

甲南大学生のための SLSP  
(Second Language for  
Specific Purposes) 教育の研究

甲南大学総合研究所

叢書 123

甲南大学生のための SLSP  
(Second Language for  
Specific Purposes) 教育の研究

甲南大学総合研究所

叢書 123

## 目 次

はじめに

茶 山 健 二 ( 1 )

化学を学ぶ学生にとっての SLSP (化学英語演習 (1) の例)

——2012年度および2013年度調査から——

檀 上 博 史 ( 3 )  
茶 山 健 二

継続調査：言語活動中心の教科書と

基礎ドイツ語学習者の動機づけ

——2013年度調査から——

藤 原 三 枝 子 ( 21 )

留学生の異文化社会適応における日本語能力と

ソーシャル・スキル

原 田 登 美 ( 45 )

# はじめに

茶 山 健 二

大学教育の使命を鑑みると、人類の幸福に貢献できる人材を育成し、自らも幸福になれる能力を付与することが挙げられる。その根幹を担うのは言語教育であろうと考えられる。人は言語を介したコミュニケーションによって大きな発展と進化を遂げてきた。社会を形成する上でも複雑な思考を伝え合うことで、様々な意匠と概念をつなぎ合わせることにより、多くの学問体系を構築してきたといえる。このような社会において、中心的に活動することのできる人材は少なくとも語学の才に長けているひとであり、多くの人々はそうあることを切望している。天賦の才もあるとはいえ、個々の潜在能力を伸長すべく教育を行うことが大学には求められており、その責務を果たすべく、より効果的な学習法を用いて授業を行うことが望まれる。

「甲南大学生のための SLSP (Second Language for Specific Purposes) 教育の研究」では、甲南大学理工学部機能分子化学科の化学英語演習科目と国際言語文化センターのドイツ語と日本語の科目が協力し、甲南大学生のためのより良い SLSP (Second Language for Specific Purposes) 教育のために、ニーズ分析・コース評価・モチベーションとソーシャルスキルを高める研究を目指して、自律した学習者としての甲南大学生を育成することを研究目的とする。上記の研究目的のもとに、本研究の内容は、以下の三構成から成っている。

1. 機能分子化学専攻学生のための化学英語演習のニーズ分析とコース・デザイン
2. 第二言語としてのドイツ語学習者の学習成果向上のためのコース・デザインと教材の改善
3. 日本の社会文化に適應するための留学生の日本語能力の育成とソーシャルスキルのトレーニング

ここで、SLSP とは、学生が学ぶ第一外国語に準じて、重要な意味を持つ第二言語を意味している。たとえば、日本人の学生であれば、多くの学生の第一外国語は英語であり、それに準ずる外国語としてドイツ語、フランス語、中国語、韓国語などが挙げられるが、ある特定の目的のために使われる英語もこの範疇に入ると考え、化学英語を取り上げている。また、来日する留学生にとっては、母国語以外に学ぶ日本語は、第一外国語が英語あるいはその他の言語であれば、日本語が日本に滞在し、活動するための SLSP ということになる。一見、あまり関係のなさそうな4名が集まって、授業について話をしてみると、それぞれの授業の特徴あるいは問題点に相違と共通点が見いだされ、このプラットフォームの部分が一般に認識されるようになると、今までの教育の中では認識されてこなかった一つの分野が浮かび上がってくるのではないか?と思われた。ディスカッションの末、生まれてきた言葉が SLSP (Second Language for Specific Purposes) であった。この概念は、ありとあらゆるジャンルの分野において、言語教育を行う際の基盤となるべき教育的要素と、その分野において特異的に存在する教育的要素を分けて、教育方針を考えたときに、今までより効率的で且つ、それぞれの目的に合った教育を行うことが可能ではないかと思われた。研究期間中に数回のディスカッションを行い、それぞれの SLSP のあり方について、興味深い発見があり、また自身の SLSP への大きなフィードバックが得られ、それぞれのテーマとしてまとめることができた。この、SLSP の概念が今回にとどまることなく、他の多くの言語教育から生まれてくることを願ってやまない。

# 化学を学ぶ学生にとっての SLSP (化学英語演習 (1) の例)

—2012年度および2013年度調査から—

檀 上 博 史  
茶 山 健 二

## 1. はじめに

### Second Language としての化学英語

今回のプロジェクトテーマは Second Language for Specific Purpose (SLSP) であるが、理工系のみならず、農学系、医系、芸術系等、ありとあらゆる分野で、専門家同士がコミュニケーションを取り、その学問を発展させる必要性を内包している。その際の記述、読解、会話は文化の背景をそぎ落とした、ある特異的な目的のためのいわばプリミティブなコミュニケーションである場合が多い。殆どの国際会議の公用語が英語である今日においては、専門家同士のコミュニケーションも英語を通じて行われることが多い。異文化交流においては、コミュニケーションを取る上でソーシャルスキルを必要とするように、化学のようなある特異な領域におけるコミュニケーションにはその専門で使用される用語や慣用的表現が重要なファクターとなる。そして、それらを把握し、理解し、記述し、発声し、聞き取ることが多国間の間で化学技術の進展を図る際に重要となる。当然のことながら、国際会議、多国籍企業での打ち合わせ、発展途上国に対する技術援助等、にはそれらの能力が欠かせないのは言うまでもない。このような必要性から、理工学部機能分子化学科においても、その前身の化学科、応用化学科の時代から、化学英語演習の科目がスタートした。今からおよそ20年前、使用されたテキストは L. Pauling 著 Chemistry の最初の部分を使用

した。特に、ここでは読解と専門用語の習熟に力点が置かれていた。内容としては、巻頭からベンジャミン・フランクリンの化学者に当てた文語体の手紙から始まり、文章自体も現在多くの大学で使用されているような化学英語の教科書より若干レベルの高いものであったが、それでも大学1、2年生の化学の学習範囲を超えるものでは無く、この単位を修得した多くの学生は、化学の論文を読み始めるときに、この体験が大いに自信に繋がったとの声を良く耳にした。しかしながら、聞き、話すことに関してはあまり力点が置かれてこなかったため、当時、カナダのNRC (National Research Council Canada) で在外研究を行った著者の一人が Native Speaker の友人に依頼して、この教科書の一部を読んだものを録音し、音声テキストとして利用した経緯がある。このことを試みた理由は日本の化学教育に関するある問題点を解決する必要性を鑑みてのことである。日本で用いられる化学に関する用語の読み方は明治時代にドイツ語から日本語に和訳されたものを除いては、ほぼドイツ語読みに近い形であるか、英語をローマ字読みにした読み方を学習している。これは日本が化学の学問体系を初めて取り入れた明治時代が、ドイツの化学の全盛時代であったことと大いに関係がある。しかしながら、化学の主流がアメリカ合衆国に移った今日においては、元素記号のNaはSodium [sɔːdiəm]、KはPotassium [pəˈtæːsiəm] と読むが、日本語ではこれらの元素記号が定められたときと同じナトリウム、カリウムと読む。化学を専攻する学生は、一度ドイツ語読みで習った化学用語を英語でどのように読むかを大学に入って改めて知ることになる。しかしながら、すでに博士課程に進学した研究に従事する学生もキシレンという化合物名が、英語ではXylene [zɪliːn] と読むことを知る機会は少ない。最近、ガムに配合されている化合物を日本人がキシリトールと言っても海外の人には何のことかわからないであろうが、海外の人がXylitol [zɪlɪtɔːl] (ザイリトール) といっても、日本人にもぴんと来ないのである。これは化合物名をローマ字読みで読むことを決めた日本の化学教育と英語本来の読みの間のギャップの問題であるが、こういったことが、海外で研究する際には必要となってくる。このような試みは、読解と共に重要であることは言うまでもない。録音テープを使用したリーディングも併用した授業はメディアがMDに変更されても、数年間続い

た。しかしながら、年々、大学初年次での教育内容が、高校の学習指導要領の内容変更によって、希薄なものにならざるを得なくなった結果、L. Pauling の「Chemistry」は、敷居の高いものになってしまい、より容易に理解でき、且つ反復して学習可能な教科書が採用されて今日に至っている。少なくとも読解し、記述されていることの科学的な意味を咀嚼できることが化学の初学者にとっては、最も大切なことである。この際、学生は化学技術論文を理解し、そこで行われる実験を再現することが出来るような正しい理解が出来るかどうかを確認する必要がある。これは、実験操作の誤りが大きな事故や人身の危険を招くこの学問領域においては死活問題でもある。では、いかにして我々は、化学英語の習熟を効率よく教育することが出来るのか？また、そのためには、学生の化学英語に対する意識、位置づけをどのように理解したら良いのであろうか？これらを調査し、若干 Scientific English に苦手意識を持つ学生の一助となる方法を見いだす指針とすべく、以下の調査を行った。これらは、化学のみならず、専門教育で多く行われている English for Specific Purpose 言い換えれば、英語と言うよりは、文化的なスキルを必要としない Second Language としての化学英語をよりよく学生に理解して貰う上で、的確な指針をもたらすことが期待される。

本論文では、理工系学部における専門科目修得のための第二外国語について、学生の意識調査をもとに議論を行うものである。前述のように、著者らの所属する甲南大学理工学部機能分子化学科では、二年次前期配当科目として「化学英語演習(1)」を実施しており、科目名が示すとおり、化学分野での修学や研究に必要な英語に関する知識の習得を目的としている。教材として「Chemistry A Self-teaching Guide」(Wiley, Clifford C. Houk, Richard Post 著)を使用しており、内容は化学に関する基礎的なものとなっている。およそ日本では高校から大学低年次に学ぶ内容が取り扱われている。講義の実施形態としては、受講生が平均しておよそ70人程度であり、これを学籍番号によって2クラスに分割している。これらのクラスは異なる教員がそれぞれ担当しており、一方は教科書の英文を予習の上、指定された箇所を順次口頭で和訳、もう一方は指定された箇所の和訳を板書し、教員がこれに解説を加える。よって本講義では化



学に関する英語のリーディングに特化した内容となっている。

この講義を行うことによって、教員側が学生に期待する事柄としては、

- 1) 化学に関する単語・表現など、語彙に関する知識の習得
- 2) 理系英語独特の文章表現法などへの慣熟
- 3) 英語全般を学習する機会の獲得

が挙げられる。最終的には卒業研究およびその先の大学院での就学、研究活動への従事において、不自由なく学術論文などの外国語文献を読みこなす能力の習得を期待し、将来の社会人として化学英語を駆使して活躍する職業に一人でも多く就職することを期待するものであるが、配当年次が二次であることなどから、化学英語習得に対する目的意識を明確に抱くことができない学生が多いと感じられる。また、その一方では、この科目から化学英語の必要性に目覚め、多くを学ぶ学生、また今まで出来なかった英語に対するコンプレックスを払拭する学生も散見される。いわば、化学を目指すという目的は同じである学生も英語に関してはスペクトルの裾野が広く、教える側としては、教材の選択から、授業の進め方においてフォーカスを絞りにくい状況にある。そのため本論文では、より効果的な理系専門英語教育の実践に向けての指標を得るべく、化学英語演習(1)履修者を対象に質問紙調査を実施した。これらの調査から、より学生の意識に沿った効率的な化学英語の講義がなされることが期待される。さらに、同様のSLSPを行っている他領域の英語科目の指針となることが期待される。

## 2. 評価方法および結果

実施対象は平成24年度および25年度開講の化学英語演習(1)の受講者全員(有効回答者数115名)、実施時期は講義回数を4分の3程度消化した時期(およそ6月中旬頃)とした。質問紙は無記名とし、且つ事前に本質問紙の回答が成績に影響することがない旨を申し伝えた。

質問内容として、前半5項目は学生の属性(学年、性別、化学関連での就職希望の有無、大学院進学意志の有無、学習歴の有無)に関するものであり、それぞれ選択性とした。それ以降の項目に関しては、「5」そう思う～「1」

そう思わない」の5件法に加え、自由記述による回答とした。

質問紙の設問内容と回答結果を以下に示す（括弧内は選択肢）。

1. 学年 (①1年生 ②2年生 ③3年生 ④4年生以上)

2年生が107名(93%)、3年生1名(1%)、4年生以上が7名(6%)であった。

2. 性別 (①女性 ②男性)

女性が21名(18%)、男性90名(78%)、無回答が4名であった。

3. 将来、化学に関する分野での就職を希望しているか (①はい ②いいえ)

「はい」と答えた学生は82名(71%)、「いいえ」が30名(26%)であった。

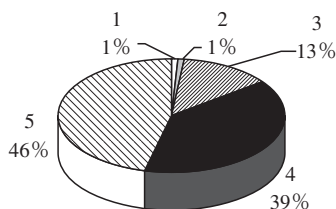
4. 将来、大学院進学を希望しているか (①はい ②いいえ)

「はい」と答えた学生は31名(27%)、「いいえ」が80名(70%)であった。機能分子化学科の例年の進学率はおよそ2割程度であり、この割合より若干多い学生が進学希望と回答した。学部を卒業して就職するおりに、化学とは無関係な職種に就労する学生と比べて、大学院に進学する学生の方が圧倒的に化学関連の製造業に就職する比率が高いことを考えると、この2つの選択肢におけるグループ分けは、以降の質問の回答にも大きな影響があると考えられる。

5. 英語の学習歴：2年生以上で選択科目として「化学英語演習」以外の英語を学習している、またはしていたか (①はい ②いいえ)

「はい」と答えた学生は33名(29%)、「いいえ」が82名(71%)であった。「はい」と回答した学生は、甲南大学で「外国語科目」として設定されている英語科目のいずれかを履修している、またはしていたと考えられるが、再履修による可能性もあるため、学習意欲などの判断は難しいと思われる。

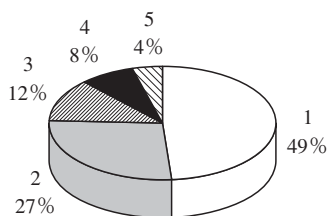
## 6. 化学の分野で働く上で英語は重要だと思う



設問 6

5が53名、4が45名で、計98名（85%）が化学の分野での就労に英語が重要であると回答した。学生が化学関連企業等の就労現場に関してどの程度の情報を有しているか定かではないが、漠然とではあっても英語の必要性を感じていることがうかがえる。2年生の前期までにキャリアデザインの講義（学科独自）で、ある外資系大手製薬メーカーの執行役員の方から、その企業で働く甲南大学OBの、後輩への声をお教え頂いているが、大学までにやっておいたほうが良かったことについてのアンケートで英語をもっと勉強しておけば良かったのご意見が多かったことも2年生の脳裏には残っているかも知れない。

## 7. これまで化学に関する英語を学ぶ機会があったと思う



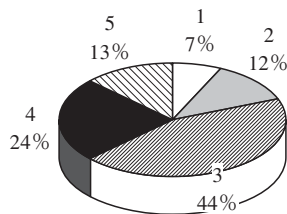
設問 7

1が56名、2が31名で、計87名（76%）が、化学に関する英語を学ぶ機会がなかったと回答した。カリキュラムとして低年次学生に対する専門英語教育は設定されておらず、また学外でこのような機会を得るのは困難と考えられるため、このような結果になったと思われる。2年生では未だ化学で生計を立てようと

