

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 ——

一二三 朋 子*

本研究の目的は、在日外国人が接触場面でのどのような意識的配慮の調整を学習しているのかを明らかにすること、その学習にどのような要因が影響を与えているのかを因果モデルにより検討すること、さらに留学生との比較検討を通して共生的学習に関する示唆を得ることである。ボランティア教室で日本語を学ぶ104名のアジア系学習者に対して質問紙調査を行い因子分析を行った結果、4つの意識的配慮が特定され、それらの配慮と日本語能力とに相関があることが示された。また、パス解析の結果、3つの意識的配慮に対して、非言語重視型信念及び将来性動機が直接的に強い影響を与えること、そして、それらの要因を強めるのは友人関係と肯定的経験であることがわかった。次に、留学生との比較を通して、ボランティア教室学習者は留学生よりも日本語能力が低いこと、接触場面に関して敏感でないことが示唆された。以上の知見から、共生的学習の推進のためには、日本語能力を高めること、接触場面への鋭敏さを養うことと同時に、日本人側の受け入れ体制の整備が重要であることが示唆された。

キーワード：共生的学習、意識的配慮の調整、ボランティア教室学習者、接触場面、因果モデル

問題と目的

問題の背景 日本における外国人の登録者数は2000年末現在、131万人であり、日本の総人口の1%を超えている（国立社会保障・人口問題研究所, 2002）。こうした増加の背景には1990年の出入国管理及び難民認定法の改正があり、この10年あまりの間の日系南米人及び中国帰国者の急増は特に著しい。1%を超えるこれら外国人を、日本人はどのように捉え、どのように受け入れるのか、外国人と日本人との共生を考えることは現代社会の非常に重要なテーマとなっている。

共生という語は、本来の生物学的意味から、環境、教育、民族、社会的活動などにまで幅広く敷衍して使われ、その意味は必ずしも一義的ではない（江瀬・酒井・森谷, 2000）。本研究では、日本社会における外国人と日本人との共生を考えていく立場から、共生とは、言語的・文化的背景を異にする人々が、地域生活の様々な面で相互尊重、相互協力関係を確立していくこと、つまり、それぞれの言語・文化を尊重しながら、共に学び共に生きていこうとすることと定義する（一二三, 2003）。

同一の地域社会内で複数の異言語話者同士が共生するためには、コミュニケーション手段として、ある言語を媒介言語つまり「共生言語」として共有すること

が必要である。そして、その共生言語が機能するためには、共生言語特有の運用が必要となってくる。共生言語特有の運用とは、コミュニケーション成立のために、相手との差異を認め合いつつ互いの接点を模索すること、即ち、相手に合わせて施される調整とも言い換えられる。調整には意識面での調整と言語面での調整が考えられる。「共生的学習」とは、そうした意識面や言語面での調整を学習することである（一二三, 2002）。

母語話者と非母語話者とがコミュニケーションする接触場面で施される調整については、日本人が行う意識面や言語面での調整（一二三, 1995, 1999）、外国人が行う意識面での調整（岡崎・一二三, 1995；一二三, 2000, 2002, 2003）の研究がある。一二三（2003）は、アジア系留学生を対象に接触場面での意識的配慮と母語話者同士の場面での意識的配慮を調べ、それらが場面に応じて調整されていることを見出している。意識的配慮とは、正確に表現しよう、互いにわからないことがあっても受け入れよう、自己主張は控えめにしよう、といった配慮のことである。そして、そうした意識的配慮の調整を学習することが、接触場面での日本人との会話を成立させるための最低限の基盤を確保し、かつ、その基盤を友好的な関係へ発展させるために重要であるとしている。さらに、意識的配慮の調整の学習には接触場面での様々な異文化体験が強い影響を与えることを明らかにした上で、エスニックに関わる肯定的経験や日

* 筑波大学 〒305-8571 茨城県つくば市天王台1-1-1
筑波大学文芸・言語学系 tomoko@lingua.tsukuba.ac.jp

本人との良好な友人関係が非常に重要であること、そのためには外国人側への教育だけでなく日本人側への教育も必要であることを示唆している。

これら一連の研究は、共生言語成立のためには意識面及び言語面における調整の学習即ち共生的学習が不可欠であることを示している。共生的学習に影響を与える要因に関する知見を、早急に教育や地域の政策などに反映させていくことが求められている。

目的 本研究は、留学生以外の一般のアジア系在日外国人を対象に、意識面での共生的学習に影響を与える要因を検討することを目的とする。一二三 (2003) はアジア系留学生を対象に共生的学習に関する要因の検討を行っているが、アジア以外の地域を含めても、留学生は在日外国人の約10%を占めるに過ぎない。さらに、留学生は、日本での在留資格や生活スタイルなど、在日外国人全体から見た場合、かなり特殊な環境に置かれているといえる。幅広く共生的学習を論じるためには留学生以外の外国人に目を向けることが必要である。なお、在日外国人のうち70%以上はアジア系であること (国立社会保障・人口問題研究所, 2002)、一二三 (2003) で対象としているのはアジア系留学生であることから、本研究ではアジア系在日外国人に焦点を当てる。

ここで、留学生以外の一般の在日外国人と一言で言ってもその内実は多種多様であることに注意しなければならない。出身地、出身文化を始め、来日目的、滞日期間、日本における生活条件、職業、教育歴、日本人との接触度、日本語の学習環境など、その多様性は無限といっても過言ではない。こうした属性の全てをそろえることは不可能に近い。しかし、物理的環境や属性の均質性を多少犠牲にしても、何らかの共通した背景の者を抽出し、一定の枠内で共通に人の心に潜む心理的な現象における関連性を明らかにしようとすることは、接触場面における心理学的研究にとって非常に有効であり、かつ現実的と考えられる (田中, 2000)。

そこで、本研究は、何らかの共通した背景として日本語の学習条件に着目し、地域のボランティア日本語教室 (以下、ボランティア教室) で日本語を学習するアジア系在日外国人に焦点を当てる。一二三 (2002) は、ボラ

ンティア教室における学習者と大学の外国人留学生とを比較し、接触場面で重視する意識的配慮が異なることを報告している。ボランティア教室の学習者と留学生との日本語学習条件に関する違いとしては、来日目的や日本語の学習動機の他に、前者は後者に比べて、体系的かつ専門的な日本語よりも生活に密着した日本語を優先して学習すること、長期的かつ集中的な学習が困難であること、日常生活の中で多様な日本人との接触が可能であることなどが挙げられている。こうした日本語学習条件の違いは、日本語学習に関して何を到達目標とするのか、日本語のどのような側面を重視して学習するのか、どのような学習方法を好むのかなどの日本語学習に関する学習観や信念などにも影響を与え、さらには意識的配慮の調整の学習にも影響を与えることが予測される。

本研究の目的を整理すると以下の3点である。

第1に、接触場面でボランティア教室の学習者がどのような意識的配慮の調整を学習しているのかを明らかにすることである。

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

第3に、ボランティア教室の学習者に関する結果を一二三 (2003) の留学生に関する結果と比較して考察し、そこでの知見を基に、共生的学習に関する教育への示唆を行うことである。

