持ちは基本的には誰でもあるものなのではないかと思う。ただしこの気持ちがありすぎるのもよくないと思う。 ・相手に求めすぎると、まずはこちらが相手の理解を促すように「配慮」をしたほうがいい。実際に第二言語で会話をするときは気持ちに余裕がないので、相手に求めてしまうと思うが。 ・会話では気持ちに余裕があるかどうかが大切だと思う。例えば生活面で嫌なことがあると、余裕がなくなり、学習も進まなくなる。 ・教師が優れていても、学習者に心の余裕がないと教えた内容が届かない。 ・第二言語学習にはメンタル的な要素の影響がとても大きいと思う。
D	・配慮要求意識はある程度はあったほうがいいと思う。 ・あえて「高める」か「低める」かを選ぶのなら、低めるほうがいいかもしれない。相手に対する礼儀だと思うし、自分が努力することが大切。
E	・配慮要求意識は中ぐらいがいいと思う。 ・この意識がなさすぎると萎縮するし、ありすぎると会話が止まって良くないと思うので。

配慮要求意識に関しては、はっきりと意見が決められない人が多かった。「あえて言うなら、低く」が 2 人、「中ぐらい」が 2 人、残りの 1 人はどうしても決められないとのことであった。この意識は場面や話し相手、自分自身の第二言語レベルによって高低のバランスを取るのが好ましいというのが全体的な意見であった。

1-2. 調査 2(外国人日本語学習者)

目的 日本に滞在し、第二言語としての日本語を学んだ経験がある外国人学習者（上級レベル）の 3 つの意識を調査し、調査 1 と同様に、①各項目についての自分自身の回答の理由、②「日本語教師と外国人留学生」の平均値の差の要因、そして③会話能力が向上する意識状態、についてインタビューを行う。

1-2-1. 方法

インタビュー・調査時期・手続き 第二言語として日本語を学んだ経験がある外国人学習者（以下、外国人学習者）5 名（インタビュー F～J）に調査及びインタビューを行った。インタビューの日本語レベルは全員上級で、日本長期滞在や長期の日本語学習の経験がある。調査及びインタビューは筆者と 1 対 1 で 2011 年 1 月から 7 月にかけて行われ、1 人当たりの所要時間は 30 分から 1 時間であった。インタビューはすべて口頭で行われ、筆者がその場でパソコンにデータ入力をした。インタビュー F～H については母国に帰

国していたため、インターネット電話である Skype を用いてインタビューを行った。インタビューの性別、年齢、国籍、母語、日本語学習歴、日本滞在歴、日本語能力試験合格レベル、海外渡航経験を表 9-13 に示す。海外渡航経験の「海外」はインタビューにとっての外国を意味する。したがって、留学などは「日本での留学」が含まれる。

表9-13 外国人学習者の属性と海外渡航経験

インタビュー番号	F	G	H	I	J
性別	女性	女性	女性	男性	男性
年齢	27	32	28	24	28
国籍	韓国	台湾	韓国	香港	中国
母語	韓国語	中国語	韓国語	広東語	中国語
日本語学習歴	12年0か月	8年0か月	6年6か月	5年9か月	4年6か月
日本滞在歴	1年0か月	1年0か月	1年0か月	4年7か月	4年6か月
日本語能力試験合格レベル (合格点数)	1級 (341点)	N1 (不明)	1級 (338点)	1級 (295点)	1級 (329点)
海外旅行(一週間以下)	○	○	○	○	
海外旅行(一週間以上)	○		○	○	
留学(半年以下)					
留学(半年以上)	○	○	○	○	○
ホームステイ(半年以下)	○		○		
ホームステイ(半年以上)					
家族と海外居住(半年以下)				○	
家族と海外居住(半年以上)					○

調査内容 調査2の内容は調査1と同様、①3つの意識項目について4件法で回答してもらい、かつその回答理由や意見を述べてもらう、②日本語教師69名と外国人留学生107名の3つの意識の結果(表9-2)について、その結果を導いた要因は何かについて意見を述べてもらう、③「会話能力の向上」という視点から、3つの意識はどのような状態であればいいと思うか述べてもらう、という3点である。

1-2-2. 外国人学習者の3つの意識についての回答結果

外国人学習者の3つの意識について、各インタビューの値を表9-14に示す。

表9-14 外国人学習者自身の3つの意識の値

インタビュー番号	F	G	H	I	J	平均値
恥ずかしさの意識	2.78	2.56	2.33	2.11	2.22	2.40
正確さの意識	3.17	2.33	3.67	3.83	3.33	3.27
配慮要求意識	2.88	2.75	2.25	2.63	2.13	2.53

恥ずかしさの意識の平均値は2.40、正確さの意識は3.27、配慮要求意識は2.53であった。表9-15から表9-17にそれぞれの意識項目の各自の回答に対する理由を示す。重要と思われる箇所はゴシック体にした。

恥ずかしさの意識 外国人学習者自身の恥ずかしさの意識について、表9-15にまとめた。

表9-15 外国人学習者の恥ずかしさの意識項目の回答に対する理由と意見

インタビュー番号(値)	各項目に関する回答理由と意見
F (2.78)	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語で話しているときに自分の言いたいことをうまく伝えられなくても、自分は外国人なので仕方がないし、一般の会話をするのは問題ないので気にしない。相手が私の言っていることを理解できなくても、何度も説明すれば大丈夫だし。 ・相手の言っていることが分からなかったときに「もう一度言ってください」と言うのは抵抗がある。「日本語が上手になりたい、話したい」という気持ちはあるのに、「もう一度言ってください」と言うと、自分の気持ち通りにできなかったという確認になって恥ずかしい。 ・文法よりも発音のほうが気にしているので、間違えると恥ずかしい。 ・話している相手の数が多いと、自分の間違いはほとんど気にならなくなる。2人で話しているときは相手は私の言葉にだけ集中しているが、人数が多いとそれほど自分の言葉だけに集中されていないと思うし、自分の負担は少なくなる。
G (2.56)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の下手さに驚いて、恥ずかしくなることがある。 ・大学で日本語を勉強していたとき、日本人の先生に発音やアクセントが下手だと言われた経験がある。そのときから頑張って練習して上手になって、今は濁音だけが悪いと言われるがそれほど発音の間違いは気にならなくなった。 ・以前よりも発音を指摘される機会は減ったので、前よりは上手になったという自信はある。 ・文法は自分でコントロールできるもので、間違えるのは自分の勉強不足だと思うので恥ずかしい。 ・日本語学校の先生は発音の悪さを気にして指摘したりするが、日常で日本人と話しているときは相手は外国人の発音についてそれほど気にしていないと思う。
H (2.33)	<ul style="list-style-type: none"> ・母語のように自分の言いたいことを100%は言えないことが自分で分かっているから、間違っても恥ずかしくない。韓国語から直訳して日本語で話したほうが自分の言いたいことをちゃんと伝えられないことがあり、むしろ日本語で使う表現をそのまま使うほうが伝わりやすい。 ・日本語は自分ももっと勉強したい言語なので、「もう一度言ってください」と聞くことに抵抗はない。 ・相手に発音や文法の間違いを指摘されても、そのほうが上手になるので恥ずかしくない。 ・外国語を勉強するときは、まずは文法をマスターするのが先で、発音などは後だと思う。その文法をまずは完璧に身につけたいので間違えると思う。発音などはまだまだ時間が必要だと思うので、間違っても恥ずかしくない。 ・3人以上で話していると、他の人を意識して負けたくないという気持ちが働く。そういうときに発音などの間違いは恥ずかしくなる。 ・外国人が韓国語を話すとき、間違っても自分は気にならないし、むしろその人が韓国語をとて上手に話したら「すごい！」と思う。 ・私は日本語は人生ずっと長い時間をかけて勉強したいと思っているので、うまく話せないのは当然だと、間違える自分を受け入れているのでそれほど恥ずかしさを感じない。
I	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は日本人にとっては外国人で、日本語を間違っても許されると思うから、そん

(2.11)	なに恥ずかしくない。 ・聞き手が多いほど、間違いは恥ずかしく感じるが。
J (2.22)	・相手に「もう一度言ってください」と聞き返すのは最初は恥ずかしかったが、今は慣れた。「え？」って言えばいいので。 ・自分は外国人だから間違っても当然だし、それほど恥ずかしくない。 ・日本人が自分の発音の良し悪しを気にするかどうかは、その相手による。気にする人もいれば、しない人もいる。 ・仕事のときはちゃんと相手に伝えないといけないから、気をつける。 ・2人で話しているときは相手がなんとなく分かってくれるような気がするし、相手の様子で理解度が分かる。でも3人以上で話しているときは、相手が本当に分かっているかどうか分からないし、間違ったときの恥ずかしさも増える。

自分自身のエラーに対する恥ずかしさについて、自分は非母語話者であり、エラーが生じて当然であるという意見が多くみられる。一方、文法の違いを気にするか、発音の悪さを気にするかは個人によって異なっている。自らが努力をするということを前提にして、それでも生じてしまうエラーに関しては受容し、恥ずかしさを感じない様子が読み取れる。

正確さの意識 外国人学習者自身の正確さの意識について、表 9-16 にまとめた。

表 9-16 外国人学習者の正確さの意識項目の回答に対する理由と意見

インタヴュー番号 (値)	各項目に関する回答理由と意見
F (3.17)	・発音に関してはコンプレックスがあって恥ずかしいので、頑張るけど曖昧に発音したりもする。特に韓国人にとっては「ず」とか「っ」とかなどは難しいので。 ・できるだけ直訳は避ける。例えば、「若く見える」は韓国語だと「童顔」という表現になり、それは褒める意味だが、日本人に対して「童顔ですね」というと少し失礼になる場合がある。そういう誤解を生む表現を避けるためにも直訳はできるだけしない。
G (2.33)	・自分の声はもともと小さくて、大きな声で話せないし、仕方ない。 ・自分に自信がないので、声が小さくなる。 ・日本語で話すときに文法のことばかり考えているので、発音のことまで気が回らない。頭の中が忙しくて、発音まで気にする余裕がない。 ・文法のことばかり考えているから、会話のリズムのことまで考えられない。
H (3.67)	・できるだけ正確に話そうと頑張っている。これは気持ちの問題で、今自分ができないことはどうしようもないけど、自分ができるとはちゃんとやろうと思わないと自分の限界を超えることができないと思うので。 ・母語の韓国語で話すときにも思うことだが、年齢を重ねるにつれて、楽しい流れで話せる人って少ないなあと感じる。例えばAについての事柄から話を始めて、次にBについての事柄に進めずに、いつまでもAの話をやっと続ける人がいる。すると会話が単調になるので、楽しく話すためにもノリや流れはあったほうがいい。だから日本語でもそういうことに気をつけている。
I (3.83)	・外国語を勉強するときにはできるだけネイティブに近づきたいから、目標を高く持つ。 ・日本語で話しているときは日本語だけを使うようにするが、自分の母語(広東語)をそのまま日本語に訳したほうがおもしろいときがあるので、そういうときは直訳

	して、そのあとで相手に意味を説明したりすることはある。
J (3.33)	・「できるだけ頑張る」が大切だと思う。自分の中では正しく話すことが大切だから。母語(中国語)のときも相手にちゃんと伝えるために話し方には気をつけている。これは自分の性格が原因だと思う。ちゃんと説明したい性格なので。 ・中国語から日本語に直訳しないように気をつけるが、気づかずに使ったりすることはある。

正確さについては、相手の理解を促すために、また目標とするレベルに到達するために、自分なりにできるだけ努力はするという姿勢を全体的に持っているようである。自分の限界は理解した上で、より正確に話せるように努力を試みる人が多い。

配慮要求意識 表 9-17 は外国人学習者自身の配慮要求意識についてまとめたものである。

表 9-17 外国人学習者の配慮要求意識項目の回答に対する理由と意見

インタヴュー番号 (値)	各項目に関する回答理由と意見
F (2.88)	・難しい発音などはあまり気にせずに適当に話さないと話せない。そうしないと会話が止まってしまうし、適当に発音してもだいたい相手は分かってくれる。もし1回で通じなくても、2～3回言えば、大丈夫だし。 ・自分の言いたいことを正確な文で言えなくても、単語で言えばだいたい相手は分かってくれると思う。 ・相手の話が分からなくても分かったふりをするのはコミュニケーションを続けるため。初級レベルのときは聞き返しができないから分かったふりをして仕方がないと思う。上級レベルになると、分かったふりをする頻度は少なくなるし、もう1度聞けば分かるかもしれないと思えば、相手に聞き返す。初級レベルのときは2回3回と聞いてもどうせ分かんないと思うので、聞き返しはしない。 ・会話はある程度適当に話さなければ続かない。会話を途中で止めて文法を正しくしたり話し直したりしたら、会話が続かなくなるし、何が言いたいかわからなくなる。そうすると自然な会話ができなくなるので、意味さえ通じていればある程度いい加減に話しても大丈夫だと思う。アルバイトなどのときはそういうわけにはいかないが。 ・疲れているときは文法や発音のことを気をつけることはできない。手を抜いていることは自分自身で分かっているが。 ・私が文法を間違っても、相手は日本人なので理解して欲しいと思う。
G (2.75)	・難しい単語の発音は大変だけど、できるだけ頑張る。 ・相手の言っていることが正確に分からなくてもそのまま聞き続けていたら内容が分かる場合がほとんどだと思う。 ・疲れているときは何でも面倒になるので、文法も発音も適当になってしまう。 ・自分もできるだけ頑張るが、相手にも理解して欲しいなあと思っている。 ・自分の母語で話すとき、ますます相手が私の言っていることを理解できなくなるから、必ず相手の母語でのみ会話するようにする。 ・適当に話しても大丈夫だったという経験がある。できるだけそうしないほうがいいとは思いますが。
I (2.25)	・発音の問題はいつも気になるので、適当に発音することはない。 ・もし自分の言いたいことが相手に伝わらなかつたら、とにかく他の単語を言う。ただこの方法では限界があるが。 ・相手の話がよく分からないときでも会話の流れを止めたくないから分かったふりをする。それから話を早く終わらせたいときも、分かったふりをすることがある。

	<ul style="list-style-type: none"> ・疲れているときでも話し方は変わらない。 ・自分の言いたいことが相手にうまく伝わらないときは、相手に察してもらうよりも私が自分でちゃんと伝えたいと思う。
I (2.63)	<ul style="list-style-type: none"> ・ネイティブ並になりたいから、いつも気をつけて発音する。 ・できるだけ正しい表現をするように頑張るが、間違っても結構通じるものだと思う。 ・場の雰囲気壊したくないので、話が分からなくても分かったふりをするが、それで今まで困ったということはない。大体雰囲気でも内容は分かるし。 ・自分の言っていることを相手が分からないときは、相手に理解して欲しいけど、自分が悪いと思う。 ・日本語で話すときも英語で話すときも、母語（広東語）は絶対に出ない。
J (2.13)	<ul style="list-style-type: none"> ・難しい単語を適当に発音するというをやっていたら日本人に理解してもらえないと思う。理解してもらえなかったら、話す意味がないので、自分ではできるだけ頑張って発音する。 ・相手の話が分からないとき、もし自分が気になることであればちゃんと説明して欲しいが、会話が盛り上がっているときに水をさせないので、そういうときは分かったふりをする。ただし仕事るときは絶対に確認する。 ・もし相手が自分の話していることを理解できない場合、それは自分が悪いので相手に察して欲しいとは思わない。 ・もし話している相手が頭のいい人だったり、外国人の話す日本語に慣れている日本語教師であれば、単語だけを並べても通じると思うが、普通の日本人ではそれは難しいと思うので、自分が頑張るしかない。 ・日本語能力試験を受けたときよりも今のほうが日本語は上達しているが、再度試験を受けない理由は自分にとって高い点数を取ることよりも日常生活の中で自分の日本語が「通じる」ことが大切だから。試験の点数や合格よりも、実際に使えるかどうかが一番重要なことだと思う。

配慮要求意識については、「自分が非母語話者なので、母語話者の日本人にも自分の言っていることを理解しようとする姿勢を持って欲しい」という気持ちがあると同時に、「伝わらないのは自分が悪い」という意識もある。会話を続けるため、または会話を終わらせるためという、一種の戦略として「適当に聞く」という行動を取る人もみられる。全体的に、多少適当に話しても大丈夫だったという経験を持つ人が多く、そのためある程度はリラックスして母語話者との会話に挑んでいる様子が見えがえる。しかし日本語教師同様、仕事などの場では不明瞭な点は必ず確認するように努めている。

1-2-3. 日本語教師と外国人留学生の3つの意識の値についての考察

日本語教師 69 名と外国人留学生 107 名の 3 つの意識の平均値（表 9-2）の結果の要因についての外国人学習者の意見を表 9-18 から表 9-20 にまとめた。重要と思われる箇所はゴシック体にした。

恥ずかしさの意識についての意見 恥ずかしさの意識についての外国人学習者の意見を表 9-18 にまとめた。

表 9-18 日本語教師と外国人留学生の恥ずかしさの意識平均値に関する外国人学習者の意見

インタビュー番号	恥ずかしさの意識に関する意見 (日本語教師:2.14、外国人留学生:2.52)
F	<ul style="list-style-type: none"> ・学生は留学生という立場で語学を学びに来ているので、例えば自分の国で日本語で話していたときは通じていたのに、実際に日本に来て日本人と話すときに間違えると、とても恥ずかしくなる。自分は勉強しにきているのに間違えるなんて恥ずかしいと思うから。 ・教師は学生よりも年齢が高いし、年齢が高くなると恥ずかしさは減ると思う。
G	<ul style="list-style-type: none"> ・学生は、自分があまり勉強していないことや、自分のレベルがまだ足りないことがバレたような気がして、恥ずかしくなるんだと思う。 ・先生の立場だと「間違えることが当たり前」だと思っているから、恥ずかしくないんだと思う。
H	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師は外国語を勉強している外国人に多く接していて、外国語はうまく話せないということに慣れているから、自分が間違えても恥ずかしくないのだと思う。 ・留学生は、もし話す相手が日本人だったら自分の間違いを気にしないが、相手が自分と同じ国の人や同じレベルの外国人だと、くやしいとか、恥ずかしいとか思うのではないかな。
I	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は毎日学生と接しているから、学生の発音や文法が悪くても理解しようとしていて、エラーを許すことに慣れているので、自分が間違えたときも恥ずかしくないのではないかな。
J	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は人生経験が多いので、厚かましくなっているのではないかな。 ・特に日本語教師は外国人慣れしているのだから、外国人と話しているときに自分が間違えても恥ずかしくないのだと思う。

恥ずかしさの意識が日本語教師よりも外国人留学生のほうが高いことについて、調査 1 での日本語教師の回答と同様に、教師はエラーを受容することができていること、外国人と接することに慣れていることなどがその理由ではないかと考察する人が多い。また年齢による経験の違いや、「学習している者」としてのプライドなどが外国人留学生の恥ずかしさの意識が高まる要因だという意見もみられる。

正確さの意識についての意見 正確さの意識についての外国人学習者の意見を表 9-19 にまとめた。

表 9-19 日本語教師と外国人留学生の正確さの意識平均値に関する外国人学習者の意見

インタビュー番号	正確さの意識に関する意見 (日本語教師:3.00、外国人留学生:3.01)
F	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は「教える」という職業だから、正確さが大事だと思っている。 ・学生である自分の場合も日本人の友達と話すときは理解してくれれば大丈夫だと思うけど、正確さは大事だと思っている。

G	<ul style="list-style-type: none"> 日本語の先生でも生徒でも、第二言語で話すときは外国人として話すから、正確さに敏感になるのだと思う。 先生も生徒のどちらも発音も文法もちゃんと正確に話したほうがいいと思っていると思う。
II	<ul style="list-style-type: none"> 教える立場の人も勉強だけする人も言語は何かを伝えるためにあるので、正確に伝えることが一番が大切だと思っているから同じぐらい正確さの意識が高いのだと思う。 私自身、正確に話すことが大切だと意識しているのだ。
I	外国語を勉強するためには発音などが正しくないと話にならないし、自分の言いたいことを相手に伝えるためにも正確さは大切だから、教師も学生もこの意識が高いのだと思う。
J	<ul style="list-style-type: none"> 誰でも第二言語を用いるときは正しく話すことを目的としていると思うので、正確さの意識は高くなるのだと思う。 自分も仕事上（日本の企業のSE）、正しく伝えないといけないと常に思っている。

日本語教師と外国人留学生の正確さの意識の値がほぼ同じであるということに関して、外国人学習者は、教える立場である教師と学ぶ立場である学生の両方が正確さを大事にするのは当然のこと捉えており、第二言語を用いるときはそれが普通であると考えているようである。

配慮要求意識についての意見 配慮要求意識についての外国人学習者の意見を表9-20にまとめた。

表 9-20 日本語教師と外国人留学生の配慮要求意識平均値に関する外国人学習者の意見

インタヴュー番号	配慮要求意識に関する意見 (日本語教師:2.57、外国人留学生:2.77)
F	<ul style="list-style-type: none"> 学生は受け身な立場なので、この意識が高くなるのではない。 教師は「相手が理解してくれたらいいのに」ということを考えるよりも、「自分が正確に話しているかどうか」を考えるのだと思う。
G	教師は立場的に学生の間違いをよく見ているので、自分はそうならないように気をつける気持ちが大きいので、配慮要求意識は学生よりも低いのだと思う。
II	勉強だけしている人は「自分は学生だから」という甘えの気持ちがあるのではない。私自身は「相手が分かってくれるから」と思いたくないが、相手に「外国人だから、話しにくいなあ」と思われたくないので、自分が頑張る。
I	外国語を勉強するという事は、日本語は下手でもその国の人と接してみたい気持ちが学生にはある。だからネイティブに、自分が間違っても自分の気持ちを理解して欲しいという気持ちを持つのではない。
J	<ul style="list-style-type: none"> 学生は日本に来たばかりのときはちゃんと話せないのは当然だから、相手に頼るのだと思う。 教師は社会人なので、聞き手が理解できないのは自分が下手なせいだからだと思わない。社会人という立場で相手に「どうして分からない？」と言うのは失礼だし。

日本語教師よりも外国人留学生のほうが配慮要求意識がやや高いことに関して、学生は受け身であり、語学力も低いために相手に頼るのではないかという意見がみられた。一方、教師に関しては、相手が理解できないときは自分に非があると思うのではないかと考察している。つまり社会的な立場による意識の差があると考えていることがうかがえる。

1-2-4. 会話能力を向上させる3つの意識の状態に関する外国人学習者の意見

外国人学習者が考える、第二言語での会話能力を向上させる3つの意識の状態に関する意見を表9-21から表9-23にまとめた。ゴシック体は重要と思われる箇所である。

恥ずかしさの意識の状態 会話能力を向上させる恥ずかしさの意識の状態についての外国人学習者の意見を表9-21にまとめた。

表 9-21 恥ずかしさの意識に関する外国人学習者の意見

インタヴュー番号	会話能力を向上させる恥ずかしさの意識の状態
F	<ul style="list-style-type: none"> 高いほうがいい。 恥ずかしさを感じれば、もっと勉強しようという気持ちが出るから。初級でも上級でも。
G	<ul style="list-style-type: none"> 低いほうがいい。 外国語を勉強するとき、失敗の気持ちを乗り越えるのも大切なことだと思う。
H	<ul style="list-style-type: none"> 低いほうがいい。 少しは必要だと思うけど、たくさんはいらない。「恥ずかしい」という意識が強いと、失敗したときに二度と話したくなるから。 間違いを自分で受け入れて頑張ると、いつかはうまくなるから。
I	<ul style="list-style-type: none"> 高いほうがいい。 自分を成長させる機会になるし、頑張るから。
J	<ul style="list-style-type: none"> 低いほうがいいと思う。 恥ずかしくて話さないと上達しないと思うから。 日本人と話す機会が増えれば、この意識は次第に低くなると思う。

会話能力の向上を考えたときの恥ずかしさの意識については意見が完全に分かれた。「高いほうがいい」という意見が2名、「低いほうがいい」という意見が3名である。前者は恥ずかしいという気持ちが学習を促進する力になるという考えであり、後者は恥ずかしさを過度に感じるで発話を回避し、上達につながらないという考えである。第八章第1節で考察したように、学習者にとって恥ずかしさを感じる事がどのような行動につながる

のかという視点を持つことが教師には必要であることが理解できる。

正確さの意識の状態 会話能力を向上させる正確さの意識の状態についての外国人学習者の意見を表 9-22 にまとめた。

表 9-22 正確さの意識に関する外国人学習者の意見

インタヴュー番号	会話能力を向上させる正確さの意識の状態
F	・高いほうがいい。 ・初級レベルでも上級レベルでも。
G	・高いほうがいい。 ・第二言語を学習していれば、この意識は自然と高くなると思う。
H	・高いほうがいい。 ・言語は意見とか思いを伝える道具だと思うので、それが 正確じゃないと困る から。
I	・この意識は高ければ高いほどいいと思う。
J	・高いほうがいい。 ・この意識は 自然と高くなる のではないかな？