いう意思が見いだせない学生が多いなかで、化学英語の科目を2年生科目として設定することには議論があるが、一方ではもっと低年次に化学英語を必要とする科目を設定することが、ポジティブな影響を与えることも考えられる。例えば、1年次に行う実験入門の科目を英語のテキストにし、書かれているとおりに実験が出来るかどうかを確認するといった手法を導入すれば、化学技術が万国共通のものであり、自らも海外で研究したり、仕事を得たりする可能性を見いだすことに繋がるのではないかと考えられる。実際、2年生の定性分析実験などで、英語のテキストを使用したりする大学が散見されるので、こういった試みを今後参考に出来る可能性がある。

#### 8. 一般的な英語と化学に関する英語は学び方が異なると思う

またどのように異なると思ったか (5、4回答者に対して、自由記述)



設問 8

3が51名(44%)と最も多かった。設問7で化学に関する英語を学ぶ機会がほとんどなかったことを考えると、これまでの自身の経験の少なさから判断を保留した可能性がうかがえる。一方5および4の回答者が計42名(37%)おり、1および2の22名(19%)の倍近くとなった。このことからやはり学び方が異なると感じる傾向があることがうかがわれた。自由記述の回答の中でもっとも多くの回答は「用語」に関するもので、次に「文法」に関する解答が多く、その2つが回答の殆どを占めた。まず、用語についてであるが、学生がテキストの英文を訳そうとするときに通常の英和辞典だけでは用が足りず、化学用語事典或いは理化学事典などを使用する必要が生じる。これは、その労力を考えるとネガティブな要素であるが、その単語の意味がわかるとそこから派生してわ

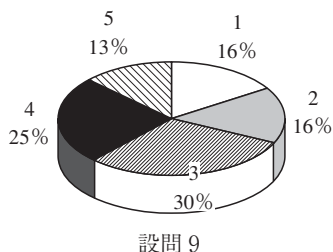
かる多くのことが、次の文章の内容を想起させるため、習熟するにつれて学習の進捗が速くなっていき、より化学の得意な学生にとっては化学英語に親しみやすい要素ともなり得る。しかしながら、一般に使われる語句が化学の用語として全く違った意味に使用されることもあるため、初学者が戸惑うことは多い。例えば、coordination は一般的には「対等関係」、「調和」、「整合」などの意味でとらえられることが多いが、化学においては、金属イオンに非共有電子対を持つ原子が結合を形成する「配位」という意味で使用されることがあり、配位化学 (coordination chemistry) という学問領域も存在する。このあたりの事情が、その理由として自由記述された回答の中に「単語などの表現が特殊である」という趣旨の回答に繋がっているものと考えられる。また、回答の中には「英米 (文学科) の友達に訳すのを手伝って貰おうとしたら「わからない」と言われたから。化学の分野に英語があると思う」と言う回答も見られた。Complex と言う言葉は、錯綜した、複雑なという意味や倒錯したという心理用語で使用されることがあるが、前述の配位化学においては、金属イオンと配位子が結合した「錯体」という化合物を示す言葉で、おおよそ文学の世界とはほど遠い意味で使用されているのである。化学に限らず日本語でも学術的な勉強には専門用語の修得が不可欠であるが、英語の学習においても同様ことが言える。その意味で上記の回答は妥当なものと考えられ、化学英語学習でもっとも重要な点を、専門用語の修得と考えている様子がうかがえる。実際に講義をする中で、単語テストの実施について学生側から要望があったことから、そのような意識を強く持っているものと推察される。世の中に存在する多くの物質は何百万、何千万と言う種類に上るためにこれらには系統的な名前を付ける命名法が IUPAC (International Union of Pure and Applied Chemistry) 国際純粋・応用化学連合によって定められている。しかし、化合物の名前が複雑になればなるほど、その名前は長いものになるために、一般的に使用されるときには略号が使用され、そして慣用名が使われるようになる。これらは、多くの物質を学び、そこから新しい物質を創造する化学の特性であり、それを理解し、用語をいかに使っていけば良いのかのトレンドを見いだすことも化学者には必要とされるスキルである。

一方、文法的には化学に関する英語の方が単純である、という回答があった。多くの学生が「文法がない」「表現が違う」「文法よりだいたい文脈や意味がわかればいから、細かいところまで勉強するイメージではない」などと回答しており、文法の重要性より、用語を正確に訳すことの重要性を感じているように思われる。これはあながち間違ったとらえ方ではないと思われる。日常会話や時事英語の中に出てくる事象においては、多くの慣習や人の行動など、文化の相違による考え方の相違を斟酌して文意をとらえる必要があるが、専門領域にそのような文化の障壁が存在すれば、学問の発展が遅滞する危険性が生じるであろう。多国間の専門分野の交流においては、ソーシャルスキルを必要とする社会的交流の部分とそれらを必要としない専門的なディスカッションの部分に切り分けて国際的な意見交換が行われているのが現実であり、学生諸氏もいずれそのことを学ぶ機会に遭遇すると考えられる。また、文法よりも用語を重要視する見方は、今まで英語が不得意であったが、化学英語を読解することによって、英語に自信が出てきたという、ポジティブな要素も生み出していることがわかった。以上のような結果から、化学英語の教科書選定においては、英語の理解度を判断すると同時に化学の理解度レベルがどのくらい高いかによって、選択する教科書のレベルを判断することが出来ると考えられる。これに加えて、リーディング、ヒアリングの教材がこれに加わることが今後検討する課題であるようにも思われる。

#### 9. 「一般的な英語」と「化学に関する英語」とでは、「一般的な英語」の方が修得が難しいと感じる

またなぜそう感じるか (自由記述)

本設問に対しては回答が分散し、5および4が44名(38%)、3が35名(30%)、1および2が36名(31%)であった。学生の学びやすさに関する感覚には、特に特定の分布は見られなかった。自由記述回答については、5および4を回答した学生では化学英語が取り組みやすい理由として「化学の知識があれば、内容を類推できる」「文法が簡単である」「専門用語を覚えてしまえば、それらの単語の出現頻度が高い」というものが主であった。中には「化学英語の方が関



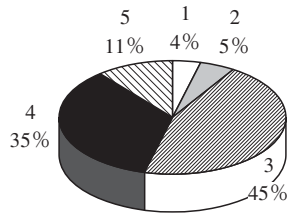
心が高く、学ぶ姿勢が良いから」という立派なものもあった。一方、一般英語が難しいと考えた学生も多く、回答としては「文法が複雑である」「単語などの表現の幅が広い」といったものが多かった。一方 1 および 2 を回答した学生の記述としては、化学英語が難しい理由として「専門用語が難解である」というものが最も多く、また「なじみがない」「一般英語の上に化学英語が成立する」といった考え方の学生も見られた。この設問においては、化学の理解度が化学英語を一般英語より難解と見なすか容易と見なすかを決定している要因と考えて良いように思われる。アンケートの結果からその中間の 3 を回答した学生が最も多く、1 および 2 の合計と 4 および 5 の合計がほぼ拮抗していることから、この教科書の難易度の選定はおおむね妥当であると考えることが出来る。なお設問 4 で大学院進学希望と回答した学生 31 名のうち、本設問で 5 または 4 と回答した者は 15 名 (48%) であり、1 または 2 と回答した 8 名 (26%) よりも多い傾向が見られた。大学院進学希望者が化学の学習に対して高い意欲を有すると考えると、化学に対する意欲と化学英語への取り組みやすさとの間に一定の相関があると言える。

#### 10. この講義は私の期待に応えたと思う

またなぜそう感じるか (自由記述)

授業に対する要望 (自由記述)

5 および 4 を回答した学生は 51 名 (44%)、一方 1 および 2 を回答した学生は 10 名 (9%) であった。本講義を肯定的にとらえた学生が多く、その理由としてやはり「化学英語を学ぶ機会が得られた」という趣旨のものが多かった。ま



設問10

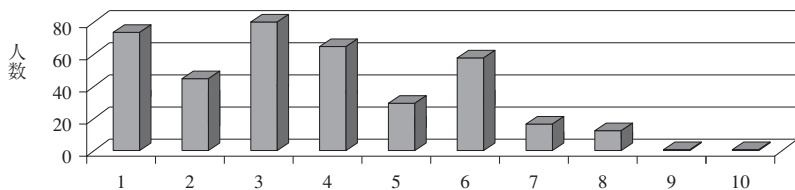
た単純に「英語を学ぶことができた」と考えた学生も見られた。多くの学生が学習の達成感を挙げているが、これは、教科書が細かい単元に分かれており、結果を積み上げるにより習熟度を高めるタイプのテキストであるためではないかと考えられる。難易度は、大学初学者がすでに学んでいる事柄が多く、あまり化学の難易度を上げ過ぎないことが学習へのモチベーションを下げないことに繋がっている可能性がある。一方否定的にとらえた回答としては、「単に訳すだけだった」など、講義方式に対する不満が挙げられていた。その他授業に対する要望については、より丁寧な解説などを求めるものが多かった。また単語テストの実施や、教科書以外の教材の利用に関する要望もあった。

11. どのような場面で英語が必要になると思うか（以下より選択、複数可）

- ① 将来、仕事で外国人と話す際に
- ② 仕事で外国人とメールなどでやり取りをする際に
- ③ 仕事で英語の文献を読む際に
- ④ 就職の際に
- ⑤ 大学院で研究を行う際に
- ⑥ 海外旅行の際に
- ⑦ 日本国内でプライベートで外国人と話す際に
- ⑧ プライベートで外国人とメールなどでやり取りをする際に
- ⑨ その他（自由記述）
- ⑩ 英語が必要になることはないと思う

回答が多かったものとして、①（74名）②（45名）③（80名）④（65名）⑥



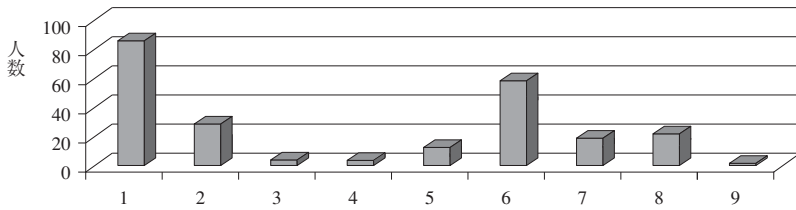


(58名)が挙げられる。就業もしくは就職時に必要と考える学生が多い結果となっており、社会で働く際に英語が重要であると認識しているものと思われる。特に化学分野での就職を希望する学生は設問3で71%いたことから、化学英語の重要性については認識しているものと推察される。一方で予想外に回答が低かったのが、⑤の設問であるが、大学院への進学を希望していない学生が回答しなかった可能性がある。しかしながら、現在の化学系の企業では、研究開発職に就労し、化学英語を使う社会人が化学英語を使用する層であり、大企業においてはそれらの職種の採用が大学院卒に限られているということに対する理解度が浸透していない可能性がある。

## 12. この講義でどのようなことが身についたか

- ① 化学関連の英語の文章を読む力
- ② 化学分野に限らず、多様な英文を読む力
- ③ 英語で話す力
- ④ 英語を聞く力
- ⑤ 英語で書く力
- ⑥ 知っている単語から文章の内容を理解する力
- ⑦ 英語の文法能力
- ⑧ 英語の文章を正確に読む力
- ⑨ その他（自由記述）

① (86名) および⑥ (59名) が多く、② (29名)、⑤ (13名) ⑦ (19名) ⑧ (22名) が若干数挙げられた。①が多数であることは、学生が本講義の趣旨をよく理解して取り組んだことを反映していると考えられる。また⑥が多かったこと



については、設問9で5または4を回答した学生の記述がその理由と推察される。化学英語は単語の意味や化学の内容から、英文の意味を推測しうることが多く、またそのような能力が求められることから、本回答が多数であったことも、本講義の趣旨を学生がよく理解したことの現れであると思われる。若干数の回答として、⑤⑦⑧が挙げられているが、これらは本講義から多くのことを学べる意識の学生を反映したものと推察される。一方で、③、④の回答が少ないことが今後の課題点であると考えられる。特に、知識も技能もあるのに会話について行けない日本人像は海外でも定着しているが、化学英語に限っては前書きで書いたように、日本語の化学教育の問題も大きな問題であるが、これを改善しようという動きは殆ど皆無に等しい。このような現状を打破する教育こそ、語学力の甲南に求められているもので、例えば機能分子化学科と国際言語文化センターで「英語が得意な化学者」を育成するプロジェクトを提唱できれば国内に向けて大きな発信が出来ると予想する。

### 3. ま と め

理工系英語科目は、一般的な英語科目と比較して比較的動機付けが容易であると推測される。その最も大きなものは1) 専門知識を活かした就職・就業に対する必要性、および2) 専門分野に対する純粋な興味、と考えられる。化学英語演習(1)においても、英語が化学分野での就学のためのツールであるとの認識が前提にある以上、化学に対する興味の有無が就学姿勢に与える影響は大きいと考えられる。本質問紙による調査では直接化学英語に対する学習意欲を問うことはしていないが、設問4の大学院進学意志の有無と設問9の一般的な英語と化学に関する英語との修得の容易さに対する意識に一定の相関があっ

たことは、これを反映する結果と思われる。ここ10年にわたる産業構造の変化によって、化学関連の企業が多く生産拠点を海外にシフトしており、諸外国での工場稼働、研究施設の運営がもたらすグローバル化は、以前にも増して化学英語すなわち SLSP の必要性を要求している。大学或いは大学院を卒業、終了した後に抵抗感を持たず海外に出て行くためにも早期の SLSP 教育を行い、これを専門的な論文考究や国際会議での発表などに繋げていくことが重要であると考えられる。さらに、化学のみならず多くの理工系分野或いはそれ以外の分野においても、SLSP の概念が浸透し、より多くの研究者が他領域との連携を持って、この分野の教育研究を進めていくことが望まれる。化学英語には化学教育の特殊要因があり、また同じように他領域においても個々の問題は存在すると考えられるが、SLSP のプラットフォームの上に教育システムを構築することが可能になれば、より効率的で、且つ授業を受ける学生がより多くのことを学び、満足できる教育を享受できるものと期待される。

## 参考資料

## 化学英語演習 質問用紙

甲南大学の総合研究所助成研究により、「化学英語演習」に関する意識調査をしています。回答は機械で統計的に処理され、成績に影響することは一切ありません。ご協力のほど、どうぞよろしくお願いたします。

2013年6月18日 化学英語演習担当者：檀上

あなたについてお尋ねします。該当する番号を○で囲んでください。

1. 学年：       ①1年生   ②2年生   ③3年生   ④4年生 (以上)
2. 性別：       ①女性   ②男性
3. 将来、化学に関する分野での就職を希望していますか？  
          ① はい       ②いいえ
4. 将来、大学院進学を希望していますか？  
          ① はい       ②いいえ
5. 英語の学習歴：2年生以上で選択科目として「化学英語演習」以外の英語を学習している、あるいはしていましたか？  
          ① はい       ②いいえ