因果モデルの設定

留学生との比較のため、一二三 (2003) と同様の枠組みで共生的学習に関わる要因を取り上げていく。一二三 (2003) で取り上げられている要因は留学生固有のものとはいえず、ボランティア教室学習者にも適用可能な要因であると考えられる。FIGURE 1 に、意識的配慮の共生的学習に関する諸要因の関連を仮定した因果モデルを示す。このモデルを基に、共生的学習に影響を与える諸要因間の関連を検討する。

まず、外生変数として、滞日期間を仮定する。滞日期間は日本での経験の質や量の他、様々な心理的要因に影響を与えられられる。

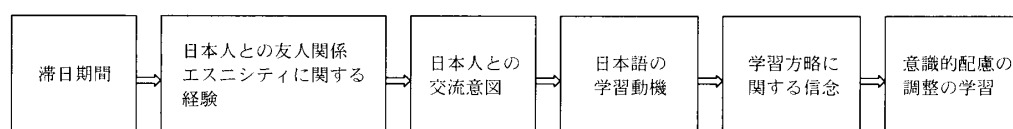


FIGURE 1 共生的学習の因果モデル

次に、滞日期间により影響を受ける内生変数として日本での体験を仮定する。これは、日本人との交友関係や日本での異文化に関わる経験を意味する。例えば、日本人の友人とどのように付き合っているか、日本での生活の中で、母国と異なるどのような経験をしているかなどである。滞日期间により日本での経験、日本人イメージなどが変化することが報告されている（岩男・萩原, 1988；山崎, 1994）。

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

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

次に、日本語の学習動機により影響を受ける内生変数として、学習方略に関する信念を仮定する。言語学習に関する信念は近年注目されてきている概念である（Horwitz, 1987；Rubin, 1987；Wenden, 1991）。Horwitz（1987）の考案した言語学習に関する信念を測る尺度 BALLI（The Beliefs About Language Learning Inventory）は日本語教育の分野でも利用され、言語学習に関する信念の重要性が指摘されている（橋本, 1993；板井, 2000；岡崎, 2001）。学習動機と言語学習に関する信念との関連については、堀野・市川（1997）及び久保（1999）の研究で示唆された「学習動機→学習方略（学習行動）→学習成果」という方向を参考にして、「学習動機→学習方略に関する信念→意識的配慮の調整の学習」という方向を想定した。例えば「日本文化をより深く理解したいから日本語を学習する」という学習動機は、「日本語の学習のためには日本人の会話の仕方や考え方などを知ることが重要だ」という学習方略に関する信念に結び付き易いであろう。

最後に、学習方略に関する信念の影響を受ける内生変数として意識的配慮を仮定する。「日本語の学習のためには日本人の会話の仕方や考え方などを知ることが重要だ」という信念を持つ学習者は、接触場面を日本

語学習の場として捉え、積極的に日本人との会話に参加していくことで、様々な意識的配慮の調整を学習することが予測される。

方 法

被調査者 東京都及び神奈川県内の日本語ボランティア教室（11 教室）の学習者 167 名から協力を得たが、今回はアジア出身かつ職業が学生以外（自営業・社員・パート・主婦など）であり日本語学校・大学（自国・日本を含めて）などでの日本語学習の経験を持たない者 104 名（男性 50 名、女性 52 名、不明 2 名）を分析の対象とした。平均年齢は 32.4 歳、平均滞日期间は 65.3 ヶ月であった。出身国は、ベトナム 26 名、中国 22 名、カンボジア 18 名、その他、韓国、ラオス、フィリピンなどの計 9 カ国である。

質問紙構成 質問紙は一二三（2003）と同様のものを用いた。8）は、モデルの検討には用いないが、今回新たに分析に加えた項目である。分析に用いる質問項目は以下の通りである。

- 1）滞日期间 1 項目
- 2）日本人との友人関係の豊かさ 7 項目
- 3）自エスニシティに関わる経験 13 項目
- 4）日本人との交流意図 6 項目
- 5）日本語の学習動機 13 項目
- 6）日本語の学習方略に関する信念 11 項目
- 7）意識的配慮 24 項目
- 8）自己評価による日本語能力 2 項目

2）、3）、4）は山崎（1994）、山崎他（1997）を参考にして一部修正を加えたものである。5）はニュージーランドで日本語を学習する大学生の動機づけ調査を行った縫部・狩野・伊藤（1995）の質問紙を参考に行っている。6）は Horwitz（1987）の BALLI の中の学習方略に関する信念を、日本の学習環境に合わせて書き換えたものである。7）は外国人留学生の意識的配慮を検討した岡崎・一二三（1995）及び一二三（2000）を参考にした。8）は日本語でどの程度会話ができるか、電話が掛けられるかを問うものである。

1）は日本における滞日期间（月数）、7）及び 8）は 7 段階、それ以外は 5 段階で評定を求めた。なお、7）については、「日本人と日本語で会話する場面（以下 日本人場面）」と「自分と同じ母語話者と自分の母語で会話する場面（以下 同母語話者場面）」の 2 つの場面を設定し、それぞれについて評定を求めた。

質問紙は、日本語版の他、中国語、韓国語、英語、ベトナム語、ラオス語、カンボジア語、スペイン語、

ポルトガル語を用意した。正確さを期するために、当該言語の母語話者または当該言語に堪能な日本語母語話者が各言語に翻訳したものを、当該言語の別の母語話者がチェックするという手続きを取った。

調査時期・手続き 質問紙の配布・回収は、2002年9月から2003年5月まで、調査者本人が各教室に出かけていき実施したが、一部、教室の日本語授業担当者に郵送で委託した。

分析 まず、質問紙結果から、共生的学習により学習される意識的配慮及び意識的配慮の共生的学習に関与すると想定される諸要因を測定する尺度を作成する。次に、それらの尺度を用い、設定された因果モデルの妥当性をパス解析により検討する。最後に、各尺度得点及びパス・ダイアグラムについて、留学生の調査結果（一二三, 2003）と比較検討する。

結 果

尺度構成 意識的配慮及び意識的配慮の共生的学習に関わると想定される諸要因を測定するための尺度を作成する。2)～7)の各項目群について固有値を1.0以上とした因子分析を行い、因子を構成する項目を尺度の構成項目とする。なお、7)に関しては、日本人場面と同母語話者場面を合わせた因子分析を行う。因子分析の結果、2)及び4)については第1因子に負荷量の高い項目が集中しており、1次元構造と判断した。その他については、主因子法とバリマックス回転による因子分析を行い、解釈可能性から因子を決定した。因子構造（因子負荷量、寄与率）をTABLE 1～6に示す。

因子分析の結果、意識的配慮の構成項目に若干の変動は見られたが、いずれの質問項目群に関しても一二三（2003）とほぼ同様の因子が得られた。今回は一二三（2003）における留学生の各尺度と比較するために因子負荷量が.30以下のものも採用した。各尺度のクロンバックの α 係数は、.61～.90（TABLE 1～6）であり、い

れも十分な内的整合性を有することが確認された。

2)「日本人との友人関係の豊かさ」(TABLE 1)については第1因子を構成する7項目を「友人関係」尺度($\alpha=.90$)とした。

3)「自エスニシティに関わる経験」(TABLE 2)については第1因子を構成する8項目を「否定的経験」尺度($\alpha=.83$)、第2因子を構成する5項目を「肯定的経験」尺度($\alpha=.68$)とした。