調査1の日本語教師は正確さの意識に関しては、「高いほうがいい」という意見と「ほどほどに高いほうがいい」という2つの意見に分かれたが、外国人学習者は全員「高いほうがいい」という意見で一致した。上級レベルにある学習者が全員正確さの意識は高いほうがいいと考えていることは非常に意味があるだろう。この意識が高いから上級者になれるのか、上級者になるにつれてこの意識が高くなるのか、そのどちらであるのかを判断することは難しいが、「第二言語を学習していれば自然とこの意識は高くなる」と考えている学習者もあり、こういった考えは自分自身の経験から生まれたものであると考えられる。

配慮要求意識の状態 会話能力を向上させる配慮要求意識の状態についての外国人学習者の意見を表 9-23 にまとめた。

表 9-23 配慮要求意識に関する外国人学習者の意見

インタヴュー番号	会話能力を向上させる配慮要求意識の状態
F	・この意識はそれほど高くなくてもいい。 ・この意識が高すぎたら、あまり勉強しなくなってしまうと思う。初級レベルでも上級レベルでも。
G	・この意識は 上達すれば次第に低くなる と思う。

H	・個人的には低いほうがいいと思う。 ・相手が分かってくれるのを望んでいたら、上達しないから。もし下手に話しても相手が分かってくれるのだったら、勉強する必要がなくなってしまう。 ・初級のときは相手に望むのも仕方がないかもしれないが、上級では望まないと思うし、 望まないからこそ上級になれるのだ と思う。
I	・中ぐらいがいい。 ・この意識は高くても低くてもダメだと思う。多少意識はあったほうがいいけど、これが高すぎるとダメだと思う。
J	・この意識は低いほうがいい。 ・この意識が 高いと上達しない と思う。

調査1の日本語教師同様、外国人学習者も配慮要求意識に関しては意見を決めにくい人が多かった。あえて決めるなら、「中ぐらいがいい」が2人、「低いほうがいい」が3人であったが、「上達するためには」という視点からは、この意識が高すぎると勉強しなくなってしまうという意見が多くみられた。インタヴューは全員、上級レベルの日本語を習得するために人一倍の努力をしてきただろう。その過程で、相手に頼らずに自分で解決しようとする姿勢が作られたのかもしれない。

1-3. 日本語学習の教授者及び学習者の意見の全体的なまとめ

日本語教師と外国人学習者に対する調査及びインタビュー結果について、全体的なまとめを行う。

自分自身の3つの意識について 自分自身の恥ずかしさの意識については日本語教師も外国人学習者も「自分は非母語話者であり、第二言語の発話でエラーが生起するのは仕方がないこと」と捉えており、したがってエラーに対して恥ずかしいと思う気持ちが低い。やはりエラーを受容することが恥ずかしさの意識に影響すると考えられる。

正確さの意識については、「会話を続ける」ということを第一にしながらも、相手に自分の意図が伝わるかどうかということにも重点を置いている。そして日本語教師も外国人学習者も正確さの意識を高く持とうとしている様子が見えがえた。

一方、配慮要求意識に関しては両群ともさまざまな意見がみられた。ある程度適当に会話をしても相手が受け入れてくれたという経験を持つ場合と、適当に会話をした結果、大変な事態を引き起こしたという経験を持つ場合では、その後会話に挑む姿勢が異なるようである。全体的には相手に配慮を期待するのは当然のこととしながらも、ビジネス場面などでは自分が努力しなければならないという考えであった。

日本語教師と外国人留学生の結果の比較について 日本語教師と外国人留学生の3つの意識の平均値の結果について、恥ずかしさの意識に関しては、両群ともに日本語教師の恥ずかしさの意識が低いことの要因として、エラーの受容ができていないこと、また外国人と接することに慣れていないことなどを挙げた。また留学生は学習過程にいたるために自分のエラーに対して恥ずかしいと思う気持ちが強いという意見もあり、やはり第二言語学習上生じる学習者の感情の動きについて、教師が十分に配慮をする必要があると言える。

正確さの意識に関しては、学習環境の影響を挙げる意見と、第二言語を学習する際は正確さの意識が高まることは自然なことと捉えている外国人学習者の意見がみられた。

配慮要求意識については、立場上、教師のほうが学習者よりも自分で解決しようとする姿勢が強く、配慮要求意識が低くなるのではないかと意見がある一方で、立場の違いではなく国籍の影響であり、日本人よりも外国人のほうが要求が強いからという意見もあった。

会話能力を向上させるには 最後に会話能力を向上させるには、この3つの意識をどのような状態にすればいいかという質問に対して、恥ずかしさの意識については日本語教師は「低いほうがいい」という意見で一致したが、学習者に関しては「高いほうがいい」と「低いほうがいい」の2つに分かれた。しかしその2つの意見に共通していたのは、「そのほうが、恥ずかしさを感じた後、第二言語学習を促進する行動を取るから」という点であり、恥ずかしさの意識を感じた後、それぞれの学習者がどのように行動するのかということ教師が配慮する必要があることが示された。調査の対象となった日本語教師はこれまでの教授経験の中で「恥ずかしがって発話を避ける」学習者に遭遇してきている。こういった経験と学習者側の意見とを合わせることで相互理解が進み、より個々の学習者に適した指導が可能になると考えられる。

正確さの意識に関しては、外国人学習者は全員「高いほうがいい」という意見で一致したが、日本語教師のほうは「高いほうがいい」と「ほどほどに高いほうがいい」という意見に分かれた。「正しい答え」を指導する立場にいる教師側に正確さを強要しない姿勢がみられるのは非常に興味深い。学習の過程で目標が「会話を続けること」にあるのか、「母語話者のように話すこと」にあるのかによって、この意識をどのような高さにすればいいのかについての意見は変わるようである。

日本語教師も外国人学習者も最も意見の決定が困難であったのが配慮要求意識であるが、会話をする場面（日常会話であるのか、ビジネス場面であるのか）によって異なるという

のが全体的な意見であった。この意識が高すぎると上達しなくなるが、反対に低すぎるのも賛成ではないという意見であり、バランスが難しい意識であることが分かった。

本節では第二言語としての日本語学習に関わる日本語教師と外国人学習者の意見をまとめた。次節では日本で最も学習者数が多い英語学習に関わる日本人教師と外国人教師、そして日本人学習者にも調査及びインタビューを行い、日本における第二言語学習にその知見を生かすことを目的とした考察を行う。そして本章の最後にすべての調査結果を踏まえ、第二言語学習全体への示唆を行う。

第2節 第二言語としての英語教授者と学習者の意識

本節では第二言語としての英語を教授する者（非母語話者及び母語話者）と学習する者に対して前節と同様の調査及びインタビュー（以下、「調査」とまとめる）を行い、会話能力を向上させる3つの意識の状態について考察すること、また日本の中学校及び高校の英語教育における会話能力向上についての意見をまとめることを目的とする。

2-1. 調査3(日本人英語教授者)

目的 第二言語としての英語を教える日本人教師の3つの意識を調査し、調査1及び2と同様に、①各項目についての自分自身の回答の理由、②「日本語教師と外国人留学生」の平均値の差の要因、そして③会話能力が向上する意識状態、についてインタビューを行う。

2-1-1. 方法

インタビュー・調査時期・手続き 日本人に対して英語を教えている日本人教師（以下、日本人教師）5名（インタビューK～O）に調査及びインタビューを行った。調査は筆者と1対1で2011年1月から9月にかけて行われ、1人当たりの所要時間は30分から1時間であった。インタビューはすべて口頭で行われ、筆者がその場でパソコンにデータ入力をした。インタビューの性別、年齢、国籍、母語、英語教師歴、日本の中学校または高校での教師経験の有無、そして海外渡航経験を表9-24に示す。

表9-24 日本人教師の属性と海外渡航経験

インタビュー番号	K	L	M	N	O
性別	女性	女性	女性	女性	女性
年齢	35	37	45	32	44
国籍	日本	日本	日本	日本	日本
母語	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
英語教師歴	13年4か月	11年5か月	6年6か月	4年6か月	約21年
日本中高教師経験	○	○	○	○	
海外旅行(一週間以下)	○	○	○		○
海外旅行(一週間以上)	○	○	○	○	○
留学(半年以下)	○	○			
留学(半年以上)	○		○	○	○
ホームステイ(半年以下)	○				○
ホームステイ(半年以上)					
家族と海外居住(半年以下)					
家族と海外居住(半年以上)			○		

調査内容 調査内容は調査1及び2と同様である。

2-1-2. 日本人教師の3つの意識についての回答結果とまとめ

日本人教師の3つの意識について、各インタビューの値を表9-25に示す。恥ずかしさの意識の平均値は1.84、正確さの意識は3.20、配慮要求意識は2.83であった。

表9-25 日本人教師自身の3つの意識の値

インタビュー番号	K	L	M	N	O	平均値
恥ずかしさの意識	2.56	1.89	1.78	1.56	1.44	1.85
正確さの意識	3.83	3.50	2.67	3.00	3.00	3.20
配慮要求意識	2.75	3.00	3.13	3.13	2.13	2.83

表9-26から表9-28にそれぞれの意識項目の各自の回答に対する理由と意見をまとめた。重要と思われる箇所はゴシック体になっている。

恥ずかしさの意識 日本人教師自身の恥ずかしさの意識について、表9-26にまとめた。

表9-26 日本人教師の恥ずかしさの意識項目の回答に対する理由と意見

インタビュー番号(値)	各項目に関する回答理由と意見
K (2.56)	<ul style="list-style-type: none"> ・グループの中にノンネイティブが入っているほうが恥ずかしさが減る。聞き手がネイティブだけだと、恥ずかしさが増える。 ・自分が外国人の日本語を聞いているとき、その発音が悪いと聞いていて苦しいので、自分が英語を話すときに発音が悪いと恥ずかしく感じる。
L (1.89)	<ul style="list-style-type: none"> ・留学中にオーストラリア人にRとLの発音を直したほうがいいと言われて以来、自分の発音はとでも気になる。それ以降特に注意されたことはないが、今でも気にしている。 ・文法の間違いはそれほど気にならない。自分が日本人に英語を教えているときに、学習者が文法や語順を間違えていても通じるので。 ・発音を間違えると、相手が気持ち悪いかと思うので気になる。もし私の発音が下手でも指摘しにくいと思うし。
M (1.78)	<ul style="list-style-type: none"> ・発音は今さらそれほど変わらない。 ・自分は英語ネイティブ話者にとっては「外国人」なので発音が悪くても当然だと思ってくれると思う。 ・文法は間違えると話が通じなくなって困るので、恥ずかしさを感じる。 ・文法は年齢に関係なく改善の余地があると思うので、できる限り頑張りたい。 ・「もう一度言ってください」とお願いすることに抵抗はない。会話が途切れて沈

	黙すると気まずいし、それよりは何か言うことで間が持つほうがいい。
N (1.56)	<ul style="list-style-type: none"> 自分の発音が悪くても、恥ずかしくない。日本人なので直しようがない部分があると思うし、例えばインド人などはインド人特有の発音で話しているなど、発音に関してはどれが正しいとかは厳格には言えないと思う。 発音に関してはネイティブから「もう1回言って」というように聞き返された経験がないので、相手もそれほど気にしていないのではないかと思う。 文法については「正しい答え」があるので間違えると恥ずかしいし、教養のなさが出たように感じてしまう。 文法に関してはきちんと伝わっていなかったり、向こうが言い直しをしてくれたりするので、その相手の反応で自分が正しく表現できていないことが分かる場合がある。 でも文法の間違いも、一度ぐらいならそんなに嫌な顔はされなと思うのでそれほど恥ずかしくはない。同じ間違いを3回も4回も繰り返すと良くないと思うが。
O (1.44)	<ul style="list-style-type: none"> 発音の間違いについては、英語自体にアメリカ英語やイギリス英語などバラエティがあるので、あまり気にならない。 文法の間違いは職業柄気になる。文法は意思疎通にも関わるので。 発音の間違いはその種類にあまり違いはないが、文法は間違いの幅が広いと思う。

全体的に発音については非母語話者の限界があることを認めており、自分自身の発音に関するエラーは受容できるが、文法については英語を教えるという職業に携わっているため、文法的なエラーには敏感な人が多い。またインタビューK（以下、「インタビュー」省略）のように、相手のエラーを受容できない（「外国人が話す日本語の発音が悪いと、聞いているのが苦しい」と、自分のエラー（英語を話すときの発音の悪さ）も受容できないようである。この点は前節の日本語教師が日常的に外国人の日本語使用時に生じるエラーを受容しているために、自らの第二言語使用時のエラーも受容できる傾向であるのとは反対の感情が読み取れる。

正確さの意識 日本人教師自身の正確さの意識について、表 9-27 にまとめた。

表 9-27 日本人教師の正確さの意識項目の回答に対する理由と意見

インタビュー番号 (値)	各項目に関する回答理由と意見
K (3.83)	<ul style="list-style-type: none"> 外国語を話すときは、「郷に入れば郷に従え」で相手のパターンに合わせないといけないと思うので正確さはかなり気にしている。
I (3.50)	<ul style="list-style-type: none"> 発音に関しては、相手が自分の発音を聞いて耳障りだったら嫌だなと思うので特に頑張る。 リズムは何をおいても大事だと思うし沈黙が嫌いなので、話が途切れないように気をつける。 日本語と英語の語順はまったく違うので、英語モードで話す癖がついている。 日本語で話すときも声が大きいわけではないので、英語だからと言って変えない。普通にしている感じ。

M (2.67)	<ul style="list-style-type: none"> 発話するときは感情のほうが先で、それほど頭では考えていない。自分の言いたいことを表現することに夢になっている。あまり考えすぎず、まず発話して、それで相手に通じなかったときにやり直す。 日本語を意識すると不自然な英語になってしまう。 事務的なことなど、きちんと話さなければならないときは、一度頭の中で正しい英文かどうかを確認してから発話する。 曖昧に発音すると相手に意味が伝わらない可能性がある単語は頑張って発音するが、普段はあまり気にしない。
N (3.00)	<ul style="list-style-type: none"> 英語を話すときは、特に日本語は意識していない。英語は英語だと思う。 ただし英語での表現が分からないときは、日本語からの直訳のような表現になってしまうこともある。そういう場合は相手に対して補足説明をする。「私の言っている意味が分かる？」というように。 自分は相手からすれば外国人なので、自分の英語は分かりにくいところもあるだろうし、極力相手が理解しやすいように頑張りたい。発音など自分で努力できることは頑張りたい。 自分自身、正確に話す気持ちがいい。 沈黙が続いたり、会話が途切れるのは気まずいので、とにかく会話は続けようとする。
O (3.00)	<ul style="list-style-type: none"> 難しい発音はチャレンジングなので、頑張る。職業柄というのものもある。 レベルが初級の頃は英語を使っているときに日本語が口から出てくることもあったが、現在はそういう意識は湧かない。英語で話すときは英語モードになっていて、英語の語順が出てくるので。 もし日本語の語順で話すと、発音が日本語っぽくなる。頭が日本語モードになるのだと思う。

正確さの意識については、相手の理解を促すためにできるだけ努力をする様子が読み取れる。Nの「正確に話す気持ちがいい」や、Oの「難しい発音はチャレンジング」といったように、正確さを達成することによる快の感覚が学習意欲につながる様子もうかがえる。また「英語のときは英語モード」というように、第二言語で話すときは頭の中を母語である日本語から第二言語である英語に完全に切り替えている人がいることも分かった。配慮要求意識 表 9-28 に日本人教師自身の配慮要求意識についての理由と意見をまとめた。

表 9-28 日本人教師の配慮要求意識項目の回答に対する理由と意見

インタビュー番号 (値)	各項目に関する回答理由と意見
K (2.75)	<ul style="list-style-type: none"> 外国語で話しているときは母語よりも神経を使う。 外国人が話す日本語の聞き苦しさを知っているため、自分が英語を使うときは自分が頑張りたい。
I (3.00)	<ul style="list-style-type: none"> 相手が私の言っていることが分からないときは仕方がない。黙るよりはましなので、多少発音が悪くてもとにかく話すほうを選ぶ。 会話を止めるよりは、多少いい加減に話しても続けるほうがいい。 初級のときの経験で、困ったときに日本語を発したからといって何の役にも立たなかったため、英語のときは完全に英語だけを話す。

M (3.13)	<ul style="list-style-type: none"> ・会話のときはまずとにかく頑張って話すが、自分に文法や発音の間違があっても通じるかどうかは相手との親密度によると思う。仲が良い人は通じやすいが、初対面の人などはなかなかそうはいかないと思う。 ・日常会話であれば多少相手の話している内容が分からなくても、聞き返すと面倒になるし、会話を途切れさせたくないで、細かいことまで聞き返さないことが多い。それで特に困ったこともない。 ・ただ海外で家やセキュリティの契約をするときにかなり細かい点まで詰めなければならず大変だったり、空港での荷物検査のときに適当に返事して大変なことになった経験があるので、事務的な話のときは用心して発話している。 ・疲れているときは英語での事務的な会話は避けるようにしている。
N (3.13)	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話が全部分からなくても分かる部分もあるので、こまごましたところはこだわらなくても支障はないと思う。要点が分からない場合は必ず確認するが。 ・会話では細かいことは気にしなくても大筋は大丈夫だし、会話を続けることと伝えることが大切だと思う。 ・自分が疲れていて相手の話を聞くので精一杯のときは、相手の話を聞くことに集中しているので、自分の文法や発音にまで労力を割けない。 ・自分自身精一杯頑張って話すので、その結果これ以上自分の力ではどうにもならないときは相手に「理解してあげよう」という姿勢を持って欲しい。「理解しよう」という気持ちがあれば理解できることは多くなると思うので、それは相手にとっても良いことだと思う。 ・相手が日本語を多少知っているときは補足説明のためなどで日本語を使うことはあるが、相手がまったく日本語が分からない場合は日本語は全く使わない。
O (2.13)	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話が分からないときは、話の重要度によって聞き返すかどうかが変わる。大事なことの場合は確認するが、どうでもいい会話のときは流すこともある。

配慮要求意識については、「会話を続けること」を優先する場合、多少の曖昧さは許容するという人が多い。しかしやはり事務的なことなど内容を確実に把握しておかなければならない場面での会話は非常に慎重になるようである。Kの「外国人が話す日本語の聞き苦しさを知っているので、自分が英語を使うときは自分が頑張りたい」という意見と、Nの『「理解しよう」という気持ちがあれば理解できることは多くなると思うので、それは相手にとっても良いことだと思う」という意見の違いは、やはり「エラーを受容できるか」や「エラーを受容してもらった経験があるか」などといった自己の経験が影響しているようである。

2-1-3. 日本語教師と外国人留学生の3つの意識の値についての考察

日本語教師 69名と外国人留学生 107名の3つの意識の平均値(表 9-2)の結果の要因についての日本人教師の意見を表 9-29 から表 9-31 にまとめた。重要と思われる箇所はゴシック体にした。

恥ずかしさの意識についての意見 恥ずかしさの意識についての日本人教師の意見を表 9-29 にまとめた。

表 9-29 日本語教師と外国人留学生の恥ずかしさの意識平均値に関する日本人教師の意見

インタビュー番号	恥ずかしさの意識に関する意見 (日本語教師:2.14、外国人留学生:2.52)
K	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は言語をある程度マスターした経験があり、段階を経れば上達するだろうという概念があるので、到達途中であることに恥ずかしさを感じないのだと思う。
L	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が生徒の立場のときだったら、もっと恥ずかしがっていたと思うが、恥ずかしがって会話を止めても意味がないということに気が付いた。人間関係が深くなっていったときに、黙ってしまったら会話が止まって進まなかった。でも間違ってもいいからとにかく話すと、会話が進んだという経験がある。この経験がなかったら恥ずかしいままだったかもしれないが、こういう経験をしている教師であれば、恥ずかしさの意識は低くなるのかもしれない。
M	<ul style="list-style-type: none"> ・学生のほうが恥ずかしさの意識が高いのは「若さ」が理由だと思う。 ・人生経験が多いと失敗しても聞き直ることができるし、いろいろ他にもつらい経験をしていたら、第二言語で上手に話せないということぐらいではよくよしないと思う。だから教師のほうが低くなるのでは。
N	<ul style="list-style-type: none"> ・自分も学生のときは間違えると恥ずかしかった。 ・年齢や経験を重ねると、間違っても大丈夫だと思えるようになってきた。 ・自分の英語力が学生のときよりも高まっていることは認識しているし、今までずっと努力しているので、それでも生じる間違いは仕方がないと思えるし、「まちがってもしいいじゃないか」と自分のエラーに対して寛容になれた。教師はこういう感覚が持てるのだと思う。
O	<ul style="list-style-type: none"> ・習うほうは自分の語学に自信がないから習っていると思うので、その自信のなさで恥ずかしさが比例するのではないか。 ・教師は常に恥ずかしがらずに話せ、と言っている立場なので、間違えても恥ずかしくないという認識が高いのだと思う。

恥ずかしさの意識が日本語教師よりも外国人留学生のほうが高いことについて、その要因を人生経験や年齢に帰属する意見が多くみられる。またエラーを受容することが恥ずかしさの意識を低める要因であるという意見もみられる。エラーを生じても会話を続けることができたという経験が自信となり、恥ずかしいという感情に左右されずに発話を試みようとする姿勢を作るようである。

正確さの意識についての意見 表 9-30 に正確さの意識についての日本人教師の意見をまとめた。

表 9-30 日本語教師と外国人留学生の正確さの意識平均値に関する日本人教師の意見

インタビュー番号	正確さの意識に関する意見 (日本語教師:3.00、外国人留学生:3.01)
K	<ul style="list-style-type: none"> ・教師も学生も言語を学ぶ者としての理想は同じだから。 ・語学を何も学んでいない人や、マスターしたいと思っていない人は低くなりそうな気がする。

L	・自分自身は学生の立場のときは正確さの意識はもっと低かったように思うが、教師は日々学生に間違っはいけないと言っているのだから、自分は間違えられない。内部にそういう考えが根付いているので、教師も正確さの意識が高くなるのだと思う。
M	・相手に自分の意図が伝わらないことには次に進まないで、正確さの意識は両方高いのではないかと。 ・また留学生は日本で生活していて日本語が通じないと現実的に困るだろうから、やはり正しさを意識しているのだと思う。 ・教師は「恥ずかしい」という感情と「正しく話そう」という感情は切り離していると思う。もし正しく話せなくても、それが「恥ずかしい」という感情に直結しないのでは。
N	・生徒は正しく話そうほうが正しい知識が身につくという語学力が上がるということを知っているのだと思う。 ・教師はお手本になるべき存在だと自覚しているので、正確さにこだわるのではないかと。
O	・どちらも第二言語学習に関わっているから、正確さは高くなるのだと思う。

正確さの意識の平均値は日本語教師と外国人留学生で値がほぼ同じであるということについては、どちらも語学学習に関わっているからという意見や、教師は学習者にとってモデルであるので正確さを心がけるとの意見が多い。また留学生は正確さに欠けると実際の日常生活で困るだろうからという現実的な必要性が正確さの意識を高めているという意見もみられた。

配慮要求意識についての意見 配慮要求意識についての日本人教師の意見を表9-31にまとめた。

表 9-31 日本語教師と外国人留学生の配慮要求意識平均値に関する日本人教師の意見

インタビュー番号	配慮要求意識に関する意見 (日本語教師:2.57、外国人留学生:2.77)
K	・教師のほうで「理解してあげる経験」があって、自分は相手にそれを要求しないのかなと思う。
L	・学生は「私は今、学んでいる身なのだから、ちょっとぐらい分かってよ」と思うのではないかと。 ・もし通じなかったときに教師のほうは「自分が悪かったのかも」と思う率が高いのではないかと。
M	・教師のほうで経験が多く、いろいろな場面に遭遇しているので、自分の力で問題をクリアしようとするのだと思う。 ・学生はお金を払っているから、結局は守られていて甘い環境に身を置いていると思う。現実社会でのいろいろな人とのやり取りが制限されている。しかし社会人と大変な環境であっても自分の力で切り開かないといけないという場面に多く遭遇する。そういうことを繰り返す中で自分で頑張る力が強くなるのではないかと。
N	・生徒は自分の語学力が低いのは自覚しているので、語学力が高い人に対して「助けてよ」と思うのではないかと。 ・教師は相手にも理解する姿勢を持って欲しいけれども、ある程度勉強して自

