

日本語授業場面における葛藤に対する原因帰属と改善策 —ある日本語学校の教師と学習者の比較—

Causal Attributions and Solutions of the Conflicts in the Education Scene Comparison between Teachers and Foreign Students at the Private Japanese Language School

水野 瑛子
MIZUNO, Eiko

摘要

This study focused on teachers and learners of a Japanese language school, and made a comparison of the ways in which causal attributions towards conflict situations and solutions regarded as effective in such situations would differ between the teachers and learners. First, the conflicts that teachers and learners would feel during class were investigated, and then two situations where both parties commonly felt conflicts were determined and set as conflict situations, namely “a situation where learners have a conversation in their native languages” and “a situation where learners fall asleep.” Following this, research was conducted using questionnaires prepared, and the data collected were analyzed using statistical methods. The results of the analysis indicate that the teachers attributed the cause of the conflict situations to their lessons, while the learners attributed the cause to others, the surrounding environment, or to learners themselves depending on each situation. With regard to solutions to conflict situations, the teachers considered improving their lessons most effective. On the contrary, the learners viewed that the most effective solution was the one in which the teachers would encourage the learners to study for themselves and their futures. In addition, more teachers than the learners considered the activities that would facilitate learners to naturally speaking less in their native languages effective, while more learners than the teachers considered the response of blaming them would be effective. Previous studies had only clarified causal attributions of conflict situations and resolution behaviors for those situations. However, this study revealed the divergence between the perception of effective solutions to conflict situations between teachers and learners. Thus, for achieving conflict solutions, it is considered necessary going forward to implement the solutions supported by learners, in addition to the measures that teachers view desirable, and to investigate whether or not any changes occur in conflict situations.

キーワード：葛藤 原因帰属 改善策 日本語学校 教師と学習者

Keywords: conflict causal attribution solution Japanese language school teachers and foreign

students

1. はじめに

1. 1. 問題の所在と研究目的

近年、来日する留学生は増加し、日本学生支援機構が公表した「2019（令和元）年度外国人留学生在籍状況調査結果」によると 312,214 人に上る。特に民営の日本語教育機関（以下、日本語学校）では、日本学生支援機構によると、2012 年以降急激に留学生数が増加している。これは、日本語授業場面における教師と学習者の関係にも影響を与えていると考えられる。日本語授業場面では、教師と学習者という立場、また言語や文化の違いから、さまざまな葛藤が生じていることが確認されており（加賀美、2000、2003）、多くの留学生を抱える日本語学校にとって、教師と学習者が感じる葛藤は、円滑な授業進行を妨げる原因となりうる。教師は、葛藤が生じた際にさまざまな対応を試みられると思われるが、教師の対応を学習者が好ましく思っていないこと（中井、2010）や、教師が最善だと考えた手段で対応しても改善されないこと（中井、2011）から、教師と学習者が考える葛藤の原因や、教師が効果的だと考える対応と学習者が効果的だと考える対応には違いがあると考えられる。

本稿では、ある日本語学校における教師と学習者が感じる葛藤について、その葛藤の原因帰属と効果的だと考える改善策を解明した上で、葛藤場面に対する解決案の提案を行いたい。

1. 2. 用語の定義

対人葛藤について Thomas（1976）は「個人の要求や期待が他者によって阻止されていると個人が認知することによって生じる状態」と定義しており、それを踏まえて加賀美（2000）では、「授業場面における葛藤」を「教師の要求や期待が学生に阻止されることによって生じる心理的不一致の状態」と定義している。加賀美（2000）の定義は教師の葛藤が調査されたものであるが、本研究では教師と学習者が感じる対人葛藤を対象とするため、「日本語授業場面における葛藤」を「個人の要求や期待がその場にいる他者に阻止されることによって生じる心理的不一致の状態」と定義する。そして、その葛藤が生じる場面を葛藤場面とする。

加賀美（2003）では葛藤事例が生じた際の具体的な行動を解決行動とし、それを 8 カテゴリー（対話・説得・対決・回避・服従・第三者（教師）介入・第三者（学習者）介入・解決不可）に分類して、教師の解決行動を分析している。また、加賀美・大淵（2004）は、先行研究によって 4 つ（対決・協調・服従・回避）に分類された解決方略について、学習者が取る解決方略の、学習者の選択と教師の予想を比較している。これまでの研究では、「葛藤が生じた際にどのように行動するのか」が検討されてきたが、実際に行動に移していなくても「このように対応することが望ましい」という考えがあるだろう。本研究では、実際に移す行動ではなく、教師と学習者が望ましいと考える対応に焦点を当てる。そこで、「葛藤解決のために望ましいと考え