4)「日本人との交流意図」(TABLE 3)については第1因子を構成する6項目を「交流意図」尺度($\alpha=.86$)とした。

5)「日本語の学習動機」(TABLE 4)について、第1因子を構成する4項目を進学や卒業、仕事などの必要に迫られて学習する「必要性動機」尺度($\alpha=.79$)、第2因子を構成する4項目を日本文化などに関する興味のために学習する「興味性動機」尺度($\alpha=.77$)、第3因子を構成する5項目を将来の経歴や出世のために学習する「将来性動機」尺度($\alpha=.73$)とした。

6)「日本語の学習方略に関する信念」(TABLE 5)について、第1因子は日本人との会話を学習の場として捉え、日本人の会話の仕方や身振りなどの学習を重視する信念を表し、第2因子は文法や語彙などの言語的要素の学習を重視する信念を表すものと考えられた。そこで、第1因子を構成する6項目を「非言語重視型信念」尺度($\alpha=.65$)、第2因子を構成する5項目を「言語重視型信念」尺度($\alpha=.61$)とした。

7)「意識的配慮」(TABLE 6)について、第1因子は相手の発話する機会を尊重し、相手の発話を最後まで聞いて正確に理解することに努め、相手に失礼にならないようにする配慮、つまり、「相手発話尊重配慮」と解釈した。第2因子は自分の意見や感情を率直に表現し、積極的に会話に参加しようとする配慮であり、「率直性配慮」と解釈した。第3因子は中立的な立場に立ち、相手の反応に注意しながら自分の意見を変えていく配

TABLE 1 因子分析結果—日本人との友人関係の豊かさ—

項 目	因子 1
〔友人関係〕($\alpha=.90$)	
日本語についてアドバイスしてくれる日本人の友人がいる	.861
勉強のことで力になってくれる日本人の友人がいる	.786
帰国しても付き合っていきたい日本人の友人がいる	.780
よく一緒に遊びに行く日本人の友人がいる	.766
日本人との友人関係に満足している	.715
日常生活でわからないことを聞ける日本人の友人がいる	.706
個人的な悩み事を相談できる日本人の友人がいる	.682
寄与率(%) 57.57	

TABLE 2 因子分析結果—自エスニシティに関わる経験—

項 目	因子 1	因子 2
〔否定的経験〕 ($\alpha = .83$)		
外国人であるために学校や職場、アルバイト先で意地悪をされた	.804	.133
外国人であることを理由にアルバイトの賃金を低くされた	.710	.134
日本人にだまされた（詐欺にあった）	.687	.064
言葉や習慣をよく理解できないためにお金をだましとられた	.597	-.050
外国人であることを理由にアパートを借りることを断られた	.557	.164
母語を話していて日本人にじろじろ見られていやだった	.544	.067
自分の民族の習慣に従って行動し、日本人とトラブルになった	.518	.125
自分の民族のことをけなされた	.476	.102
〔肯定的経験〕 ($\alpha = .68$)		
民族の芸術を日本人にほめられた	.147	.688
民族衣装を日本人にほめられた	.087	.663
自分の民族の文化や習慣の話題で日本人と楽しい会話をした	.092	.624
民族料理を日本人においしいといわれた	-.044	.548
母語ができることでよい思いをした	.186	.296
寄与率(%)		24.29 13.79

TABLE 3 因子分析結果—日本人との交流意図—

項 目	因子 1
〔交流意図〕 ($\alpha = .86$)	
帰国しても何らかの形で日本との関係を保ちたい	.837
日本の文化をもっとよく知りたい	.772
日本人の友人がたくさんほしい	.750
日本人ともっと深く付き合いたい	.716
自分の民族と日本人との架け橋になりたい	.698
日本の生活習慣や伝統などを積極的に取り入れたい	.610
寄与率 (%) 53.90	

TABLE 4 因子分析結果—日本語の学習動機—

項 目	因子 1	因子 2	因子 3
〔必要性動機〕 ($\alpha = .79$)			
高校・大学への進学のために必要だから	.881	.063	.038
学校のテストでよい成績を取りたいから	.805	.198	.195
今いる学校の卒業のために必要だから	.791	.143	.089
職場・アルバイト先などで仕事をするために必要だから	.246	-.008	.161
〔興味性動機〕 ($\alpha = .77$)			
日本文化をより深く理解したいから	.183	.813	.091
自分の母語をより深く理解したいから	.224	.624	.177
日本語の勉強が楽しいから	.067	.580	.033
文化間の違いに興味があるから	.080	.575	.373
〔将来性動機〕 ($\alpha = .73$)			
将来の経歴・出世に役立つから	.257	.209	.686
日本語ができると有利だから	.018	-.067	.629
自分の教養を高めたいから	.095	.319	.501
日本語は国際的な言語の1つだから	.118	.234	.436
教養ある人間と思われたいから	.239	.355	.405
寄与率(%)		18.12 16.27 13.29	

TABLE 5 因子分析結果—日本語の学習方略に関する信念—

項 目	因子 1	因子 2
〔非言語重視型信念〕($\alpha = .65$)		
繰り返し繰り返し練習することは大切だ	.679	.207
日本語を勉強するとき、日本人と日本語の練習をするのが好きだ	.610	.050
自分に興味のある話題を通じて勉強できれば日本語の会話も面白くなるだろう	.475	.054
ことば以外(しぐさや身振りなど)の適切さも重要だ	.470	.038
日本語を話すには日本人の会話の仕方や習慣について知る必要がある	.426	-.040
日本語の学習にはことば以外(日本人の考え方・国民性)も勉強しなければならない	.334	.075
〔言語重視型信念〕($\alpha = .61$)		
日本語学習で一番大切なのは文法の学習だ	.231	.690
日本語の学習で一番重要なのは日本語から自分の国の言語への翻訳をすることだ	.026	.625
日本語学習で最も重要なのは語彙を覚えることだ	.392	.531
学習初期で間違いを許容すると、後になって日本語を正しく話すことが難しくなる	.350	.355
正しく話せるようになるまでは、日本語で何も言うてはいけない	-.123	.270
寄与率(%)		17.44 12.77