以下の設問については、5 (そう思う) ～ 1 (そう思わない) の該当する番号を○で囲んでください。

- (5) そう思う
  - (4) どちらかと言えばそう思う
  - (3) どちらとも言えない
  - (2) どちらかと言えばそう思わない
  - (1) そう思わない
  6. 化学の分野で働く上で英語は重要だと思う。  
    (思う) 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (思わない)
  7. これまで化学に関する英語を学ぶ機会があったと思う。  
    (あった) 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (なかった)
  8. 一般的な英語と化学に関する英語は学び方が異なると思う。  
    (異なる) 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (異なるない)
- 5と4を選ばれた方にお尋ねします。どのように異なると思いますか？

9. 「一般的な英語」と「化学に関する英語」とでは、「一般的な英語」の方が修得が難しいと感じる。

(一般英語が難しい) 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (化学英語が難しい)

それは何故でしょうか？

10. この講義は私の期待に応えたと思う。

(応えた) 5 - 4 - 3 - 2 - 1 (応えていない)

それは何故でしょうか？

授業に対して、要望などがあれば、自由に記述して下さい。

以下は該当する番号をマルで囲んでください。(複数回答可能)

11. あなたにとって、どのような場面で英語が必要になると思いますか？

- ① 将来、仕事で外国人と話す際に
- ② 仕事で外国人とメールなどでやり取りをする際に
- ③ 仕事で英語の文献を読む際に
- ④ 就職の際に
- ⑤ 大学院で研究を行う際に
- ⑥ 海外旅行の際に
- ⑦ 日本国内でプライベートで外国人と話す際に
- ⑧ プライベートで外国人とメールなどでやり取りをする際に
- ⑨ その他 ( )

⑩ 英語が必要になることはないと思う

12. この講義でどのようなことが身につきましたか？

- ① 化学関連の英語の文章を読む力
- ② 化学分野に限らず、多様な英文を読む力
- ③ 英語で話す力
- ④ 英語を聞く力
- ⑤ 英語で書く力
- ⑥ 知っている単語から文章の内容を理解する力
- ⑦ 英語の文法能力
- ⑧ 英語の文章を正確に読む力
- ⑨ その他 ( )

ご協力ありがとうございました。

# 継続調査：言語活動中心の教科書と 基礎ドイツ語学習者の動機づけ

——2013年度調査から——

藤原三枝子

## 1. はじめに

本論文は、2013年度に実施した、授業で使用する教材のコンセプトと基礎ドイツ語学習者の動機づけとの関連についての質問紙調査結果をテーマとしている<sup>(1)</sup>。2010年度に実施した学習動機（理由）と動機づけに関する調査で、教科書が学習者の動機づけに与える影響を示唆する結果を得たことにより、2013年度は、異なった学習者を対象に、両者の関連を研究の中心に据えて調査した<sup>(2)</sup>。

独文学会が2012年度に実施した調査の分析結果によると（日本独文学会ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会（編）2013：12）、調査に回答した大学の4割を超える大学に、外国語教育センターや全学教育機構など、外国語教育を統括する組織があるという結果になった。こうしたことから、使用教材なども統括組織が指定したり、指針を示すことが今後ますます多くなると推測される。このような状況からも、教科書と学習者の意欲との関連を継続的に調査する意味は大きいと言える。

## 2. 学習者の動機づけと教科書との関連性

教材が学習者の動機づけに与える影響については、日本の大学におけるドイツ語教育の文脈において、Slivensky（1996）以降、例えば日本独文学会教育学会の調査（1999）および山本（2004）でも示唆されてはいるが、この分野の研究は、管見の限り、まだ非常に少ない。大学教育におけるドイツ語教育の目的

について、教養か実用かについてのディスカッションは過去においても現在においても、その程度の差はあれ継続的に行われているように思われるが、その際に、学生の学習希望や、彼らの動機づけが十分に議論されていないことも、その理由の一つと考えられる。日本の大学におけるドイツ語教育の分野では、学習者中心の外国語教育という視点を、今後もっと考慮すべきだろう。

Neuner (1994: 8) は、教科書は、1) 授業目的を決定し、2) 学習材料（テーマ・スキル・言語体系など）の選択、重点、進度を決め、3) 授業方法や授業の展開（導入・練習・応用）、授業形態（一斉授業・パートナーやグループワーク）、教師と学習者の授業行動にまで影響を与え、4) 授業で用いるメディア（カセット・黒板など）を定め、5) チェックされるべき教授目的とテスト方法を提示するので、教科書ほど外国語の授業を決定する要因は他にはない、としている。

教科書が授業を大きく規定するとなれば、授業担当教師が自分で選択した教材であろうと、大学から指定されたものでであろうと、教材が教師の授業に対する動機づけに影響を与えることが十分に考えられる。教師は、授業において学習者の動機づけや学習成果にとってもっとも重要な要因である (Funk et. al 2014: 76) ことを考えると、教科書を媒介として、教師の教える意欲が学習者の学ぶ意欲に影響することが仮定される。教科書が教師に与える影響も、今後、動機づけ研究のテーマのひとつと考えられる。

ドイツ語の授業において、教科書が学習者の動機づけに与える影響を質問紙によって量的に調査したものに、藤原 (2014) がある。これは、基礎ドイツ語学習者を対象に、2010年度に実施した縦断的調査を教材のコンセプトと動機づけとの関連で分析した結果である。教科書のコンセプトである「発見・推量型学習」を好む学生たちの場合、とりわけ自律感を向上させ、同時に、有能感や関係性の充足度が高まる傾向を示したこと、また、「コミュニケーション活動中心」のコンセプトを受容する場合には、有能感の向上は確認されなかったが、関係性や自律性の充足感が高まること、さらに、「発見・推量型学習」および「コミュニケーション活動中心」のコンセプトを受け入れた場合には、授業の中で内発的動機づけを高めたこと、つまり授業を面白いと感じるようになった



ことが分かった。さらに、学習成果は、とりわけ「コミュニケーション活動中心」の因子とかなり強い正の相関を示した（藤原2014：120）。

上記の2010年度調査の分析結果を受けて、2013年度は以下のことを継続的な研究テーマとした。

- 1) 教科書評価と動機づけの関連性
- 2) 教科書評価と学習環境に対する認知（心理的欲求の充足）との関連性
- 3) 最終的な教科書評価を予測することができる変数

### 3. 研究のデザイン

#### 3.1 質問紙

これまでの研究結果に基づき、本調査では、次の5種類の質問紙を使用した：動機づけタイプと動機づけに影響する心理的欲求の充足度、教科書のコンセプト評価、学習内容の希望、学習動機（理由）。各質問紙とも、5) そう思う～1) そう思わないの5件法をとっている。

##### 3.1.1 動機づけ理論「自己決定理論」と質問紙

これまでの調査と同様に、学習者の動機づけを測る尺度としては、Deci & Ryan の自己決定理論 (Self-Determination Theory: SDT) を理論的枠組みとした。SDT は、4つの下位理論によって構成されている (Ryan & Deci 2002)。「認知的評価理論」(Cognitive Evaluation Theory) は、内発的動機づけに関わる理論である。内発的動機づけとは、Deci (1975) によると、明白な外的報酬がないにもかかわらず、そのことに従事している場合の動機づけのあり様をいう。内発的動機づけの中核にあるのは、deCharms (1968) の自らが自らの行動の原因でありたいという「自己原因性」(self-causality) の欲求である。この自己決定と有能さをどの程度感じているかが内発的動機づけに影響すると捉えている。

「有機的統合理論」(Organismic Integration Theory) は、外発的動機づけに関わる理論で、自律性の概念が重要な役割を果たしている。これまでは、内発的動機づけに対立する概念として、一元的に捉えられていた外発的動機づけを、

自律性・自己決定の度合いによって、もっとも他律的な「外的調整」、その価値を自分の中に取り入れ始めたがまだ他者の評価に依存している（自我関与）「取り入りの調整」、活動を自分にとって大事なものと見做し、かなり自己決定的に行動している「同一視的調整」、行動に内在する価値と自分の価値が一致したもっとも自律的な状態である「統合的調整」まで4つに区別し、外発的動機づけを段階的に捉える理論である。SDT では、人は、現在行っている活動を、それが本来は内発的な動機づけから出たものでなくても、徐々に自己決定的（自律的）に行う、つまり内在化（internalization）する傾向があると見做している（Deci & Ryan 1985: 130）。内発的動機づけと、この外発的動機づけの諸段階に加えて、行動しようという意図がまったくない状態を指す無動機（amotivation）も加えて、動機づけのあり様を、自己決定度をものさしとして、内発的動機づけ～外発的動機づけの諸段階～無動機の連続体として捉えている。

「因果志向性理論」（Causality Orientations Theory）は、個人の持つ全体的な動機づけの傾向を分類したもので、自律的志向性（autonomy orientation）、統制的志向性（controlled orientation）、非自己的志向性（impersonal orientation）を区別している。

「人間の基本的欲求」（Basic Needs Theory）は、SDT の下位理論の中で最後に形成された理論で、人間に内在する3つの基本的な心理的欲求と心の健康および幸福に関する理論であるが、他の3つの理論と深くかかわっている。人間には基本的に、有能でありたいという「有能さへの欲求」、自分の行動は自分で決定したいという「自己決定（自律性）の欲求」、それでも他者と良い関係を結びたいという「関係性の欲求」の3つの心理的欲求が内在していると仮定している。これらの3つの基本的心理的欲求を満たすような環境で、人はより自律的な動機づけを持つようになり、成長と発達が促進されると考えられている（Ryan & Deci 2002: 22-24）。

動機づけ関連で、2013年度に使用した質問紙は、内発的動機づけと外発的動機づけの諸段階、無動機の動機づけタイプに関するものと、3つの心理的欲求に関するものである。2009年度調査と2010年度調査に使用した質問紙を基に、各因子を代表する項目を2013年度調査に採用した。分析に使用した質問紙の項

目、因子、その平均値と標準偏差および信頼度係数 $\alpha$ の値は、付録に載せている。

### 3.1.2 教科書のコンセプトとその評価に関する質問紙

授業で使用された教科書は、言語活動を中心とし、100時間（1時間45分）程度の学習でヨーロッパ言語共通参照枠のA1レベルに到達することを目指している。学習者の自律的な学びを促すために、文法の学習ではできるだけ自分で発見したり、まとめたりする方法をとり、語彙については、知らない単語は推量しながらテキストを理解する方法をとっている。また、長めのテキストを読む課題は、取るべき情報だけに集中して理解する方法をとり、また、書く課題は、Eメールや申込用紙の記入など、実践的な活動を中心としている。聞く課題は、できるだけ自然なスピードで、分からない単語や表現がたくさんあっても、聞き取るべき情報にのみ注意を向けて聞くスキルの養成を目指している。教科書は、ドイツ語を使う活動を中心とし、とくに対人コミュニケーション能力を養成することを主目的としているために、授業形態ではペアワークやグループワークを多く取り入れている。

質問紙は、こうした教科書のコンセプトを学習者がドイツ語の習得に役立つと感じているかどうかを測ることを目的としている。分析に使用した質問紙の項目、因子、その平均値と標準偏差および信頼度係数 $\alpha$ の値は、最後に付録として載せている。

### 3.1.3 学習内容に関する希望

学習者が何を学びたいと思っているかについては、言語の学習そのものに関すること（4技能や発音、単語や表現など）の他に、ドイツ語圏の文化に関すること、および学習方略に関することを含む内容である。これまでの2009年度調査、2010年度調査に使用したものを本調査にも採用した。どの調査でも、3つの因子（言語知識・読解、対人コミュニケーション、文化社会事情/ランデスクンデ）を得ることができた。分析に使用した質問紙の項目、因子、その平均値と標準偏差および信頼度係数 $\alpha$ の値は、付録に載せている。

### 3.1.4 学習動機（理由）

学習動機（理由）についても、2009年度調査、2010年度調査で使用した質問紙を土台にした。2009年度調査では5因子（異文化と言語への憧れと関心、読む実利的必要性、ドイツと関わる仕事への希望、諸学問分野への関心、義務としての学習）、2010年度調査では、4因子（異文化と言語への憧れと関心、諸学問分野と文献講読への関心、義務としての学習、ドイツと関わる仕事への希望）が得られた。これらの調査で使用された質問紙の項目の中で各因子を代表する項目を、2013年調査でも使用した。分析に使用した質問紙の項目、因子、その平均値と標準偏差および信頼度係数 $\alpha$ の値は、付録に載せている。

## 3.2 調査対象者と調査の実施

2013年度調査も、2010年度同様に、私立総合大学で第二外国語としてドイツ語を学ぶ1年生302名を対象としたが、1回目には285名、2回目には277名、3回の調査には267名が参加した。上述の質問紙による量的調査を、2013年5月・7月・12月に実施した。研究テーマに即して、記述統計、因子分析、相関分析、重回帰分析を行った。分析には、SPSS 18.0を使用した。

調査対象者302名のうち、男性が198名、女性は104名であった。学部別人数は以下ようになった。

表1 学部別調査対象者人数

学部	人数	割合 (%)
文学部	90	29.8
理工学部	34	11.3
経済学部	77	25.5
法学部	39	12.9
経営学部	62	20.5
合計	302	100.0

## 4. 分析結果

### 4.1 動機づけタイプと基本的心理的欲求

動機づけの各タイプの質問紙項目の内的整合性については、次のように、どの尺度でも信頼度係数が .70 を上回っているため、以降の分析では、これらの値を使用する。内発的動機づけ： $\alpha = .90$ 、同一視的調整： $\alpha = .86$ 、取り入れ的調整： $\alpha = .76$ 、外的調整： $\alpha = .71$ 、無動機： $\alpha = .89$ 。

まず、5月・7月・12月における各動機づけタイプの平均値を求めた。表2が示すように、どの調査月でも、自己決定度の高い動機づけタイプ（内発的動機づけ、同一視的調整）が3以上の値を示し、外的調整や無動機は低い値を示しているが、5月と12月を比較すると、2010年度調査と同様、自己決定度の高い動機づけタイプの値はやや低くなり、外的調整や無動機が強まる傾向を示した。

表2 動機づけタイプの平均値

調査実施月	5月		7月		12月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
内発	3.50	.780	3.43	.778	3.43	.746
同一視	3.56	.675	3.53	.734	3.49	.697
取り入れ	2.83	.684	2.98	.737	2.93	.714
外的	2.33	.877	2.58	.940	2.66	.869
無動機	2.23	.804	2.43	.819	2.50	.859

心理的欲求の充足に関する各概念の質問紙項目の信頼度係数は、次のように、どの尺度でも .70 を上回っているため、以降の分析では、これらの値を使用する。有能感： $\alpha = .81$ 、自律性： $\alpha = .77$ 、関係性： $\alpha = .85$ 。