	分でなんとかできることも多いので、自分で解決できることは自分でやろうという意識が高いのだと思う。
O	・教師のほうでコミュニケーションは能動的なものであるという意識が高いのだと思う。いかに自分から伝えていくか、自分が解決していくかという姿勢で臨んでいるのだと思う。

日本語教師よりも外国人留学生のほうで配慮要求意識がやや高いことに関しては、「教師は経験が豊かで、問題を自分で解決しようとする姿勢があるから」という意見が多くみられる。一方、学生に関しては、自分の能力が低いことは分かっているために相手に対して配慮を要求する気持ちが強いのではないかと推察する意見が多い。

2-1-4. 会話能力を向上させる3つの意識の状態に関する日本人教師の意見

日本人教師が考える、第二言語での会話能力を向上させる3つの意識の状態に関する意見を表9-32から表9-34にまとめた。ゴシック体は重要と思われる部分である。

恥ずかしさの意識の状態 会話能力を向上させる恥ずかしさの意識の状態についての日本人教師の意見は、表9-32のとおりである。

表 9-32 恥ずかしさの意識に関する日本人教師の意見

インタビュー番号	会話能力を向上させる恥ずかしさの意識の状態
K	・恥ずかしさの意識は中間ぐらいがいい。 ・この意識が高いと、発話しなくなってしまうと思う。でも言葉を発しない限り、上達しないので。 ・でもこの意識が低すぎるのもよくない。ある程度恥ずかしさを感じることでさらなるブラッシュアップのためになるし、もっと上手になりたいという動機ができると思うから。
L	・中間ぐらいがいい。 ・自分の教授経験上、かなりの恥ずかしがり屋の人は間違いを恐れて黙りがちになって伸びないから。 ・でもこの意識が低すぎる人は「なんとかなる」ということに頼りすぎてしまっ、努力が少なくなり、伸びない。
M	・低いほうがいい。 ・この意識が低いといろいろなところで岡々しく入っていくことができ、会話するチャンスが多くなり、上達する。 ・英語力が同じレベルだとしたら、社交的な人のほうが伸びる。
N	・低いほうがいい。 ・「恥ずかしい」と思うと緊張して本来の実力も出せない。 ・緊張していると変なミスばかり繰り返して、その結果発話できなくなり、英語の

	練習の機会を自分で奪うことになる。そして上達しないので。
○	<ul style="list-style-type: none"> これは諸刃の剣だと思う。プラスにもマイナスにもなる。 プラス面は、「ちゃんと通じないと恥ずかしい」と思うからこそ、努力する。 マイナス面は、せつかくのコミュニケーションのチャンスのときに恥ずかしいからと言って、積極的に話さない場合がよくある。 知っている知識をアウトプットするとき、初めは絶対に間違える。でもそのプロセスを踏まないと上達しない。間違いを繰り返していったこそ、完璧に近づいていくので。

会話能力の向上を考えたとき、恥ずかしさの意識は「中間ぐらいがいい」が2人、「低いほうがいい」が2人、「どちらとも言えない」が1人というように意見が分かれた。「中間ぐらい」と答えた人達は、恥ずかしさの意識が高いと発話量が減るが、低いと努力が足りなくなると考えており、これは根本的には「どちらとも言えない」の人と同意見であると言える。「低いほうがいい」という人は発話量に重点を置いており、その意味では「発話をしなければ上達しないので、発話量が多いほうがいい」という意見は全員一致している。第八章第1節で考察したように、恥ずかしさの意識が次のどのような行動を導くかが重要な視点となっていることが読み取れる。

正確さ意識の状態 会話能力を向上させる正確さの意識の状態についての日本人教師の意見を表9-33にまとめた。

表 9-33 正確さの意識に関する日本人教師の意見

インタヴュー番号	会話能力を向上させる正確さの意識の状態
K	<ul style="list-style-type: none"> 中間ぐらいがいい。 正確さの意識があまりにも高いと、緊張して発話につながらない。発話しないと上達しないので。 でもこの意識がある程度ないと、支離滅裂な単語を並べるだけになってしまう。
L	<ul style="list-style-type: none"> 中ぐらいがいい。 正確さを気にしすぎると、(冠詞や複数形など) 面倒になって発話に至らないことになるから。 でも逆に正確さをあまり気にしないとブロークンになってしまうので、それもよくない。
M	<ul style="list-style-type: none"> 中ぐらいがいいと思う。 正確さを突き詰めると話せなくなるから。 自分の友人で発音も文法もめちゃくちゃな人がいるが、熱意があるのでコミュニケーションはとても上手。 この意識が低すぎると、相手が困ると思うので、それもよくない。
N	<ul style="list-style-type: none"> 中ぐらいがいいと思う。 正確さの意識が低すぎると進歩がなく、間違いがいつまでも直らない。 高すぎると、恥ずかしさの意識と同じで何も話せなくなってしまうと思う。 適度に間違いつつも、それを直していくほうが上達すると思うので、この意識は中ぐ

	らいがいいのでは。
○	<ul style="list-style-type: none"> この意識もプラス面とマイナス面があると思う。 プラス面: 簡単な内容のコミュニケーションであれば文法の正確さはあまり必要ではないが、込み入った話や仕事の契約などに関してはこの意識が高くないと何か問題が起こってしまうことがある。 マイナス面: 文法的な正確さよりもイントネーションや表情など、意志を表現する方法があるので、文法的な正確さを追求しすぎるとコミュニケーションが阻害される場合がある。 自分の学生に教える場合、この意識に関するアドバイスは学生の個性による。高すぎる学生は低めに、低すぎる学生は高めにと、足りない部分を埋めてあげて、ほどほどの高さに保たせる。

正確さの意識に関しては、「中ぐらいがいい」が4人、「どちらとも言えない」が2人であった。前節での日本語教師の「高いほうがいい」が3人、「ほどほどに高いほうがいい」が2人という結果、そして外国人学習者全員の「高いほうがいい」という答えとは異なる結果である。日本における英語教育では文法的な正確さが重要視されてきたイメージがあるが、会話能力を向上させるという視点に立ったときは、日本人教師はそれほど正確さにこだわらない様子が読み取れる。学習者個人の個性を尊重する意見もあり、教師の洞察力と柔軟な指導方法の必要性があるだろう。

配慮要求意識の状態 表9-34に、会話能力を向上させる配慮要求意識の状態についての日本人教師の意見をまとめた。

表 9-34 配慮要求意識に関する日本人教師の意見

インタヴュー番号	会話能力を向上させる配慮要求意識の状態
K	<ul style="list-style-type: none"> 高いほうがいい。この意識が高いほうが会話が続くから。 お互いがこの気持ちを持っているほうが会話が続くと思う。
L	<ul style="list-style-type: none"> 高いほうがいい。高いほうが自分の意志を伝えることを諦めないような気がする。 低いと「自分が悪い」と思い、それが続く外国語学習が嫌になるのではないかな。
M	<ul style="list-style-type: none"> 中ぐらいがいいと思う。 この意識がもしとても高くても、相手にそこまでのことを要求できないと思う。話している相手がいつもそういう要求をしてもいいほど仲が良いとは限らないし。
N	<ul style="list-style-type: none"> 中ぐらい。 この意識が低すぎると、自分ばかりが一生懸命話して、コミュニケーションが成立しない。相手に頼るところは頼って、相手からも引き出すことでコミュニケーションが成立するのは。 反対にこの意識が高すぎると、自分では何も言わなくても分かってくれるだろうと思ひ、受身になるのでは。その結果、相手ばかりが話すことになって、やはりコミュニケーションが成立しなくなると思う。
○	<ul style="list-style-type: none"> 初級者はこの意識は高いほうがいいと思う。上級は低いほうがよく、中級は中ぐらい

	<p>がいいと思う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・レベルが上がるにしたがって、「分かって欲しい」という気持ちと「なんとか伝える」という気持ちの両方が出てくるし、上級者は依存が減ってくる。もしコントロールできるのであれば、上級になるにしたがってこの意識は減らしていくほうがいいと思う。 ・反対に初級者には「分からないときは分からないと言いなさい」とアドバイスする。それもコミュニケーションの一歩なので。
--	--

配慮要求意識については「高いほうがいい」が2人、「中ぐらいがいい」が2人、「レベルによって違う」が1人であった。「高いほうがいい」という意見の理由はこの意識を持つほうが会話が続くというもの、「中ぐらいがいい」という意見の理由は、相手への要求の度合いのバランスが必要であるというものである。「レベルによって、この意識の高低は変えるべきである」という意見では、初級であれば相手の配慮に頼る気持ちが必要であるが、レベルが上がるにしたがって、自分で解決できることも増えるためにこの意識は低くなる（または低くしたほうがいい）という考えであった。

2-2. 調査4(外国人英語教授者)

目的 第二言語としての英語を教える外国人教師(英語母語話者)の3つの意識を調査し、調査1から調査3と同様に、①各項目についての自分自身の回答の理由、②「日本語教師と外国人留学生」の平均値の差の要因、そして③会話能力が向上する意識状態、についてインタビューを行う。

2-1-1. 方法

インタビュー・調査時期・手続き 日本人に対して第二言語としての英語を教えている英語母語話者教師(以下、外国人教師)5名(インタビューP~T)に調査及びインタビュー(以下、「調査」とまとめる)を行った。調査は筆者と1対1で2011年1月から9月にかけて行われ、1人当たりの所要時間は30分から1時間であった。インタビューはすべて口頭で行われ、筆者がその場でパソコンにデータ入力をした。またインタビューでは日本語と英語の両方が用いられたが、英語に関しては筆者が日本語に翻訳した。

インタビューの性別、年齢、国籍、母語、母語以外の使用可能言語、英語教師歴、日本の中学校または高校での教師経験の有無、そして海外渡航経験を表9-35に示す。海外

渡航経験については外国人教師にとっての「外国」を意味する。したがって留学や家族との海外居住経験には「日本」を含む。

調査内容 調査1から調査3と同様である。

表9-35 外国人教師の属性と海外渡航経験

インタビュー番号	P	Q	R	S	T
性別	男性	男性	男性	男性	女性
年齢	26	26	30	45	25
国籍	アメリカ	アメリカ	アメリカ	アメリカ	アメリカ
母語	英語	英語	英語	英語	英語
母語以外の使用可能言語	日本語	日本語 スペイン語	日本語	日本語 スペイン語	日本語
英語教師歴	3年6か月	3年0か月	6年1か月	15年6か月	3年0か月
日本中高教師経験	○	○	○	○	
海外旅行(一週間以下)				○	○
海外旅行(一週間以上)		○	○	○	○
留学(半年以下)					
留学(半年以上)	○		○		○
ホームステイ(半年以下)			○		
ホームステイ(半年以上)					
家族と海外居住(半年以下)					
家族と海外居住(半年以上)	○		○	○	

2-2-2. 外国人教師の3つの意識についての回答結果

外国人教師の3つの意識についての各インタビューの値は表9-36のとおりである。恥ずかしさの意識の平均値は1.73、正確さの意識は3.03、配慮要求意識は2.78であった。

表9-36 外国人教師自身の3つの意識の値

インタビュー番号	P	Q	R	S	T	平均値
恥ずかしさの意識	1.89	1.00	1.56	1.67	2.55	1.73
正確さの意識	3.67	1.83	3.33	3.17	3.17	3.03
配慮要求意識	2.38	3.13	3.00	3.00	2.38	2.78

表9-37から表9-39にそれぞれの意識項目の各自の回答に対する理由と意見を示した。重要と思われる箇所はゴシック体にした。

恥ずかしさの意識 外国人教師自身の恥ずかしさの意識について、表9-37にまとめた。

表 9-37 外国人教師の恥ずかしさの意識項目の回答に対する理由と意見

インタヴュー 番号 (値)	各項目に関する回答理由と意見
P (1.89)	<ul style="list-style-type: none"> ・英語でも日本語でもグループで話しているときのほうが間違えたら恥ずかしい。 ・日本人は「こんにちは」って外国人が日本語で言うだけで褒めてくれるので、発音は気にならない。 ・自分自身では自分の間違いは気になるけど。
Q (1.00)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分に自信があるので、間違ってもまったく恥ずかしくない。 ・緊張したらうまくいかないので、気にしない。 ・日本人と話していて、間違いを注意された経験もないので。
R (1.56)	<ul style="list-style-type: none"> ・間違えても恥ずかしくない。ストレスは感じるけど。 ・自分が反対の立場のとき(日本人の英語を聞く)に、間違いを気にしないから。 ・自分が以前と同じミスをするとうらやまされるけど。 ・仕事のとくに間違えると恥ずかしさが増す。相手の期待も高いと思うので。 ・自分が第二言語を話しているとき、エラーをしたら恥ずかしいというよりも「相手がフラストレーションを感じているのではないか」と思う。でも反対の立場で、日本人と英語で話しているとき、相手の英語が下手でもフラストレーションは感じないから、自分のときもそうなのかなと思う。 ・相手が知っている人(性格やその英語力など)だと、相手がエラーをしてもそんなにフラストレーションは感じない。でもまったく知らない人の場合はフラストレーションを感じることもある。
S (1.67)	<ul style="list-style-type: none"> ・第二言語で話しているときに間違えるのは自然なことなので恥ずかしくない。 ・日常会話であれば、それほど正確に話さなくても大丈夫だと思う。ただ病院などで間違えると大変だと思うが。 ・自分と相手の2人で話しているときは、自分が言っていることが伝わっているかどうかは相手の様子を見れば分かるが、グループだと自分の言いたいことを正しく理解してもらえているかどうか分からないし、自分の間違いを直してもらおう機会がないので、ストレスを感じる。
T (2.55)	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで話すときはいろいろと気を使う。自分のせいで話の流れが止まったりしまったりしているんじゃないか、など。

恥ずかしさの意識について、第二言語使用時にエラーが生じるのは当然のことなので恥ずかしくない、とエラーを受容している人が多い。しかしそれは他者に対して恥ずかしいと思わないということであり、自分自身に対してはエラー生起のストレスは感じるようである。インタヴューR(以下、「インタヴュー」省略)の「自分が日本人の英語のエラーが気にならないので、自分のエラーも恥ずかしくない」という意見からみられるように、やはり他者のエラーを受容できることと自分のエラーを受容できることは関係があるようである。またTのように自分が原因で会話が止まることを気にしている様子もうかがえ、会話が続くことに重点を置いていることが分かる。

正確さの意識 外国人教師自身の正確さの意識について、表 9-38 にまとめた。

表 9-38 外国人教師の正確さの意識項目の回答に対する理由と意見

インタヴュー 番号 (値)	各項目に関する回答理由と意見
P (3.67)	<ul style="list-style-type: none"> ・正確さにはとても気をつける。 ・今、日本に住んでいるし、日本人と結婚したのでずっと住むかもしれない。だから頑張らないとダメだと思っている。
Q (1.83)	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人の友達はみんな褒めてくれるので、正確さを特に気をつけることはない。 ・言いたいことを伝えることが大切だから、発音や文法はあまり気にしない。 ・正確さをいつも考えたら、会話が自然ではなくなると思う。
R (3.33)	<ul style="list-style-type: none"> ・普通の会話のときは特に大きな声で話すかどうかは気をつけない。自分自身、大声で話されるのはうるさいと思って嫌なので。 ・日本語が下手なとき、レストランで「水」を頼んだのになぜか「サラダ」が来たことがあるので、それ以来発音は特に気にしている。
S (3.17)	<ul style="list-style-type: none"> ・会話をするときには文法はできるだけ正確さには気をつける。 ・微妙な発音の違いで意味が変わるとき(「病院」と「美容院」など)や、違う発音を言ってしまうことはある(「いったらっしゃい」を「いったらっしゃい」など)が、そういうとき以外は発音はあまり気にしない。
T (3.17)	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語が上手になりたいので、発音も文法もできるだけ気を使うようにしている。

第二言語を学ぶ動機が強かったり、目標がはっきりしている場合、正確さに気を配るようである(P:日本人との結婚、T:上手になりたい、など)。また「褒めてもらった」などのプラスの経験がある場合は、特に発音の正確さには気を配らないが、発音で失敗した経験がある場合は正確さに気を配るなど、やはり経験が学習に大きな影響を与えていることが分かる。

配慮要求意識 表 9-39 は、外国人教師自身の配慮要求意識についてまとめたものである。

表 9-39 外国人教師の配慮要求意識項目の回答に対する理由と意見

インタヴュー 番号 (値)	各項目に関する回答理由と意見
P (2.38)	<ul style="list-style-type: none"> ・分かったふりをするかどうかは、そのときの話の内容による。 ・自分が頑張って話しているのに相手に伝わらないときは、相手に理解してほしいと思う。
Q (3.13)	<ul style="list-style-type: none"> ・もし相手の話が大切なことなのに自分が内容を分からないときは確認するけど、そうじゃない場合は会話を止めたくないので聞き返さない。 ・相手に自分の言いたいことを分かってもらうのが大切だから、相手にも頑張って理解してほしいと思う。
R (3.00)	<ul style="list-style-type: none"> ・「病院と美容院」など、意味が大きく異なる単語の発音は気をつける。 ・相手の言っていることが分からなくても、相手にプレッシャーをかけたくないし、相

	<ul style="list-style-type: none"> 手の負担を大きくしたくないし、会話の流れを止めたくないで、分かったふりをする。 ・疲れは自分の日本語力に影響はない。自分の日本語はある程度化石化しているのだ。 ・日本語でうまく表現できないときは、いったん英語で考えたほうがクリアになるときがある。 ・もしお互いの意図が通じているなら、会話を続けることが大切だと思う。
S (3.00)	<ul style="list-style-type: none"> ・疲れやストレスがたまると、日常使う言葉（「お疲れ様」や「ありがとうございます」など）を適当に言ってしまうことがある。 ・自分の言いたいことを日本語では理解してもらえなくて英語で話したいと思うことはあるが、それをやっても意味がないので、やらない。 ・でも逆に日本人が自分の英語が分からないときは、日本語を使うときもある。コミュニケーションのために英語や日本語を意図的に使ったりはするが、不注意で使うことはない。 ・会話を続けるためなら、それほど正確さは気にしないでいいと思う。 ・学校で校長先生に説明するときなどはできるだけ丁寧に話そうとするが。
T (2.38)	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションを続けることが大切なので、少しぐらい分からなくても話を止めないことが大切だと思う。

会話の内容が重要であるかどうかによって聞き返すかどうかを決め、もし重要でなければ正確さを多少犠牲にしても会話を続けることを優先するという人が多い。また自分も努力をするが、自分の能力を超える部分については相手に理解して欲しいと思っている様子が見えたりする。

2-2-3. 日本語教師と外国人留学生の3つの意識の値についての考察

日本語教師 69 名と外国人留学生 107 名の 3 つの意識の平均値 (表 9-2) の結果の要因についての外国人教師の意見を表 9-40 から表 9-42 にまとめた。ゴシック体は重要と思われる箇所である。

恥ずかしさの意識についての意見 恥ずかしさの意識についての外国人教師の意見を表 9-40 にまとめた。

表 9-40 日本語教師と外国人留学生の恥ずかしさの意識平均値に関する外国人教師の意見

インタヴュー番号	恥ずかしさの意識に関する意見 (日本語教師:2.14、外国人留学生:2.52)
P	<ul style="list-style-type: none"> ・恥ずかしさはないほうがいいと教師は思っていると思うから。 ・自分も教師だし、「間違いは気にしないで話せ」と生徒に言っているから。
Q	<ul style="list-style-type: none"> ・普通は人前で間違えるのは恥ずかしいけど、だんだん慣れると恥ずかしくなくなる。教師は人前で話すことが多い失敗の経験にも慣れていて、恥ずかしくならないのではないかな。

R	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は「間違いは間違い」として捉え、自分自身の人格やあり方の問題としては捉えないから平気なのではないかな。 ・生徒はまだ若く、間違いを自分の問題として感じるのだから、より恥ずかしく感じるのだと思う。
S	<ul style="list-style-type: none"> ・教師はみんなの前で話すのに慣れているから自分が間違っても平気なんだと思う。 ・留学生は将来日本語を使う仕事に就きたいなど思っているのだから、目標達成のために「日本語を使う」ということに対して意識が高いから、間違えると恥ずかしくなるのだと思う。
T	<ul style="list-style-type: none"> ・日本では外国人の割合が少ないし、注目されることもあるので、ちょっと気負ってしまい、失敗するとより恥ずかしいのではないかな。

恥ずかしさの意識は日本語教師よりも外国人留学生のほうが平均値が高いが、外国人教師はその要因として、教師の肉体的成熟さと人前で話すことへの慣れを挙げている。恥ずかしさの意識が低いほうが発話量が増えるという観点から、第二言語学習における、「個人として人生経験を重ねること」と、「エラーに動揺しないメンタリティを築くこと」の重要性が読み取れる。

正確さの意識についての意見 正確さの意識についての外国人教師の意見を表 9-41 にまとめた。

表 9-41 日本語教師と外国人留学生の正確さの意識平均値に関する外国人教師の意見

インタヴュー番号	正確さの意識に関する意見 (日本語教師:3.00、外国人留学生:3.01)
P	<ul style="list-style-type: none"> ・学生は日本にずっと住んでいるので、しっかりしないとダメだと思っているから、正確さの意識が高いのだと思う。 ・性格も関係しているかもしれない。自分自身、日本語だけではなく他のことでもちゃんとやりたい性格をしているので正確さが高いのだと思う。
Q	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の経験上、言いたいことは相手分かってくれるから、どうしてみんながこんなに正確さが高いのか、理由が分からない。
R	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は職業柄、正確でなければならないと思っているから。 ・学生は留学してモチベーションも高いから。
S	<ul style="list-style-type: none"> ・教師という立場の人と、生徒という立場の人が正しく話そうとするのは当然のことだと思う。
T	<ul style="list-style-type: none"> ・日本は島国で、日本語は独特の言葉。外国人が少しでも話せば褒めてくれるが、留学生はそれだけでは納得できないから頑張るのだと思う。

正確さの意識の平均値は日本語教師と外国人留学生で値がほぼ同じであるということに関して、外国人教師はそれぞれ異なる意見であった。要因を性格に帰す人もいれば、状

況に帰す人もいる。その一方で、「教師は教えるという職業のために正確さを求め、学生は留学中のためにモチベーションが高い」という、他のインタビュー一群と共通している意見もみられた。

配慮要求意識についての意見 配慮要求意識についての外国人教師の意見を表 9-42 にまとめた。

表 9-42 日本語教師と外国人留学生の配慮要求意識平均値に関する外国人教師の意見

インタビュー番号	配慮要求意識に関する意見 (日本語教師:2.57、外国人留学生:2.77)
P	・学生はパーティに行ったり、友達を作ったりしているから、ちゃんと正しく日本語を話さなくてもコミュニケーションやアイデアの交換ができることを知っていて、だから「相手に分かって欲しい」という気持ちが高くなるのではないかと。自分は教師で学生ではないから、自分で頑張ろうと思うが。
Q	・自分は相手が分かってくれることに頼るが、他の教師はそういう意識が低いのかもかもしれない。
R	・「恥ずかしさの意識」と同じで、教師は「間違いは間違い」として捉えるので、特に相手に理解を求めないのだと思う。 ・学生は一方通行のコミュニケーションになると、相手に「理解して欲しい、助けて欲しい」と思うのでは。
S	・教師と学生というよりも、「日本人」と「外国人」の文化的な違いがあるのではないかと。 ・日本人のほうが我慢強いので、相手に対する要求は低いのではないかと。
T	・教師の立場からは、第二言語は使うことに意味があると思っているので、相手に期待しないのでは。 ・生徒の立場からは、コミュニケーションしたいという理由で勉強していて、伝わるかどうかを大切にしているため、自分がうまく話せないときは相手に理解して欲しいと思うのだと思う。

日本語教師よりも外国人留学生のほうが配慮要求意識がやや高いことについて、他のインタビュー一群同様に、教師の自己解決能力や意思が要因であるとする人が多い。また日本人と外国人の違いとして捉える意見もみられた。

2-2-4. 会話能力を向上させる3つの意識の状態に関する外国人教師の意見

外国人教師が考える、第二言語での会話能力を向上させる3つの意識の状態に関する意見を表 9-43 から表 9-45 にまとめた。ゴシック体は重要と思われる箇所である。