TABLE 6 因子分析結果—意識的配慮—

項 目	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4
〔相手発話尊重配慮〕($\alpha = .89$)				
相手にも話す機会を与える	.846	.237	.141	.110
相手の話を最後まで聞く	.729	.276	.036	.117
相手の気持ちを考え、失礼にならないようにする	.714	.131	.155	.372
相手の話の内容を正確に理解しようと努める	.698	.236	.134	.239
自分と相手との文化慣習の違いに注意する	.608	.127	.207	.436
わからないときは繰り返ししてもらい確認する	.581	.285	.129	.273
話が途切れないように気を付ける	.533	.362	.261	.186
〔率直性配慮〕($\alpha = .84$)				
自分の意見はストレートに言う	.085	.736	.010	.180
自分の意見を積極的に言う	.033	.716	-.012	.184
感情をはっきり出す	.303	.657	-.018	.032
いやならいやとはっきり言う	.366	.654	-.126	.066
相手と意見が違うときは納得いくまで話す	.101	.540	.032	.290
日常的なことを話す	.193	.536	.171	.273
冗談を言って相手を楽しませる	.171	.448	.216	.021
〔同調配慮〕($\alpha = .76$)				
中立的な立場で意見を言う	.175	.232	.698	-.017
相手の反応に合わせて、自分の意見を変える	.057	-.004	.666	.096
相手が自分をどう思っているかに注意する	.329	.062	.518	.322
議論は避ける	.307	-.037	.517	.032
相手の反応から、相手の感情や意見を推測する	.368	.019	.510	.166
わからなくてもわかったふりをする	.166	-.015	.417	.124
〔自分発話正確性配慮〕($\alpha = .78$)				
正しく発音する	.259	.286	.176	.648
文法的に正しく話す	.245	.269	.147	.611
言葉遣いは適当かどうか気を付ける	.355	.155	.190	.505
相手が自分の話を正確に理解しているかに注意する	.215	.401	.074	.470
寄与率(%)		17.72 14.70 9.51 9.10		

慮を表す項目から構成されており、「同調配慮」と解釈した。第4因子は自分の発話に関して文法や発音における正確さ・適切さを気遣う配慮を表しており、「自分

発話正確性配慮」と解釈した。第1因子を構成する7項目を「相手発話尊重配慮」尺度($\alpha = .89$)、第2因子を構成する7項目を「率直性配慮」尺度($\alpha = .84$)、第3因

子を構成する6項目を「同調配慮」尺度($\alpha=.76$), 第4因子を構成する4項目を「自分発話正確性配慮」尺度($\alpha=.78$)とした。

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

TABLE 7に各尺度得点の平均値, 標準偏差, 尺度間相関を示す。全体的に, 日本人との交流意図が高いこと, 学習動機に関しては「興味性動機」と「将来性動機」が同程度の高さであること, 学習方略に関する信念については「非言語重視型信念」が強いことが伺える。また, 「将来性動機」尺度と「興味性動機」尺度との間に中程度の相関が見られる。意識的配慮については, 「自分発話正確性配慮」尺度と「相手発話尊重配慮」尺度, 「率直性配慮」尺度, 「同調配慮」尺度との間, 「同調配慮」尺度と「相手発話尊重配慮」尺度との間に中程度の相関が見られ, 何らかの関係のあることが推測される。

意識的配慮の調整 各意識的配慮が対話者に応じてどのように調整されるかを調べるために, 日本人場面と同母語話者場面それぞれの尺度得点について対応のあるt検定を行った。また, 日本語能力が意識的配慮の調整に与える影響を見るために, それぞれの尺度得点と

日本語能力との相関を調べた。その結果をTABLE 8に示す。t検定結果より, 「率直性配慮」のみが同母語話者場面において有意に強く意識される配慮であり, 「相手発話尊重配慮」, 「同調配慮」, 「自分発話正確性配慮」は日本人場面においても同母語話者場面においても有意差はなかった。日本語能力との関連については, 日本人場面ではいずれの配慮も日本語能力と有意な相関があるが, 同母語話者場面では「同調配慮」のみに有意な相関が見られた。

共生的学習のパス・ダイアグラム 意識的配慮の調整の学習即ち共生的学習に関わる諸要因間の関係を仮定した因果モデル(FIGURE 1)に基づきパス解析を行った。パス係数の推定には重回帰分析を用いた。なお, 意識的配慮については, 日本人場面での尺度得点を用いている。パス解析の結果を図(FIGURE 2~FIGURE 5)に示す。図中の数字は5%水準で有意であったパス係数(標準偏回帰係数)の値である。

まずFIGURE 2~FIGURE 5に共通のパス係数を見ていく。「否定的経験」に対して「滞日期間」(.27, $p<.01$)から正のパスが認められた。「交流意図」に対して「友人関係」(.24, $p<.05$)と「肯定的経験」(.20, $p<.05$)から正のパスが認められた。「興味性動機」に対して「肯定的経験」(.26, $p<.01$)と「交流意図」(.35, $p<.001$)から正のパスが認められた。「将来性動機」に対して「交流意図」(.24, $p<.05$)から正のパスが認められた。「必要性動機」に対して「滞日期間」(.20, $p<.05$)と「友人関係」(.24, $p<.05$)から正のパスが認められた。「非言語重視

TABLE 7 尺度間相関と平均値・標準偏差及び留学生との比較

															ボランティア教室 学習者		留学生	t検定結果
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	平均(SD)	平均(SD)		
1 滞日期間	1														65.32(60.12)	26.27(22.90)		
2 友人関係	.06	1													3.45(1.09)	3.52(.96)	t=	.37
3 否定的経験	.27	.03	1												2.30(.82)	2.44(.82)	t=	1.50
4 肯定的経験	.14	.31	.27	1											3.33(.83)	3.51(.76)	t=	2.18*
5 交流意図	.05	.30	.03	.28	1										4.25(.68)	4.16(.65)	t=	1.19
6 興味性動機	.21	.29	.03	.35	.42	1									3.91(.91)	3.68(.76)	t=	2.67**
7 必要性動機	.21	.25	-.04	.19	.20	.26	1								3.00(1.11)	3.39(.96)	t=	3.56***
8 将来性動機	-.07	.11	-.14	.08	.24	.48	.35	1							3.70(.80)	3.45(.79)	t=	2.88**
9 非言語重視型信念	-.02	.24	.07	.31	.38	.07	.03	-.07	1						4.44(.46)	4.52(.41)	t=	1.51
10 言語重視型信念	.13	.09	.22	.22	.05	.12	.08	.23	.29	1					3.70(.70)	2.94(.71)	t=	9.71***
11 相手発話尊重配慮	.05	.11	-.21	-.11	.04	.06	.12	.21	.26	.14	1				5.74(1.23)	————	————	————
12 率直性配慮	.07	.22	.06	.14	.16	.23	.13	.06	.12	-.02	.37	1			4.44(1.17)	4.35(1.09)	t=	.73
13 同調配慮	-.08	.06	.00	-.06	.04	.08	.16	.34	.16	-.00	.48	.26	1		4.23(1.24)	4.75(.93)	t=	4.70***
14 自分発話正確性配慮	.02	.25	-.09	-.02	.18	.15	.16	.14	.28	.08	.61	.50	.47	1	5.17(1.37)	————	————	————
15 日本語能力	.13	.14	.00	.12	-.01	.00	.18	-.04	.22	.16	.26	.32	.25	.44	3.77(1.33)	4.78(1.14)	t=	7.66***

尺度得点範囲 2~10: 1~5点

11~15: 1~7点

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

TABLE 8 各意識的配慮尺度得点の平均値(標準偏差)とt検定結果及び日本語能力との相関

従属変数	対日本人	日本語能力との相関	対同母語話者	日本語能力との相関	t 検定結果
相手発話尊重配慮	5.74(1.26)	$r = .26^{**}$	5.63(1.37)	$r = .13$	$t = 1.09$
率直性配慮	4.44(1.17)	$r = .32^{**}$	4.91(1.36)	$r = .12$	$t = 3.28^{**}$
同調配慮	4.23(1.24)	$r = .25^{*}$	4.12(1.29)	$r = .25^{*}$	$t = 1.20$
自分発話正確性配慮	5.17(1.37)	$r = .44^{*}$	4.90(1.69)	$r = .03$	$t = 1.31$