3基本的心理的欲求の充足度については、どの変数もすべての調査月で平均値が3以上の値を示した。また、5月と12月を比較すると、どの変数もその値がやや高くなる傾向を示した。

表3 3 基本的心理的欲求の平均

調査実施月	5月		7月		12月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
有能感	3.20	.604	3.32	.656	3.36	.616
自律性	3.24	.584	3.32	.631	3.33	.652
関係性	3.79	.690	3.85	.617	3.81	.672

#### 4.2 教科書のコンセプト評価

教科書のコンセプトに関しては、文法の発見的学習（表では「文法」と表記）、語彙の推量的学習（「語彙」と表記）、テキストのスキャニング（「講読」と表記）、実践的な書く課題（「書く」と表記）、聞き取りのスキャニング（「聞く」と表記）、授業形態としてのペアワークやグループワーク（「ペアワーク」と表記）、ドイツ語を使う活動（「言語活動」と表記）について、学習者の評価を調査実施月で示したのが表4である。どの調査でも、「ペアワーク」、「言語活動」、についての評価が高く、「文法」や「語彙」についての評価が低い。5月と12月を比較すると、評価は低下の傾向を示したが、文法の発見的学習については、僅かながら向上している。

因子分析を行った結果、初期の固有値が1以上のものが一つだけで、付録の

表4 教科書のコンセプト評価の平均値

調査実施月	5月		7月		12月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
文法	3.47	.850	3.44	.906	3.52	.832
語彙	3.66	.852	3.46	.916	3.53	.836
講読	3.81	.759	3.64	.817	3.70	.770
書く	3.92	.752	3.78	.714	3.78	.668
聞く	3.78	.745	3.65	.841	3.69	.762
ペアワーク	4.01	.874	3.92	.780	3.89	.815
言語活動	3.97	.647	3.92	.636	3.81	.681
平均	3.80	.462	3.69	.545	3.70	.529

質問項目にも示したように、7変数の信頼度係数が.816と高い。従って、1つの因子（言語活動中心）と判断する。

#### 4.3 学習内容に対する希望

「何を学習したいか」に関する質問の各変数の平均値は以下の表のようになった。

表5 学習内容希望の平均値

	<i>M</i>	<i>SD</i>
会話	3.81	.903
日常生活	3.64	.965
書く	3.59	.939
発音	3.64	.900
文化や社会	3.80	.940
文法	3.58	.886
聞き取り	3.78	.854
訳読	3.53	.922
ドイツ語を話す	3.85	.881
単語や表現	3.63	.880
勉強の仕方	3.33	.994
テキストを読む	3.36	.952

潜在的な学習内容の希望を探るために、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果、表6が示すように3つの因子を得ることができた。

各因子の平均値、標準偏差および信頼度係数は、次のようになった。因子1：対人コミュニケーション ( $M=3.71$ ,  $SD=0.72$ ,  $\alpha=.89$ )、因子2：講読と文法 ( $M=3.45$ ,  $SD=0.74$ ,  $\alpha=.80$ )、因子3：ランデスクンデ ( $M=3.72$ ,  $SD=0.83$ ,  $\alpha=.70$ )。どの尺度の信頼度係数も.70を上回っているので、今後の分析は、この3因子を基に行う。

表 6 学習内容希望の因子分析

	因子		
	1	2	3
ドイツ語を話す	.914	-.132	-.031
会話	.813	-.128	.212
聞き取り	.797	.031	.039
書く	.560	.303	-.051
発音	.496	.296	-.013
単語や表現	.462	.357	-.114
テキストを読む	-.144	.807	.086
勉強の仕方	-.099	.658	.167
文法	.196	.626	.031
訳読	.191	.584	-.155
文化や社会	.047	-.039	.799
日常生活	.008	.177	.585
因子	1	2	3
1. 対人コミュニケーション	—		
2. 講読と文法	.680	—	
3. ランデスタンデ	.412	.366	—

#### 4.4 学習動機 (理由)

「なぜドイツ語を学び始めたのか」に関する質問14項目の各平均値は、表7のようになった。

学習理由としては、「ドイツのイメージが好きだから」(3.69)、「ヨーロッパに憧れるから」(3.65)、「文化に関心があるから」(3.23)が、3以上の平均値を示し、おもなドイツ語学習理由ということが示された。その一方で、「単位をとる目的だけのため」(2.98)、「必修だから仕方なく」(2.97)、「卒業する目的だけのために」(2.88)の値も低くない。

潜在的な学習動機を探るために、因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った結果、表8が示すように3つの因子を得ることができた。

因子2(卒業要件のため)は、因子1(仕事と専門のため)とも因子3(ヨ-



表7 学習動機の平均値と標準偏差

	<i>M</i>	<i>SD</i>
ドイツのイメージが好きだから	3.69	1.127
専門分野の文献を読みたいから	2.69	1.140
海外_ドイツで仕事がしたいから	2.55	1.181
大学院への進学のため	2.28	1.148
文化_文学_音楽_映画_に関心があるから	3.23	1.192
ヨーロッパに憧れるから	3.65	1.201
学問_文学_心理_経済_法学_自然科学に関心があるから	2.90	1.192
単位をとる目的だけのために	2.98	1.185
将来ドイツと関わる仕事がしたいから	2.54	1.075
目標とする仕事のためドイツ語が必要だから	2.44	1.135
ドイツ的な思考方法に共感するから	2.55	1.099
専門分野において重要だから	2.65	1.052
卒業する目的だけのために	2.88	1.189
第2外国語の学習が必修だから仕方なく	2.97	1.193

表8 学習動機の因子分析

	因子		
	1	2	3
目標とする仕事のためドイツ語が必要だから	.913	.087	-.129
海外_ドイツで仕事がしたいから	.781	-.064	.019
ドイツ的な思考方法に共感するから	.772	.116	.101
専門分野において重要だから	.732	-.005	-.008
将来ドイツと関わる仕事がしたいから	.729	.013	.098
専門分野の文献を読みたいから	.722	-.176	-.099
大学院への進学のため	.673	.034	-.023
学問_文学_心理_経済_法学_自然科学に関心があるから	.453	-.062	.225
卒業する目的だけのために	.034	.932	.026
単位をとる目的だけのために	-.007	.822	-.017
第2外国語の学習が必修だから仕方なく	-.030	.805	-.012
文化_文学_音楽_映画_に関心があるから	.051	.012	.767
ヨーロッパに憧れるから	-.041	.071	.728
ドイツのイメージが好きだから	-.011	-.119	.660
因子	1	2	3
1. 仕事と専門のため	—		
2. 卒業要件のため	-.180	—	
3. ヨーロッパ・ドイツ文化への関心	.549	-.394	—

ロッパ・ドイツ文化への興味)とも負の相関を示している。各因子の平均値、標準偏差、信頼度係数は、次のようになった：因子1：ヨーロッパ・ドイツ文化への関心 ( $M=3.52$ ;  $SD=0.97$ ;  $\alpha=.77$ )、因子2：卒業要件のため ( $M=2.95$ ,  $SD=1.07$ ;  $\alpha=.89$ )、因子3：仕事と専門分野への関心 ( $M=2.58$ ,  $SD=0.87$ ,  $\alpha=.91$ )。各尺度とも信頼度係数が.70を超えているので、今後の分析は、この3因子を基に行う。

#### 4.5 教科書のコンセプト評価と動機づけの相関

##### 4.5.1 動機づけタイプとの相関

研究テーマの1)教科書評価と動機づけの関連性について分析するために、教科書評価と動機づけタイプとの相関関係を分析し、結果を表9で示した。

表9 教科書のコンセプト評価と動機づけタイプの相関

	教科書評価	内発	同一視	取り入れ	外的
内発	.467**				
同一視	.425**	.771**			
取り入れ	.228**	.434**	.436**		
外的	-.257**	-.369**	-.335**	.183**	
無動機	-.348**	-.480**	-.454**	.100	.708**
n=264	** $p < .01$				

教科書のコンセプト評価は、どの動機づけタイプとも有意な相関を示している。内発的動機づけと同一視的調整、取り入乐的調整とは正の相関、外的調整と無動機とは負の相関関係にある。とりわけ、内発的動機づけと同一視的調整との相関が高めである。自己決定度に従った段階性(シンプレックス・パターン)を示していることから、ドイツ語学習に自律的・自己決定的にかかわるほど教科書のコンセプトを肯定的に認知し、自律性や自己決定度の感覚が低くなるに連れて、教科書評価が低くなることが分かった。

##### 4.5.2 基本的心理的欲求との相関

研究テーマの2)教科書評価と学習環境に対する認知(心理的欲求の充足)

との関連性を分析するために、教科書のコンセプト評価と3基本的心理的欲求の充足度との相関分析を行った。

表10 教科書のコンセプト評価と3心理的欲求の充足の相関

	教科書評価	有能感	自律性
有能感	.461**		
自律性	.504**	.736**	
関係性	.449**	.457**	.539**
n=264 **p<.01			

表10が示すように、教科書評価はどの変数とも、正の有意な相関を示した。自律性の欲求の充足度との相関が高めである。学習者が授業環境を、有能感を高め、自律性を促進し、関係性を構築する環境だと感じると、教科書の評価も高く、その逆の場合には、低くなること分かった。

#### 4.6 最終的な教科書評価を予測可能な変数

##### 4.6.1 教科書のコンセプト評価と学習内容希望との相関

研究テーマ3) 最終的な教科書評価を予測することができる変数を探るために、まず、教科書評価と学習内容希望の相関関係を分析した。

表11 学習内容希望と教科書のコンセプト評価の相関

	教科書評価	対人コミュニケーション	講読と文法
対人コミュニケーション	.365**		
講読と文法	.284**	.658**	
ランデスクンデ	.173**	.411**	.379**
n=264 **P<.01			

表11が示すように、教科書評価はどの因子とも正の有意な相関を示している。対人コミュニケーションの因子との相関が、相対的に高い。

#### 4.6.2 教科書のコンセプト評価と学習動機（理由）との相関

教科書評価と学習動機（理由）との相関関係は、表12が示すように、「卒業要件のため」にドイツ語を学習し始めた場合には、教科書評価は負の値を示し、その一方、3つの因子の中で、平均値が一番高い「ヨーロッパ・ドイツ文化への関心」（ $M=3.52$ ）との相関が相対的に高い。

表12 学習動機（理由）と教科書のコンセプト評価の相関

	教科書評価	ヨーロッパ文化	仕事と専門のため
ヨーロッパ文化	.265**		
仕事と専門のため	.194**	.477**	
卒業要件のため	-.165**	-.337**	-.180**
n=246 ** $p < .01$			

#### 4.6.3 学習動機、学習希望内容

3回目の最終調査における教科書評価を予測可能な変数を探るために、まず、学習理由の3因子と学習内容希望の3因子を独立変数とし、教科書評価を従属変数として重回帰分析を行った。図1が示すように、説明率（ $R^2=.155$ ）は低いものの、「ヨーロッパ・ドイツ文化への関心」からドイツ語学習を始めた場合、さらに「対人コミュニケーション」を学習したいと思ってドイツ語を始めた場合、教科書をどのように評価するかをある程度、予測できること分かった。

#### 4.6.4 授業環境としての基本的心理的欲求の充足

3つの基本的な心理的欲求の充足を独立変数、教科書評価を従属変数として重回帰分析したところ、図2が示すように、どの変数も教科書評価を予測可能であり、とりわけ、自律性の欲求の充足度が教科書評価を予測できる程度が大きいこと、さらに、3つの心理的欲求全体で、教科書評価を説明できる程度（ $R^2=.311$ ）もかなり大きいことが示された。

#### 4.7 教科書評価の変化と動機づけタイプの変化

教科書評価と各動機づけタイプについて、5月に行った第1回目調査の数値

学習理由

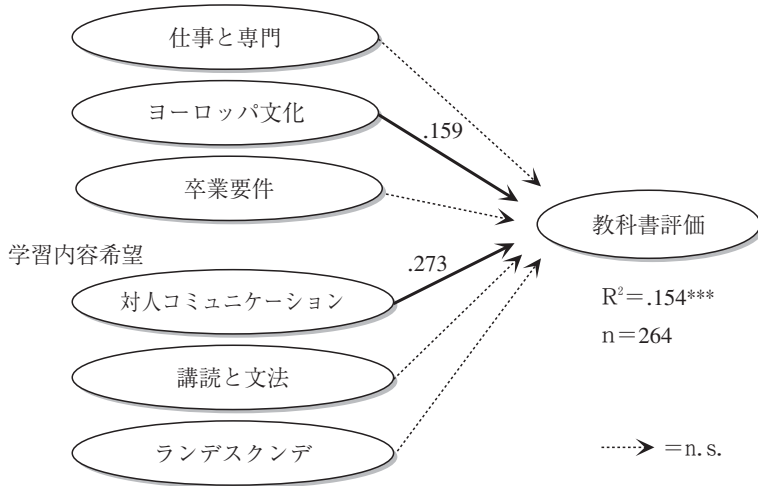


図1 重回帰分析：独立変数\_学習理由の3因子& 学習内容希望の3因子；従属変数\_教科書評価

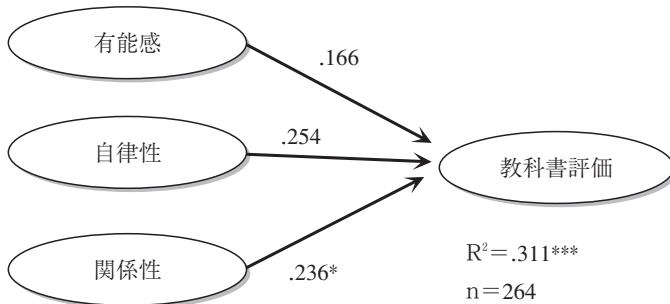


図2 重回帰分析：独立変数\_基本的心理的欲求；従属変数\_教科書評価

と、最終回の3回目調査の数値との差の相関を分析した。

表13が示すように、動機づけタイプの差と教科書評価の差には、外的調整を除き、有意な値を示した。

一年次のドイツ語学習の中で、教科書のコンセプトを肯定的に捉えるように

表13 教科書評価の変化と動機づけタイプの変化の相関 (5月~12月)

	教科書評価	内発	同一視	取り入れ	外的調整
内発	.327**				
同一視	.314**	.546**			
取り入れ	.198**	.350**	.404**		
外的調整	-.057	-.125*	-.116	.263**	
無動機	-.189**	-.216**	-.237**	.110	.461**
n = 249~250 **p<.01					

なった学習者の内発的動機づけや同一視的調整は向上し、無動機は低下したことを示している。

#### 4.8 教科書評価の変化と基本的心理的欲求の充足度の変化

教科書評価と3つの基本的心理的欲求に関して、5月に行った第1回目調査の数値と、最終回の3回目調査の数値との差の相関関係を分析した。

表14 教科書評価の変化と3基本的心理的欲求の変化の相関 (5月~12月)

	教科書評価	有能感	自律性
有能感	.373**		
自律性	.395**	.644**	
関係性	.322**	.440**	.426**
n=250~251 **p<.01			