恥ずかしさの意識の状態 会話能力を向上させる恥ずかしさの意識の状態についての外国人教師の意見を表 9-43 にまとめた。

表 9-43 恥ずかしさの意識に関する外国人教師の意見

インタビュー番号	会話能力を向上させる恥ずかしさの意識の状態
P	・低いほうがいい。 ・恥ずかしかったら、何も言わないし、上手にならないから。
Q	・低いほうがいい。 ・恥ずかしいという感じがなかったら、もっと自然に話せるようになると思う。 ・母語で話しているときは恥ずかしくないし、第二言語のときもそれと同じような感じがいいと思う。
R	・低いほうがいい。 ・上達するためには自分ができること以上のことをしようとしなければならないし、そのときに恥ずかしさの意識が強いと邪魔になる。快適ゾーンから抜け出すことが大切。
S	・低いほうがいい。 ・もっと勉強する必要がある場合はあったほうがいいかもしれないが、しかし 恥ずかしいからといって何もしなくなるとは意味がない と思う。 ・自分の授業のときは生徒には 恥ずかしさを抑えさせ、快適に話せる雰囲気 にする。
T	・低いほうがいい。 ・第二言語は 使うだけで価値がある ので、下手でも使ったほうがいい。

会話能力の向上を考えた場合の恥ずかしさの意識については、外国人教師は全員「低いほうがいい」という意見で一致した。恥ずかしさの意識を感じることで学習者の発話量を減少させるという考えに基づいている。まずは発話をするのが会話能力向上の基本前提であると考えていることが読み取れる。

正確さの意識の状態 会話能力を向上させる正確さの意識の状態についての外国人教師の意見を表 9-44 にまとめた。

表 9-44 正確さの意識に関する外国人教師の意見

インタビュー番号	会話能力を向上させる正確さの意識の状態
P	・これは人によって違うと思う。間違いを恥ずかしがる人には「正確さの意識は低くてもいいよ」と言うけど、恥ずかしさを感じない人には「もうちょっと気にしてね」と言う。
Q	・高いほうがいい。 ・集中しないと、片言になってしまうから。

R	<ul style="list-style-type: none"> ・中ぐらいがいい。 ・文法の間違いが直らなくても、コミュニケーションが上手な人はいる。 ・授業では「正確さは重要だ」と言うが、会話という意味では低くてもいい。状況によって違う。 ・メッセージが伝わるのが大切なので、正確さにはこだわらなくていい。 ・低いと適当に話しすぎるし、高いとフラストレーションがたまると思う。
S	<ul style="list-style-type: none"> ・中ぐらい。 ・あまりひどい間違いのときは指摘するが、正確さにこだわりすぎると発話しなくなるのでよくない。
T	<ul style="list-style-type: none"> ・少し高いほうがいい。 ・勉強しながら間違いはすぐに直さないと、あとで直すのは難しいから。

正確さの意識に関しては、「高いほうがいい」という意見が1人、「やや高いほうがいい」という意見が1人、「中ぐらいがいい」が2人、「人による」が1人とそれぞれに異なる意見であった。正確さと恥ずかしさの意識が影響し合っていると捉えている意見もみられる。全体的には、会話を成立させるだけの発話を行うということに重点を置いた場合、正確さは多少犠牲になっても仕方がないという考えであることが分かる。

配慮要求意識の状態 会話能力を向上させる配慮要求意識の状態についての外国人教師の意見を表9-45にまとめた。

表9-45 配慮要求意識に関する外国人教師の意見

インタビュー番号	会話能力を向上させる配慮要求意識の状態
P	<ul style="list-style-type: none"> ・高いほうがいい。 ・第二言語を使って、自分の伝えたいことを相手が分かるようにしているわけなので、この気持ちが高いほうがコミュニケーションをたくさん取ると思う。
Q	<ul style="list-style-type: none"> ・高いほうがいい。 ・相手に分かってもらうことが一番大切だから。
R	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴールやモチベーションによって異なると思うが、一般的には低いほうがいいと思う。 ・この意識が高いと何でも簡単に思えて、モチベーションが低くなるのではないか。
S	<ul style="list-style-type: none"> ・高いほうがいい。 ・コミュニケーションで困ったときには、自分でちゃんと何かを言うように指導する。分からないことや伝わらないことがあっても、相手が理解してくれるの信じて、自分の責任を持って質問したりできるほうがいいから、高いほうがいい。 ・でもそういう力を持たない人もいし、頑張ろうとする気持ちを汲んであげることは大切だと思う。
T	<ul style="list-style-type: none"> ・少し高いほうがいい。 ・コミュニケーションをすることが第二言語学習の目的であり、母語の人に分かりたいことが大切だから。

配慮要求意識に関しては、「高いほうがいい」が3人、「少し高いほうがいい」が1人、「低いほうがいい」が1人と、これもまとまらない結果となったが、自分の意図を伝えることを目標にする場合は、相手に理解を期待したほうがいいという意見が多い。またSのように相手の配慮要求意識を汲み取ることの大切さを述べた意見もあり、会話は話し手と聞き手の両方で成立しているという意識がうかがえる。

2-3. 調査5(日本人英語学習者)

目的 第二言語としての英語を学んだ経験がある日本人学習者の3つの意識を調査し、調査1から調査4と同様に、①各項目についての自分自身の回答の理由、②「日本語教師と外国人留学生」の平均値の差の要因、そして③会話能力が向上する意識状態、についてインタビューを行う。

2-3-1. 方法

インタビュー・調査時期・手続き 第二言語としての英語を学んだ経験がある日本人(以下、日本人学習者)5名(インタビューU~Y)に調査及びインタビュー(以下、「調査」とまとめる)を行った。インタビューの選出に関しては、本論文が会話能力に着目してい

表9-46 日本人学習者の属性と海外渡航経験

インタビュー番号	U	V	W	X	Y
性別	男性	女性	女性	女性	女性
年齢	29	40	29	24	22
国籍	日本	日本	日本	日本	日本
母語	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
英語学習歴 (日本の中高校除く)	約20年	約18年	約10年	約4年	約4年
海外滞在歴	チエコ(6年) カナダ(1年) アメリカ(1年) オーストラリア(1か月)	カナダ(約15年)	オーストラリア(4年半) カナダ(4か月)	アメリカ(1年) ※アメリカ男性と結婚中 結婚後渡米予定	カナダ(1か月)
英語資格試験	TOEIC 約900点	24歳頃 TOEIC約800点	IELTSアカデミック7.0	TOEIC約700点	英検準2級 TOEIC830点
海外旅行(一週間以下)	○	○	○	○	○
海外旅行(一週間以上)	○	○	○	○	○
留学(半年以下)	○	○	○	○	○
留学(半年以上)	○	○	○	○	○
ホームステイ(半年以下)	○	○	○	○	○
ホームステイ(半年以上)	○	○	○	○	○
家族と海外居住(半年以下)	○	○	○	○	○
家族と海外居住(半年以上)	○	○	○	○	○

ることから、英語の試験の点数だけではなく、海外に滞在し、英語母語話者と実際に英語でコミュニケーションをしなければならないという経験を持っていることを基準とした。

調査は筆者と1対1で2011年1月から9月にかけて行われ、1人当たりの所要時間は30分から1時間であった。インタビューはすべて口頭で行われ、筆者がその場でパソコンにデータ入力をした。インタビューV～Yはインターネット電話であるSkypeを用いて行った。インタビューの性別、年齢、国籍、母語、英語学習歴（日本の中学校及び高校を除く）、海外滞在歴、英語資格試験、そして海外渡航経験を表9-46に示した。

調査内容 調査5の内容は、調査1～4と同様である。

2-3-2. 日本人学習者の3つの意識についての回答結果

日本人学習者の3つの意識について、各インタビューの値を表9-47に示す。恥ずかしさの意識の平均値は1.53、正確さの意識は3.43、配慮要求意識は2.65であった。

表9-47 日本人学習者自身の3つの意識の値

インタビュー番号	U	V	W	X	Y	平均値
恥ずかしさの意識	1.22	1.44	2.44	1.22	1.33	1.53
正確さの意識	3.33	3.17	3.50	4.00	3.17	3.43
配慮要求意識	1.63	2.63	2.63	3.38	3.00	2.65

表9-48から表9-50にそれぞれの意識項目の各自の回答に対する理由を示す。重要と思われる箇所はゴシック体にした。

恥ずかしさの意識 日本人学習者自身の恥ずかしさの意識について、表9-48にまとめた。

表9-48 日本人学習者の恥ずかしさの意識項目の回答に対する理由と意見

インタビュー番号(値)	各項目に関する回答理由と意見
U (1.22)	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校4年生で家族と海外で暮らし始めたので英語を勉強し始めた。その頃は「自分の英語は本当に通じているのかな」という不安があったし、恥ずかしいという感情もあった。でも日本に帰国してから、不十分な日本語で話す外国人や、英語で話す日本人を見て「間違っても大丈夫」という気持ちになった。それからはほとんど「恥ずかしい」と思うことはない。 ・でも、「うまく伝える」ということに対する自尊心があるので、うまく伝えること

	<p>ができない場合は恥ずかしさを感じる。アウトプットは自分にとって重要なことだから。</p>
V (1.44)	<ul style="list-style-type: none"> ・いちいち恥ずかしがっていたら先に進めないし、自分が住んでいるカナダではどんな国の人でも堂々と話している。もともとは自分は恥ずかしがる性質だが、英語を話すときは逆にそうならないように努めてきた。 ・一緒に話すグループの中に日本人などのノンネイティブがいるほうが恥ずかしく感じる。その人と自分の英語を比べてしまうので。 ・ネイティブを相手に話すほうが恥ずかしくない。こちらがノンネイティブだということを知っていてくれるので。
W (2.44)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が言いたいことが伝えられないと「(オーストラリアに)4年もいるのにまだうまく話せないのか」と思う。言いたいことをズバッと書けないのが悔しい。 ・発音が悪いのは自分でもコンプレックスで恥ずかしいし、実際発音が悪いと話が通じないので困る。 ・文法は、もし間違っても相手が少し考えてくれたら理解してくれるので、大丈夫だと思う。 ・「もう一度言ってください」とお願いするのは恥ずかしくない。話が分からないと会話が進まないし、聞いても大丈夫。相手(オーストラリア人)も「もう一回言って」とよく言うので、自分も気軽に言える。そう言って嫌な顔をされたこともないし。
X (1.22)	<ul style="list-style-type: none"> ・留学前は自分の英語に恥ずかしさを感じていたけど、アメリカという移民の国に留学して変わった。いろいろな英語を話す人がいるし、他の人が自分の国まりの英語を堂々と話しているのがかっこいいと思ったし、自分が日本まりの英語を話してもそれは当たり前だと思えるようになって、自分の発音も恥ずかしくなくなった。 ・みんな完璧な英語を話しているわけではないのが分かったし、日常会話だったら、最終的に分かり合えればOKだと感じた。 ・自分は英語ができないからダメ、とは思わなかった。コンプレックスにならなかったし、それで特に困ったこともなかった。 ・将来はアメリカで働くつもりなので、そうなればもっと英語力を磨かないといけないとは思っている。 ・自分の発音の悪さは自分自身は気にしないけど、相手が気になると悪いと思うし、外国人の下手な日本語を聞いたとき、ストレスを感じることがあるので、できるだけ頑張ろうとは思っている。
Y (1.33)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の発音がいいかどうかよく分からないが、発音が悪いと指摘された経験はない。使う単語自体を間違えて、「それ違うよ」と言われた経験はあるが。 ・もし発音の悪さを指摘されても、正しい発音を確認して自分の発音を直すだけ。恥ずかしいとは思わない。 ・母語話者といってもカナダやイギリスなどいろいろな英語の発音があると思うし、伝えれば良いと思う。 ・会話ではブローケンな英語も多いし、読み書きじゃない英語が必要だと思う。日本語のネイティブでも完全に正しい文法で日本語を話しているわけではないから、自分の英語に関してもあまり正しく話そうとしなくてもいいと思う。

会話中にエラーを生じることについて、恥ずかしいと思う意識が全体的に非常に低い。

「エラーをいちいち恥ずかしがっていたら、会話を進めることができない」という実感や、「エラーをしても理解してもらえる」という経験、また英語と言ってもアメリカ英語やイギリス英語などバリエーションがあり、自分の「日本人の英語」もその一つと捉えていることなどが特徴として挙げられる。またインタビューY(以下、「インタビュー」省略)が「エラーを指摘されること」と「自尊心」を切り離している様子も興味深い。こういっ

た姿勢が、感情に左右されることなく学習を効率よく進める一因となると考えられる。一方、Xのように、外国人の日本語の発音の悪さにストレスを感じる場合、やはり自らの英語の発音の悪さも気にしてしまうようである。発音の悪さを直そうとする姿勢は大切であるが、エラーに対する慣れや受容は不必要なストレスを軽減すると考えられる。

正確さの意識 日本人学習者自身の正確さの意識について、表 9-49 にまとめた。

表 9-49 日本人学習者の正確さの意識項目の回答に対する理由と意見

インタヴュー番号(値)	各項目に関する回答理由と意見
U (3.33)	<ul style="list-style-type: none"> ・能力を高めたいのでできるだけ努力はするが、伝わっているかが問題なので、最終的には自分の意図が伝わっているのであればそれでいいと思う。 ・英語で話すときは頭の中が英語モードになっているので、英語を使っている最中に日本語が口から出てくることはまったくない。英語の勉強を始めた頃は「日本語で話さないように」というふうにならないうに気がついてきたが、今は「英語を使っているときに日本語で考える」ということ自体を頭の中で行っていない。
V (3.17)	<ul style="list-style-type: none"> ・言いたいことを伝えたいので、できるだけ頑張る。 ・難しい発音の単語は自分も自信がないので、正しいかどうか頑張ってみて、改善できるならしたいと思っている。 ・英語の勉強は基本的に好きではない。じっくり細かくやるよりも、もっと実践を楽しむほうが好き。日常で知らない単語に出会ったときには、その意味や使い方を知りたいと思うし、勉強したくなる。 ・仕事で必要に迫られて勉強するほうがよく身につくと思う。 ・英語を話すときは頭の中が完全に英語モードになっているので、日本語はまったく出てこない。
W (3.50)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の発音は嫌いなので、とにかく意識している。 ・会話中でも自分の発音が正しいかどうか、ネイティブに確認する。 ・言いたいことがあるときは、考えてから言う。考えるために会話が止まっても気にならない。正しく話したいし、それで嫌な顔をされたことはない。特に仕事のときはそうする。正しく理解することのほうが大切なので。
X (4.00)	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカ人の彼と付き合い始めてから、より深い人間関係を築くために英語をもっと頑張りたいと思った。結婚が決まってから、その気持ちはより強くなった。付き合い合っているだけのときは「伝わったらいいな」という部分もあったけれど。 ・第二言語でもちゃんと自分の気持ちを伝えたいし、自分を高めていきたいし、彼もそれをサポートしてくれるので頑張れる。
Y (3.17)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が言いたいことがちゃんと伝わるかどうかが一番問題だが、英語でプレゼンテーションをするときなどであれば、できるだけ正しい英語を話さないといけないと思うので、正確さに気をつけるということは心掛けたい。 ・自分が思う理想のレベルに達するまではまだまだなので、正しく話せるように頑張りたい。でもエラーを恥ずかしがることはない。

海外滞在経験が長いU、Vは「英語で話すときは英語モード」というように頭の切り替えを行っている。また調査1から4では「恥ずかしさの意識」と「正確さの意識」が関係

しているとする意見が多くみられたが、Yはその切り離しができている。そしてほとんどの人が英語を使う、何らかの「強い動機」(例、X:アメリカ人と結婚し、渡米する)やクリアすべき課題(例、W:発音の悪さ)を自分で把握していることが分かる。

配慮要求意識 表 9-50 は、日本人学習者自身の配慮要求意識についてまとめたものである。

表 9-50 日本人学習者の配慮要求意識項目の回答に対する理由と意見

インタヴュー番号(値)	各項目に関する回答理由と意見
U (1.63)	<ul style="list-style-type: none"> ・いい加減にはしたくないから、発音や文法などできるだけ努力はしたい。 ・間違っても、それは自分が悪いので、相手に対して配慮は期待しない。 ・会話中に分かったふりをすると、その後で結局話が分からなくなるので、分かったふりは絶対にしない。それに「分からない」ということに羞恥心がないので、「今のはどういう意味?」と確認することに抵抗がない。 ・分かったふりをすると話が続かないし、自分が伝えようとする内容に対する責任を感じるので、きちんと話したい。それに適当なことを言うとか自分の評価が下がると思う。 ・単語だけで話そうとするのは、無理がある。自分ぐらいの年齢(29歳)になると話す内容が深いので、そんなレベルでは話ができない。 ・英語を用いているときは頭が英語モードなので、日本語は全く口から出てこない。疲れていても母語の日本語レベルには変化がないのと同様、英語も自分の体調による影響は受けない。
V (2.63)	<ul style="list-style-type: none"> ・疲れているときは頭が回らないので諦める。 ・相手に理解されないときでも、自分が頑張りたい。自分や周りの日本人の失敗を実際に見てきて、「それは相手に誤解されても仕方がない」と思うときが多い。勘違いされるだけの理由がノンネイティブ側にあると思う。でもそういう全体像が見えていけば、誤解の原因は自分で分かるし、分かってくれればいいと思う。 ・英語母語話者の人は英語だけを話せばすむことが多いので、第二言語で話す人の気持ち分からない人が多く、配慮が期待できない部分があると思う。
W (2.63)	<ul style="list-style-type: none"> ・時と場合により分かったふりをするが、相手はそれを見抜いていると思う。でもノンネイティブが第二言語を100%分かることは難しい。仕事のときでも相手の話はだいたい分かるし、そういうときは分かったふりをする。 ・疲れているときは自分の発音や文法に気を回すことはほとんどできない。でも自分が間違っていることは分かる。頭の中で「ひどいなー、今の自分の英語」って思うけど(笑)。あまりにひどいときは、相手に「今、私が言ったこと、分かった?」と聞く。 ・完璧な文法は無理なときがある。全然話せないわけではないけど、「その辺、波んで欲しいな」とは思う。自分は日本人じゃない人が日本語で話したときに、相手の意図を汲もうとするので。
X (3.38)	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話がよく分からないときは、自分も理解できるように頑張るけど、あまりにも分からなすぎたときは適当に聞き流したりする。今までそれで困ったことはないし。 ・あまりにも疲れているときや眠いときは多少いい加減になっても仕方がないと思う。もしとても重要な話とかだったら頑張るけど、そうじゃない場合は追求しない。 ・相手が言っていることは聞き流すこともあるけど、自分の言いたいことはしっかり伝えたいので、自分の発語に関していい加減になることはない。 ・自分も頑張るの、相手にも自分の伝えたいことを察して欲しい。自己中心的かもしれないけれど、そう思う。 ・会話をしている相手がいるならば、正確に話そうとして止まって、会話ができなくな

	るよりも、会話が続くほうがいい。
Y (3.00)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が不完全なことは分かっているので、相手にもそれを汲んで欲しいと思う。 ・会話では意思の疎通が一番大切だと思っている。同じ言語で話していても伝わらないときもある。第二言語でも母語でも、お互いが「理解し合おう」という気持ちが必要だと思う。 ・公式な学会発表や研究のプレゼンテーションなどでは曖昧な部分があると困るので、そういう場合は相手に「分かって」と要求するのはよくないと思う(相手の解釈とこちらの意図が違うかもしれないから)が、日常会話であれば「伝わる」ということが一番大切だと思う。

自分が完璧には訴せないことを認めており、自分の意図を相手が理解できない場合、非は自分にあるとみなす意見が多い。また他のインタビュー一群と同様に「経験の影響」がみられる。もし会話中に分かったふりをして困った経験をすれば、以後、そういう行動は慎重、反対に分かったふりをする事で会話が続いたという経験をすれば、それを成功体験として捉え、その行動が強化されるようである。また、英語母語話者は第二言語を必要不可欠なものとして学習する人の数が少なく、「配慮してもらおう」経験がないことから、非英語母語話者に配慮をするということ自体がイメージできないのではないかと、したがって英語母語話者には配慮が期待できない部分があるという意見もみられる。これも「経験の有無」の問題であり、第八章第3節で述べたように、自らが同じ経験をすることが、相手の配慮を汲み取れることにつながると考えられる。

2-3-3. 日本語教師と外国人留学生の3つの意識の値についての考察

日本語教師 69 名と外国人留学生 107 名の 3 つの意識の平均値 (表 9-2) の結果の要因についての日本人学習者の意見を表 9-51 から表 9-53 にまとめた。重要と思われる箇所はゴシック体になっている。

恥ずかしさの意識についての意見 恥ずかしさの意識についての日本人学習者の意見を表 9-51 にまとめた。

表 9-51 日本語教師と外国人留学生の恥ずかしさの意識平均値に関する日本人学習者の意見

インタビュー番号	恥ずかしさの意識に関する意見 (日本語教師:2.14、外国人留学生:2.52)
U	・学生は言語習得の過程にいるから恥ずかしいのだと思う。自分は(海外移住が始まった)小学生のときは恥ずかしかったけど、高校生ぐらいのときにいろいろと英語でも自信を持つ経験ができるようになって、恥ずかしくなくなったから。

	<ul style="list-style-type: none"> ・学生は経験が浅いから、自分のような経験が少なく、恥ずかしいという気持ちが強いのではないかと。いろいろな経験が増えれば、大丈夫になると思う。 ・「恥ずかしい」と感じる気持ちは先天的なものではなく、社会との関わりのなかで生まれるものだと思う。
V	<ul style="list-style-type: none"> ・語学を経験している長さの違い。長いと恥ずかしさが減ると思う。 ・恥ずかしがっていたら語学学習が進まないから。 ・日本人の場合、学歴が高いと恥ずかしさの気持ちが高くなるように思う。例えば東京大学を卒業しているけど英語は話せないとなると、より恥ずかしく感じるのではないかと。
W	<ul style="list-style-type: none"> ・学生は言語を勉強しているので間違いに敏感だし、正しく話そうという意識が高い。そして間違えたくないという気持ちが強いので、間違えると恥ずかしくなるのでは。 ・教師は勉強としてではなくコミュニケーションのツールとして語学を学んでいるので、「通じたいや」という気持ちが大きいのだと思う。
X	<ul style="list-style-type: none"> ・学生のほうが経験が少ないからだと思う。 ・人生経験や外国人との接触の数が、日本語教師のほうが多いと思う。これが多いと恥ずかしさの意識は下がると思う。
Y	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師は海外の人やいろいろな人と接する機会が多そうだし、文法や発音などはそれほど重要ではないことを知っていると思うから、自分が間違っても恥ずかしくないのだと思う(自分も留学して、そう思ったから)。 ・学生は学校で「正しい日本語を学びましょう」という「正解があるもの」に対しての勉強になるから、例えば「発音が違っている＝間違い」になってしまい、恥ずかしさを感じるのでは。でも実際の会話では「発音が違う＝間違い」ではなく、「伝わらない＝間違い」だと思ふ。学校でよいとされている評価基準と、日常会話での評価基準は異なる。

恥ずかしさの意識が日本語教師よりも外国人留学生のほうが高いことについて、留学生は語学学習の過程にいたるために意識が高く、エラーに敏感になるのではないかとという意見が多い。一方、日本語教師に関しては、人生経験が豊かであること、外国人との接触到に慣れていること、第二言語を勉強としてではなく、ツールとして学んでいることなどが要因となり、恥ずかしさの意識が低くなるのではないだろうかという意見が多い。外国人との接触経験が増えるにしたがって恥ずかしさの意識が低くなるという考えは、自分自身の実感からも来ているようである。

正確さの意識についての意見 正確さの意識についての日本人学習者の意見を表 9-52 にまとめた。

表 9-52 日本語教師と外国人留学生の正確さの意識平均値に関する日本人学習者の意見

インタビュー番号	正確さの意識に関する意見 (日本語教師:3.00、外国人留学生:3.01)
U	・「気持ちはしっかりと伝えよう」という考え方が共通というか、普通だからだと思う。
V	<ul style="list-style-type: none"> ・「正確に話そう」と教師も学生も思っている。 ・正確に学んだほうが、深いコミュニケーションができるから。

	・日本語教師は日々「語学」に関わっているので、完全な正確さは求めないと思う。もし教師といっても「数学」の教師だったら、日本語教師よりもっと正確さが高いかもしれないと思う。
W	・日本語教師は言語の教師なので、正確さにはこだわると思う。 ・生徒も言語を勉強しているから、間違いに敏感なのだと思う。 ・語学教育に関わっていない人は、「正確さの意識」はもっと低いのではないかなと思う。
X	・よく分からないけど、みんな語学に関係している人だからかな？と思った。
Y	・この意識は高く当たり前だと思う。「学んでいる姿勢（学生だけではなく、教師も第二言語はパーフェクトではなく、学んでいる立場）」だから。 ・この意識が低かったら、「恥ずかしさの意識」ももっと低くなりそうに思う。