尺度得点範囲: 1~7点

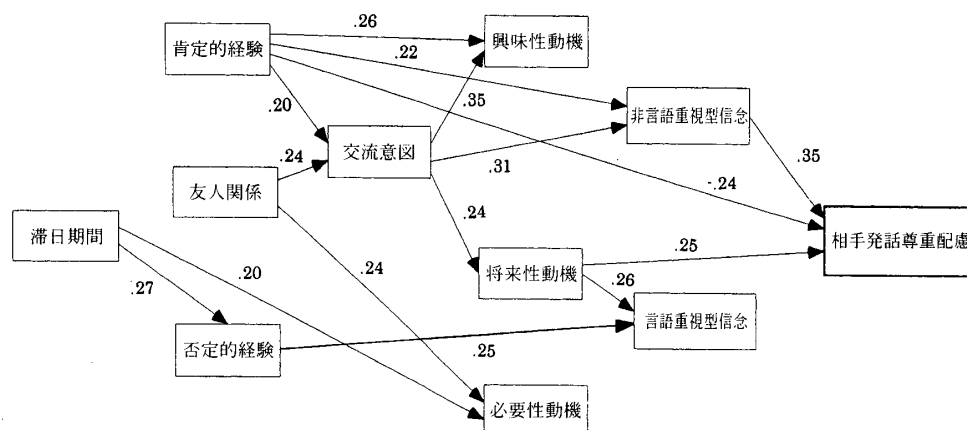
* $p < .05$ ** $p < .01$ 

FIGURE 2 共生的学習モデル：相手発話尊重配慮

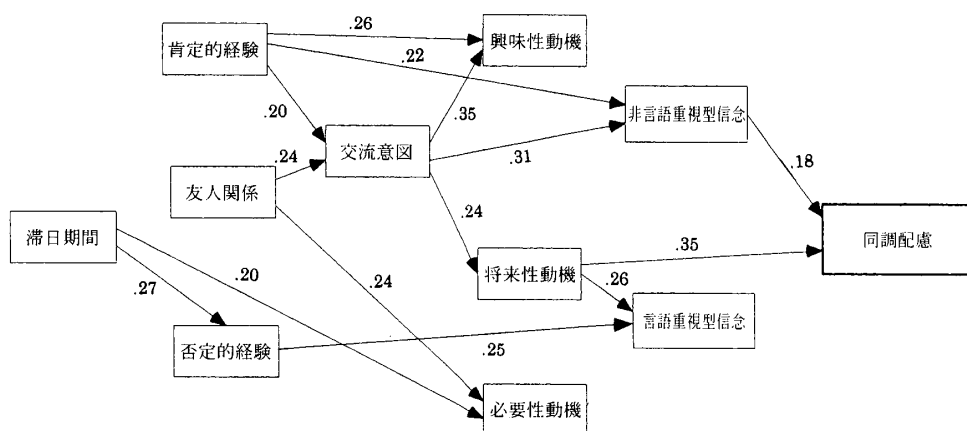


FIGURE 3 共生的学習モデル：同調配慮

型信念」に対して「肯定的経験」(.22, $p < .05$)と「交流意図」(.31, $p < .001$)から正のパスが認められた。「言語重視型信念」に対して「否定的経験」(.25, $p < .01$)と「将来性動機」(.26, $p < .01$)から正のパスが認められた。

次に、各意識的配慮に特有のパス係数を見ていく。FIGURE 2より、「相手発話尊重配慮」に対して「将来性動機」(.25, $p < .01$)と「非言語重視型信念」(.35, $p < .001$)から正のパス、「肯定的経験」(-.24, $p < .01$)から負のパスが認められた。FIGURE 3より、「同調配慮」に対して「将来性動機」(.35, $p < .001$)と「非言語重視型信念」(.18, $p < .05$)から正のパスが認められた。FIGURE 4より、「自

分発話正確性配慮」に対して「友人関係」(.25, $p < .01$)と「非言語重視型信念」(.28, $p < .01$)から正のパス、「肯定的経験」(-.19, $p < .05$)から負のパスが認められた。FIGURE 5より、「率直性配慮」に対して「友人関係」(.22, $p < .05$)から正のパスが認められた。

留学生との違い 各尺度得点及び日本語能力について、ボランティア教室学習者と留学生との差異を調べるために、t検定を行った。留学生の各尺度得点は一二三(2003)からの引用である。ただし、「相手発話尊重配慮」と「自分発話正確性配慮」に関しては、留学生の結果と異なる因子構造の配慮であるため、比較を行っていない。

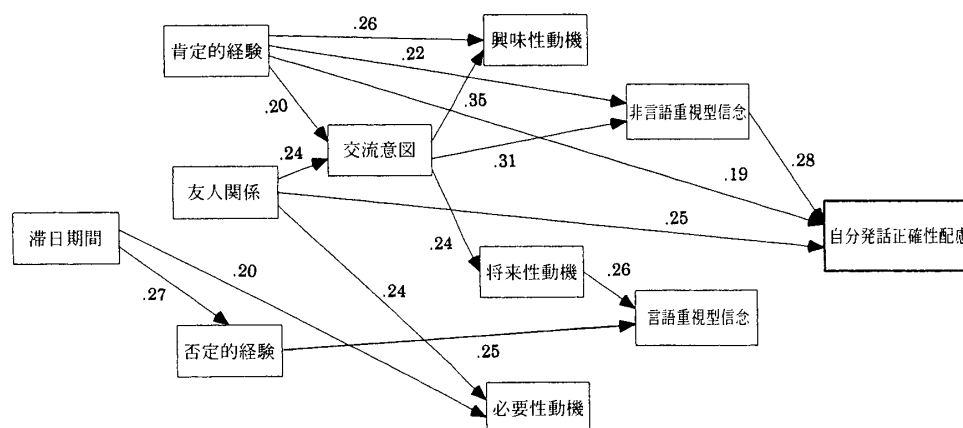


FIGURE 4 共生的学習モデル：自分発話正確性配慮

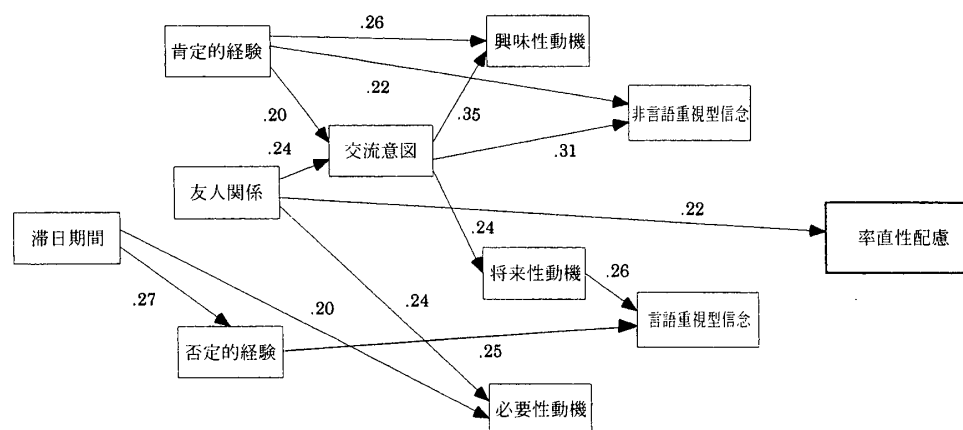


FIGURE 5 共生的学習モデル：率直性配慮

ない。結果は TABLE 7 の通りである。ボランティア教室学習者の方が留学生より有意に尺度得点が高かったのは、「興味性動機」、「将来性動機」、「言語重視型信念」であり、逆に、有意に尺度得点が低かったのは、「肯定的経験」、「必要性動機」、「同調配慮」、「日本語能力」であった。