る具体的な対応」を「改善策」と定義し、教師と学習者の考える改善策を明らかにしていく。

2. 先行研究

2. 1. 教師の葛藤

まず、教師の葛藤に関する研究を見ていく。加賀美（2000）は、日本語授業場面において教師は、学習者の「授業中の態度の悪さ」や「社会的状況・関係性を配慮しない」言動に対して葛藤を感じる人が多いことを明らかにした。また、加賀美（2003）は、教師が学習者に対して感じた葛藤事例をカテゴリー化した。最も多かった事例が「学生の抗議・主張」であり、「授業不参加」「教室内規範違反」と続いていた。さらに、教師の葛藤に加え、葛藤の原因帰属と葛藤に対する解決行動についても調査を行い、教師が葛藤の原因を「学生の個人的問題」や「文化的問題」といった外的要因に帰属させる傾向があること、それに対して相互交流による解決行動を取ることを示した。そして、中井（2011）は、中国人再履修者を担当する教師の葛藤とその再履修者への対応を調査した。その結果、教師はやる気のない再履修者に対して最善だと考えた手段で対応しているにもかかわらず、状況が改善されないことに葛藤を抱え、その原因をカリキュラムや学校の方針などの外部に帰属させていることを明らかにした。これらの研究では、教師の葛藤が解明され、教師が葛藤の原因を外部に帰属させること、相互交流による解決を目指すことが示された。しかし、中井（2011）では、教師の対応に不満を感じている学習者が確認されており、学習者も日本語授業場面で葛藤を感じている可能性がある。そのため、学習者の葛藤に対する調査も必要であると考えられる。

2. 2. 葛藤場面の原因帰属と解決方略における教師と学習者の比較

次に、葛藤場面の原因帰属と解決方略についての研究を見ていく。加賀美（1997）は、教師の葛藤を基に葛藤場面を設定し、その場面に対する教師とアジア系留学生（大陸中国・韓国・台湾・香港・マレーシア）の原因帰属を質問紙によって調査した。その結果、教師は学習者より強く内的帰属を示し、自分自身を責める傾向にあったのに対し、学習者は教師より強く外的帰属を示し、教師に原因があると考えられる傾向にあることが明らかとなった。また、加賀美・大淵（2004）では、教師と中国人学習者と韓国人学習者における葛藤場面の原因帰属を比較した結果、教師と韓国人学習者は教師に、中国人学習者は状況によって学習者か教師に原因を帰属させていた。さらに、学習者が取る解決方略について、学習者の選択と教師の予想を比較した結果、両者が原因を教師に帰属させた場合、学習者は「当事者が相手に対して自分の主張や要求を強く行う」対決方略を選択するのに対し、教師は学習者がこれを選択しないと予想し、学習者の行動を「強い反発」だと捉えることが明らかとなった。これらの研究では、葛藤場面に対する教師と学習者の原因帰属と、学習者の解決方略と教師の予想が異なることが示され、そ

の違いが葛藤の解決を妨げていると考えられる。そこで葛藤解決には、教師と学習者が、葛藤が生じた際にどのような対応が望ましいと考えているのかを調査する必要があると考える。

2. 3. 本研究の立場

先行研究では、教師の葛藤から設定した葛藤場面に対して調査が行われた。しかし、学習者も日本語授業場面において葛藤を感じている可能性があることが確認されたため、本研究では教師と学習者双方に、日本語授業場面で生じている葛藤を調査する。また、先行研究では、葛藤場面に対する原因帰属や解決行動が分析され、葛藤場面に対する教師と学習者の捉え方の違いが明らかとなった。そこでは、葛藤場面に対する原因帰属や葛藤が生じた際の解決行動が教師と学習者で異なることが葛藤の解決を妨げていると示唆されたが、その状況を解決するためには、教師と学習者双方が考える改善策に目を向ける必要があると考える。そこで、本研究では葛藤場面に対する教師と学習者の原因帰属を調査した上で、葛藤に対してどのような改善策を効果的であると考えているのかについて調査を行う。

3. 研究課題

先行研究の知見と問題点を踏まえると、葛藤解決のためには葛藤に対して教師と学習者が原因を何に帰属させ、どのような改善策を効果的だと考えているのかを解明することが必要である。また、多くの留学生を抱える日本語学校では、教師と学習者に葛藤が生じている可能性がある。そこで本研究では、日本語学校の教師と学習者を対象に、日本語授業場面における葛藤について、教師と学習者の原因帰属と改善策を比較し、葛藤解決のための解決案を提案することを目的とする。この目的を達成するために、(1) 葛藤場面の原因帰属は教師と学習者でどのように異なるのか、(2) 葛藤場面に対する改善策は教師と学習者でどのように異なるのか、という2つの研究課題を設定する。