正確さの意識の平均値は日本語教師と外国人留学生で値がほぼ同じであるということに関して、正確さの意識が高くなることについては当然であると感じている日本人学習者が多い。日本語教師は語学を教える立場なので正確さにこだわり、留学生は学習の過程にいて間違いに敏感になるという、同じ意識の高さでもその動機は異なるという捉え方もみられる。またYのように、正確さの意識と恥ずかしさの意識が関係し合っているのではないかなという意見もみられる。

配慮要求意識についての意見 配慮要求意識についての日本人学習者の意見を表9-53にまとめた。

表 9-53 日本語教師と外国人留学生の配慮要求意識平均値に関する日本人学習者の意見

インタヴュー ユイー 番号	配慮要求意識に関する意見 (日本語教師:2.57、外国人留学生:2.77)
U	・学生は教えられるという立場にあるので「サポートしてよ」という気持ちは無意識のうちに強くなるのでは。
V	・学生は頑張っている、それだけに理解して欲しいのではないかな。 ・「学校で学んでいること」だけで頑張っていて、実際自分がどれだけ知らないのかもよく分からないし、「学んでいるもの」で頑張っているのになぜそれで通じないのだろうと思うのかもしれない。
W	・外国人留学生は「完璧には話せない」という意識や、母語の人にはかなわないことは分かっている、外国から来ているので、分かってほしいという気持ちになるのではないかな。日常ではこういう機会が多く、毎日のことだと思うので、余計にこう思う気持ちが強くなるのだと思う。 ・日本語教師は英語を使うとしてもその国に住んでいるわけではなく旅行などで使うし、日常で使っているわけではないから伝わらなくてもそれほどフラストレーションは感じないし、相手に要求もしないのだと思う。
X	・職業というよりも、日本語教師は日本人だから低いのだと思う。 ・日本人は日本語しか知らない人が多いけど、外国人は多言語で接することに慣れていて「分かってよ」と思うのでは。

Y	・学生のほうが素直に「学んでいる」という気持ちがあるから、相手に期待する気持ちが大きいのではないかな。 ・学習期間も関係あると思う。長いほうがこの意識は低くなるのでは。 ・ある程度語学力がある人のほうが、この配慮要求意識は低くなると思う。
---	---

日本語教師よりも外国人留学生のほうが配慮要求意識がやや高いことに関しては、留学生は教えられる立場であることや、自らの語学力が完璧でないことを認識しているので、サポートを求めるのではないかなという意見がみられる。また学習期間が長くなったり、語学力が上がるとこの意識は低くなるという考えは、日本人学習者自身の経験からの実感のようである。また外国人留学生にとっての外国である日本に実際に住んでいると、母語話者との接触経験が多くなり、それによって配慮要求意識が高くなるという意見や、立場の違いではなく、日本人と外国人の違いではないかなという意見もみられた。

2-3-4. 会話能力を向上させる3つの意識の状態に関する日本人学習者の意見

日本人学習者が考える、第二言語での会話能力を向上させる3つの意識の状態に関する意見を表9-54から表9-56にまとめた。ゴシック体は重要と思われる箇所である。

恥ずかしさの意識の状態 会話能力を向上させる恥ずかしさの意識の状態についての日本人学習者の意見を表9-54にまとめた。

表 9-54 恥ずかしさの意識に関する日本人学習者の意見

インタヴュー ユイー 番号	会話能力を向上させる恥ずかしさの意識の状態
U	・下げたほうがいい。 ・この意識を下げることによって、話す量や聞く量が増えると思うから。 ・この意識が高くなれば、話す量や聞く量が少なくなって、上達しない。増えたほうが上手になるから。
V	・中間がいい。 ・あまり恥ずかしすぎたら、間違いを恐れてしまって発言できなくなる。 ・反対に恥ずかしがらなすぎると、間違った英語を使い続けてしまってレベルアップしないと思うから。
W	・中ぐらいがいい。 ・「恥ずかしさの意識」が高いと、発話しなくなって上手にならない。 ・でもこの意識が低いと、自分の間違いを直さなくて上達しないから。
X	・どちらともいえない。 ・自分自身は留学前は恥ずかしかった。だからこそ自分は英語の勉強を頑張ったので、自分自身は恥ずかしさはあってよかったと思う。

	<ul style="list-style-type: none"> ・この意識は高くてもいいと思う。恥ずかしさを感じないですむように勉強すると思うから。でも恥ずかしくて英語を使わなくなるかもしれないので、どちらがいいか決められない。 ・この意識が低すぎたら、「別に今のままでいい」と思って勉強しないかもしれないし…。
Y	<ul style="list-style-type: none"> ・多少はあったほうがいい。 ・「恥ずかしいから話すのは嫌だな」と思う場合は、この意識は低いほうがいい。でも「間違えると恥ずかしいから改善しよう」と思う場合は高いほうがいいと思う。 ・「恥ずかしいから、英語を話すのは嫌だ」と思うことによるメリットはない。私自身は、自分がまだまだ上手ではないのは分かっているし、だからやらないと思って頑張るだけ。 ・自分のレベルを認識すれば、恥ずかしさの意識は低くなると思う。

会話能力の向上を考えたときの恥ずかしさの意識の状態については、意見が決められない人が多かった。「低いほうがいい」という意見は、「それによって発話量が増える」としている。「中ぐらいがいい」は3人であるが、全員がはっきりと「中ぐらい」の状態が最も適しているとしているわけではなく、「どちらともいえない」というXのように、恥ずかしさの意識によって導かれる次の行動次第であると考えていることが分かる。

正確さの意識の状態 会話能力を向上させる正確さの意識の状態についての日本人学習者の意見を表 9-55 にまとめた。

表 9-55 正確さの意識に関する日本人学習者の意見

インタヴュー番号	会話能力を向上させる正確さの意識の状態
U	<ul style="list-style-type: none"> ・学習を始めた頃は正確さはあまり気にしなくていいと思う。例えば小学生や中学生ぐらい。でも年齢が上がってきたら、正確さは気をつけたほうがいい。それは語学能力のレベルの高低の問題ではない。年齢が上がると社会的な立場などから発言内容に責任があると思うので、正確に話すことが求められると思う。 ・もし単純に語学レベルが低いということであれば、この意識は低くしたほうがいいと思う。
V	<ul style="list-style-type: none"> ・高いほうがいい。 ・正確さの意識がないとレベルアップしない。 ・これがすごく高くても邪魔にはならないと思う。
W	<ul style="list-style-type: none"> ・高いほうがいい。 ・正確に話そうと思わない限り、上手にならないから。 ・間違いは直すべきだし、直されるべきだから。
X	<ul style="list-style-type: none"> ・高いほうがいいと思う。 ・目標を高く設定して、そこに向かって上がっていくのはいいことだと思う。 ・「伝わるから」とだけ思っていたら、上達しないから。
Y	<ul style="list-style-type: none"> ・高いほうがいい。 ・意識というのは必ずしも今の自分ではなく、理想に向かっていくものだから。今よりももっと上手に、と思うほうがいい。

正確さの意識に関しては、4人が「高いほうがいい」、1人が「初級であれば低いほうがいいが、レベルや年齢が上がるにつれて高く」という意見であった。したがって、全員が基本的には正確さの意識は高いほうがいいと思っていることが分かる。第二言語の学習者が「もっと上手になる」という意識を持つことを当然かつ肯定的に捉えており、インタヴュー自身の、上級と言えどもそのレベルに安住することなく、自らの能力を磨いていこうとする姿勢がみられる。

配慮要求意識の状態 会話能力を向上させる配慮要求意識の状態についての日本人学習者の意見を表 9-56 にまとめた。

表 9-56 配慮要求意識に関する日本人学習者の意見

インタヴュー番号	会話能力を向上させる配慮要求意識の状態
U	<ul style="list-style-type: none"> ・期待しないほうがいいから、これは低いほうがいい。 ・自分の言いたいことを自分でちゃんと発することができているのかという姿勢が必要だと思うし、そのほうが能力は上がると思う。
V	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションというものを考えたら、やや高めがいい。 ・ある程度あったほうがコミュニケーションしたいという気持ちになるから。 ・でもこの意識が高すぎると甘えになってしまうかもしれないので、それはよくないと思う。
W	<ul style="list-style-type: none"> ・低いほうがいい。 ・相手になんでも分かってもらえると思うと、努力しなくなることがあるのでは。でも自分からもっと分かってもらおうとしたら、間違いにも気づけて上手になると思う。 ・自分は正しく話せるようになりたいし、自分の言いたいことを正しく話せないときに、もっと頑張ろうと思うので。仕事中に特に思う。通じているけれども、もっと上手に話せたらと思う。
X	<ul style="list-style-type: none"> ・高いほうがいい。 ・英語はコミュニケーションツールの一つなので、自分ばかり頑張らないといけないと思うよりは、相手にも頑張ってもらったほうがコミュニケーションが成立すると思うから。 ・こういう気持ちは誰にでも必要だと思う。
Y	<ul style="list-style-type: none"> ・中ぐらいがいい。 ・これが高すぎるとよくない。「自分の言っていることが分からなくてもいいや」と思ってコミュニケーションを止めてしまうと思う。 ・これが低すぎると、コミュニケーション自体を怖がるかもしれない。 ・円滑なコミュニケーションをしたいと思っている人のほうがこの意識は高くなるのかもしれない。 ・「私は英語ができないから」と開き直って相手に甘えるのはよくないけど、「私も頑張るので、あなたの協力もお願いします」というのはいいと思う。 ・「自分の力で分らせることができる」という自信があると、この意識は低くなるのかもしれない。例えばバイリンガルの友人は自分の言っていることを相手が理解しないときは「え？分からないの？」という態度になる友達がいる。それは自分の言うことを相手が分かるのが当然だという自信があるからだと思う。

恥ずかしさの意識と同様、配慮要求意識に関しても意見を決めるににくい様子であった。「低いほうがいい」は2人であるが、それぞれ、自分自身の努力が相手の理解をより促すという視点と、自分自身が努力をしたいという姿勢に基づいた意見であった。「中ぐらいがいい」は1人で、これは配慮要求意識が「高すぎる」または「低すぎる」ことによる弊害を警戒した上での意見である。そして「高いほうがいい」の2人は、英語をコミュニケーションのツールとして位置づけており、お互いの配慮がコミュニケーションを促進するという考えに基づいている。

2-4. 英語学習の教授者及び学習者の意見の全体的なまとめ

日本人教師、外国人教師及び日本人学習者に対する調査及びインタビュー結果について、全体的なまとめを行う。

自分自身の3つの意識について インタビュー自身は恥ずかしさの意識については、全体的に非母語話者としての能力の限界を認めており、自らのエラーを受容できている人が多い。しかし教師という立場かつ英語の非母語話者である日本人教師に関しては、文法のエラーには敏感である様子がみられる。恥ずかしさの意識について最も興味深い点は、「相手のエラーを受容できなければ、自分のエラーも受容しにくい」という傾向がみられることである。第二言語能力を向上させるためには、相手のエラーも自分のエラーも受容すること、そしてそれと同時に「エラーが生じること」と「自尊心が傷つくこと」を切り離すという姿勢作りが必要であると考えられる。また、海外に長期間滞在し、常に英語を用いる生活をした日本人学習者の場合、エラーを気にしていたら会話が続かないということを経験しており、そういった実体験での慣れも恥ずかしさの意識に影響を及ぼすことが分かった。

正確さの意識については、英語非母語話者である日本人教師と日本人学習者に関しては相手の理解を促すためにできるだけ努力する様子がみられる。一方、外国人教師に関しては、日本人との結婚など、第二言語を学習する具体的な日標や状況が定まっている人ほど正確さの意識を高めようとしていることが分かった。動機の強さが学習に影響を及ぼす様子は日本人学習者にもみられる。また「英語のときは英語モード」というように、頭を切り替える様子もうかがえた。

配慮要求意識については、話の内容によって曖昧さを許容するかどうかを決定すること

が分かった。日常会話であれば、多少の曖昧さは許容し、会話を優先するようである。しかし恥ずかしさの意識と同様、配慮要求意識についても、非母語話者のエラーを受容できない人の場合、自分が非母語話者の立場になったときに、相手に配慮を期待しない様子うかがえた。一方で、お互い配慮要求意識を持つことでコミュニケーションが深くなるという意見もみられ、これまでの第二言語使用過程でどのような経験を持っているかが、配慮要求意識に影響を及ぼすことが分かった。

日本語教師と外国人留学生の結果の比較について 日本語教師よりも外国人留学生のほうが恥ずかしさの意識が高いことについて、どのインタビューイ一群も日本語教師の人生経験の豊富さや、外国人に対する慣れを要因として挙げた。そういった経験を増やすことで、エラーに動揺しないメンタリティが築かれると考えられる。一方、留学生に関しては、第二言語を学んでいる過程であるからこそ、エラーに対して敏感になるという意見もみられ、第二言語を学ぶうえで、何を目的や目標とするかによって、意識の高低が変わることが考えられる。

正確さの意識の高さについては、日本語教師も外国人留学生も語学学習に関わっているからとする意見が多かった。しかし、正確さの意識の高さを導くのは、日本語教師は語学を教える立場から正確さにこだわるからであり、留学生は学習過程にいたるためにエラーに敏感になるからであるというように、その動機は異なると考えている。

配慮要求意識に関しては、教師は問題を自分で解決する意思や姿勢があり、反対に留学生は受身で自分の能力が完璧ではないことを認識しているので、配慮を要求する姿勢があるとする意見が多くみられた。しかしその一方で、立場の違いではなく、日本人と外国人の違いであり、日本人よりも外国人のほうが他者への要求が強いために、配慮要求意識も高くなるのではないかと意見もみられた。

会話能力を向上させるには 会話能力を向上させるための恥ずかしさの意識の状態については、外国人教師は「低いほうがいい」で一致したが、日本人教師及び日本人学習者については意見が定まらなかった。定まらない理由として、「恥ずかしい」と感じたあとに取る行動が異なることが挙げられる。つまり、エラーを「恥ずかしい」と感じることで、学習に励むのか、または反対に発話量が減るのか、ということであり、前者であれば恥ずかしさの意識は高いほうが好ましく、後者であれば低いほうが好ましいということになる。これは第九章第1節での日本語教師及び外国人学習者とも同じ意見であり、英語学習においても同様であることが分かった。

しかし正確さの意識については第九章第1節では日本語教師と外国人学習者ともに「高いほうがいい」という意見が多く、本節での日本人学習者もほぼ全員が「高いほうがいい」という意見であったのに対して、日本人教師と外国人教師に関しては意見が定まらなかった。「正確さの意識」と「恥ずかしさの意識」の関わりを指摘する意見もあり、正確さの意識が高いことで恥ずかしさを感じて発話しないのであれば、この意識は低めたほうがよいという考えなどから、やはり学習者がこの意識を感じたあとの行動を教師が把握する必要性が示唆された。

最後に配慮要求意識については、会話の相手や場面によってその高低を変化させるべきであるという意見が多かった。例えば、会話を続けることを目的とするのか、または仕事場面などで正確に情報を伝え合うことを目的とするのかによって、この意識の持ち方は変えるべきであり、これも第九章第1節のインタビューと同様の意見である。一方、会話を続け、コミュニケーションを深めるためにはお互いが配慮要求意識を持つことが大切であるという重要な示唆も得られた。

2-5. 調査6(受験英語と会話能力向上について)

日本の中学校及び高校での英語教育が抱える問題として、授業内容がペーパーで行われる受験に合格するための英語（以下、受験英語）に偏り、コミュニケーション能力としての英語力が身につかないということが指摘されている。そこで本調査では調査3から5のインタビューを対象に、日本の中学校及び高校での英語の授業における、受験英語と会話能力向上のバランスや両立の方法について意見を述べてもらった。

目的 調査3から5のインタビューである、第二言語としての英語を教える日本人教師、外国人教師及び英語を学ぶ日本人学習者を対象に、日本の中学校と高校の英語教育における受験英語と会話能力向上についてインタビューを行い、英語教育への示唆となる意見をまとめる。

2-5-1. 方法

インタビュー・調査時期・手続き 調査3から5のインタビュー15名（日本人英語教師：

インタビューK～O、外国人英語教師：インタビューP～T、日本人英語学習者：インタビューU～Y）を対象に、日本の英語教育における受験英語と会話能力向上についてのインタビューを行った。インタビューは筆者と1対1で2011年1月から9月にかけて、調査3から5を実施時に同時に行なった。1人当たりの所要時間は10分から30分程度で、インタビューはすべて口頭で行われ、筆者がその場でパソコンにデータ入力をした。
調査内容 日本の中学校及び高校で行われている、受験勉強に偏りがちな英語教育において、受験英語と会話能力向上は可能か、またどのような教育を行えば生徒の会話能力を向上させることができるかについて自由に意見を述べてもらった。

2-5-2. 日本の英語教育における受験英語と会話能力向上についての意見

日本の中学校及び高校の英語教育における受験英語と会話能力向上についての意見を表9-57から表9-59にまとめた。重要と思われる部分についてはゴシック体になっている。

日本人教師の意見 日本人教師の意見を表9-57にまとめた。

表 9-57 日本の英語教育に関する日本人教師の意見

インタビュー番号	受験英語と会話能力向上の授業について
K	<ul style="list-style-type: none"> ・受験英語だけを勉強させていると、会話のつなげ方などの知識が得られず、口頭練習もしていないので、会話力は伸びない。 ・ただ会話力に関しては本人の性格（おとなしい、など）も関係していると思う。母語で積極的に話す人は第二言語でも頑張る場合が多い。 ・日本人教師であっても、授業を英語で教えることで英語のリズムは生徒の頭の中に入るので有効だと思う。 ・生徒の会話力を伸ばすためには、まずは発話させることに集中させることだと思う。音声主導で引っ張っていったら、会話力をあげることは可能。 ・教師は母語の日本語で文法の授業をしているだけなら楽な部分があるが、会話を教えようと思ったら、教師の負担が大きくなる。ムードもテンションも考慮しなくてはならなくなって大変だが、でもそういう教師が増えれば、生徒の会話力を伸ばせると思う。 ・「知っていることを言えるように」が目標ではあるけど、生徒に「言わせよう」とさせる努力が教師に必要なと思う。
L	<ul style="list-style-type: none"> ・今の教育方法では受験英語と会話力育成の両立は難しいと思う。 ・文法知識をためていくだけでは会話力は伸びない。 ・大学受験科目に「会話」が導入されれば、教育方法が変わるので会話力が伸びると思うが。 ・会話力を伸ばす授業を行うとしたら、まずダイアログの反復練習をさせて、次に「自分だったらどう表現するか」ということを練習させる。 ・会話力は会話の中でしか伸びないと思うので、会話を増やす必要がある。 ・英語を話すことを目的にするのではなく、それを使って何をするかまでを考えさせて練習をさせる必要がある。 ・留学するとか、将来英語圏で働くといった明確で具体的な目標を持って会話を学

	ぶと伸びる。
M	<ul style="list-style-type: none"> ・両立はかなり難しいと思うし、両立しろ言われると正直困る部分がある。 ・今の教育カリキュラムではとにかく時間数が足りない。 ・両立しようとするとかなり計画的にやらないと結局は両方伸びないということになりかねないし、生徒のそれまでに培った英語の基礎能力にもよると思う。 ・生徒のもともとの能力が高ければ両立は可能だと思うが、基礎力がない生徒が両方に取り組んでも大変だと思う。 ・試験慣れをしていないと TOEFL などの点数は取れないし、今の日本社会ではやはりまずは試験で高い点数を取らないことには受験や就職などで通用しないので、受験英語をまず身につけさせることが必要だと思う。しかし、それを高くしておけば、その後で会話力を伸ばすことはできる。 ・インプットをしていないとアウトプットはできない。逆に言えば、インプットしておけば、アウトプットはできるようになる。 ・個人的には会話力は留学して勉強するよりも、海外の会社などで実践で鍛えたほうが伸びると思う。
N	<ul style="list-style-type: none"> ・両立すると思う。 ・どちらも「英語」ということには変わりはない。受験英語に必要な音読なども会話には欠かせないことだし、語彙も会話で必要だし、文法も同様。ある程度のきちんとした文法は会話をするときにも必要だから。 ・中身のある英語を話そうと思ったら、受験英語ぐらいの英語力は必要だと思う。 ・アウトプットできるようになるにはまずインプットしなければならない。そしてそれには受験英語が必要だと思う。 ・日本の中高生の英会話力が低いと言われるのは、単純に話す機会が少なすぎるからだと思う。会話を練習する場を作れば、両立は可能だと思う。 ・受験英語に必要な語彙や文法を使って、会話をさせることが必要。 ・もっと授業時にアウトプットにもっていけるといいが、今の教育制度ではそのための時間を確保するのは難しい。 ・生徒にやらさなければいけない項目が多いので、なかなか会話力までつなげられない。 ・ただしいきなりアウトプットをさせても、生徒は自分が何をしているのかわからず、総崩れになる場合もある。 ・会話力ばかりを重視していても、レベルが低い内容にとどまってしまう可能性があるがあるので、そういったバランスを考えることも必要。
O	<ul style="list-style-type: none"> ・両立はできると思うし、させるべきだと思う。 ・例えば単語の導入時にコンテキストの中で勉強させることが大事。 ・文法を教えるときも黙って書かせるだけではなく、声に出させるとか、場面を意識させるなどの工夫で「実際に使える」ようになっていくと思う。 ・コンテキストがない状態で、和訳の習慣をつけるのはよくない。 ・単語を学んで、どう使うか。自分の場合は、受験英語がその後の英語力を支えてくれたので、今の英語教育でも取り組み方次第でそれは可能だと思う。

「両立はできる」という意見と「両立は難しい」という意見に分かれた。「両立できる」という意見の場合、英語を知識の切り売りとして教えるのではなく、全体の文脈の中で理解させ、実際に発話や口頭練習につなげることが必要であるとしている。全員に一致しているのは「まずインプットしなければ、アウトプットに至らない」という姿勢であり、ここから「インプットしておけば、あとでアウトプットする能力を伸ばすことは可能」という意見もみられた。

「両立が難しい」とする意見の理由は現在の教育制度にあるとし、ペーパーで英語能力

を測る受験や就職試験をパスすることに目的を置く限り、会話能力の向上を授業内で行うのは難しいという考えであった。日本人の英語での会話能力が伸びないのは、日本の生徒の能力が低いことが原因ではなく、現在の教育制度のもとで単純に会話を伸ばす機会を与えられていないことが原因であると捉えており、発話機会を増やし、動機を強くもたせれば会話能力を向上させること自体は可能であるという考えが多い。

外国人教師の意見 外国人教師の意見を表 9-58 にまとめた。

表 9-58 日本の英語教育に関する外国人教師の意見

インタヴュー番号	受験英語と会話能力向上の授業について
P	<ul style="list-style-type: none"> ・受験のための勉強だったら英語が上手になるようにというよりも、ただ試験問題に答えられるような指導になると思う。 ・TOEIC800 点以上で英会話が下手な人もいれば、400 点ぐらいで上手な人もいる。これは技術の問題で、本当は「受験英語」と「会話力育成」の両立は難しいと思うけど、日本の学校では会話だけが受験だけかどちらかだけを求められる場合が多いので、両方教えるという機会がほとんどない。
Q	<ul style="list-style-type: none"> ・試験で第二言語能力のすべては測れない。 ・絶対に会話力のほうが大切だと思うが、 ・受験勉強ばかりしたら退屈になると思うので、楽しく授業するのが一番。
R	<ul style="list-style-type: none"> ・「受験英語」と「会話力」指導の両立はできると思うし、実際に今、その指導にチャレンジしている。 ・両立は難しく、コインの裏表のようだが、やれると思う。 ・受験英語も「文脈で使うこと」によって、会話力につながると思う。 ・生徒のモチベーションを高めることも大切。家庭環境も関係があると思う。例えば旅行が好きな家庭の生徒は熱心に勉強する。
S	<ul style="list-style-type: none"> ・両立は難しい。時間やバランスなどが問題になる。 ・受験のテストの中に会話力が入れられていたら、教えることもできるが、 ・言語知識と会話力は違うと思うので、 ・テストは書き言葉で能力を伸ばしやすい。書くのと読むのは簡単。でも会話力はそれとは基本的に反対の能力を伸ばすことだと思う。 ・授業方法としては、ダイアログのあとにペアで会話をさせて、教師がそれをチェックをしたり、チャレンジなことをさせたりして、とにかくお互いに話をさせることが大事。 ・教室外でも英語を話せるようになるのが理想。 ・会話力を伸ばすのは、その国に住むのが一番いい方法だと思うが、自分が教えている学校はたくさん国際交流があるので、いいと思う。 ・単なる本などではなく、現実の英語に触れて、現実の相手と話すことが大事。 ・英語を使った将来の夢や目標を考えるといい。
T	<ul style="list-style-type: none"> ・「受験勉強」と「会話力」指導は両立できると思う。 ・日常会話と同じように、試験勉強でも声に出してやれば会話力も上達する。反対にテキストで読むだけでは上達しないと思う。 ・英語を読んでも話すのは難しいという人が多いので、授業でゲームやロールプレイなどでどんどん会話させることが大切だと思う。