考 察

ボランティア教室学習者の学習する意識的配慮の調整

本研究の第1の目的は、接触場面でボランティア教室学習者がどのような意識的配慮の調整の学習を行っているのかを明らかにすることであった。因子分析により、4つの意識的配慮が特定された。相手の発話の機会を奪わず、最後まで耳を傾け、正確に理解しようとする「相手発話尊重配慮」、自分の意見や感情を隠さず明示し、会話への積極的参加に努める「率直性配慮」、相手との議論を避け、相手の本音を顧慮しながら自分の意見を相手に合わせていく「同調配慮」、自分の発話における文法や発音の正確さ・適切さを志向する

「自分発話正確性配慮」の4つである。

次に、それらの配慮が対話者に応じてどのように調整されているかを調べるために、日本人場面の尺度得点と同母語話者場面の尺度得点とを比較した結果 (TABLE 8)、「率直性配慮」は対話者が同母語話者の場合に強く意識されるが、その他の3つの配慮は意識のされ方において対話者による差異は認められなかった。

自分と同じ母語話者との会話であれば自分の意見や感情を率直に表現できるが、相手が日本人で日本語により会話をするときには、自分をストレートに表現することは困難であることがうかがえる。一方、相手の発話を尊重する配慮、相手の反応から相手の本音を読み取りつつ議論は避けようとする配慮、正確かつ適切に発話しようとする配慮は、相手が日本人であるか同母語話者であるかにかかわらず同程度の重要さであることがわかる。

また、各意識的配慮と日本語能力との相関より、日本人に対するときの意識的配慮と日本語能力とは有意な相関があるが、同母語話者に対しては「同調配慮」

以外の配慮と日本語能力との相関は有意でないことが示された。このことより、日本人場面では日本語能力が高いほど意識的配慮を強く意識することがわかる。つまり、対話者に応じて意識的配慮を調整するためには、ある程度の日本語能力が必要であることが考えられる。逆にいえば、日本語能力が低い場合は意識的配慮の調整はなされにくいことが推測される。

以上の結果より、ボランティア教室学習者たちは接触場面での会話を成立させるために、母語話者同士で会話をするときとは異なる意識的配慮の調整を学習していること、そして、その調整の学習にはある程度の日本語能力を必要とすることがわかる。

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

まず、「相手発話尊重配慮」、「同調配慮」、「自分発話正確性配慮」の3つの配慮は、非言語重視型信念の影響を直接的に受けていることが示されている (FIGURE 2 ~ FIGURE 4)。そこで、これら3つの配慮に共通する要因間の関連について考察する。日本人の友人が増えたり自民族・自文化が肯定的に受け止められる経験をする中で、日本人との交流を深めたい、日本文化をもっとよく知りたいという交流意図が高まるであろう。日本人・日本文化との交流を望む気持ちや自民族が肯定的に受け入れられた経験は、日本人の会話の仕方や国民性といった非言語的要素へ目を向けさせ、非言語重視型信念が強まるであろう。非言語重視型信念が強まることで、日本人との会話の場は日本人・日本文化の学習の場として捉えられるようになる。そして、非言語的要素を重視しながら日本人と接するうちに、日本人との会話における配慮が母語話者同士の会話とは異なること、日本人との円滑な会話のためには、そうした配慮の学習が必要であることに気付くようになるであろう。こうして「相手発話尊重配慮」、「同調配慮」、「自分発話正確性配慮」という配慮の調整の学習が促進されると考えられる。

次に、各配慮に固有の要因を考察していく。まず、FIGURE 2 及び FIGURE 3 より、「相手発話尊重配慮」と「同調配慮」は、将来性動機の影響を直接受けていることが示されている。日本人との交流意図が高まることは、将来の日本での生活に関して安定した展望を持つことにつながる。その結果、将来の生活の安定や社会的地位向上のために日本語を学習する将来性動機が高められるであろう。将来性動機は、日本語の言語的

要素の学習の重要性を強く認識させる一方で、相手の発話を尊重したり同調したりする配慮が日本での生活にとって有利に働くことをも認識させ、それらの調整の学習が促進されることが推測される。

FIGURE 2 及び FIGURE 4 より、「相手発話尊重配慮」と「自分発話正確性配慮」とは自民族に関する肯定的経験により抑制されることが示されている。有意水準に達しなかったのが図には示さなかったが、「同調配慮」にも肯定的経験から負のパス ($-0.24, p < .10$) が認められた。肯定的経験を多くすることは、それだけ日本社会での共生が順調に進んでいると考えてよいであろう。少なくとも当人はそう感じるであろう。もし共生が順調に進行している(と当人が感じる)ならば、もはや意識的配慮を調整する必要性は低くなると考えられる。接触場面で意識的配慮を調整するのは日本人との共生を円滑に推進するためである。肯定的経験は接触場面での共生的学習の必要性を減じさせ、その結果、意識的配慮の調整の学習を抑制する方向に影響すると考えられる。

また、「相手発話尊重配慮」、「同調配慮」、「自分発話正確性配慮」はいずれも、自分を律し統制する性質の強い配慮であり、相手と心理的距離を置く配慮といえる。肯定的経験を多くすれば、相手(日本人)への気兼ねや遠慮がなくなっていき、心理的距離が縮まっていくであろう。その結果、そうした意識的配慮の調整の学習を行わなくなることが推測できる。

FIGURE 4 より、「自分発話正確性配慮」は友人関係により活性化されることが示されている。日本人友人を持つことで、正確に表現することの必要性を日常的かつ直接的に意識するのであろう。また、語学の上達のためには、その言語の母語話者を友人に持つことが近道だとよく言われる。日本人友人を持てば、日常的な話題で日本語を話す機会が増え、そうした会話を通じて日本人友人から表現の不適切さなどを指摘されることも多く経験するであろう。その結果、次第に正確な日本語表現への関心が高まり、「自分発話正確性配慮」の学習を活性化することが推測される。

FIGURE 5 より、「率直性配慮」は、友人関係の影響のみを直接に受けることが示された。このことは様々な要因を経て学習が促進される他の3つの配慮とは対照的といえる。これは、次のように解釈されよう。「率直性配慮」はもともと母語話者に対しては活発に用いられる配慮であった。日本人場面では日本人に対する遠慮などの心理的距離がある上に、日本語という自分にとって母語でない言語で話す制約がある。そのため