表14が示すように、1年次の学習の中で、有能感や自律性を高め、関係性の感覚を高めていった学習者は、教科書のコンセプトも肯定的に捉えるようになっていったことを示している。

## 5. ま と め

2013年度調査で得られたデータを分析した結果、3つの研究テーマについて、以下の結果が得られた。

1) 教科書評価と動機づけの関連性：教科書のコンセプトと動機づけは、どの動機づけタイプとも有意な相関を示し、自己決定度の高い動機づけタイプである内発的動機づけと同一視的調整、取り入れ的調整とは正の相関、その一方外的調整と無動機とは負の相関にあり、とりわけ、内発的動機づけと同一視的調整との相関が高めである。内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整、無動機の5つの動機づけタイプは、教科書評価との相関で、自己決定度に従った段階性（シンプレックス・パターン）を示していることから、ドイツ語学習に自律的・自己決定的にかかわるほど教科書のコンセプトを肯定的に認知し、自律性や自己決定度が低くなるに連れて、評価が低くなることが分かった。

2) 教科書評価と学習環境に対する認知（心理的欲求の充足）との関連性：教科書評価と人間の基本的な3つの心理的欲求の充足度についてはどの変数とも、正の有意な相関を示し、とくに自律性の欲求の充足度との相関が高めである。つまり、学習者がドイツ語の授業を、自分の有能感を高め、自己決定的で、クラス内の関係性を構築する環境だと感じると、教科書の評価も高く、その逆の場合には低くなること分かった。教科書のコンセプトは、文法や語彙の発見・推量的学習であることや、授業形態としてペアワークを多く取り入れていることを考えると、整合性のある結果となったと言える。

3) 最終的な教科書評価を予測することができる変数：教科書のコンセプトを最終的にどのように認知するかは、学習環境を、3つの基本的心理的欲求（有能でありたい、自律的でありたい、他者と良い関係を結びたい）に関してどのように認知するかによって、かなりの部分を説明できることが分かった。また、「ヨーロッパ・ドイツの文化に対する興味」からドイツ語学習を始めた場合、および「対人コミュニケーション」の学習を希望していた場合にも、（説明率は低いものの）教科書評価を予測できることが示された。

2013年度の調査では、言語活動中心の教科書を学習者がどのように評価するかを中心に、動機づけを調査したが、上記のように、授業で使用される教科書は、学習者の動機づけや、基本的心理的欲求の観点について学習環境をどのように認知するか、とかなり関係があること、加えて、5月と12月の調査で、教

科書評価と、動機づけおよび3心理的欲求の充足の変化を比較すると、何れにも有意な相関が確認された。

本調査の分析結果によって、教科書の選定にあたっては、学習者がなぜドイツ語を学び始めたのか、何を学習したいのか、についても配慮が必要であること、授業では学習者の有能感や自律性、関係性の充足が高まるような環境を考えることが重要であることが示された。

## 6. 今後の展望

上記の結果を踏まえ、今後は、ドイツ語教育でも使用が増えている、言語運用能力の養成を目的とする教科書が学習者の動機づけにどのような影響を与えるのか、果たして教科書のコンセプトが学習者の学習観に変化をもたらすのか、について、引き続き縦断的調査を進める。

さらに、授業を大きく決定する教科書が、教師にどのように受け入れられ、教師と学習者のインターアクションにどのような影響を与えるのかを、新たなテーマとし、質問紙による量的調査とインタビュー調査や自由記述などの質的調査とによって、研究を進めていきたい。

謝辞：2013年度の質問紙調査に際しては、たくさんの学習者の皆さまとご担当の先生方にご協力を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。

### 注

- (1) 本論文は、2014年9月20日に、京都ドイツ語学研究会84回例会（於：京都キャンパスプラザ）で「大学における基礎ドイツ語学習者の動機づけと教材との関係性」のテーマで行った口頭発表に基づいている。
- (2) 2013年度の調査で使用した質問紙と調査の分析結果は、科学研究費助成事業基盤研究Cによる「コミュニケーション中心の教材がドイツ語学習者の動機づけに与える影響に関する研究」（研究課題番号：26370646、研究期間：平成26年～平成28年）の基礎となるものである。

### 参考文献

deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.



- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press. (安藤延男・石田梅男訳 (1980) 『内発的動機づけ 実験社会心理学的なアプローチ』誠信書房.)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion (Deutsch Lehren Lernen 4)*. München, Germany: Klett-Langenscheidt.
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In B. Kast, & G. Neuner (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin, Germany: Langenscheidt, 8–22.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, NY: University of Rochester Press, 3–33.
- Slivensky, S. (1996). *Regionale Lehrwerkforschung in Japan*. München, Germany: iudicium Verlag.
- 日本独文学会ドイツ語教育部会（編）（1999）『ドイツ語教育の現状と課題—アンケート結果から改善の道を探る』日本独文学会ドイツ語教育部会。
- 日本独文学会ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会（編）（2013）『ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査中間報告 教育機関編』日本独文学会。
- 藤原三枝子（2014）「基礎ドイツ語学習者における教材評価と動機づけおよび学習成果との関係についての量的研究」『言語と文化』18, 103-123.
- 山本洋一（2004）「外国語授業の構造的問題と効果的授業構築—使いやすい教科書とE-メールを利用した授業経営—」板山真由美・森田昌美（編著）『学習者中心の外国語教育をめざして』三修社、87-104.

#### 2013年度調査で授業に使用した教科書

- 藤原三枝子、桂木忍、本河裕子、Poller, A., Sachse-Toussaint, R., 柳原初樹（2009）『スタート！—コミュニケーション活動で学ぶドイツ語—』三修社。

付録：質問紙の分析に用いた項目と各カテゴリーの平均値・標準偏差・信頼度係数 $\alpha$

尚、各項目の番号や記号は質問紙における番号や記号である。

すべての項目で5（そう思う）～1（そう思わない）の5件法で尋ねた。

#### 1-1：自己決定理論に基づく質問（動機づけタイプ）

ドイツ語を勉強する理由：

《内発的動機づけ》（ $M=3.43, SD=0.75, \alpha=.90$ ）

- 19. ドイツ語を勉強するのが楽しいから。
- 23. ドイツ語を勉強して新しい発見があるのが嬉しいから。
- 28. ドイツ語の勉強は興味をそそるから。
- 31. ドイツ語の知識が増えるのは楽しいから。
- 35. ドイツ語圏の文化に触れるのは楽しいから。
- 44. ドイツ語の授業が楽しいから。
- 46. ドイツ語でのコミュニケーションを学習するのは楽しいから。

《同一視的調整》（ $M=3.49, SD=0.70, \alpha=.86$ ）

- 20. ドイツ語の学習は自分にとって必要なことだから。
- 22. ドイツ語を身につけることは重要だと思うから。
- 24. 英語以外の外国語をひとつは話せることは重要だと思うから。
- 26. 自分の教養を身につけるために役立つと思うから。
- 38. 自分の成長にとって役立つと思うから。
- 42. 将来使えるようなドイツ語の技能を身につけたいから。

《取り入的調整》（ $M=2.93, SD=0.71, \alpha=.76$ ）

- 27. 教師に自分はよい生徒だと思われたいから。
- 30. ドイツ語を勉強せずにいて、あとで後悔するのがいやだから。
- 32. ドイツ語で会話できると、何となく格好がよいから。
- 34. 英語以外の外国語を勉強しなければ、大学生ではないような気がするから。
- 37. 英語以外の外国語を勉強しておかないと大学生として恥ずかしいから。
- 47. 大学生だから英語以外の外国語をひとつは勉強することは普通だと思う。

《外的調整》（ $M=2.66, SD=0.87, \alpha=.71$ ）

- 25. 大学卒業のためには、ドイツ語の単位を取る必要があるからしかたなく。

41. ドイツ語を勉強するのは、決まりのようなものだからしかたなく。  
 43. 周りの大人に勉強しろとうるさく言われるから。

《無動機》 ( $M=2.50, SD=0.86, \alpha=.89$ )

21. 時間を無駄にしているような気がする。  
 29. 授業から何を得ているのか、よくわからない。  
 33. ドイツ語の何を勉強しているのか、よくわからない。  
 36. ドイツ語を勉強しても意味がないと思う。  
 40. ドイツ語は勉強しても、何の成果もないような気がする。

1-2：自己決定理論に基づく質問（人間の基本的心理的欲求）

ドイツ語授業について：

《有能感》 ( $M=3.36, SD=0.62, \alpha=.81$ )

1. ドイツ語の勉強はやれば出来ると感じている。  
 5. ドイツ語の授業では、教師や友達から褒（ほ）められることがある。  
 6. ドイツ語の授業での自分の頑張りに満足している。  
 8. ドイツ語の授業では、達成感を味わうことができる。  
 12. 自分なりの勉強方法が徐々に身につけてきていると感じる。  
 15. ドイツ語の授業では、よい成績が取れると思う。  
 17. 授業では何を勉強したら良いかを理解していると思う。

《自律性》 ( $M=3.33, SD=0.65, \alpha=.77$ )

2. 教師はドイツ語の授業の進め方などを相談してくれる。  
 3. ドイツ語の授業では、すすんで勉強できる体制があると感じる。  
 7. ドイツ語を学ぶに当たって、私の意見は重要視されていると感じる。  
 10. ドイツ語の授業の課題内容には、ある程度選択の余地が与えられている。  
 14. ドイツ語の授業でどんなことを勉強したいか、述べる機会がある。

《関係性》 ( $M=3.81, SD=0.67, \alpha=.85$ )

4. ペアワーク・グループ活動には、協力的に取り組んでいると思う。  
 9. ドイツ語の授業には、和気あいあいとした雰囲気があると思う。  
 11. ドイツ語の授業を一緒に受けている友達とは、仲がよいと思う。  
 13. ドイツ語の授業では、友達と協力して勉強できていると思う。  
 16. ドイツ語の授業では、友達同士で学びあう雰囲気があると思う。  
 18. ドイツ語の授業を一緒に受けている友達から学ぶことが多いと思う。

2 ドイツ語の学習開始動機 (理由)因子 1 ≪ヨーロッパ・ドイツ文化への関心≫ ( $M=3.52$ ;  $SD=0.97$ ;  $\alpha=.77$ )

- 56. ドイツ (のイメージ) が好きだから。
- 60. 文化 (文学・音楽・映画など) に関心があるから。
- 61. ヨーロッパに憧れるから。

因子 2 ≪卒業要件のため≫ ( $M=2.95$ ,  $SD=1.07$ ;  $\alpha=.89$ )

- 63. 単位をとる目的だけのために。
- 68. 卒業する目的だけのために。
- 69. 第 2 外国語の学習が必修だから仕方なく。

因子 3 ≪仕事と専門分野への関心≫ ( $M=2.58$ ,  $SD=0.87$ ,  $\alpha=.91$ )

- 57. 専門分野の文献を読みたいから。
- 58. 海外 (ドイツ) で仕事がしたいから。
- 59. 大学院への進学に必要なと思うから。
- 62. 学問 (文学・心理学・経済・法学・自然科学など) に関心があるから。
- 64. 将来、ドイツと関わる仕事がしたいから。
- 65. 目標とする仕事のために、ドイツ語が必要だから。
- 66. ドイツ的な思考方法に共感するから。
- 67. 専門分野において重要だから。

3 ドイツ語の学習内容の希望因子 1 ≪対人コミュニケーション≫ ( $M=3.71$ ,  $SD=0.72$ ,  $\alpha=.89$ )

- 56. ドイツ語を聞いたり、話したりする会話
- 58. ドイツ語を書くこと
- 59. ドイツ語の発音
- 62. ドイツ語を聞き取ること
- 64. ドイツ語を話すこと
- 65. 単語や表現

因子 2 ≪講読と文法≫ ( $M=3.45$ ,  $SD=0.74$ ,  $\alpha=.80$ )


- 61. ドイツ語の文法
- 63. 日本語に訳して読むこと (訳読)
- 66. ドイツ語を含む外国語の勉強の仕方
- 67. ドイツ語のテキストを読むこと

因子3 ≪ランデスクンデ≫ ( $M=3.72, SD=0.83, \alpha=.70$ )

57. ドイツ人の日常生活のこと

60. ドイツ語圏の文化や社会のこと

4. 使用した教科書について ( $M=3.70, SD=0.53, \alpha=.82$ )

- a. 文法の学習では始めに説明するのではなく、できるだけ自分で発見したり、まとめたりする方法をとっています。この方法は、最終的に「文法の習得」につながると感じますか？
- b. 語彙については、日本語訳は必要なものだけに限り、知らない単語は推量しながらテキストを理解する方法をとっています。この方法は、最終的に「外国語のテキストを理解する能力」につながると感じますか？
- c. 長めのテキストを読む課題は、全部を和訳するのではなく、取りたい情報だけに集中して理解する方法をとっています。この方法は、最終的に「外国語のテキストを読む能力」につながると感じますか？
- d. 書く課題は、Eメールや申込用紙の記入、一週間の予定をメモするなど、実践的な活動を中心としています。この方法は、最終的に「書く能力」を身につけることにつながると感じますか？
- e. 聞く課題は、できるだけ自然に、それでも初学者向きにスピードを調整して収録されています。また、分からない単語や表現がたくさんあっても、聞き取るべき情報にのみ注意を向けて聞く課題を設定しています。この方法は、最終的に「聞く能力」を身につけることにつながると感じますか？
- f. 教科書中には、のアイコンによって、ペアで取り組む課題が多く設定されています。ペアワークやグループワークは、「コミュニケーション力」をつけるのに役立つと感じますか？
- g. 教科書は、「自分と他者を紹介する」や「住所・電話番号を伝える」、「日常の行動について話す」など、ドイツ語を使う活動を中心としています。この方法によって、最終的に「会話力」を身につけることができると感じますか？

付録の質問紙を使用して調査をされる場合には、藤原三枝子 (mieko@center.konan-u.ac.jp) までご連絡いただけますと幸いです。

# 留学生の異文化社会適応における 日本語能力とソーシャル・スキル

原 田 登 美

## 1. はじめに

留学生が日本という異文化社会で生活し適応していくためには、第二言語能力と同時にソーシャル・スキルが求められる。ソーシャル・スキル（以下、適宜、「S・スキル」と略す）とは「外国人から見て特徴的な日本人の行動」（田中，2000：146-147）を内在するコミュニケーション能力を指す。例えば「察し、遠慮、謙虚、集団同調」などの日本人の行動的資質のことである。留学生がいかに文法的で正確にして流暢な日本語でコミュニケーションができたとしても、S・スキルが欠けていれば日本人との間に対人的摩擦が往々にして起こる。

早矢仕（1996：148）は、異文化圏での文化的差異に起因する困難への対処能力を含めた対人的能力を「異文化接触時のソーシャルスキル」と呼称している。その上で、異文化圏で生活するためには、対人的能力の他に「その社会のシステムを理解してその社会の中で生活する日常生活スキル（買い物、移動、情報収集などのためのスキル）」（早矢仕，1996：148）というべきものが大切であることを述べている。