日本人教師と異なり、「両立はできる」という意見が多い。これは英語の母語話者教師として教壇に立ち、学校側から求められることが受験勉強よりも会話能力育成に重点が置かれていることがその要因の一つと考えられる。しかし所属する学校で受験勉強優先を求められる場合はそれに従わざるを得ず、その場合は会話能力育成は難しくなるのが現状であり、一教師としての理想や目標と、学校側が求めるものとのバランスの難しさがうかがえる。日本人教師同様、生徒のモチベーションを高める必要性を述べる意見もあり、やはり第二言語学習という中であっても、個人としての気持ちの持ち方が非常に重要な要因となると言える。

日本人学習者の意見 日本人学習者の意見を表 9-59 にまとめた。

表 9-59 日本の英語教育に関する日本人学習者の意見

インタビュー番号	受験英語と会話能力向上の授業について
U	<ul style="list-style-type: none"> ・両立は無理だと思う。 ・受験英語は受験用の文の構造しか教えていない。 ・受験用の英語は、実践の場では使えない。文型を切り売りして教えているような感じ。でも生徒はそれを実際にどう使うかは理解できない。例えば、刺身だけを見ても、海で泳いでいる魚はイメージできないような感じ。 ・実際にコミュニケーションを取ろうとしたときに、受験英語をうまく使えない人が多いと思う。学歴が高くても英語が話せない人は多いし。 ・英語が上達するにはそういう場に自分の身を置くしかない。毎日英語のラジオを聞くとか、外国人と接するとか。そこで文法的な勉強を同時にしたほうが良いと思う。
V	<ul style="list-style-type: none"> ・両立は可能だと思う。 ・生徒の興味と授業内容が一致していることや、生徒の数に対して十分な教師数が準備されていることが必要だと思う。 ・自分自身は英語力 100%のうち、10%ぐらいが学校教育からで、残りの 90%は映画や仕事で得たように思う。でも学校でのやり方が私には合わなただけで、それが合う人もいるだろうと思う。 ・会話力を伸ばすにはまず興味の分野を見つけることだと思う。例えば芸能人やミュージシャンなど。仕事でも趣味でもいい。もし編み物が趣味だったら、それを英語でやってみるといいと思う。そうやって入りやすいところから入っていくと上達していくと思う。 ・「会話力を伸ばしたい」という人がいたら、まず「何のために？」と聞いて、その目的に合った勉強法をすすめる。例えば「カナダに住みたいんです」だったら、カナダの本を読んだり、実践や実物に接することをすすめる。 ・英語を学ぶ動機がしっかりしているかどうか大切だと思う。それがないと続かない。
W	<ul style="list-style-type: none"> ・受験用の英語も役に立つと思う。単純に単語の数は必要だし、基本的に文法は大事だから。 ・でも今のままの受験用の英語教育だと会話力は伸ばせない。話す機会が少ないし、日常で使うわけでもないし、聞き取る能力が低い人が多いと思う。 ・もっと外国人と話す機会や、日本人で英語を話せる人と話すべき。その中で、もっと自分の頭を使って英語を用いるというシチュエーションを作るべきだと思う。 ・授業では状況を設定して、自分で会話をするというアウトプットをさせることが必要。それと同時にもっと英語を聞くことが大切だと思う。

X	<ul style="list-style-type: none"> ・個人としては受験用の勉強もよかったと思う。 ・受験英語の蓄積があったからこそ、今、それを基礎として会話の訓練ができるようになったと思うので、意味はあったと思う。 ・でも受験英語の内容が会話力にすぐ生かせるかという点、難しい。 ・受験英語も必要だと思うけど、これからの世界で目指す姿を想定するならば、時代遅れだと思う。 ・時代に合わせて教育方法を変えるべきだと思う。 ・今、日本企業で働くのなら、英会話力はいらぬし、試験でいい点数を取ればいいわけだけど、今後もっとグローバルになっていくので、このままでは日本人は対応できなくなると思う。 ・海外の多言語の国の学習者は学校教育を通して会話力を培っているのだから、教育方法の問題だと思う。 ・会話力を上げたかったら、とりあえず英語を聞くことを勧める。洋画を字幕なしで見るとか、何回も同じ文に触れて学んでいくとか。初めは分からなくてもいいので、数をこなしていけばいい。 ・あとは経験。会話に特化して伸ばしたいなら、外国人の友達を作って機会を作るとか。 ・英語が自然に耳に入ってくるように慣れることが必要。
Y	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の勉強だけで英語がペラペラになっている日本人の学生はほとんどいないと思う。自分で他に何か勉強している。例えば、学校では「読み書き」だけだが、「聞く話す」は外でブラッシュアップしていると思う。 ・少なくとも自分が受けてきた中高の勉強だけでは無理。中高の勉強は実は簡単だと思う。「正解」が必ずあるし、基本的なことだから。そして最終的な評価はペーパーで行われるだけで、学校では勉強する習慣をつけるだけだと思う。だから受験英語では「英語を学ぶ」だけで、「英語を使う」のは別だと思う。 ・実践につなげるには、受験英語とは別に自分の努力が必要。 ・自分自身は文法力はあっても、会話力はまだまだだと思う。でも学校勉強の基礎はあるから、それをコミュニケーションにつなげていく自信はあるかもしれない。 ・ネイティブがたくさんいる環境に行くと慣れるのは一番早いと思うが、もし無理なら映画やドラマを英語で観るだけでも聞く力は伸びると思う。 ・英語でコミュニケーションを取りたいという意識をまず伸ばすとよいと思う。 ・日本人は「間違えてはいけない」という教育と意識が強くて、コミュニケーション能力の上達を妨げていると思う。ネイティブと接する機会も少ないから、コミュニケーションの楽しさも実感できないし。でも実際にネイティブと接して成功体験を増やすといいと思う。失敗も含めて経験する、という気持ちで。そうすれば会話力は伸びていくと思う。

日本人学習者にもさまざまな意見がみられた。受験英語と会話のための英語をまったく別物とみなすか、またはそれぞれをお互いを補うものとみなすかによって意見が異なる。しかし実際に英語に触れるべきであるというのは全員に共通する意見であった。特にまず「聞く」ことを推奨する意見が多い。また動機の大切さを述べる意見もみられ、第二言語学習自体を目的とするのではなく手段として捉え、目標達成に向かうこと、そして外国人と接する機会を増やし、成功体験を重ねることが会話能力の向上につながるとしている。インタビューXの「海外の多言語の国の学習者は学校教育を通して会話力を培っているのだから、教育方法の問題だと思う」という意見は日本における英語教育制度の在り方そのものを鋭く突いている。日本の中学校及び高校での英語教育を通して生徒の会話能力を

伸ばすには受験自体の在り方を含めた教育制度を見直す必要があるが、それに加えて教師自身の意識改革と努力により、生徒の国際化に対応できる力を育むことが求められる。

2-5-3. 日本の英語教育における受験英語と会話能力向上についてのまとめ

日本の中学校及び高校で行われている英語教育についての意見を、日本人教師、外国人教師、そして日本人学習者に求めた。その結果、まず教師に関しては普通学校側から要求されている授業内容によって、受験勉強と会話能力向上の授業は「両立する」という意見と「両立は難しい」という意見に分かれた。英語母語話者である外国人教師の場合は、会話能力育成を要求されることが多く、そのため「両立できる」という気持ちを持って授業に臨んでいる様子が見えられた。一方、日本人教師の場合は受験に合格するための指導を要求されることが多いために、「会話能力育成との両立は難しい」という気持ちを持っていることが分かった。現在の教育制度及び受験がペーパーでの測定を重視する限りは、会話能力を伸ばすことに重点を置いた授業構成は難しく、時間数も足りないというのが本音のようである。

もし両立させるのであれば、という仮定のもとで授業構成をイメージしてもらったところ、文脈の中で知識を理解し吸収させること、そして動機や目標を明確にさせることが挙げられた。英語教育を受けてきた日本人学習者からは、まず英語を聞く量を増やすことや、英語での会話や外国人と接する機会を増やすこと、そして英語を学ぶ目的を明確にすることが挙げられた。こういった意見から、第二言語の教授者はただ知識を学習者に与えるだけでなく、学習者それぞれの感情や適した学習方法を理解し、学習者に人生における目標を見据える力をつけさせるという役割を担っていることを自覚する必要性が示唆された。

第3節 第二言語学習における3つの意識と会話能力

本章の第1節では日本語の教授者及び学習者の意識と意見、そして第2節では英語の教授者及び学習者の意識と意見をみてきた。本節ではこの2つの群の意識と意見を合わせ、第二言語教育における会話能力育成の在り方について考察する。

3-1. 3つの意識の在り方

調査1から調査5の各インタビューイヤーが考えた、3つの意識の会話能力を向上させる状態を表9-60にまとめた。

表 9-60 会話能力を向上させる3つの意識の状態

	日本語学習										英語学習														
	日本語教師					外国人学習者					日本人教師					外国人教師					日本人学習者				
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
恥																									
正																									
配																									

表内のアルファベットは調査1から調査5のインタビューイヤー番号と対応している。また「恥」は「恥ずかしさの意識」、「正」は「正確さの意識」、「配」は「配慮要求意識」を表す。表のセルの色が白色の場合、その意識は「低いほうがいい」及び「やや低いほうがいい」という意見を示し、中間の濃さの場合は「中間ぐらいがいい」という意見を示す。そして最も濃い色は「高いほうがいい」及び「やや高いほうがいい」という意見を示し、斜線が入っている場合は「どちらとも言えない」という意見を示している。

この表と調査での回答内容を合わせて、第二言語での会話能力を向上させる3つの意識の在り方を考察していく。

3-2. 恥ずかしさの意識の在り方

表 9-60 から、恥ずかしさの意識については全体的に「低いほうがいい」とする意見が多いことが分かる。これまでの調査から、インタヴューO（以下、「インタヴュー」省略）の「（恥ずかしさの意識の）プラス面は、『ちゃんと通じないと恥ずかしい』と思うからこそ、努力する。マイナス面は、せっかくのコミュニケーションのチャンスのときに恥ずかしいからと言って、積極的に話さない場合がよくある」という意見のように、恥ずかしさの意識を感じたあとに、学習者がどのような行動を取るのかということを教師は把握することが必要である。

一方、恥ずかしさの意識の高低に関係なく、Jの「恥ずかしくて話さないと上達しない」やKの「言葉を発しない限り、上達しない」といった、発話量の多さが大切であるという考えはほぼ全員に共通しており、全体的には「恥ずかしさを感じると、発話が減少する傾向がある」という意見であった。したがって、恥ずかしさを乗り越えて、どれだけ発話を行えるかが会話能力向上にとって重要であると言える。では恥ずかしさを乗り越えて発話を行うためには、何が必要となるのであろうか。

エラーの受容 どの群の回答においても「第二言語使用時に生じる自分自身のエラーを受容する」ことの重要性が読み取れた。Aの「母語ではないので、努力はしているのであれば間違っても仕方がないので、恥ずかしいとは思わない」や、Hの「母語のように自分の言いたいことを100%は言えないことが自分で分かっているから、間違っても恥ずかしくない」といった意見から、自分なりに努力はしていることを前提にしたうえで、母語のように話せないことを受け容れることが、エラー想起に伴う恥ずかしさを減少させることが分かる。またBの「自分は日本語教師で日々外国人と接しているので、外国人を特別視していないので緊張もしないし、恥ずかしさも強く感じない」という意見から、外国人と接すること自体に慣れることの大切さが分かる。したがって、日本の中学校や高校での英語教育にネイティブ教師を導入することの意義は大きいと考えられる。

発音に関しても、Oのように「発音の違いについては、英語自体にアメリカ英語やイギリス英語などバラエティがあるので、あまり気にならない」という英語自体のバラエティを指摘する意見や、Nの「日本人なので直しようがない部分があると思うし、例えばインド人などはインド人特有の発音で話しているなど、発音に関してはどれが正しいとかは厳格に言えないと思う」といった第二言語としての英語のバラエティの豊かさを指摘する意見もあり、「完全に正しい」とされる発音はないと捉えることで、自分の発音に対するコンプレックスから解放されることが分かる。

自分のエラーと他者のエラー 一方、Kの「自分が外国人の日本語を聞いているとき、その発音が悪いと聞いていて苦しいので、自分が英語を話すときに発音が悪いと恥ずかしく感じる」や、Xの「自分の発音の悪さは自分自身は気にしないけど、相手が気になると悪いなどと思うし、外国人の下手な日本語を聞いたとき、ストレスを感じることもあるので、できるだけ頑張ろうとは思う」といったように、自分が母語話者の立場に立ったときに、非母語話者のエラーを受容できないと、逆の立場になったときの自分のエラーが気になるようである。この反対で、Dの「ノンネイティブの日本語の発音や文法を自分があまり気にしないので、自分が英語を間違えても、相手はそれほど気にしないと思う」や、Rの「間違えても恥ずかしくない。自分が反対の立場のとき（日本人の英語を聞く）に、間違いを気にしないから」といった意見から、やはり他者のエラーを受容することが、自分自身リラックスして第二言語を使用できることにつながる事が分かる。Uの『『恥ずかしい』と感じる気持ちは先天的なものではなく、社会との関わりの中で生まれるものだと思う』という意見からも、「恥ずかしい」という気持ちは固定的なものではなく、自分と相手にとってプラスとなる経験や感情を共有することで、恥ずかしさの意識は軽減できると考えられる。

成功体験と自己受容 「エラーを生じてても、大丈夫だ」と思えるようになるためには、F「自分の言いたいことをうまく伝えられなくても、自分は外国人なので仕方がないし、一般の会話をするのは問題ないので気にしない。相手が私の言っていることを理解できなくても、何度も説明すれば大丈夫だし」のように、エラーをしても大丈夫であったという経験を持つことが必要である。それに加えて、Uの「不十分な日本語で話す外国人や、英語で話す日本人を見て『間違っても大丈夫』という気持ちになった」、Vの「自分が住んでいるカナダではどんな国の人でも堂々と話している」といった意見のように、母語話者と同等のレベルではなくても、第二言語で堂々とコミュニケーションを取っている姿をモデルとして実際に見ることも有効であると考えられる。アメリカに留学した経験を持つXは「いろいろな英語を話す人がいるし、他の人が自分の国なまりの英語を堂々と話しているのがかっこいいと思ったし、自分が日本なまりの英語を話してもそれは当たり前だと思えるようになって、自分の発音も恥ずかしくなくなった」と述べており、第二言語を堂々と用いる非母語話者を「かっこいい」と評価することが自己受容にもつながっている様子がうかがえる。こういった気持ちを持つことで発話に対する抵抗感やエラーに対する恥ずかしさが減少し、発話機会が増え、会話能力の向上につながると考えられる。

3-3. 正確さの意識の在り方

会話能力を向上させる正確さの意識の在り方については、表 9-60 から半数以上が「高いほうがいい」と思っていることが分かるが、その一方でBの「話そうという意識を高めたいのなら、この意識は強く求めないほうがいい。少なくとも 100%求めることはやめておいたほうがいい」や、Kの「正確さの意識があまりにも高いと、緊張して発話につながらない。発話しないと上達しないので」のように、正確さの意識を高く持つことによって発話量が減少することを警戒する意見もある。英語教師であるPの「間違いを恥ずかしがる人には『正確さの意識は低くてもいいよ』と言うけど、恥ずかしさを感じない人には『もうちょっと気にしてね』と言う」という指導方法にみられるように、正確さの意識も恥ずかしさの意識と同様に、この意識を感じたあとの学習者の行動に配慮する必要があることが分かる。では正確さの意識に影響を及ぼす要因は何であろうか。

過去の経験 恥ずかしさの意識と同様に、正確さの意識に関しても過去の経験が影響を及ぼしている。例えば、Aは「母語が影響しているエラーは気にしない。エラーをしても『通じる』という経験をしている」というプラスの経験をしているために、正確さにそれほどこだわることはないが、Rの場合は「日本語が下手なとき、レストランで『水』を頼んだのになぜか『サラダ』が来たことがあるので、それ以来発音は特に気にしている」というように、「通じなかった」というマイナスの経験から、その後も正確さを心がけている。こういった例から、第二言語学習はそれだけで単独に存在しているのではなく、人と人との関わりの影響を受けること、そしてその影響によってそれぞれの学習の取り組み方が形成されていくことが分かる。

明確な動機 正確さの意識に限らず、第二言語学習において明確な動機は学習者の学習意欲に大きな影響を与える。今回のインタビューの場合、日本人と結婚し、日本に住んでいるアメリカ人のPは「正確さにはとても気をつける。今、日本に住んでいるし、日本人と結婚したのでずっと住むかもしれない。だから頑張らないとダメだと思っている」と述べ、アメリカ人と婚約中のXも「アメリカ人の彼と付き合い始めてから、より深い人間関係を築くために英語をもっと頑張りたいと思った。結婚が決まってから、その気持ちはより強くなった」と述べている。こうした明確な動機が、より上級を目指して積極的に学習に取り組む意欲となる。またカナダに 15 年住んでいるVは「仕事で必要に迫られて勉強するほうがよく身につくと思う」と述べており、こういった意見からも、第二言語を学習

する動機や必要性が明確であるほうが、第二言語学習が促進されると考えられる。

目標意識の高さ 今回の調査において、学習者の立場である外国人日本語学習者は全員、正確さの意識は高いほうがいいという考えであった。Iの「外国語を勉強するときはできるだけネイティブに近づきたいから、目標を高く持つ」という姿勢や、Hの「できるだけ正確に話そうと頑張っている。これは気持ちの問題で、今自分ができないことはどうしようもないけど、自分ができるとはちゃんとやろうと思わないと自分の限界を越えることができないと思う」といった自分自身の意識の高さから生まれていると考えられる。同じく学習者の立場である日本人英語学習者についても、Yのように「意識というのは必ずしも今の自分ではなく、理想に向かっていくものだから。今よりももっと上手に、と思うほうがいい」と、より高いレベルを目指している様子がうかがえる。正確さの意識が高いから上級者になれるのか、それともGの「第二言語を学習していれば、この意識は自然に高くなると思う」という考えのように、上級者になるにつれてこの意識が高くなるのかの判断は難しいが、Nの「自分自身、正確に話す気持ちがいい」や、Oの「難しい発音はチャレンジングなので、頑張る」といったように、正確さを追求すること自体を楽しめる姿勢が第二言語学習を促進すると考えられる。

またその他にも非常に興味深いのはL、N、O、U、Vの「英語で話すときは英語モードになる」という回答である。「英語モード」自体を定義することは難しいが、ある程度のレベルになると母語と第二言語の切り替えができるようになることがうかがえる。英語を日本語で学んでいるうちは、このモードの感覚を得ることは難しいかもしれないが、母語話者との会話経験を通してこの感覚を掴んでいくことで、より会話能力が向上すると考えられる。

今回のインタビューである教授者も学習者も全体的に正確さを非常に大切にしているが、Bの「コミュニケーションを取りたいので、自分の言いたいことを分かってもらうためには正確さは必要だと思う」という回答にみられるように、まず第一に「正確さ」があるのではなく、「コミュニケーションを成立させるための正確さ」を大切にしていることが分かる。何のために学習をしているのか、そして何のために第二言語を用いるのか、その認識が学習の動機づけとなり、方向づけともなると言える。

3-4. 配慮要求意識の在り方

全体的に最も意見が定まらなかったのが配慮要求意識である。表 9-60 から、「低いほうがいい」、「中ぐらいがいい」、「高いほうがいい」という意見がそれぞれの群で混在していることが見て取れるが、恥ずかしさの意識と正確さの意識同様、配慮要求意識も「この意識を持ったあとで、どのような行動を取るか」によって、持ち方を変えるべきであるという意見が多くみられた。この意識が低い場合、Nの「自分ばかりが一生涯懸命話して、コミュニケーションが成立しない」やLの「(配慮要求意識が)低いと『自分が悪い』と思い、それが続くと外国語学習が嫌になるのではないか」といった弊害が考えられる。一方、高い場合の弊害として、Nの「自分では何も言わなくても分かってくれるだろう」と思い、受身になるのでは。その結果、相手ばかりが話すことになって、やはりコミュニケーションが成立しなくなると思う」といったことが考えられる。

第二言語学習の目的をどこに設定するかによっても、この意識の持ち方は変わる。例えば、Jの「自分の言いたいことを自分でちゃんと発することができているのかという姿勢が必要だと思うし、そのほうが能力は上がると思う」という考えの場合、第二言語学習の目的を「能力を高めること」に重点を置いており、したがって配慮要求意識は低いほうが望ましいとみなされる。一方、Vのように「コミュニケーションというものを考えたら、やや高めがいい」という場合、第二言語学習の目的を「互いに交流を深めること」に重点を置いており、したがって配慮要求意識は高いほうが望ましいとみなされる。こういった目的の設定による違いは、第二章第4節で紹介した最適性理論における考え方に沿うものであり、Yの「円滑なコミュニケーションをしたいと思っている人のほうがこの意識は高くなるのかもしれない」という指摘のように、第二言語使用時に個人が設定する目的によって、この意識の持ち方は変わると考えられる。

本論文は会話能力の育成に重点を置いているが、Pの「第二言語を使って、自分の伝えたいことを相手が分かるようにしているわけなので、この気持ちが高いほうがコミュニケーションをたくさん取ると思う」やLの「高いほうが自分の意志を伝えることを諦めないような気がする」といった意見から、配慮要求意識は高いほうがコミュニケーションを促進し、会話能力向上につながると考えられるが、やはり適切なバランスが必要な意識であると言える。

会話場面 配慮要求意識が高いほうがいいのか、それとも低いほうがいいのかというバランスは、会話をしている場面によって異なる。例えば、Aの「仕事するときなど正確なコミュニケーションを取らなければならないときにはきちんと自分も努力することが必要だと

思う」という意見にみられるように、日常会話の場合と仕事や事務的なことを処理する場合とで配慮要求意識の高低は変えたほうがよいと考えられる。Mの「海外で家やセキュリティの契約をするときにかなり細かい点まで詰めなければならぬ大変だったり、空港での荷物検査のときに適当に返事して大変なことになった経験がある」といった実体験からも、相手の配慮に甘えても大丈夫な場面と、そうでない場面があることが分かる。日常会話であれば、相手の配慮に頼って会話を続けられたというプラスの経験を持つ人も非常に多い。Fの「適当に発音してもだいたい相手は分かってくれる。もし1回で通じなくても、2〜3回言えば、大丈夫だし」やIの「できるだけ正しい表現をするように頑張るが、間違っても結構通じるものだと思う」といった経験が、会話をする際の緊張感を軽減する。大切なのは、いつ、どういった場面で、どのような人と会話をするのかに気を配るということであり、それぞれの場面で適切な配慮要求意識を持つ能力を身につけることが必要だと考えられる。

信頼感と信念 配慮要求意識は「相手に頼っても大丈夫である」という会話相手への信頼感と信念が基礎となっている。非母語話者が自分自身のエラーを意識して（例：W「疲れているときは自分の発音や文法に気を回すことはほとんどできない。でも自分が間違っていることは分かる」、F「手を抜いていることは自分自身で分かっているが」）、それにもかかわらず、そのエラーを訂正せず繰り返し用いるのは、エラーが伴っていても相手が理解してくれて、会話は続く（例：N「会話では細かいことは気にしなくても大筋は大丈夫だし、会話を続けることと伝えることが大切だと思う」ということを信じているからであろう。こういった信頼感や信念もまた実体験から得られるものであり、先述のFやIのようにプラスの経験を重ねることでこの信頼感や信念を強く持つことができ、リラックスして会話に挑むことができると考えられる。

また自分の第二言語能力の不完全さを認めることも信頼感とつながっているようである。例えば、Mの「自分は英語ネイティブ話者にとっては『外国人』なので発音が悪くても当然だと思ってくれると思う」といった姿勢である。もちろんこういった姿勢はE「自分は自分なりに頑張っているの、その努力は分かってくれたいと思う」や、Wの「完璧な文法は無理なときがある。全然話せないわけではないけど、『その辺、汲んで欲しいな』とは思う」、そしてCの「自分も努力するけど、『相手にも理解する努力をして欲しい』と思うのは普通のことだと思う」といったように、自分なりに努力することを前提にしなければならない。自分なりの努力が欠如した配慮要求意識を持ち続けると、会話能力が向上し