4. 研究方法

4. 1. 質問紙の作成

研究課題の解明には、教師と学習者の葛藤の捉え方の傾向を知る必要があるため、全体の傾向を見ることができる質問紙による調査に意義があると考えた。質問紙は、2017年11月中旬から12月中旬に、東海地方にある一つの日本語学校の教師5名と学習者8名に実施した各30分程度の半構造化インタビューから作成し、シナリオとそれに対する原因と改善策の項目で構成した。表1にインタビュー対象者の属性を示す。

表1 インタビュー対象者の属性

	教師	学習者
性別	男性2名 女性3名	男女各4名
年代	20代1名 30代2名 50代2名	20代8名
国籍	日本5名	ベトナム・中国・インドネシア・ネパール各2名
日本語教師歴（教師） 日本留学期間（学習者）	1年2名 4～6年3名	1～2年未満8名
勤務形態（教師） レベル（学習者）	常勤2名 非常勤3名	中級5名 中上級3名

インタビューでは、教師と学習者の葛藤を調査するために、葛藤の定義を基に、教師に対しては「授業中、学習者との間でこうしたいのに上手くいかないと感じたり、困ったりしていることがありますか」、学習者に対しては「授業中、先生や他の学生とのことで、自分はこうしたいのにできないこと、何かいやだと思ったり、困ったりすることがありますか」と質問した。そして、挙げられた状況に対して考えられる原因と改善策を教師と学習者それぞれに質問した。

インタビューのデータは、KJ法（川喜田、1967、1986）におけるグループ分けの手法を援用し、文字化したデータからラベルを作成した後、類似性の高いラベルをひとまとめにし、カテゴリー編成を反映する表札を作った。その結果、教師の葛藤は「学習者の母語での会話（5件）」「学習者の居眠り（3件）」「学習者への注意（3件）」「学習者のやる気のない態度（2件）」「学習者の携帯電話の使用（2件）」「学習者の文化・習慣（2件）」、学習者の葛藤は「学習者の母語での会話（9件）」「学習者の居眠り（2件）」「学習者の携帯電話の使用（2件）」「教師のクラスコントロール（2件）」に分類された。この結果から教師と学習者が共通して葛藤を感じており、その中でも件数の多かった2つのカテゴリー「学習者の母語での会話」と「学習者の居眠り」について、シナリオを作成した（表2）。

表2 本研究で設定した葛藤場面

シナリオA：母語での会話場面
Aさんは日本語学校に通う留学生です。Aさんは、授業中よく自分の国の言葉で友達と話します。先生や他の国の学生は何を話しているのかわかりません。
シナリオB：学習者が居眠りをする場面
Bさんは日本語学校に通う留学生です。Bさんは授業のときに、毎日4コマの授業のうち、1コマ（45分）くらい寝てしまいます。

質問紙の原因の項目は、インタビューの結果、および加賀美・大淵（2004）を基に「教師要因」「学習者要因」「文化要因」「周辺要因」を想定し、シナリオAは15項目（FA01～FA15）、シナリオBは14項目（FB01～FB14）を筆者が作成した（表3）。

表 3 質問紙の原因の項目

教師要因	FA01/FB01	先生の授業がつまらないから
	FA02/FB02	先生の授業の進め方が速すぎるから
	FA03/FB03	先生の授業の進め方が遅すぎるから
	FA04/FB04	先生の授業が難しすぎるから
	FA05/FB05	先生の授業がやさしすぎるから
学習者要因	FA06/FB06	Aさん/Bさんには授業が速すぎるから
	FA07/FB07	Aさん/Bさんには授業が遅すぎるから
	FA08/FB08	Aさん/Bさんには授業が難しすぎるから
	FA09/FB09	Aさん/Bさんには授業がやさしすぎるから
	FA10/FB10	Aさん/Bさんは、勉強している内容が好きじゃないから
	FA11	友達に質問するから
FA12	Aさんは、授業よりも友達同士で話しているほうが楽しいから	
	FB11	Bさんには日本語を勉強する目的がないから
	FB12	Bさんがアルバイトで疲れてしまうから
文化要因	FA13	Aさんの国では、勉強するときに友達とたくさん話していたから
	FB13	Bさんの国では、寝ていても注意されなかったから
周辺要因	FA14	Aさんの周りの学生が話しているから
	FA15	Aさんの周りの学生が話しかけてくるから
	FB14	Bさんの周りの学生が寝ているから