本論においては、日本語能力とS・スキルの習得のために、ホームステイが重要な役割を果たしていることに注目する。ホームステイは、日本人ホストの留学生に対するソーシャル・サポート<sup>(1)</sup>・ネットワークの一つであり、留学生はホームステイを通じて日本における異文化社会適応<sup>(2)</sup>が促進されていると考えられる。以下、日本社会適応のプロセスにおいて、日本語能力とS・スキル

が異文化適応に対してどのように関係するかを検討する。

## 2. 本研究の背景となる仮説

本研究の背景として以下に1～3の三つの仮説を紹介する。これらの仮説は原田(2013b)において検証が試みられているものである。

1. ホームステイという留学先での滞在形態は、ホームステイの過程で、ソーシャル・サポートにより、異文化社会適応のために以下の役割を果たす。
  - ①日本語習得を促す
  - ②異文化社会への適応を促進する
2. 日本語能力別レベル群(言語能力の個人差)によって、ソーシャル・サポートの認知、社会文化的適応度は異なる。
3. 日本語能力はS・スキルとともに、異文化社会適応のための重要な要因である。

## 3. 本研究の目的

本論における研究目的は、上記の仮説に沿ったものである。研究目的を述べる上で、先行研究の中から、S・スキルとは何かという問いに対する定義として以下の2点を挙げる。第一に、他者との関係や相互作用のために使われる技能(相川・津村, 1996:5)、第二に、相互作用をする人々の目的を実現するために効果のある社会的行動(Argyle, 1981)である。

さらに、本研究の目的は八島(2004:36)の次の知見に少なからずの示唆を得ている。すなわち「ソーシャル・スキルは言語能力を含んだ概念であり、それゆえ自文化の環境で、自由に操れる母語を用いる場合と(略)習得途上の言語を用いて対人行動を行う際の心理的負担に対してはあまり注目されることはなかった。(略)ソーシャル・スキルと第二言語能力の客観的な関係を調査する必要がある。」という示唆である。

以上の先行研究の結果を踏まえ、異文化社会適応のための日本語能力とS・スキルの関係を具体的に検証するために、本論のリサーチ・クエスション(以下、「RQ」)を以下の3つとする。

RQ1：「日本語能力」と「ソーシャル・サポートの認知」と「異文化社会適応度」はどのような関係にあるのか。

RQ2：「ソーシャル・スキル」と「ソーシャル・サポートの認知」と「異文化社会適応度」はどのような関係にあるのか。

RQ3：「日本語能力」と「ソーシャル・スキル」は「異文化社会適応度」とどのような関係にあるのか。

## 4. 先行研究

### 4.1 言語能力と異文化社会適応

Hull, W.F. (1978) によれば、「留学生の語学能力と社会適応及び適応の満足度には正の関係がある」。異文化社会適応の上で、言葉の問題は大きく、「日本語がどの程度できるかで、対日イメージが異なる。日本語能力の低い留学生グループほど《親和性》が高い。低いグループでは欧米系留学生が70%占める」（岩男・萩原, 1988）。

Deutsch, S. & Won (1963) は、94人の米国滞在中の学生に質問紙調査を行い、言語能力のある留学生ほど米国滞在の満足度が高いことを示している。この調査は、異文化社会適応において、言語要因を比較的軽視する傾向にある英米の研究の中で、言語の重要さの実証を試みた研究である。

### 4.2 ソーシャル・スキルと異文化社会適応

田中（1990）はS・スキルと異文化の関係について、「ソーシャル・スキル（社会的技能）には、文化による違いが見られる。それは、他国でのコミュニケーションが、いかに文法的に正確な言葉を用いようとも、結果的に状況にふさわしくない行動をとればコミュニケーションとしては不適切になってしまう危険性を示唆している」と述べた。その上で、田中（2000）は対人関係上のS・スキルには、「A）文化一般 culture general 的な要素と、B）文化特定 culture specific 的な要素が考えられる」と指摘し、「外国人から見て特徴的な日本人の行動としてのソーシャル・スキル」を下表のように分類した（田中, 2000：146-147）。



間接性	通念	開放性	異性	集団	外人扱い
スキル一	スキル二	スキル三	スキル四	スキル五	スキル六
①間接表現 ②傾聴 ③察し ④遠慮 ⑤謙遜	①挨拶 ②お酒 ③目上 ④社交辞令 ⑤贈り物	①表現抑制 ②呼称	①誘う ②レディファースト ③同性交友	①集団同調 ②譲り合い	①日本語使用 ②話し合い ③積極的な接近 ④自国説明

#### 4.3 ソーシャル・スキルが社会文化的適応を可能にするという仮説

S・スキルが社会文化的適応を可能にするという仮説には以下の三つが挙げられる。

1) 適応のスキル欠損仮説……S・スキルが欠損すると異文化に適応しにくくなるという仮説 (Furnham・Bochner, 1986)

2) S・スキルの異文化適応促進仮説……S・スキルの実施がソーシャル・サポート・ネットワークの成立を導き、速やかな社会文化的適応を可能にするという仮説 (田中, 2000)

3) ソーシャル・サポート・ネットワーク形成による異文化適応促進仮説……ソーシャル・サポートを獲得できる対人関係の形成が適応を促進するという指摘 (Fontaine, 1986, Adelman, 1988)

さらに相川・津村 (1996) は、「ソーシャル・スキルの欠如は、他者の反応を望ましくない方向へと導くので不安を高める要素となり、対人場面における消極性を助長する可能性があり、社会的不適応につながりやすい」と述べて、社会文化的適応のために、S・スキルの実施が欠かせない要素であることを強調している。

#### 4.4 社会的スキルの階層的構造と言語・非言語による能力

大坊 (2008) によれば、社会的 (ソーシャル) スキルは階層的な構造をなすものであり、「最も下位の“コミュニケーション・スキル”は基礎スキルである。(コミュニケーション・スキルは)<sup>9)</sup>言語・非言語による直接的コミュニケーションを適切に行う能力であり、主として個人の個別の行動に焦点を当てた概

念である。(略) その基本要因は、自分のメッセージを適切に表出し（記号化）、他者のメッセージを的確に把握できる（解読）、コミュニケーション・スキルに求められる。このコミュニケーション・スキルを基礎として、特定の対人的な機能を達成するためのスキル（特定スキル；関係開始・維持、自己開示・呈示、親和促進、リーダーシップの発揮など）があり、さらに、一時的ではなく継続的な働きかけを要する、集団運営、異文化適応、不適応の改善などの目的が特化された目的的技能がある（大坊，2008：1）。

## 5. 調査の概要

### 5.1 参加者

参加者は2010年9月から2011年5月までの9か月間、甲南大学の短期プログラム留学生として日本の家庭にホームステイをした留学生36名である。日本語能力のグループ（上、中、下）別による「国籍」、「年令と性別」の表はそれぞれ表1と表2のように示される。

表1 国籍別

日本語能力別グループ	国籍	度数	パーセント
上	アメリカ	5	50.0
	韓国	3	30.0
	イギリス	2	20.0
	合計	10	100.0
中	アメリカ	11	78.6
	フランス	2	14.3
	カナダ	1	7.1
	合計	14	100.0
下	アメリカ	5	41.7
	フランス	3	25.0
	カナダ	2	16.7
	ドイツ	1	8.3
	韓国	1	8.3
	合計	12	100.0

表2 年令と性別

日本語能力別グループ	年 齢	度 数	パーセント	日本語能力別グループ	性 別	度 数	パーセント
上	21	4	40.0	上	女 性	5	50.0
	20	2	20.0		男 性	5	50.0
	22	2	20.0		合 計	10	100.0
	19	1	10.0	中	男 性	10	71.4
	24	1	10.0		女 性	4	28.6
	合 計	10	100.0		合 計	14	100.0
中	20	4	28.6	下	男 性	8	66.7
	21	4	28.6		女 性	4	33.3
	22	1	7.1		合 計	12	100.0
	23	1	7.1				
	25	1	7.1				
	27	1	7.1				
	28	1	7.1				
	30	1	7.1				
	合 計	14	100.0				
下	22	4	33.3				
	21	3	25.0				
	20	2	16.7				
	23	2	16.7				
	24	1	8.3				
	合 計	12	100.0				

## 5.2 調査内容と手順及び分析方法

RQ1~3 のリサーチ・クエスチョンについての調査を行うに際し、以下の8種類の質問紙を使用した。

1. 日本語使用時の不安 (教室内外) ……元田 (2005) 「第二言語不安尺度」
2. ホストファミリーとの関係について、八島 (2004) のなじみ度、満足度、関係の良好性を参考に作成した調査紙 (「ホームステイと日本語習得」 (原田, 2011) を使用した。
3. HS と友人からの情意的・道具的なソーシャル・サポートについては、Ward (2001) 「The Index of Sojourner Social Support」 “*The Psychology of Culture Shock*” を使用した。
4. HS からの「学習環境のサポート」と「留學生活のサポート」は原田 (2011) を使用した。
5. HS で日本語能力が伸びたかについては、原田 (2011) を使用した。
6. 日本人に対する S・スキルの実施と文化的距離については、田中 (2000) を使用した。
7. 社会文化的適応指標である諸側面の満足度については、八島 (2004) を使用した。
8. Revision and Expansion of the Sociocultural Adaptation Scale (SCAS\_R) は Wilson, J., & Ward. (2010) の Unpublished manuscript (異文化環境、対人関係、異文化適応) に掲載のものを使用した。

また分析方法としては、統計分析法の中から、相関分析、一要因分散分析、重回帰分析を使用した。

## 6. 分析と結果

### 6.1 日本語能力とソーシャル・サポートの認知と異文化適応度の関係 (RQ1)

RQ1: 「日本語能力」と「ソーシャル・サポートの認知」と「異文化社会適応度」は、どのような関係にあるのか。

最初に参加留学生36名の日本語能力<sup>(4)</sup>を上・中・下の三つのレベル群別に分けた。分別方法は、来日直後に聴解（20点）・文法（35点）・読解（15点）の客観テストを行い、そのテストの得点に基づいて各自の結果を「来日時の日本語力」とし、その結果を三つのレベル群別に分けるという方法であった。さらに各レベル群別に「日本語学習歴」、自己評価による現在の「日本語表現力」及び「日本語理解力」、そして Can-do の質問紙を用いた自己評価「発話力」及び「聴解力」について、各レベル群の  $F$  値を見るために、統計解析ツール SPSS17 を用いて一要因の分散分析を行った。結果は以下の表3のようになり、「現在の Can-do 発話力」を除いて、全ての変数項目で  $F$  値に統計的有意差があることが示された。

表3 来日時のテストによる三つのレベル群別の各項目の  $F$  値

	上のレベル群		中のレベル群		下のレベル群		$F$ 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
日本語学習歴	2.70	.82	2.71	.83	1.42	.67	11.08***
来日時の日本語能力	3.90	.57	2.93	1.00	1.42	.51	30.714***
現在の日本語表現力	4.30	.67	3.36	.63	3.08	.79	8.886***
現在の日本語理解力	4.00	1.15	3.64	.50	2.92	.79	5.12*
現在の Can-do 発話力	5.49	.90	5.00	1.07	4.47	.96	2.90
現在の Can-do 聴解力	4.47	1.17	3.87	.95	3.38	.63	3.315*

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ; 自由度はいずれも (2, 33)

次に、ホームステイ（以下、HS と記す）からのソーシャル・サポートに対する留学生の認知について分析した。各レベル群の  $F$  値を見るために一要因の分散分析を行ったところ、結果は8ページの表4のようになった。

分析の結果、「留学生活の適応を促すサポート」と「日本語能力を伸ばす環境サポート」の二変数において  $F$  値に有意な差が認められた。上記の二変数の平均値は上<中<下のレベル群の順で高くなり、レベル群の下の方ほど HS のサポートを評価し高く認知していることが示された。すなわち日本語能力と HS からのサポートへの評価は相関していることが示唆された。

次に「友人からのサポートへの評価」及び「異文化社会適応度」について、各レベル群別の  $F$  値を見るために、各変数に対して一要因の分散分析を行った。結果は8ページの表5のようになった。

表4 三つのレベル群別の「日本語能力向上」、「サポート認知」、「満足度」のF値

	上のレベル群		中のレベル群		下のレベル群		F 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
HS での日本語能力向上の認知	3.80	.93	3.64	.40	3.61	.41	.30
留学生生活の適応を促すサポート	3.48	.80	4.07	.60	4.58	.37	9.193***
日本語能力を伸ばす環境サポート	3.55	.78	3.73	.65	4.35	.51	4.921*
HS からの情緒ソーシャル・サポート	3.16	1.05	3.46	.55	3.76	.85	1.51
HS からの道具ソーシャル・サポート	3.58	.93	3.66	.63	3.81	.84	.26
HS に対する満足度	4.00	1.41	4.07	1.00	4.17	.94	.06
ホスト家族との関係良好度	3.78	1.23	3.82	.97	3.83	.73	.01
ホスト家族との一日の日本語会話時間	3.70	1.57	3.71	1.07	3.25	.75	.64
HS でのソーシャル・スキルの実施	3.85	.81	3.92	.41	4.26	.53	1.70

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ; 自由度はいずれも (2, 33)

表5 三つのレベル群別の友人からのサポートへの評価、異文化適応度の相違

	上のレベル群		中のレベル群		下のレベル群		F 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
友人からの情緒的サポート	3.16	1.05	3.65	.62	3.31	.96	.37
友人からの道具サポート	3.58	.93	4.23	.75	3.70	.92	.07
対人関係と異文化適応	4.08	.52	3.33	.30	2.85	.14	36.17***
環境と異文化適応	4.20	.52	3.52	.43	3.38	.30	11.83***
社会文化的適応指標	3.61	.66	4.12	.35	3.89	.45	3.27*
月に一回以上話す日本人の友人の数	10.40	11.50	6.14	6.81	8.50	6.78	.78

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ; 自由度はいずれも (2, 33)

分析の結果、「対人関係と異文化適応」、「環境と異文化適応」、「社会文化的適応指標」の三変数でF値に有意な差が認められた。「対人関係と異文化適応」及び「環境と異文化適応」については、日本語能力の上>中>下のレベル群の順で平均値が低くなり、上位のレベル群ほど異文化適応に対する認知が高いことが認められた。すなわち、日本語能力の上位のレベル群の参加者ほど日本社会における異文化適応が円滑に行われたと評価していることが示唆された。一

方、日本社会に対する満足度を示す「社会文化的適応指標」については、平均値は中>下>上の順位となり、上のレベル群では満足度が低いことが示唆された。

次に、「日本語能力」と「ソーシャル・サポートの認知」と「異文化社会適応度」の相互関係を見るために、来日時の客観テスト「日本語能力」の得点を基にして、各変数の相関をピアソンの積率相関係数によって求めた。各変数の平均値、標準偏差、各変数間のピアソンの積率相関係数は以下の表6のとおりである。