ないのは明らかであるからである。

自己解決力の育成 第二言語を用いるとき、エラーが生じたり、学習が思うように進まないといった壁や困難は誰しもが経験する。本章での調査で、日本語教師のほうが外国人学習者よりも配慮要求意識が低いことについて、Mの「教師のほうが経験が多く、いろいろな場面に遭遇しているので、自分の力で問題をクリアしようとするのだと思う」やOの「教師のほうがコミュニケーションは能動的なものであるという意識が高いのだと思う。いかに自分から伝えていくか、自分が解決していくかという姿勢で臨んでいるのだと思う」という意見、そしてFの「学生は受け身な立場なので、この意識が高くなるのではないか」といった意見から、第二言語学習においてだけではなく、人生における問題や困難に能動的に取り組み、自らで解決していこうとする力を育むことが重要であることが分かる。それと同時に、滝沢・滝沢（2009）の、高校までの英語学習で英語を使うときには多少の曖昧さと付き合うことが必要であるという指摘のように、「相手の話が全部分からなくても分かる部分もあるので、こまごましたところはこだわらなくても支障はないと思う（N）」といった曖昧さへの耐性を身につけることも必要であろう。

また、Yの「学習期間も関係あると思う。長いほうがこの意識は低くなるのでは」やGの「この意識は上達すれば次第に低くなると思う」、そしてHの「初級のときは相手に望むのも仕方がないかもしれないが、上級では望まないと思うし、望まないからこそ上級になれるのだと思う」という意見から汲み取れるのは、長期にわたって学び、レベルが上がっていけば、相手への配慮要求を低めることが可能になるということである。逆に言えば、第二言語学習を始めた段階では配慮要求意識を持ち、相手の思い遣りと理解に頼りながら学習を進めることが必要であり、そして能力が向上するにしたがって、自分で解決する意思と力を身につけていくことができるということである。こういった姿勢を養うことが、他者を信頼しつつ、人生を自らで切り開く力を育成することにつながると考えられる。

互いの配慮要求意識 配慮要求意識によって助けられるのは非母語話者だけではない。Kの「お互いがこの気持ちを持っているほうが、会話が続くと思う」や、Nの「相手に『理解してあげよう』という姿勢を持って欲しい。『理解しよう』という気持ちがあれば理解できることは多くなると思うので、それは相手にとっても良いことだと思う」といったように、聞き手（母語話者）が話し手（非母語話者）の配慮要求意識を認め、不完全な第二言語であっても理解しようとする姿勢を持つことで、お互いにとってより深いコミュニケーションが可能になるからである。

また、非母語話者として母語話者に配慮を要求した経験を持つことは、Wの「自分は、日本人じゃない人が日本語で話したときに、相手の意図を汲もうとする」というように、自分が母語話者の立場になったときに相手を思い遣る態度を育成することにつながる。他者への思い遣りの気持ちを持つには、自分自身も助けが必要な立場に立つという経験も必要なことなのである。

第二言語学習の道りでは壁や困難にぶつかることもある。またSのように、「疲れやストレスがたまると、日常使う言葉（「お疲れ様」や「ありがとうございます」など）を適当に言うてしまうことがある」など、日常生活自体の疲労なども第二言語使用に影響を及ぼす。教師であるCは、「生活面で嫌なことがあると、余裕がなくなり、学習も進まなくなる。教師が優れていても、学習者に心の余裕がないと教えた内容が届かない」と述べ、第二言語学習における情意的要因の大切さを指摘している。学習者は、第二言語学習の過程で壁や困難にぶつかるが、教師や学習者仲間、そして母語話者の受容や理解、支えによって、より安定した気持ちで第二言語学習に取り組むことができる。そして壁や困難を乗り越える経験を重ねることで、第二言語能力だけではなく、学習者自身の人格も鍛えられ、磨かれる。小林（2010）は、近年英語教育で使われる「コミュニケーション能力」という用語は、従来の第二言語教育学の枠組みを超えた内容であると指摘したが、第二言語学習に携わる教師は、第二言語教育とは単なる語学知識の教授だけではなく、学習者の人格形成にも関わる教育であるということを確認しなければならない。

第Ⅲ部 総括

第十章 総合的考察

本章ではこれまでの研究を振り返るとともに、研究から得られたことをまとめる。さらに第二言語教育への提言を行い、今後の課題を検討する。

第1節 本研究から得られた知見

1-1. 本研究の出発点

第二言語での発話において、繰り返し生じるエラーの原因は何であろうか。これが本研究の出発点である。これまでの第二言語習得研究において、エラーは母語の干渉や教授法の問題といった視点からその改善策が論じられてきた。筆者自身、その改善策を用いて第二言語としての日本語を学ぶ学習者のエラー改善に取り組んできたが、その結果、修正されるエラーと、何度指摘しても修正されないエラーがあることに気がついた。特に会話の授業でそれが顕著にみられた。

第七章で筆者が教育的介入を行った日本語学校では週に3日間、午後の授業は選択制で行われ、会話能力強化の授業を担当する筆者のクラスには国籍も母語もレベルもまったく異なる、実にさまざまな学習者が入ってくる。第二言語学習において、国籍や母語、レベル、そして学習段階それぞれにみられるエラーというものは確かに存在する。例えば、韓国人特有の発音であったり、初級ならでの間違いといったものである。しかし会話クラスでは、国籍や母語、そしてレベルに関係なくほぼ全員に共通するエラーがあった。それが本論文で研究対象としている、「何度訂正しても繰り返して生じるエラー」である。本人に自覚させても訂正されないエラー、そのエラーの原因を解明するには、これまでとは異なるアプローチが必要であった。

非母語話者の位置づけ これまでの第二言語習得研究の中で非母語話者は非常に弱い立場に位置づけられている場合が多い。例えば母語の干渉であれば、母語自体、後天的に身につけたものではあるものの、各個人が意識的にその干渉を乗り越えるには大変な努力が必要とされる。どれだけ上級の韓国人日本語学習者であっても、「ざっし」が「じゃっし」、

「くえ」が「ちゅくえ」という発音になってしまう人は多い。そしてこういった母語がもたらす壁の前に挫折感を覚える学習者もいる。また教授法や教材がエラーの原因とされることもあるが、日本語学校では学習者が教師を選べることは稀であり、能力別のクラスに入れられ、そのクラスの担当教師の教授法に従わなければならない。教材も通常、学校側が指定するもののみが用いられ、学習者自身の意思が反映されることはない。こういった立場に立たされている非母語話者を「救い出す」ために数限りない研究が行われてきた。しかし非母語話者とは、常に弱い存在なのであろうか。何度訂正しても繰り返されるエラーは、学習者の中にある、何かもつと力強いものが関係していると考えられた。

1-2. 人間としての非母語話者

非母語話者も一人の人間である。この最も基本的な視点に立つことが、本研究が対象としているエラーの原因を捉える際に必要である。まさにパートレット（1983）の「その学問において人間の反応だけを扱っているのではなく、人間という存在自体を扱っていることを心に銘じておかなければならない」という心理学者に対する言葉が、第二言語習得研究者に向けての言葉にもなるのである。エラーをそれ自体切り取られたものとして取り扱うのではなく、そのエラーを生じた人間そのものを扱うこと、それによってエラー生起の根本的な原因を掴むことが可能になる。

第二言語学習では学習者は単語、文法、発音など、膨大な知識を覚えなければならない。学んだ知識をそのまま記憶できれば、積み上げ式の学習が可能となるが、人間の記憶はパートレット（1983）の研究にみられるように、インプットされた情報がそのまま記憶されるわけではない。情報は加工され、覚えにくいものや理解しにくいもの、興味がないものは取り除かれる。この合理化のプロセスを経て、次は単純化が行われ、慣習化されていき、スキーマとして作用するようになる。第二言語学習でのインプットも同様のプロセスによって加工され、蓄積される。こうして蓄積されたものから非母語話者はそのときに必要な情報を取り出すわけであるが、本論文ではその選択過程における人間の限界と意思の存在をサイモンの限定合理性理論から捉えた。

人間が持つ限界と意思 パートレットの研究から、インプットされた情報を記憶する際の人間の限界が認められるが、その限られた記憶の中から選択をするときもまた人間は限界を有している。なぜなら、「すべての選択肢を検討する」こと自体が非現実的な設定であり、

かつ複数の選択肢を瞬時に検討することの困難さがあるからである。サイモン(2009)は、人間が何か一つの決定をするために、関連する価値、知識、および行動の全ての側面を想起することは人間の心にとって不可能であることを指摘したが、非母語話者にとってもアウトプット時にそれまで蓄積してきた情報すべてを想起することは難しく、限られた選択肢の中から、状況に適すると判断したものをアウトプットすることになる。この選択時に人間の意思の存在が認められるが、その選択基準は「最小限の基準を満たすかどうか」であり、探索活動の過程でこの満足化基準を満たす選択肢がみつければ、人は探索活動を止め、その選択肢で決定するのである(サイモン, 1987)。

エラーの可能性のある選択肢 非母語話者の第二言語知識は母語話者よりも不完全である。したがって探索活動において探し当てた選択肢の中にはエラーである可能性を含むものもある。それにもかかわらずその選択肢を選ぶのは、第二章第3節で最適性理論(McCarty, 2002; Prince, A. & Smolensky, P., 2004)を用いて説明したように、個人の制約基準を満たすものであるからである。例えば個人の制約が「流暢に話すこと」に設定されている場合、発話する文法や発音が正確であるかどうかよりも、相手の発話に素早く対応できるかどうかの方が優先される。その場合、エラーの可能性が高い選択肢であっても、その使用によって発話や会話が阻害されない限り、話し手の満足を満たしており、「最適な選択」となるのである。したがって、エラーである項目が用いられても会話が続いた、という経験を重ねた場合、その項目がプログラム化され、繰り返し用いられることになる。

1-3. 第二言語で会話する際の非母語話者の3つの意識—量的研究と質的研究からみえるもの

このように、エラーとなる選択肢を、非母語話者が自らの意思で選択しているものとする視点から、本論文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、特にエラーに関する意識や行動について調査を行った。その結果、3つの意識があることが分かった。一つは、第二言語を用いて非母語話者が母語話者と会話をする際に文法や発音といったエラーを犯すことに対して感じる「恥ずかしさの意識」、そして非母語話者が会話の相手(母語話者)の理解を促すための配慮から、自身の発話における文法や発音などの正確さを求める「正確さの意識」、それから、非母語話者が発話において、エラーや表現及び文法上の曖昧さなどがあることを自ら認めつつ、それを相手が容赦し、自分が言いたいことを相手

に理解してもらいたいという期待を表す「配慮要求意識」である。

量的調査からみえるもの この3つの意識の尺度を用いて、第二言語としての日本語の教授者及び学習者、そして同じく第二言語としての英語の教授者及び学習者に対して調査を行った。

恥ずかしさの意識 調査の結果、恥ずかしさの意識については、日本人日本語教師よりも外国人日本語学習者のほうが値が高く、また日本人英語学習者と比べても、外国人日本語学習者のほうが値が高い結果となった。ここから、教師と学習者という立場の違いにおいては学習者の立場のほうが第二言語の発話における自らのエラーに対して恥ずかしいという気持ちを持つということ、そして日本人学習者と比べた場合、外国人学習者のほうが恥ずかしさを感じるということが分かった。第六章では日本人高校生と日本人大学生を比較したが、恥ずかしさの意識の値に差はなく、かつ他の2つの意識よりも低い値であったことから、従来の「日本人は恥ずかしさを感じやすい」というイメージとは異なる結果が得られた。

正確さの意識 正確さの意識については、日本人日本語教師と外国人日本語学習者、そして日本人英語学習者の間でほとんど差はみられなかったが、恥ずかしさの意識と配慮要求意識に比べて高い値であった。どの群も日常的に第二言語学習に関わっており、その環境と目的意識の高さから、正確さの意識が高くなると考えられる。また日本人高校生と大学生の正確さの意識が他の群と比べて低いことから、日常的に語学学習の環境に身を置いているかどうかは正確さの意識に影響を及ぼしていることが分かる。一方で、最も低い値であったのは、第七章で教育的介入を行った日本語学校の会話クラス群であった。この被調査者群の日本滞在歴は短く、第二言語レベルも他の日本語学習者群と比べて低い。しかし教育的介入によって正確さの意識は高くなったことから、第二言語を学ぶ環境に長くいるほど、正確さの意識が高まっていくことが考えられた。

配慮要求意識 配慮要求意識は正確さの意識と反対に、日本人大学生と日本人高校生の値が最も高い。この意識は自分も努力することを前提としたうえで、自分の足りない部分を相手に助けてもらいたいと期待する気持ちであるが、相手が助けてくれるという信頼感が土台となっている。同じ日本人であっても日本語教師の値は低いことから、年齢が低いほうが他者に助けを要求する気持ちが高いと言える。また人生経験の違いや、問題が生じたときに自分で解決しようとする意思があるかどうかこの意識に影響を与えることが示唆された。一方、正確さの意識と同様、配慮要求意識についても会話クラスが最も低い値で

あったが、第二言語を使用して母語話者（日本人）と会話をする機会や経験がほとんどないことから、他者に頼るという行為自体に抵抗があり、自己規制をしていたことが考えられる。こういった姿勢自体は自立した学習にとって重要であるが、今回の会話クラス群のように初級から中級レベルの場合は第二言語での会話自体をより困難なものにさせてしまうだろう。配慮要求意識が高まることによって、よりリラックスした状態での会話が可能になると考えられ、共生的学習が可能ともなる。学習者の持つこの意識のバランスを教師は把握する必要があると言えるだろう。

質的研究からみえるもの 本論文では質的研究として、日本語学校の授業において教育的介入を行い、また第二言語の教授者と学習者にインタビューを行った。第六章の日本人高校生と大学生の比較では3つの意識に差がないことが分かったが、第七章の教育的介入を行った会話クラスの結果から、3つの意識の値は変化することが分かった。教育的介入によって恥ずかしさの意識は下がり、正確さの意識は上がる傾向がみられ、配慮要求意識については意味のある差はみられなかったが、さらに長期に調査をした場合、その値は上がることが予測される結果となった。また日本語の「話す・聞く・書く・読む」の四技能に関するレベルの自己判断についても会話クラス受講後はすべて高くなっており、第二言語学習において必要とされる、自分の第二言語能力に対する自信と自分の能力の肯定的な認知（Clément & Kruidenier, 1985）の高まりがみられた。

1-4. 3つの意識に影響を及ぼす要因とエラーとの関わり

量的研究及び質的研究の結果から、3つの意識それぞれに影響を与える要因を掴むことができた。恥ずかしさの意識は、年齢、立場、そして慣れによってその意識の高低が変化すると考えられる。年齢を重ねるにつれ、さまざまな経験をし、失敗を乗り越えることによって、精神的に成熟していること、またエラーを受容する立場に立つこと、そして第二言語での会話という場自体に慣れることで、恥ずかしさの意識は下がることが分かった。

正確さの意識の場合は、環境、モニター能力、そしてレベルの認識が影響している。日常で第二言語学習に関わる環境にいて、語学に対する正確さの意識が養われ、自らのアウトプットをモニターする能力が育つ。また現在の自分の第二言語能力と目標とするレベルの差を認識することでも、正確さの意識は高められる。

配慮要求意識については、何か問題が生じたときに自分で解決する意思があるかどうか、

また会話相手が助けてくれるだろうという、他者への信頼感があるかどうか、そして実際に助けてもらったという経験の有無がこの意識の高低に影響を及ぼすと考えられる。

繰り返し生じるエラーとの関わり このように3つの意識はさまざまな要因に影響を受け、変化するが、本論文の出発点である、訂正しても何度も生じるエラーと、この3つの意識はどのように関わっているのだろうか。

限定合理性理論、そして最適性理論から説明できるように、第二言語で発話を行うとき、非母語話者が自己の満足をどの基準に置くかによって、そのアウトプットは変化すると考えられる。例えば正確さの意識が高い場合、第二章第4節の例のように、制約を「正確に話すこと」に設定するため、アウトプットの際には非常に慎重に発話項目を選択する。この場合、同じ個人が制約を「流暢に話すこと」と設定している場合よりもエラーが生じる割合は低くなると考えられる。一方、例えば配慮要求意識が高い場合は、自分の発話が不十分であっても相手が理解してくれることを期待しているために、正確さへの心がけは低くなり、同じエラーを繰り返し用いる可能性が高くなる。このように、非母語話者自身がどのような意識を持ち、かつどのような制約に価値を置くかによって、選択する発話項目が異なり、エラーの種類と頻度も変わると考えられるのである。

従来の第二言語教育ではエラーは「あってはならないもの・正されるべきもの」とされてきた。しかしそれはエラーを犯すことによって、何らかの損失・損害が生じるという信念に基づいた考えであり、それ自体が一つの人間的な価値観であると言える。もし「コミュニケーションを続けること」に価値を置き、会話能力の向上を重視した場合、エラーそれ自体を完全に排除すべき絶対悪と捉える必要はなくなるのである。

第2節 第二言語教育への提言

2-1. 会話能力の向上を目指す3つの意識の在り方

では、非母語話者がこの3つの意識をどのような状態にすれば、会話能力をより向上させることができるのであろうか。これについて、日本語及び英語の教授者と学習者にインタビューを行ったところ、さまざまな意見が得られた。恥ずかしさの意識については、全体的に低いほうがよいという意見が多く、反対に正確さの意識については高いほうがよいという意見が多かった。後者について興味深い点は、学習者のほうが教授者よりも「正確さの意識は高いほうがよい」という意見が多かったことである。「教える」という観点から考えた場合、教授者のほうが正確さの高さを学習者に求めても不思議ではない。しかし、実際は教授者は会話能力向上ということを考えた場合、それほど正確さにはこだわらないほうがよいという意見であり、一方学習者は正確さを求めるからこそ、上達するという考えを持っていることが分かった。今回インタビューとなった学習者は全員上級レベルであり、正確さに対する意見は自分自身の経験と実感に基づいたものであろう。では一体、正確さの意識は高いほうがよいのか、それともある程度の高さであるほうがいいのか、ということになるが、これはインタビュー結果から、恥ずかしさの意識同様、その意識を感じたあとにどのような行動を取るかによって指導方法を変えるべきであるということが示された。恥ずかしさの意識を感じることで発話量が減るのであれば、この意識は低めたほうが望ましく、反対にエラーを恥ずかしく感じることで学習に励むのであれば、高めたほうが望ましいということになる。正確さの意識についても同様に、正確さに気を配ることによってより正確な発話がなされるのであれば高めたほうがよいが、正確さにこだわらぬあまり、完璧な文章でないと発話に至ることができないということであれば低めたほうがよいであろう。恥ずかしさの意識に関しては、第七章の教育的介入において、その意識が下がるとともに学習者の発話量が増加する様子がみられたことから、会話能力向上という意味では低めたほうがよいと考えられるが、教師側には学習者がどのような意識を持ち、その意識がどのような行動を導いているかを把握し、その上で適切な指導を行っていくことが求められる。

配慮要求意識はインタビューの意見が最もまとまらなかった意識である。この意識を持つことから導かれると考えられるその後の行動にさまざまなパターンが予測されるから

である。例えば、この意識が高い場合、相手を信頼してリラックスした状態で会話を行える人もいれば、相手に甘えて、自ら分かってもらおうとする努力を怠る人もいるだろう。反対にこの意識が低い場合、自ら理解してもらおうと努力する姿勢で会話に挑む人もいれば、すべてを自分で説明しようとして、相手とのコミュニケーションが成り立たない人もいるだろう。したがって、配慮要求意識に関してもその意識の高低が導く行動について把握しておくことが、第二言語教師に求められるのである。

2-2. 第二言語教育における会話能力を向上させる指導の方向

文部科学省が2003年に発表した『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』において、「英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図る」ことが英語の授業改善の目標に設定された。果たして、その目標は達成されつつあるのだろうか。日本国内の英語使用状況については、現段階では生活上または仕事上で、英語でのコミュニケーションを必要とする人は少数派かもしれない。しかし国際化が進む中、英語でのコミュニケーション力の必要性は高まる一方である。本論文のインタビューXの「今、日本企業で働くのなら英会話力はいらぬし、試験でいい点数を取ればいいわけけど、今後もっとグローバルになっていくので、このままでは日本人は対応できなくなると思う」という懸念が実際のものとなる日はそう遠くはないであろう。第六章の被調査者である日本人大学生の3つの意識は、「恥ずかしさの意識・正確さの意識・配慮要求意識」の順に「2.42・2.75・3.02」であった。一方、第九章のインタビューである日本人英語学習者は5名ではあるが、その平均値は「1.53・3.43・2.65」と、同じ日本人でありながら、その意識の持ち方が全く異なっていることが分かる。後者は、英語という第二言語ツールを用いて、実践の場で生き抜いてきた力が感じられる値であると考えられる。第七章の教育的介入の結果が示唆するように、3つの意識の高低は変化させることが可能である。本論文における研究結果から、第二言語教育に携わる教師は、まずこの3つの意識が学習者の中にあること、そしてその意識の高低を絶対的なものとして捉えるのではなく、変化し得るものとして捉えること、さらに学習者自身がその意識を感じたあとにどのような行動をするのかを把握したうえで指導することが必要であると言える。

もう一つ重要な点は、学習者は個人によって異なる価値観に基づいた制約を設定するという点である。したがって、学習においてはその目的と目標を明確にさせ、それが達成

できる道筋を教師は学習者に示さなければならない。一方、教師もまた自分自身の価値を持つが、例えば正確さに重点を置く教師が、その価値観を学習者に強要することがあってはならない。本研究の出発点はエラーであるが、そのエラーを受容することで伸びる力があることが分かった。「エラーを生じる」ということと、「自分を肯定的に捉える」ということを学習者個人の中で両立させることで、よりリラックスした状態で第二言語での会話能力を伸ばすことができると考えられる。OECDによる国際的な生徒の学習到達度調査であるPISAにおいて高い評価を受けているフィンランドの教育方法を研究している田中(2008)も、フィンランドではその教育の中で生徒に自分を前向きに捉えさせ、それを持続的な学習意欲につなげているということを指摘した。第二言語学習ではエラーが生じることは不可避であるが、不可避であればこそ、エラーを生じてしまったこと自体に囚われるのではなく、それを受容し、次のステップへと進む力を養うことが必要であろう。本研究のインタビューCは教師の立場から、「恥ずかしく感じるかどうかはその場の雰囲気に関係している。クラスの中に『間違っても大丈夫』という雰囲気があったほうが良い」と述べた。この、お互いのエラーを受容することが自分自身の能力を伸ばし、相手の意図を理解する力も伸ばし、そして共生的学習が可能となるのである。学習とは単なる知識の授受で成り立つのではない。またコミュニケーション能力も自分一人で磨けるものではない。第二言語学習とは、それに関わるすべての人間がお互い影響し合い、第二言語能力だけではなく、人格をも磨き合う過程となるのである。

本論文の第九章第2節では日本の英語教育における受験勉強と会話能力についてのインタビューを行った。今後の英語教育の在り方に示唆を与える、多くの貴重な意見を得ることができたが、その中で筆者にとって最も興味深かったのは、授業において受験勉強と会話能力育成の「両立は難しい」と考える教師と、「両立は可能である」と考える教師の姿勢の違いである。どちらも英語という言葉を教えるという立場に立っている。しかしそのスタート地点において、「難しい」を前提としているのか、「可能である」を前提としているのかでは、目標を見据える視点が変わってくると考えられる。教育において重要なのは学習者の意識だけではない。教師の意識もその教授法に影響を与え、学習者にも影響を与える。学習者だけではなく、教師自身も前向きに取り組むことで、学習者の可能性を広げ、より豊かな共生的学習が可能になり、国際化に対応する力を身につけさせることができるであろう。

第3節 今後の研究課題と展望

本研究では第二言語で会話を行う際、非母語話者の発話において繰り返し生じるエラーの原因の解明を出発点とし、サイモンの限定合理性理論、そして最適性理論を用いてどのように非母語話者がエラーとなり得る発話項目を選択するのかという過程の分析を試みた。また第二言語での会話において、非母語話者には恥ずかしさの意識、正確さの意識、そして配慮要求意識の3つの意識があることが分かり、これらの意識は立場や年齢、環境などさまざまな要因によってその値が変わること、そして教育的介入によっても変化することも分かった。国際化の波を受け、日本における英語教育の在り方が今後ますます問われるであろう。これまで行われてきた、受験に合格するための勉強とは異なった、コミュニケーションを育むための英語力を身につけることが必要とされる。本研究では3つの意識がどのような状態であれば第二言語での会話能力を向上させることができるのかについても考察し、今後の第二言語教育の在り方について提言を行った。