改善策の項目は、インタビューで挙げられた改善策全てを抽出し、筆者が項目化した。シナリオ A は 17 項目 (SA01~SA17)、シナリオ B は 15 項目 (SB01~SB15) となった (表 4)。

表 4 質問紙の改善策の項目

SA01/SB01	クラス全員に注意する
SA02/SB02	Aさん/Bさんに注意せず、そのままにしておく
SA03/SB03	Aさん/Bさんに1回だけ注意したら、そのままにしておく
SA04/SB04	Aさん/Bさんに2回注意したら、そのままにしておく
SA05/SB05	Aさん/Bさんに3回注意したら、そのままにしておく
SA06/SB06	Aさん/Bさんの肩をたたいたり、机をたたいたりする
SA07/SB07	Aさん/Bさんの名前を呼ぶ
SA08/SB08	Aさん/Bさんに簡単に答えられるようなことを答えさせる
SA09/SB09	Aさん/Bさんを強く叱る
SA10/SB10	Aさん/Bさんに「自分のため、将来のために勉強しますよ」などと促す
SA11/SB11	Aさん/Bさんの席を教室で前にする
SA12/SB12	Aさん/Bさんに面談をする
SA13	クラス全員を順番にあてて、Aさんを話させないようにする
SB13	クラス全員を順番にあてて、Bさんを寝させないようにする
SA14/SB14	先生がもっと授業を工夫する
SA15	学生同士での活動をするときに、別の国同士の学生で組ませる
SB15	Bさんをその授業1コマ (45分) 欠席にする
SA16	Aさんに「何を話していましたか」と聞いてみる
SA17	クラス全員に授業中は自分の国の言葉を禁止する

原因の項目は、各シナリオに対して、その原因だと思うかを「5. そう思う」から「1. 思わない」、改善策の項目は、シナリオに対する改善策として「5. とてもいいと思う」から「1. 全然いいと思わない」の5件法で評価を求めた。質問紙はバックトランスレーション法を用い、ベトナム語、中国語、インドネシア語、英語に翻訳した。

4. 2. 調査方法と調査対象者

2018年2月下旬から3月上旬に、質問紙作成の際にインタビューを実施した日本語学校の教師と学習者を対象に質問紙調査を実施した。調査は、加賀美・大淵（2004）で用いられている葛藤状況を描いた短文を読ませて反応を求めるシナリオ法を用いた。質問紙は、教師に対しては封筒に質問紙を入れて配布し、調査協力者の自由意志による回答後、筆者に手渡し、または回収ボックスに入れてもらった。学習者に対しては調査協力校の教師の協力を得て授業の際に配布し、調査協力者の自由意志による回答後、その場で回収した。調査対象者は、教師（常勤・非常勤）と中級、中上級のクラスに所属するベトナム、中国、インドネシア、ネパールの学習者（以下、ベトナム人、中国人、インドネシア人、ネパール人）で、教師からは16名、学習者からは100名の有効回答が得られた。教師の人数が学習者の人数に対して極端に少ないが、まず一つの学校の傾向を分析することが、今後調査範囲を拡大していく前段階として意義があると考えた。対象者の詳細を表5に示す。質問紙作成の際のインタビュー対象者も質問紙調査の対象者に含まれている。

表5 質問紙調査対象者の属性

	教師	学習者
性別	男性2名 女性14名	男性63名 女性32名 回答なし5名
年代	20代4名 30代3名 40代4名 50代3名 60代2名	10代7名 20代68名 30代6名 回答なし19名
国籍	日本16名	ベトナム49名 中国19名 インドネシア18名 ネパール14名
日本語教師歴（教師） 日本留学期間（学習者）	1年未満1名 1～2年6名 3～5年6名 6～10年2名 回答なし1名	1年未満17名 1～2年未満83名
勤務形態（教師） レベル（学習者）	常勤5名 非常勤11名	中級クラス95名 中上級クラス5名

4. 3. 分析方法

質問紙調査によって収集したデータは SPSS を使用し、統計的手法で分析を行った。原因については因子分析を行い、内的整合性を検討するために信頼性係数（ α 係数）を算出した。その後、教師と学習者の原因帰属を比較するために、 t 検定による比較を行った。なお、本研究で