表6 日本語能力とホームステイのサポート及び異文化適応の相関

	平均値	標準偏差	相 関 係 数							
			日本語能力	留学生活の適応を促すサポート	日本語能力を伸ばす環境のサポート	HSからの情緒S・サポート	HSからの道具S・サポート	環境と異文化適応	対人関係と異文化適応	社会文化的適応指標
日本語能力	45.81	12.85	1	—	—	—	—	—	—	—
留学生活の適応を促すサポート	4.08	0.73	-.448**	1	—	—	—	—	—	—
日本語能力を伸ばす環境のサポート	3.89	0.71	-.373*	.732**	1	—	—	—	—	—
HSからの情緒S・サポート	3.48	0.83	-.298	.528**	.433**	1	—	—	—	—
HSからの道具S・サポート	3.69	0.77	-.175	.427**	.366*	.727**	1	—	—	—
環境と異文化適応	3.66	0.53	.456**	.003	.085	.210	.348*	1	—	—
対人関係と異文化適応	3.38	0.59	.726**	-.210	-.208	-.063	.101	.784**	1	—
社会文化的適応指標	3.88	0.53	-.169	.600**	.404*	.295	.278	.100	-.018	1

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

分析結果から、「日本語能力」は、「留学生活の適応を促すサポート」と「日本語能力を伸ばす環境サポート」、そして「環境と異文化適応」及び「対人関係と異文化適応」と有意な数値で相関があることが認められた。さらに、「日本語能力」は、「留学生活の適応を促すサポート」及び「日本語能力を伸ばす環境のサポート」との間には負の相関があるのに対して、「環境と異文化適応」及び「対人関係と異文化適応」との間には正の相関があることが認められた。これら正負の相関は、テスト「日本語能力」の得点の下位の参加者ほどHSからのサポートに対する認知・評価が高く、S・サポートに対する依存度が高いことを示唆している。また、成績の上位の参加者ほど異文化適応に対する「環境」と「対人関係」についての認知・評価が高いことを示している。すなわち、

日本語能力の高い参加者は異文化社会において「環境」と「対人関係」の適応が速いことを示唆している。その一方で、日本社会の諸環境についての満足度を示す「社会文化的適応指標」に対しては、「日本語能力」との相関では有意な数値は算出されなかった。すなわち、日本社会への満足度と日本語能力の間には相関関係がないことを示唆した。

## 5.2 ソーシャル・スキルとソーシャル・サポートの認知と異文化適応度の関係 (RQ2)

RQ2: 「ソーシャル・スキル」と「ソーシャル・サポートの認知」と「異文化社会適応度」はどのような関係にあるのか。

「ソーシャル・スキル」と「ソーシャル・サポートの認知」の相互関係を見るために、「ソーシャル・スキル」の一～六の評価の合計得点の平均を基にして、各変数の相関をピアソンの積率相関係数によって求めた。各変数の平均値、標準偏差、各変数間のピアソンの積率相関係数は表7のとおりである。

表7 ソーシャル・スキルとソーシャル・サポートの認知の相関

	平均値	標準偏差	相 関 係 数							
			S・スキル	留学生生活の適応を促すサポート	日本語能力を伸ばす環境のサポート	HSからの情緒S・サポート	HSからの道具S・サポート	環境と異文化適応	対人関係と異文化適応	社会文化的適応指標
S・スキル	2.90	0.40	1	—	—	—	—	—	—	—
留学生生活の適応を促すサポート	4.08	0.73	.127	1	—	—	—	—	—	—
日本語能力を伸ばす環境のサポート	3.89	0.71	.252	.732**	1	—	—	—	—	—
HSからの情緒S・サポート	3.48	0.83	.260	.528**	.433**	1	—	—	—	—
HSからの道具S・サポート	3.69	0.77	.367*	.427**	.366*	.727**	1	—	—	—
環境と異文化適応	3.66	0.53	.433**	.003	.085	.210	.348*	1	—	—
対人関係と異文化適応	3.38	0.59	.371*	-.210	-.208	-.063	.101	.784**	1	—
社会文化的適応指標	3.88	0.53	.131	.600**	.404*	.295	.278	.100	-.018	1

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

分析の結果、S・スキルは「HSからの道具S・サポート」と「環境と異文化適応」及び「対人関係と異文化適応」から、それぞれ $p < .05$ 、 $p < .01$ 、 $p < .05$

の有意水準で影響を受けていることが認められた。さらに、「S・スキル」は上記の3変数と正の相関で有意水準にあることが認められた。これは「S・スキル」の認知の高い参加者ほど、「HSからの道具S・サポート」及び異文化適応に対する「環境」と「対人関係」についての認知・評価が高いことを示している。

次に、S・スキルの一から六までについて、「HSからの道具S・サポート」を基本として、「HSからの道具S・サポート」と「個別S・スキル一～六」との相関をピアソンの積率相関係数によって求めた。その結果、各変数の平均値、標準偏差、各変数間の積率相関係数は以下の表8のようになった。なお、個別S・スキル一は「間接性」、二は「通念」、三は「開放性」、四は「異性」、五は「集団」、六は「外人扱い」を示し、それぞれの具体的な内容は「4.2. ソーシャル・スキルと異文化社会適応」において既に詳細を紹介している。

表8 HSからの道具S・サポートとS・スキル一から六の相関

	平均値	標準偏差	相 関 係 数							
			HSからの道具S・サポート	S・スキル一(間接性)	S・スキル二(通念)	S・スキル三(開放性)	S・スキル四(異性)	S・スキル五(集団)	S・スキル六(外人扱い)	
HSからの道具S・サポート	3.69	0.77	1	—	—	—	—	—	—	—
S・スキル一(間接性)	3.28	0.47	.355*	1	—	—	—	—	—	—
S・スキル二(通念)	2.72	0.48	.369*	.490**	1	—	—	—	—	—
S・スキル三(開放性)	2.94	0.72	.212	.593**	.519**	1	—	—	—	—
S・スキル四(異性)	2.87	0.70	.295	.476**	.519**	.307	1	—	—	—
S・スキル五(集団)	2.54	0.45	.138	.441**	.200	.507**	.290	1	—	—
S・スキル六(外人扱い)	3.06	0.61	.183	.320	.236	.032	.343*	.376*	1	—

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

表8の分析結果のように、「HSからの道具S・サポート」では、「S・スキル一(間接性)」、「スキル二(通念性)」が $p < .05$ の水準で有意であるのが認められた。これは「S・スキル一(間接性)」「S・スキル二(通念性)」の認知の高い参加者ほど「HSからの道具S・サポート」に対する認知・評価が高いことを示している。この結果から、HSからの「道具的S・サポート」では、留学生がホストファミリーと生活を共にする中で、社会通念としての礼儀やルー



ルや約束事が体験されて、異文化圏での日本社会に適応していったことが考えられる。浦 (1992, 58-59) によれば、「道具的サポートとは、何らかのストレスに苦しむ人にそのストレスを解決するのに必要な資源を提供したり、その人が自分でその資源を手に入れることができるような情報を与えたりするような働きかけのこと」である。これは HS からの「道具的 S・サポート」において、間接表現・察する・遠慮・謙遜などの S・スキルが日常生活の中で習慣的行為として涵養的に培われ、日本の異文化に適応する表現力が養成されていったことが関係していると考えられる。

### 5.3 日本語能力及びソーシャル・スキルと対人関係と異文化適応及び異文化社会適応度の関係 (RQ3)

RQ3: 「日本語能力」と「ソーシャル・スキル」は「異文化社会適応度」とどのような関係にあるのか。

「日本語能力」と各 S・スキルの相関を見るために、来日時の客観テストの日本語能力を基本として、「S・スキル一～六」との相関をピアソンの積率相関係数によって求めた。結果は下記の表 9 に示すとおりである。

表 9 相関：日本語能力と S・スキル一～六

	平均値	標準偏差	日本語能力	相 関 係 数					
				S・スキル一 (間接性)	S・スキル二 (通 念)	S・スキル三 (開放性)	S・スキル四 (異 性)	S・スキル五 (集 団)	S・スキル六 (外人扱い)
日本語能力	45.81	12.85	1	—	—	—	—	—	—
S・スキル一 (間接性)	3.28	0.47	.133	1	—	—	—	—	—
S・スキル二 (通 念)	2.72	0.48	.185	.490**	1	—	—	—	—
S・スキル三 (開放性)	2.94	0.72	.103	.593**	.519**	1	—	—	—
S・スキル四 (異 性)	2.87	0.70	.094	.476**	.519**	.307	1	—	—
S・スキル五 (集 団)	2.54	0.45	.415*	.441**	.200	.507**	.290	1	—
S・スキル六 (外人扱い)	3.06	0.61	.246	.320	.236	.032	.343*	.376*	1

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

分析の結果、「日本語能力」は、「S・スキル五（集団）」と  $p < .05$  の水準で有意性が認められた。「S・スキル五（集団）」とは、例えば、①集団ではみんなに合わせて、一人だけで違うことをしない（集団同調）②自分だけで物事を決めずに周囲の意見を聞いて決める（譲り合い）などの内容を含む。表9の結果は、参加者が日本での生活経験の中で集団的行動の重要性を認知し、集団的行動と日本語コミュニケーション能力との関連を認識した結果に因るものと推察される。

日本人のコミュニケーション方法や内容を理解するためには、日本語能力の中でも特に「聴解能力」が必要である。その考えから、「聴解能力」と「S・スキル」との関連を見るために、次に「聴解能力」と「S・スキル一～六」との関連をピアソンの積率相関係数によって求めた。ここでの「聴解能力」の変数とは、来日時の日本語能力テストの聴解力の得点である。その「聴解能力」の得点を基本として相関分析を行った結果は表10に示されるとおりである。

表10 相関：来日時の聴解能力とS・スキル一～六

	平均値	標準偏差	聴解能力 (来日時 テスト)	相 関 係 数					
				S・スキル 一(間接性)	S・スキル 二(通 念)	S・スキル 三(開放性)	S・スキル 四(異 性)	S・スキル 五(集 団)	S・スキル 六(外 人 扱 い)
聴解能力 (来日時のテスト)	12.83	5.18	1	—	—	—	—	—	—
S・スキル 一(間接性)	3.28	0.47	.236	1	—	—	—	—	—
S・スキル 二(通 念)	2.72	0.48	.157	.490**	1	—	—	—	—
S・スキル 三(開放性)	2.94	0.72	.172	.593**	.519**	1	—	—	—
S・スキル 四(異 性)	2.87	0.70	.131	.476**	.519**	.307	1	—	—
S・スキル 五(集 団)	2.54	0.45	.411*	.441**	.200	.507**	.290	1	—
S・スキル 六(外 人 扱 い)	3.06	0.61	.302	.320	.236	.032	.343*	.376*	1

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

分析の結果、「聴解能力」は「S・スキル五（集団）」との間に  $p < .05$  の水準で有意性が認められた。さらに、留学生の9か月間の日本滞在期間内の「聴解能力」と「S・スキル」との関連の変化を見るために、来日後8か月目である帰国1か月前に、来日時と同一の日本語能力テストを行った。帰国前のテストの聴解の得点を基本として、「S・スキル一～六」との関連をピアソンの積

率相関係数によって求めた結果、表11のようになった。

表11 相関：帰国時（来日後8か月目）の聴解能力とS・スキル一～六

	平均値	標準偏差	聴解能力 (来日後8 か月目のテ スト)	相関係数					
				S・スキル 一(間接性)	S・スキル 二(通 念)	S・スキル 三(開放性)	S・スキル 四(異 性)	S・スキル 五(集 団)	S・スキル 六(外人扱 い)
聴解能力(来日後8 か月目のテスト)	12.83	5.18	1	—	—	—	—	—	—
S・スキル一 (間接性)	3.28	0.47	.072	1	—	—	—	—	—
S・スキル二 (通 念)	2.72	0.48	.113	.490**	1	—	—	—	—
S・スキル三 (開放性)	2.94	0.72	.101	.593**	.519**	1	—	—	—
S・スキル四 (異 性)	2.87	0.70	.019	.476**	.519**	.307	1	—	—
S・スキル五 (集 団)	2.54	0.45	.531**	.441**	.200	.507**	.290	1	—
S・スキル六 (外人扱い)	3.06	0.61	.307	.320	.236	.032	.343*	.376*	1

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

分析の結果、表11が示すように、来日後8か月目の聴解能力テストにおいては、「聴解能力」と「S・スキル五（集団）」が $p < .01$ の有意水準にあることが認められた。来日時のテストにおいても来日後8か月目のテストにおいても、「聴解能力」と「S・スキル五（集団）」の間にはかなりの相関があることが示された。

次に、日本語能力の中の「文法能力」と「S・スキル」との相関関係がどうなっているかを見てみた。来日時のテストと来日後8か月目のテストの「文法能力」を其れ其れ基本として、「S・スキル一～六」との相関をピアソンの積率相関係数によって求めた。結果、「文法能力」と「S・スキル一～六」との間には、「S・スキル一～六」のいずれにおいても有意な水準は認められなかった。

さらに、日本語能力の中の、「読解能力」と「S・スキル」の相関関係がどうなっているかを見てみた。来日時のテスト、来日後8か月目のテストの「読解能力」を其れ其れ基本として、「S・スキル一～六」との相関をピアソンの積率相関係数によって求めた。その結果、「文法能力」と同様に、「読解能力」と「S・スキル」の間にも、いずれも有意な水準は認められなかった。すなわ

ち、日本語能力の「聴解」「文法」「読解」の中では、特に「聴解能力」が「S・スキルー～六」に影響を与えるものと考えられる。

次に、「環境と異文化適応」と、日本語能力の「聴解・文法・読解」の相関を見るために、「環境と異文化適応」の留学生の認知評価を基本として、来日時の「聴解・文法・読解」と、帰国前の来日後8か月目の「聴解・文法・読解」テストの得点の相関をピアソンの積率相関係数によって求めた。来日時のテストと来日後8か月目のテストは同一のものである。分析の結果は表12のようになり、「環境と異文化適応」が来日時の「文法」と「読解」、及び、帰国前の「聴解」との間にそれぞれ  $p < .01$  の水準で相関が有意であることを示した。異文化の環境に適応するためには、日本語能力がかなりの程度に影響し相関していることが認められた。

表12 相関：「環境と異文化適応」と日本語能力の「聴解・文法・読解」

	平均値	標準偏差	相 関 係 数						
			環 境 と 異文化適応	来日時の聴 解テスト (20点満点)	来日時の文 法テスト (35点満点)	来日時の読 解テスト (15点満点)	帰国前の聴 解テスト (20点満点)	帰国前の文 法テスト (35点満点)	帰国前の読 解テスト (15点満点)
環境と異文化適応	3.66	.53	1	—	—	—	—	—	—
来日時の聴解テスト (20点満点)	13.22	4.95	.292	1	—	—	—	—	—
来日時の文法テスト (35点満点)	21.94	5.93	.463**	.666**	1	—	—	—	—
来日時の読解テスト (15点満点)	10.64	3.44	.455**	.668**	.793**	1	—	—	—
帰国前の聴解テスト (20点満点)	19.94	6.73	.591**	.599**	.678**	.701**	1	—	—
帰国前の文法テスト (35点満点)	28.00	4.30	.326	.324	.546**	.570**	.552**	1	—
帰国前の読解テスト (15点満点)	13.37	2.21	.234	.197	.473**	.442**	.411*	.493**	1