に、日本人場面では率直に自分の意見や感情を表明しにくい、もし相手（日本人）と親しい関係になれば、本来、同母語話者に対して用いていたのと同様に「率直性配慮」が活性化されると推測される。

留学生との比較 本研究の第3の目的は、以上の結果を留学生（一二三, 2003）と比較し、そこで得られた知見から共生的学習に関する教育的示唆を行うことであった。以下に、ボランティア教室学習者と留学生との各尺度得点に関する t 検定結果（TABLE 7）を基に考察していく。

(1) **意識的配慮の調整** 「同調配慮」について、ボランティア教室学習者は留学生ほど強く意識しないことが示された。また、場面に応じて調整をしている意識的配慮に関しては、ボランティア教室学習者は「率直性配慮」のみであったのに対し（TABLE 8）、留学生は4つの意識的配慮のいずれについても場面に応じて調整していた（一二三, 2003）。これらのことから、ボランティア教室学習者は留学生に比べて、接触場面において敏感に対応していないことが推測される。

では、なぜボランティア教室学習者は留学生のように場面に応じて敏感に調整が行えないのであろうか。その理由として考えられるのは、まず、日本語能力の問題である。日本人場面における各意識的配慮と日本語能力とは有意な相関が見られた（TABLE 8）。また、日本語能力の自己評価はボランティア教室学習者の方が有意に低かった（TABLE 7）。以上の結果より、意識的配慮の調整の学習にはある程度の日本語能力が必要であることがわかる。日本語能力が低いと、日本人との日本語による会話を成立させることに精一杯で、意識的配慮の調整を学習する余裕がないことが推察される。

次に考えられるのは、接触場面に関する学習機会の違いである。留学生は、大学で「日本事情」などの科目を通して、日本人の考え方や慣習に関する知識を豊富に与えられる。そのため、接触場面に敏感になる素地ができており、意識的配慮の調整の学習が促進されることが推測される。一方、ボランティア教室学習者はそうした学習の機会が殆どない反面、日常生活の中で日本人と接する機会が多く、日本人と接することに慣れており、逆に日本人と同母語話者との区別そのものを意識しなくなることが考えられる。

(2) **言語学習に関する信念** ボランティア教室学習者の方が留学生より言語重視型信念が強いことが示された。留学生は大学受験や日本語能力検定試験を目指して、だいたい週20時間、約2年間にわたり日本語を学習しており、言語的要素の学習は十分といえる。に

もかわかわらず、教室外で自分の日本語が通じない経験をするということもよく聞かれる。それだけに、言語的要素以外の学習の重要性を痛感しているのであろう。逆に、ボランティア教室学習者は留学生に比べて日本語の学習量が圧倒的に少ない。ボランティア教室での学習は通常、週1回2時間程度の学習であり、何年勉強しても言語的要素の学習は決して十分とは言えず、日常生活の中で自分の日本語能力の不足を感じる経験も頻繁であろう。その結果、言語的要素の学習を留学生よりも重視することが推察される。

(3) **日本語の学習動機** ボランティア教室学習者は興味性動機と将来性動機、留学生は必要性動機が高いことが示された。ボランティア教室学習者は留学生のように目の前に差し迫った明確な目的のためではなく、将来の生活の安定や社会的地位向上のため、或いは日本人や日本文化をより深く理解するためという長期的展望に立った動機づけで日本語を学習することがわかる。これは、ボランティア教室学習者には定住型・長期滞在型の人が多いことを反映していることが考えられる。

(4) **肯定的経験** ボランティア教室学習者は肯定的経験が留学生よりも有意に低かった。留学生の受け入れに関しては大学全体が組織的に取り組み、留学生を歓迎する様々なイベントを催すなど、留学生は友好的な待遇を受ける機会が多いであろう。これに対し、ボランティア教室学習者には、難民や帰国者として或いは単純労働のために来日した人が多い。受け入れの組織も体制も整っておらず、いきなり日本社会に参入し、就職・住居・人間関係など、様々な困難に遭遇することが推測される。

教育的示唆 以上のことから、次のような共生的学習のための示唆が得られよう。

まず、意識的配慮の調整の前提となる日本語能力を高めること、そのためには、行政による日本語教育充実化への対策が不可欠である。日本に在住する外国人のうち実際に日本語を学習しているのは8万人前後に過ぎない（文化庁, 1998）。今回の調査でも、滞日期間は10年近くになるのに、その間全く日本語を学習したことがないという人が何人か見られた。ボランティア教室にさえ通わず、日本語を全く学習しないまま日本に在住する外国人は相当の数に上ることが推測される。様々な理由により日本語学校などの教育機関に通えない外国人への日本語教育をボランティア教室だけに依存せず、行政からの積極的な対策を講じることが必要である。

次に、非言語面の重要性に気付かせ、日本人場面と同母語話者場面との違いに関する感性を鋭敏にする教育が必要であろう。同時に、将来長期にわたり日本で生活する彼らが、将来に向けて明るい展望に立てることが共生的学習を促す上で重要である。そのためには、日本人との豊かな友人関係や肯定的経験が重要な役割を果たすことが明らかにされた。日本人との友人関係や肯定的経験の豊饒化のためには、外国人側ばかりを教育の対象とするのでは不十分である。これまでも繰り返し言われてきたことだが、共生的学習、ひいては日本人との円滑な共生を実現させるためには、外国人側への教育だけでなく、日本人側への教育と地域社会全体の取り組み、即ち、地域に住む日本人住民の意識改革と、両者が触れ合う機会を増やして共生的学習を実践する場を提供することが急務である。

今後の課題 本研究は、ボランティア教室学習者のうちアジア系外国人に焦点を当て、接触場面における共生的学習について考察した。また留学生との比較により、一般外国人への日本語教育に関する教育的示唆を得た。これまで在日外国人の心理学的研究として、留学生を対象にしたものは比較的多く見られた(岩男・萩原, 1988; 山崎, 1993; 山崎他, 1997; 岡崎・一二三, 1995; 高田, 1999; 一二三, 2000, 2002, 2003; 田中, 2000)。しかし、留学生以外の在日外国人に関する心理面での研究は盛んとはいえない。留学生に関する研究が活発なのに比して一般の在日外国人に目が向けられないのは、前述のように属性が極めて多様であること、大量のデータを収集するのが非常に困難であることなどに起因すると思われる。しかし、これからも日本国内での多国籍化はさらに進行すると予測される。そうした外国人と日本人との共生は避けられないことであり、接触場面の研究及び共生的学習の研究はますます重要性を増すであろう。

共生的学習の可能性を検討するためには、共生的学習を別の視点から捉えること、それに関わる他の要因の影響を調べること、欧米系外国人なども含めて調査対象を拡大することなどが必要であり、今後の課題としたい。