本研究の中で得られた知見の一つとして、恥ずかしさの意識に関して、日本人の調査結果が従来の日本人のイメージ(恥ずかしがりやシャイなど)とは異なるというものがあった。本研究はエラーに焦点を置いていたため、この点に関しては深く考察しなかったが、国際化の影響を受けて、日本人の性質にも変化が生じているのかもしれない。今後、そういった文化的な面からの考察も必要であると考えられる。

筆者は第二言語としての日本語教育に携わっている。日本語教育の現場では多国籍なクラス構成で学習が行われることが多く、学習者の背景やレベルもさまざまである。そういった環境で第二言語を教授することを通して、非母語話者の情動的側面を考察し、これまでの英語中心である第二言語習得研究とは異なった視点から問題点をみつめることができた。第二言語教育での会話能力向上の指導方法はより具体的なモデルを必要としている。今後、3つの意識の在り方を中心に、より長期の教育的介入調査を行い、日本語にとどまらず、英語を含めた第二言語教育の会話能力育成に活かすことができる研究を行っていきたい。

文献

- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- バートレット, F.C. (1983). 宇津木保・辻正三 (訳) 想起の心理学 誠信書房 (Bartlett, F. C., 1932 *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press)
- ベンジャミン, J.B. (1990). 西川一廉 (訳) コミュニケーション: 話すことと聞くことを中心に 二瓶社 (Benjamin, J. B., 1986 *Communication: Concept and context*. Harper & Row, Publishers, Inc)
- Canal, M. (1983). Program evaluation: where do we go from here? Plenary address at the TESOL Summer Meeting Toronto.
- Canal, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: Pp. 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1981). Principles and parameters in syntactic theory. In Hornstein, N. and Lightfoot, D. (eds.) *Explanations in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. NY: Harper & Row.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence, and group-cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, **44**, 418-448.
- Clément, R. & Kruidenier, B. (1985). Aptitude, attitude, and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, **4**, 21-37.
- 大坊郁夫 (1987a). 社会的交換と相互作用 齊藤勇 (編) 対人社会心理学重要研究集 3 一人コミュニケーションの心理 誠信書房 Pp67-126.
- 大坊郁夫 (1987b). 対人コミュニケーション 大橋正夫・長田雅喜 (編) 対人関係の心理学 有斐閣 Pp178-212.
- Ehrman, M. E. (1996). An exploration of adult language learning motivation, self-efficacy and anxiety. In R. L., Oxford (Ed.) *Language Learning motivation:*

- Pathways to the new century*. Honolulu, HI.: University of Hawaii Press. Pp.103-131.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- 深田博己 (1999a). コミュニケーション心理学の構築へ向けて 深田博己 (編) コミュニケーション心理学—心理学的コミュニケーション論への招待 北大路書房 Pp2-17.
- 深田博己 (1999b). コミュニケーションの対人心理学 深田博己 (編) コミュニケーション心理学—心理学的コミュニケーション論への招待 北大路書房 Pp112-127.
- ハイエク, F. A. (1986). 市場・知識・自由—自由主義の経済思想 田中貞晴・田中秀夫 (訳) ミネルヴァ書房
- 一・二・三冊子 (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・三冊子 (2004a). 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.
- 一・二・三冊子 (2004b). 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— 文藝言語研究, **46**, 181-198.
- 平賀正子・藤井洋子 (1998). 日本人のコミュニケーション行動と英語教育—比較文化語用論からの展望— 日本語学, **17(11)** 88-99.
- 広田すみれ (2002). 認知的アプローチ: 規範・記述・処方理論 広田すみれ・増田真也・坂上貴之 (編) 心理学が描くリスクの世界 改訂版 慶應義塾大学出版会 Pp29-104.
- 堀口純子 (1997). 日本語教育と会話分析 くろしお出版
- Horwits, E. K., Horwits, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, **70**, 125-132.
- 法務省 (2010). 出入国管理統計
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001074828>
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A. University of Pennsylvania Press.
- Keinan, G. (1987). Decision making under stress: Scanning of alternatives under controllable and uncontrollable threats. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 639-644.

北野朋子 (2009a). 会話において「正用・誤用・非用」が混在する要因—千里への道, **7**, 81-98.

北野朋子 (2009b). 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, **3**, 45-54.

北野朋子 (2010a). 母語話者との会話における非母語話者の心理機構—日本人大学生と外国人留学生との比較— 心理学叢誌 (関西大学大学院), **3**, 79-87.

北野朋子 (2010b). 第二言語での会話における「恥ずかしさ・正確さ・配慮要求」意識—文化的要因及び立場的要因から生じる差異の考察— 心理学叢誌 (関西大学大学院), **4**, 47-54.

北野朋子 (2011a). 最適性理論から捉えた非母語話者の発話エラー—心理学叢誌 (関西大学大学院), **5**, 37-44.

北野朋子 (2011b). 限定合理性理論から捉える非母語話者の発話項目の選択過程とエラー発生要因—関西大学文学部心理学会, 文学部心理学論集, **5**, 23-31.

北野朋子 (2011c). 第二言語での会話における非母語話者の心理機構とエラー選択—日本人高校生と日本人大学生の意識分析を通して— 異文化コミュニケーション, **14**, 55-68.

Kitano, T. (2011d). Embarrassment, Accuracy and Demanding Regards relating to speaking in a second language. *Kandai Psychological Reports*, **6**, 55-68.

北野朋子 (2011e). 教育的介入による非母語話者意識の変化—第二言語での会話における「恥ずかしさ・正確さ・配慮要求」意識— 日本心理学会第75回大会, 1200.

北野朋子・山中俊也 (2009). 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— 心理学叢誌 (関西大学大学院), **2**, 79-86.

小林葉子 (2010). コミュニケーション教育と英語コミュニケーション教育—岩手大学人文社会科学部紀要, **86**, 95-105.

小泉保 (1995). 言語学とコミュニケーション—大学書林

国際交流基金・日本国際教育支援協会 日本語能力試験 <http://www.jlpt.jp/index.html>

Krahnke, K., Krahnke, K. and T. Nishimura (1993). Pragmatics and transfer: Japanese ellipsis in English interlanguage. m.s. at The 4th International Pragmatics Conference, Kobe, Japan.

Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly* 10: Pp. 157-168.

Krashen, S. (1981). *Second language Acquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

窪歯晴夫 (1995). 音韻部門と統語部門・意味部門のインタフェイス—大津由紀雄 (編) 認知心理学3—言語—東京大学出版会 Pp47-64.

窪歯晴夫 (2008). 最適性理論の位置づけ—アラン・プリンス, ポール・スモレンスキー—深澤はるか (訳) 最適性理論:生成文法における制約相互作用—岩波書店 Pp.369-373.

柴山品子 (2004). 日本語指導に向けての誤用分析—助詞を中心に— 福岡女学院大学大学院人文科学研究科紀要 創刊号, 37-62.

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

前村奈央佳 (2009). 共感力と異文化受容態度との関連性—ゲーミング・シミュレーション実験による検討— 異文化コミュニケーション, **12**, 69-84.

ジョン C. マーハ, ジュディ・グローヴス (2004). チョムスキー入門—芦村京 (訳) 明石書店

増田真也 (2002). 対人的アプローチ: 社会的認知と個人の決定—広田すみれ・増田真也・坂上貴之 (編) 心理学が描くリスクの世界—改訂版—慶應義塾大学出版会 Pp105-146.

松見法男 (1999). コミュニケーションの言語心理学—深田博己 (編) コミュニケーション心理学—心理学的コミュニケーション論への招待—北大路書房 Pp51-66.

McCarty, J. (2002). *A thematic guide to optimality theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

水谷信子 (1985). 日英比較—話しことばの文法—くろしお出版

水谷信子 (1994). 実例で学ぶ誤用分析の方法—アルク

文部科学省 (2003). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画

森久信 (1994). 日本語の統語構造—生成文法理論とその応用—松柏社

元田静 (2005). 第二言語不安の理論と実態—溪水社

中西家栄子・茅野直子 (1991). 日本語を教える3—実践日本語教授法—名柄迪 (監修) バベル・プレス.

成田健一・寺崎正治・新浜邦夫 (1990). 羞恥感情を引き起こす状況の構造—関西学院大学文学部人文論究, **40**, 73-92.

Neisser, U. (1978). Memory: What are the important question?. In M. M. Gruneberg, P. E. Nickerson, R. S., & Adams, M. J. (1979). Long-term memory for a common object. *Cognitive Psychology*, **11**, 287-307.

西川一廉 (2002a). 人間活動としてのコミュニケーション 西川一廉・小牧一裕 コミュニケーションプロセス 二瓶社 Pp1-12.

西川一廉 (2002b). スピーキングとリスニング 西川一廉・小牧一裕 コミュニケーションプロセス 二瓶社 Pp25-35.

西川寿美 (1996). 第二言語の習得—学習者の母語の影響— 高見澤孟 (監修) はじめての日本語教育・1 日本語教育の基礎知識 凡人社 Pp229-252.

西木武彦 (1994). 日常記憶研究の動向 早稲田大学大学院文学研究科紀要, **40**, 3-19.

大浦容子 (1996). 熟達と評価的発達—音楽の領域での検討 教育心理学研究, **44**, 136-144.

奥野山紀子 (2004). 日本語学習者の「の」の過剰使用にみられる言語処理のストラテジー 横浜国立大学留学生センター紀要, **11**, 47-60.

小山義徳 (2009). 英単語学習方略が英語の文法・語法上のエラー生起に与える影響の検討 教育心理学研究, **57**, 73-85.

Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety. Interviews with highly anxious students. in E. K. Horwitz & D. J. Young(Eds.) *Language anxiety: From theory and research in classroom implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Pp. 101-108.

Prince, A. & Smolensky, P. (2004). *Optimality theory: Constraint interaction in generative grammar*. Oxford: Blackwell. (アラン・プリンス, ポール・スモレンスキー 深澤はるか (訳) 最適性理論: 生成文法における制約相互作用 (2008) 岩波書店)

J. リーソン (1994). ヒューマンエラー—認知科学的アプローチ 林喜男 (監訳) 海文堂

Richards, J. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences* **17**: Pp. 12-22.

リヴァース, W. (1967). 外国語教育と心理学 五十嵐二郎 (訳) 紀伊国屋書店

酒入郁子編 (1991). 外国人が日本語教師によくする 100 の質問 バベル・プレス

迫田久美子 (2001). 学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー(1)—場所を表す「に」

と「で」の場合— 日本語教育研究, **11**, 17-22.

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

櫻井啓一郎 (2008a). 最適性理論による行動科学的意味決定の一考察 川崎医療福祉学会誌, **17(2)**, 293-302.

櫻井啓一郎 (2008b). 最適性理論による意味決定の分析 現代社会学, **9**, 81-92.

作田啓一 (1967). 恥の文化再考 筑摩書房

佐治圭三 (1992). 外国人が間違えやすい日本語の表現の研究 ひつじ書房

Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics* **10**: Pp.209-231.

徐珉廷 (2004). モニターを通して学習者は何を学ぶのか—ロールプレイに焦点を当てて— 昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要, **2**, 19-28.

Shannon, C.E. & Weaver, W. (1949). 長谷川淳 (訳) コミュニケーションの数学的理論—情報理論の基礎 (1969) 明治図書

小学館ランダムハウス英和大辞典第二版編集委員会 (1994). ランダムハウス英語大辞典第2版 小学館

サイモン, H. A. (1979). 意思決定の科学 稲葉元吉・倉井武夫 (訳) 産業能率大学出版部

サイモン, H. A. (1987). 【新版】システムの科学 稲葉元吉・吉原英樹 (訳) パーソナルメディア株式会社

サイモン, H. A. (2009). 【新版】経営行動—経営組織における意思決定過程の研究— 二村敏子・桑田耕太郎・高尾義明・西脇陽子・高柳美香 (訳) ダイヤモンド社

多田洋介 (2003). 行動経済学入門 日本経済新聞出版社

高木眞美 (2004). 欧米系学習者に対する誤用調査 昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要, **2**, 70-82.

高見澤孟 (監修) (1996). はじめての日本語教育・1 日本語教育の基礎知識 凡人社 Pp229-252.

竹村研一 (1987). 他者への援助と攻撃 大橋正夫・長田雅喜 (編) 対人関係の心理学 有斐閣 Pp213-238.

滝沢謙三・滝沢カレン・アン (2009). 英語コミュニケーション力—暗黙のルール **22** 三一書房

- 玉瀬耕治・相原和雄 (2004). 大学生の「甘え」と特性 5 因子の関係 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **13**, 23-31.
- 玉瀬耕治・相原和雄 (2005). 相互依存的甘えと思いやり, 屈折した甘えと自己愛的傾向 奈良教育大学紀要, **54(1)**, 49-61.
- 田中博之 (2008). メソッドの学力革命—その秘訣を授業に生かす 30 の方法 明治図書出版
- 田中俊也・北野朋子 (2010). サイモンの「限定合理性」の持つ意味と意義 文学部心理学論集, **4**, 7-18.
- 和田実 (1999). 出会いのコミュニケーション 諸井克英・中村雅彦・和田実 親しさが伝わるコミュニケーション—出会い・深まり・別れ 金子書房 Pp2-36.
- リディア・ワイト (1992). 普遍文法と第二言語獲得 千葉修司・Kevin R. Gregg・平川眞規子 (訳) リーベル出版
- 山本雅美 (1999). コミュニケーションの文化心理学 深山博己 (編) コミュニケーション心理学—心理学的コミュニケーション論への招待 北大路書房 Pp143-157.
- 八島智子 (2004). 外国語コミュニケーションの情意と動機—研究と教育の視点— 関西大学出版部

謝辞

本論文の調査及びインタビューにあたり、私立K大学の学生の方々を初め、数多くの日本語教授者及び学習者、並びに英語教授者及び学習者の皆様に貴重なお時間をいただきました。ご協力ありがとうございました。また職場の皆さんには研究に対するご理解とお気遣いをいただき、本当にありがとうございました。

また本論文執筆中に他界した祖母と、研究への没頭をあたたく見守ってくれた家族にも感謝の気持ちを表したいと思います。たくさん励ましの言葉をかけてくれた友人達、ゼミのみんな、そして日本語学校の学生の皆さんにも心から感謝しています。

そして恩師という言葉だけでは表現できないほど、常に私の人生を導いてくださる関西大学大学院心理学研究科教授、田中俊也先生に心より深く御礼申し上げます。研究の霧の中で歩みを止めてしまいそうになったときも、先生のご指導によって、いつでも道が開けました。本当にありがとうございました。

未熟な私を励まし支えてくれた皆様のおかげで、本論文を執筆することができました。自分の研究したいことに没頭できる、そんな幸せを噛み締める3年間でした。第二言語を学ぶ人達の未来を切り拓く手伝いをすることが皆様への恩返しと心に刻み、これからも研究と実践を重ねて参りたいと思います。

2011年11月30日

北野 朋子

『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査

関西大学大学院心理学研究科心理学専攻 北野朋子

この調査は論文の作成に使用するためのもので、結果はすべて統計的に処理し、研究以外で使用する
ことはありませんので、あなた自身が感じた通りにお答えください。ご協力よろしくお願いたします。

性別	男・女	年齢	歳	国籍	母語
----	-----	----	---	----	----

以下の質問を読んで、「とてもそう思う／いつもそうする＝4」、「だいたいそう思う／だいたいそう
する＝3」、「あまりそう思わない／あまりそうしない＝2」、「まったくそう思わない／まったくそうし
ない＝1」、の中で、当てはまる数値に○印をつけてください。

本調査は、会話の能力や技術を測るためのものではありませんので、できるだけ普段の自分を前提に、
いつもの自分なら、という形でお答えください。また、ご経験がない場合も、「もしそうだったら」と
いう前提でお答えください。

あなたが外国へ旅行に行つて、その国の人と、その国の言語で会話をするときを想像し
て、下記の質問にお答えください。

(例：あなたが日本人で、アメリカに旅行して、アメリカ人と英語で話すとき。)

(いつもそうする)
とてもそう思う
(だいたいそうする)
だいたいそう思う
(あまりそうしない)
あまりそう思わない
(まったくそうしない)
まったくそう思わない

- 1) 相手にはっきり聞こえるように、できるだけ大きい声で
話すようにする。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 2) 難しい発音の単語は、適当に発音する。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 3) 自分の言いたいことがうまく伝えられないと、恥ずかしい。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 4) 発音が悪くても、相手は気にしないと思う。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 5) 自分が伝えたいことをあらかず単語を、とにかく言う。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 6) 「もう一度言ってください」と頼むのは、恥ずかしい。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 7) 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。
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 8) 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。
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4

(1) (1) (1) (1) (1) (1)
(2) (2) (2) (2) (2) (2)
(3) (3) (3) (3) (3) (3)
(4) (4) (4) (4) (4) (4)

- 9) 相手の話が正確にわからなくても、わかったふりをする。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 10) できるだけ正しい発音をするように、気をつける。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 11) 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。
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 12) 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。
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 13) 自分の国の語順で話さないように気をつける。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 14) 3人以上で話しているとき、発音が悪いのは、恥ずかしい。
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 15) 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。
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 16) 文法的に正しくなくても、自分の言いたいことを相手に読み取ってほしい。
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 17) 発音が変わると、相手に指摘されそうで、恥ずかしい。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 18) 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。
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 19) 会話を続けるためには、多少いい加減に話してもかまわないと思う。
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 20) 単語を並べれば、通じると思う。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 21) 会話のリズムに気をつける。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 22) 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。
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4
- 23) 難しい発音でも、恥ずかしがらずに頑張って発音する。 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4

※今回あなたがこの質問に答える際にイメージした国と、外国語を一つずつご記入ください。

イメージした国：	外国語：
----------	------

記入もれのないように、再度ご確認ください。 ご協力、ありがとうございました。

『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査

関西大学大学院心理学研究科心理学専攻 北野朋子

この調査は論文の作成に使用するためのもので、結果はすべて統計的に処理し、研究以外で使用するものではありませんので、あなた自身が感じた通りにお答えください。また、この調査票は無記名回答で、結果が成績に反映されることはありません。もし「参加したくない」と思う場合は、白紙でご提出ください。また記入の途中で「これ以上、答えたくない」と感じた場合は、そこで回答を止めるか、答えられる問題にだけ答えてください。ご協力よろしくお願いたします。

性別 男・女 年齢 歳

以下の質問を読んで、「とてもそう思う／いつもそうする＝4」、「だいたいそう思う／だいたいそうする＝3」、「あまりそう思わない／あまりそうしない＝2」、「まったくそう思わない／まったくそうしない＝1」の中で、当てはまる数値に○印をつけてください。

本調査は、会話の能力や技術を測るためのものではありませんので、できるだけ普段の自分を前提に、いつもの自分なら、という形でお答えください。また、ご経験がない場合も、「もしそうだったら」という前提でお答えください。

あなたが外国人と、英語で話すときを想像して、下記の質問にお答えください。

(例：アメリカ人と英語で話すとき。)

(いつもそうする)
とてもそう思う
(だいたいそうする)
だいたいそう思う
(あまりそうしない)
あまりそう思わない
(まったくそうしない)
まったくそう思わない

- 1) 相手にはっきり聞こえるように、
できるだけ大きい声で話すようにする。
2) 難しい発音の単語は、適当に発音する。
3) 自分の言いたいことがうまく伝えられないと、恥ずかしい。
4) 発音が悪くても、相手は気にしないと思う。
5) 自分が伝えたいことをあらかず単語を、とにかく言う。
6) 「もう一度言ってください」と頼むのは、恥ずかしい。
7) 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。
8) 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。
9) 相手の話が正確にわからなくても、わかったふりをする。

(とてもそうする)
(だいたいそうする)
(あまりそうしない)
(まったくそうしない)
(いつもそうする)
とてもそう思う
(だいたいそうする)
だいたいそう思う
(あまりそうしない)
あまりそう思わない
(まったくそうしない)
まったくそう思わない

- 10) できるだけ正しい発音をするように、気をつける。
11) 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。
12) 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。
13) 自分の国の語順で話さないように気をつける。
14) 3人以上で話しているとき、発音が悪いのは、
恥ずかしい。
15) 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。
16) 文法的に正しくなくても、自分の言いたいことを
相手に読み取ってほしい。
17) 発音が変わると、相手に指摘されそうで、恥ずかしい。
18) 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。
19) 会話を続けるためには、多少いい加減に話しても
かまわないと思う。
20) 単語を並べれば、通じると思う。
21) 会話のリズムに気をつける。
22) 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。
23) 難しい発音でも、恥ずかしがらずに頑張って発音する。

あなたの母語:

※下記でご経験があれば、○を書いてください。

Table with 4 columns: 海外旅行 (1週間以下, 1週間以上), 留学 (半年以下, 半年以上), ホームステイ (半年以下, 半年以上), 家族と海外に住んだ (半年以下, 半年以上)

記入もれのないように、再度ご確認ください。ご協力、ありがとうございました。

『外国語及び外国人と話すこと』に関する調査

関西大学大学院心理学研究科 北野朋子

この調査は論文の作成に使用するためのもので、結果はすべて統計的に処理し、研究以外で使用することはありませんので、あなた自身が感じた通りにお答えください。ご協力よろしく願いたします。

クラス：	性別 男・女	年齢 歳	国籍	母語
------	--------	------	----	----

A:2010年9月までに、選択科目で「会話クラス（北野）」を受けたことがありますか。

(ある ・ ない)

B:自分の日本語はどのぐらいのレベルだと思いますか。

	全然できない	とても上手
	↓	↓
1) 話すこと	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7	
2) 聞くこと	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7	
3) 読むこと	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7	
4) 書くこと	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7	

C:以下の質問を読んで、「とてもそう思う／いつもそうする＝4」、「だいたいそう思う／だいたいそうする＝3」、「あまりそう思わない／あまりそうしない＝2」、「まったくそう思わない／まったくそうしない＝1」、の中で、当てはまる数値に○印をつけてください。

あなたが日本人と、日本語で会話をするときを想像して、下記の質問にお答えください。

(例：あなたがアメリカ人で、日本人と日本語で話すとき。)

- | | | | | | | | | |
|--|------------|-------------|-----------|------------|----------|------------|---------|-----------|
| | まったくそう思わない | (まったくそうしない) | あまりそう思わない | (あまりそうしない) | だいたいそう思う | (だいたいそうする) | とてもそう思う | (いつもそうする) |
|--|------------|-------------|-----------|------------|----------|------------|---------|-----------|
- 相手にはっきり聞こえるように、できるだけ大きい声で話すようにする。 1 — 2 — 3 — 4
 - 難しい発音の単語は、適当に発音する。 1 — 2 — 3 — 4
 - 自分の言いたいことがうまく伝えられないと、恥ずかしい。 1 — 2 — 3 — 4
 - 発音が悪くても、相手は気にしないと思う。 1 — 2 — 3 — 4
 - 自分が伝えたいことをあらかず単語を、とにかく言う。 1 — 2 — 3 — 4
 - 「もう一度言ってください」と頼むのは、恥ずかしい。 1 — 2 — 3 — 4

(いつもそうする)
とてもそう思う
だいたいそう思う
(だいたいそうする)
あまりそう思わない
(あまりそうしない)
まったくそう思わない

7) 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。

1 — 2 — 3 — 4

8) 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。

1 — 2 — 3 — 4

9) 相手の話が正確にわからなくても、わかったふりをする。

1 — 2 — 3 — 4

10) できるだけ正しい発音をするように、気をつける。

1 — 2 — 3 — 4

11) 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。

1 — 2 — 3 — 4

12) 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。

1 — 2 — 3 — 4

13) 自分の国の語順で話さないように気をつける。

1 — 2 — 3 — 4

14) 3人以上で話しているとき、発音が悪いのは、恥ずかしい。

1 — 2 — 3 — 4

15) 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。

1 — 2 — 3 — 4

16) 文法的に正しくなくても、自分の言いたいことを相手に読み取ってほしい。

1 — 2 — 3 — 4

17) 発音が変わると、相手に指摘されそうで、恥ずかしい。

1 — 2 — 3 — 4

18) 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。

1 — 2 — 3 — 4

19) 会話を続けるためには、多少いい加減に話してもかまわないと思う。

1 — 2 — 3 — 4

20) 単語を並べれば、通じると思う。

1 — 2 — 3 — 4

21) 会話のリズムに気をつける。

1 — 2 — 3 — 4

22) 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。

1 — 2 — 3 — 4

23) 難しい発音でも、恥ずかしがらずに頑張って発音する。

1 — 2 — 3 — 4

※記入もれのないように、再度ご確認ください。 ご協力、ありがとうございました。