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

次に、「対人関係と異文化適応」と、日本語能力の「聴解・文法・読解」の相関を見るために、「対人関係と異文化適応」の認知評価を基本として、来日時の「聴解・文法・読解」と、帰国前の来日後8か月目の「聴解・文法・読解」テストの得点の相関をピアソンの積率相関係数によって求めた。分析の結果は表13のようになり、「聴解・文法・読解」の全てが、 $p < .01$  の水準で有意であることを示した。

表13 相関「対人関係と異文化適応」と日本語能力の「聴解・文法・読解」

	平均値	標準偏差	相 関 係 数						
			対人関係と異文化適応	来日時の聴解テスト (30点満点)	来日時の文法テスト (35点満点)	来日時の読解テスト (15点満点)	帰国前の聴解テスト (20点満点)	帰国前の文法テスト (35点満点)	帰国前の読解テスト (15点満点)
対人関係と異文化適応	3.38	.587	1	—	—	—	—	—	—
来日時の聴解テスト (20点満点)	13.22	4.952	.544**	1	—	—	—	—	—
来日時の文法テスト (35点満点)	21.94	5.927	.710**	.657**	1	—	—	—	—
来日時の読解テスト (15点満点)	10.64	3.441	.706**	.793**	.664**	1	—	—	—
帰国前の聴解テスト (20点満点)	19.94	6.730	.780**	.678**	.584**	.701**	1	—	—
帰国前の文法テスト (35点満点)	28.00	4.305	.485**	.546**	.324	.570**	.552**	1	—
帰国前の読解テスト (15点満点)	13.37	2.211	.535**	.584**	.426*	.535**	.669**	.600**	1

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

上記の表13の結果として、日本という異文化環境の中で対人関係を形成していくためには、「聴解・文法・読解」の日本語能力が欠かせないことが示唆された。

次に、「異文化社会適応度」と日本語能力の「聴解・文法・読解」の相関を見るために、「異文化社会適応度」の認知評価を基本として、来日時の「聴解・文法・読解」と、帰国前の来日後8か月目の「聴解・文法・読解」テストの得点の相関をピアソンの積率相関係数によって求めた。分析の結果は表14のよう

表14 相関：異文化社会適応度と日本語能力の「聴解・文法・読解」

	平均値	標準偏差	相 関 係 数						
			異文化社会適応度	来日時の聴解テスト (20点満点)	来日時の文法テスト (35点満点)	来日時の読解テスト (15点満点)	帰国前の聴解テスト (20点満点)	帰国前の文法テスト (35点満点)	帰国前の読解テスト (15点満点)
異文化社会適応度	3.64	.40	1	—	—	—	—	—	—
来日時の聴解テスト (20点満点)	13.22	4.95	.322	1	—	—	—	—	—
来日時の文法テスト (35点満点)	21.94	5.93	.488**	.657**	1	—	—	—	—
来日時の読解テスト (15点満点)	10.64	3.44	.497**	.664**	.793**	1	—	—	—
帰国前の聴解テスト (20点満点)	19.94	6.73	.539**	.584**	.678**	.701**	1	—	—
帰国前の文法テスト (35点満点)	28.00	4.30	.364*	.324	.546**	.570**	.678**	1	—
帰国前の読解テスト (15点満点)	13.37	2.21	.439**	.426*	.584**	.535**	.600**	.669**	1

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

になり、来日時のテスト「聴解」を除く全ての日本語能力が、帰国前の文法テストでは  $p < .05$ 、それ以外のテストでは  $p < .01$  の水準で有意であることを示した。その一方で、日本社会の諸環境についての満足度を示す「社会文化的適応指標」に対しては、来日時と来日後8か月目の「聴解・文法・読解」のいずれにおいても、有意な相関を示す数値は算出されなかった。すなわち、日本社会への満足度と「聴解・文法・読解」の各日本語能力の間には相関関係がないことを示唆している。

次に、「異文化社会適応度」と「S・スキル一～六」との相関を見るために、「異文化社会適応度」の認知評価を基本として、「S・スキル一～六」との相関をピアソンの積率相関係数によって求めた。分析の結果は表15のようになり、「S・スキル二（通念）」と「S・スキル四（異性）」が  $p < .05$  の水準で有意であることを示した。

表15 相関：異文化社会適応度とソーシャル・スキル一から六

	平均値	標準偏差	相 関 係 数						
			異文化社会 適 応 度	S・スキル 一(間接性)	S・スキル 二(通 念)	S・スキル 三(開放性)	S・スキル 四(異 性)	S・スキル 五(集 団)	S・スキル 六(外人扱 い)
異文化社会適応度	3.64	.40	1	—	—	—	—	—	—
S・スキル一 (間接性)	3.28	.47	.281	1	—	—	—	—	—
S・スキル二 (通 念)	2.72	.48	.407*	.490**	1	—	—	—	—
S・スキル三 (開放性)	2.94	.72	.185	.593**	.519**	1	—	—	—
S・スキル四 (異 性)	2.87	.70	.377*	.476**	.519**	.307	1	—	—
S・スキル五 (集 団)	2.54	.45	.243	.441**	.200	.507**	.290	1	—
S・スキル六 (外人扱い)	3.06	.61	.313	.320	.236	.032	.343*	.376*	1

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

次に、「異文化社会適応度」と「S・スキル」（一～六全体の合計点）、「日本語能力」（来日時と帰国時テストの合計点）、それに、留学生の日本語能力の自己評価である「Can-do 自己評定」（全体の合計点）<sup>5)</sup>との相関を見るために、「異文化社会適応度」の認知評価を基本として、ピアソンの積率相関係数によって算出した。分析の結果は表16のようになり、「S・スキル」（一～六全体の合計点）、「日本語能力」（来日時と帰国時テストの合計点）が  $p < .01$  の水準で、

そして、「Can-do 自己評定」(全体の合計点)が  $p < .05$  の水準で有意であることを示した。

表16 相関：異文化社会適応度とソーシャル・スキル一から六、日本語能力、Can-do

	平均値	標準偏差	相 関 係 数			
			異文化社会適応度	S・スキル(一から六全体の合計点)	日本語能力(来日時と帰国前のテストの合計点)	Can-do 自己評定(全体の合計点)
異文化社会適応度	3.64	.400	1	—	—	—
S・スキル(一から六全体の合計点)	2.90	.396	.430**	1	—	—
日本語能力(来日時と帰国前のテストの合計点)	98.48	30.763	.460**	.181	1	—
Can-do 自己評定(全体の合計点)	4.41	.950	.371*	.534**	.489**	1
* $p < .05$ , ** $p < .01$ , *** $p < .001$						

最後に、「異文化社会適応度」を従属変数、その他の変数を独立変数とする重回帰分析を行った。重回帰分析の結果、重決定係数  $R^2$  乗は .341 であり、 $p < .05$  水準で有意な値であった。それぞれの独立変数から従属変数への標準偏回帰係数は表17に示すとおりである。独立変数間の相関係数は中程度以下であり、多重共線性の問題はないと考えられる。

表17 重回帰分析結果

$\beta$	
S・スキル(一から六全体の合計点)	.37*
日本語能力(来日時と帰国前テストの合計点)	.40*
Can-do 自己評定(全体の合計点)	-.03
* $p < .05$	

表17に示されるように、「S・スキル(一～六全体の合計点)」と「日本語能力(来日時と帰国前テストの合計点)」は「異文化社会適応度」への標準偏回帰係数は  $p < .05$  水準で有意であり、「異文化社会適応度」のための重要な要因

となっていると言えよう。

## 結 べ り に

「日本語能力」と「S・サポートの認知」については、HSからの「留学生活の適応を促すサポート」と「日本語能力を伸ばす環境サポート」の二変数において、「日本語能力」のレベル群別に有意な差が認められた。平均値が上<中<下のレベル群の順でHSに対するサポートの認知評価が高く、日本語能力とHSからのサポートは負の関係で相関していることが示唆された。一方、成績の上位の参加者ほど異文化適応に対する「環境」と「対人関係」についての認知・評価が高いことを示した。すなわち、日本語能力の高い参加者は異文化社会において「環境」と「対人関係」の適応が速いことが示唆された。

また、S・スキルは「HSからの道具S・サポート」と「環境と異文化適応」及び「対人関係と異文化適応」から、それぞれ $p < .05$ 、 $p < .01$ 、 $p < .05$ の有意水準で影響を受けていることが認められた。さらに、「S・スキル」は上記の3変数と正の相関で有意水準にあることが示された。これは「S・スキル」の認知の高い参加者ほど、「HSからの道具S・サポート」及び異文化適応に対する「環境」と「対人関係」についての認知・評価が高いことを示している。

また、「S・スキル（一～六全体の合計点）」と「日本語能力（来日時と帰国時テストの合計点）」は「異文化社会適応度」への標準偏回帰係数が $p < .05$ の有意水準にあり、二つの変数は「異文化社会適応度」のための重要な要因となっている。異文化社会適応にはS・スキルと日本語能力が影響していることが示されていると言えよう。

## 注

- (1) 1. ソーシャル・サポートの種類には、大きく、A) 社会情緒的サポート、B) 道具的サポートの2つがあり（浦，1992：58-59）、それぞれの内容は、A) が、ストレスに苦しむ人の自尊心や情緒に働きかけて、問題解決にあたる状態に戻す働きかけであり、B) は、ストレスに苦しむ人に、解決するのに必要な資源を提供し情報を与える働きかけである。
- (2) 異文化社会適応とは、異文化環境において日々の活動を順調に展開できホストか



ら受容されているという感覚と心理的満足感を持つこと (Brislin, 1981) である。Kim (1988, 2001) は新しい文化環境において、環境と安定した相互的で機能的な関係を築いていくプロセスを ‘adaptation’ ということばを用いて表し、その中心にホストとのコミュニケーションを据えている。

- (3) ( ) 内の「コミュニケーション・スキル」は筆者による補筆である。
- (4) 「日本語能力」とは、本来、母語以外に学習・習得する外国語としての日本語能力 (FJL) 及び第二言語としての日本語能力 (S JL) を総称したものであり、一般的には、日本語による「コミュニケーション能力」のことを指す。但し、本論では、本調査で測定した日本語能力テスト結果との関係から「聴解・文法・読解」の能力に限定して述べている。言語の4技能のうち、話す能力については、参加者とのインフォーマルな会話を基に判定したが、判定結果を数量化して分析の対象にはしなかった。
- (5) 本論では留学生の日本語能力について、Can-do の質問紙を用いて「発話力」及び「聴解力」の自己評価の調査を行い、「異文化社会適応度」との関係进行分析した。紙幅の制限により、分析経過の説明は省略したが、「異文化社会適応度」と「Can-do 発話能力」及び「日本語能力(来日時と帰国前テストの合計点)」の間には、それぞれ  $r=.402(p<.05)$ 、 $r=.460(p<.01)$  の有意な相関があった。それらの経過を踏まえ、「異文化社会適応度」の要因を重回帰分析するにあたり、「S・スキル」(一～六全体の合計点)、「日本語能力」(来日時と帰国時テストの合計点) と共に「Can-do 自己評定」(全体の合計点) も変数の一つに入れて分析した。

## 参考文献

- 相川充・津村俊充 (編) (1996) 『社会的スキルと対人関係』誠信書房
- 岩男寿美子・萩原滋 (1988) 『日本で学ぶ留学生』勁草書房
- 浦 光博 (1992) 『支えあう人と人～ソーシャル・サポートの社会心理学』セレクトシオン社会心理学8, サイエンス社
- 大坊郁夫 (2008) 「社会的スキルの階層的概念」『対人社会心理学研究』8号, 1-6.
- 田中共子 (1990) 「異文化におけるコミュニケーション能力と適応—ソーシャル・スキル研究の動向—」広島大学留学生日本語教育3, 19-31.
- 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
- 早矢仕彩子 (1996) 「外国人学生の日本社会での適応感」*Bulletin of the School of Education, Nagoya University (Educational Psychology)* 1996, 43, 147-162.
- 原田登美 (2010) 「日本で学ぶ留学生のためのホストファミリーによるソーシャル・サポート —ホスト意識調査の自由記述の分析—」(甲南大学 国際言語文化セン

- ター・紀要『言語と文化』15, 155-178.
- 原田登美 (2011) 「ソーシャル・サポートから見たホームステイと日本語習得—サポートが『日本語能力向上の認知』に及ぼす影響—」『留学生教育』16, 25-36.
- 原田登美 (2012) 「ソーシャル・サポートにおけるホームステイの有益なサポートと有益でないサポート—留学生から見たホームステイ評価」(甲南大学 国際言語文化センター・紀要『言語と文化』) 16, 155-188.
- 原田登美 (2013a) 「留学生の自由記述によるホームステイ評価とソーシャル・スキルの使用」(甲南大学総合研究所叢書115, 『異文化接触のダイバーシティ』) 33-60.
- 原田登美 (2013b) 『留学生の動機とホームステイ：ソーシャル・サポートによる異文化適応へのプロセス』ふくろう出版
- 元田 静 (2005) 『第二言語不安の理論と実際』溪水社
- 八島智子 (2004) 『第二言語コミュニケーションと異文化適応—国際的対人関係の構築をめざして』多賀出版
- Adelman, Mara B (1988) Cross-Cultural Adjustment: A Theoretical Perspective on Social Support. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 183-204.
- Argyle, M. (1981) Social competence and mental health. In M. Argyle (Ed.) *Social skills and health*. London: Methuen. 159-187.
- Brislin, R. W. (1981) *Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Deutsch, S. & Won, G. (1963) Some Factors in the Adjustment of Foreign nationals in the United States. *Journal of Social Issues*, 19, 3, 115-122.
- Fontaine, G. (1986) Roles of social support systems in overseas relocation: Implication for intercultural training, *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 361-378.
- Furnham, A. and Bochner, S. (1986) *Culture Shock*. London: Routledge.
- Kim, Y. Y. (1988) *Communication and cross-cultural adaptation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y. (2001) *Becoming intercultural*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hull, W. F. (1978) *Foreign Students in the United States of America: Coping Behavior within the Educational Environment*, Praeger Publishers.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A (2001) *The Psychology of Culture Shock*, Routledge 27, Church Road, Hove, East Sussex BN3 2FA.

研究者紹介（執筆順）

茶 山 健 二（甲南大学工学部教授）

檀 上 博 史（甲南大学工学部准教授）

藤 原 三枝子（甲南大学国際言語文化センター教授）

原 田 登 美（甲南大学国際言語文化センター教授）

2015年(平成27年)2月27日 発行

甲南大学総合研究所

神戸市東灘区岡本8丁目9番1号（〒658-8501）

（非売品）