引用文献

- 文化庁 1998 日本語教育実態調査
- Clement, R., & Kruidenier, B. J. 1985 Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency : A test of Clement's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- 江渕一公・酒井豊子・森谷正規(編) 2000 『共生の時代を生きる—転換期の人間と生活—』放送大学教育振興協会
- Gardner, R. C. 1983 Learning another language : A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-240.
- 橋本洋二 1993 言語学習についての BELIEFS 把握のための試み—BALLI を用いて 筑波大学留学生センター日本語論集, 8, 215-241. (Hashimoto, Y. 1993 An investigation into beliefs about language learning : A BALLI practice. *Journal of Japanese Language Teaching*, 8, 215-241.)
- 一二三朋子 1995 母国語話者と非母国語話者との会話における母国語話者の意識的配慮の検討 教育心理学研究, 43, 277-288. (Hifumi, T. 1995 An examination of internal conversation process between native speaker / nonnative speaker. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 43, 277-288.)
- 一二三朋子 1999 非母語話者との会話における母語話者の言語面と意識面との特徴及び両者の関連—日本語ボランティア教師の場合— 教育心理学研究, 47, 490-500. (Hifumi, T. 1999 Relationship of linguistic processing and psychological processing in conversations between native speakers of Japanese and nonnative speakers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 47, 490-500.)
- 一二三朋子 2000 日本人との会話における外国人留学生の意識的配慮の検討 東京成徳大学研究紀要, 7, 21-28.
- 一二三朋子 2002 接触場面における共生的学習の可能性—意識面と発話内容面からの考察— 風間書房
- 一二三朋子 2003 意識的配慮の共生的学習に関する因果モデルの検討—アジア系留学生の場合— 教育心理学研究, 51, 175-186. (Hifumi, T. 2003 Symbiotic learning of communication rules : Asian foreign students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51, 175-186.)
- 堀野 緑・市川伸一 1997 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, 140-147. (Horino, M., & Ichikawa, S. 1997

- Learning motives and strategies in high-school students' English learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **45**, 140-147.)
- Horwitz, E. K. 1987 Surveying students' beliefs about language learning. In A. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. London : Prentice Hall. Pp.119-132.
- 板井美佐 2000 中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS について—香港 4 大学のアンケート調査から— 日本語教育, **104**, 69-78. (Itai, M. 2000 The beliefs of Chinese learners in Japanese language learning : Through a survey conducted at four universities in Hong Kong. *Journal of Japanese Language Teaching*, **104**, 69-78.)
- 岩男寿美子・萩原 滋 1988 日本で学ぶ留学生—社会心理学的分析— 劉草書房
- 国立社会保障・人口問題研究所 2002 人口統計資料集 (2001/2002 年版)
- 久保信子 1999 大学生の英語学習における動機づけモデルの検討—学習動機, 認知的評価, 学習行動およびパフォーマンスの関連— 教育心理学研究, **47**, 511-520. (Kubo, N. 1999 Orientation-appraisal model for Japanese university students' learning of English : Relation among learning motive, cognitive appraisal, learning behavior, and performance. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **47**, 511-520.)
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 1995 大学生の日本語学習動機に関する国際調査—ニュージーランドの場合— 日本語教育, **86**, 162-172. (Nuibe, Y., Kano, F., & Ito, K. 1995 International survey on university student motivation : In case of Victoria University in New Zealand. *Journal of Japanese Language Teaching*, **86**, 162-172.)
- 岡崎智己 2001 母語話者教師と非母語話者教師の BELIEFS 比較—日本と中国の日本語教師の場合— 日本語教育, **110**, 110-119. (Okazaki, T. 2001 Perspectives of native and non-native teachers on language education : A case study of teachers of Japanese in Japan and China. *Journal of Japanese Language Teaching*, **110**, 110-119.)
- 岡崎敏雄・一二三朋子 1995 多言語・多文化共生のパースペクティブに立つ日本語教育における言語の共生化 教育学研究紀要, **41**, 450-455.
- Rubin, J. 1987 Learner strategies : Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. London : Prentice Hall International. Pp.15-30.
- 高田利武 1999 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程—比較文化的・横断的資料による実証的検討— 教育心理学研究, **47**, 480-489. (Takada, T. 1999 Developmental process of independent and interdependent self-construal in Japanese culture : Cross-cultural and cross-sectional analyses. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **47**, 480-489.)
- 田中共子 2000 留学生のソーシャル・ネットワークとソーシャル・スキル ナカニシヤ出版
- Wenden, A. 1991 *Learner strategies for learner autonomy*. London : Prentice Hall.
- 山崎瑞紀 1993 アジア系留学生の対日態度の形成要因に関する研究 心理学研究, **64**, 215-223. (Yamazaki, M. 1993 Factors influencing Asian students' attitudes toward Japan and the Japanese. *Japanese Journal of Psychology*, **64**, 215-223.)
- 山崎瑞紀 1994 アジア系就学生の対日イメージ形成に関する因果モデルの検討 教育心理学研究, **42**, 442-447. (Yamazaki, M. 1994 A causal model on developing Asian students' images of Japan and the Japanese. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **42**, 442-447.)
- 山崎瑞紀・倉元直樹・中村俊哉・横山 剛 2000 アジア出身日本語学校生の対日態度及び対異文化態度形成におけるエスニシティの役割 教育心理学研究, **48**, 305-314. (Yamazaki, M., Kuramoto, N., Nakamura, S., & Yokoyama, T. 2000 Formation of attitudes of Asian students toward the Japanese and other cultures : Understanding in terms of ethnicity. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **48**, 305-314.)
- 山崎瑞紀・平 直樹・中村俊哉・横山 剛 1997 アジア系留学生の対日態度及び対異文化態度形成におけるエスニシティの役割 教育心理学研究, **45**, 119-128. (Yamazaki, M., Taira, N., Nakamura, S., & Yokoyama, T. 1997 The role of

ethnicity in the development of the Asian students' attitudes toward Japanese and other culture. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **45**, 119-128.)

謝 辞

本論文作成にあたり、アンケートの配布・回収にご協力くださった方々に、この場をお借りし御礼申し上げます。

(2003.6.19 受稿, '04.2.9 受理)

A Causal Model of the Symbiotic Learning of Communication Rules : Asians in Voluntary Japanese Language Classes

TOMOKO HIFUMI (UNIVERSITY OF TSUKUBA) *JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 2004, 52, 93-106

The purposes of the present study were (1) to investigate non-Japanese Asians' accommodation of conversation rules in situations in which they were talking with Japanese native speakers, (2) to use path analysis to examine factors influencing the symbiotic learning of Japanese as a foreign language by non-Japanese Asians in a voluntary class, and (3) to compare these results with those from persons from other Asian countries studying in Japan, and from that comparison, derive suggestions for educational practice. Factor analysis of responses on a questionnaire completed by 104 non-Japanese Asians (50 men, 52 women, 2 unknown sex ; average age 32.4 years) from 11 voluntary Japanese language classes revealed 4 conversation rules, which were correlated with Japanese language proficiency. Path analysis indicated that beliefs about nonverbal learning and motivation for the future facilitated the symbiotic learning of 3 of the conversation rules. Beliefs about nonverbal learning and motivation for the future were found to be affected by friendships and positive ethnic experiences. By comparison with students from other Asian countries, Asians in the voluntary classes were less proficient in Japanese and less sensitive to non-native speaker-native speaker situations.

Key Words : symbiotic learning, accommodation to conversation rules, non-native speaker-native speaker situation, causal model, Asians in voluntary Japanese language classes