は教師と学習者の葛藤に対する捉え方の違いを明らかにすることを目的としているため、教師と学習者という属性における結果のみを対象として比較を進めた。改善策については、記述統計を行った後、原因帰属同様、教師と学習者という属性を対象とし、項目ごとに t 検定による比較を行った。

5. 分析結果

5. 1. 葛藤場面の原因帰属

まず、葛藤場面の原因の構造を把握するために因子分析を行った。次に、教師と学習者の原因帰属の比較のために、 t 検定を実施した。

5. 1. 1. 因子分析の結果

調査で得られた 116 の回答に基づき、最尤法、プロマックス回転を採用した因子分析を行った。因子負荷が 0.35 に満たなかった項目を削除し、因子数を解釈可能性により判断した結果、両シナリオで 3 因子が抽出された。シナリオ A の結果を示す。

表 6 母語での会話場面（シナリオ A）の原因帰属

項目	因子1	因子2	因子3
第1因子 授業要因（レベルの相違・高すぎる） $\alpha = .80$、$M = 2.78$、$SD = 1.02$			
FA02 先生の授業の進め方が速すぎるから	.967	-.083	-.109
FA06 Aさんには授業が速すぎるから	.720	.118	.040
FA04 先生の授業が難しすぎるから	.549	-.088	.315
FA08 Aさんには授業が難しすぎるから	.414	.170	.058
第2因子 学習者周辺要因 $\alpha = .73$、$M = 2.80$、$SD = 1.02$			
FA14 Aさんの周りの学生が話しているから	.023	.890	-.134
FA13 Aさんの国では、勉強するときに友達とたくさん話していたから	.092	.563	-.082
FA15 Aさんの周りの学生が話しかけてくるから	-.052	.563	.238
FA12 Aさんは、授業よりも友達同士で話しているほうが楽しいから	-.104	.434	.268
第3因子 授業要因（レベルの相違・低すぎる） $\alpha = .79$、$M = 2.47$、$SD = 1.02$			
FA03 先生の授業の進め方が遅すぎるから	-.009	-.116	.943
FA07 Aさんには授業が遅すぎるから	.029	.112	.645
FA05 先生の授業がやさしすぎるから	.204	.120	.395
	因子間相関 1	—	.443
	2	—	.518
	3	—	—

α は α 係数、 M は平均値、 SD は標準偏差

シナリオ A の第 1 因子は、「先生の授業の進め方が速すぎるから」「A さんには授業が速すぎるから」「先生の授業が難しすぎるから」「A さんには授業が難しすぎるから」の 4 項目で構成されており、授業が学習者の現在のレベルより高いことが共通因子として含まれていることから、「授業要因（レベルの相違・高すぎる）」と命名した。第 2 因子は 4 項目で構成されており、「A さんの周りの学生が話しているから」「A さんの国では、勉強するときに友達とたくさん話

していたから」「Aさんの周りの学生が話しかけてくるから」「Aさんは授業よりも友達同士で話しているほうが楽しいから」が共通因子として含まれている。Aさんの周りの環境が要因となっているため「学習者周辺要因」と命名した。第3因子は「先生の授業の進め方が遅すぎるから」「Aさんには授業が遅すぎるから」「先生の授業がやさしすぎるから」の3項目で構成されており、授業が学習者の現在のレベルより低いことが共通因子として含まれていることから、「授業要因（レベルの相違・低すぎる）」と命名した。3因子のうち、平均値が最も高かったのは「学習者周辺要因」であった（ $M=2.80$ ）。信頼性係数は、第1因子 $\alpha=.80$ 、第2因子 $\alpha=.73$ 、第3因子 $\alpha=.79$ と高い内的整合性が認められた。次に、シナリオBの結果を示す（表7）。

表7 学習者が居眠りをする場面（シナリオB）の原因帰属

項目	因子1	因子2	因子3
第1因子 授業要因（レベルの相違・低すぎる） $\alpha=.88$、$M=2.48$、$SD=1.02$			
FB05 先生の授業がやさしすぎるから	.889	-.002	-.070
FB03 先生の授業の進め方が遅すぎるから	.818	.174	-.139
FB09 Bさんには授業がやさしすぎるから	.802	-.115	.204
FB07 Bさんには授業が遅すぎるから	.678	.050	.225
第2因子 授業要因（レベルの相違・高すぎる） $\alpha=.88$、$M=2.75$、$SD=1.05$			
FB04 先生の授業が難しすぎるから	.019	.896	-.116
FB08 Bさんには授業が難しすぎるから	-.047	.857	.181
FB06 Bさんには授業が速すぎるから	-.119	.813	.262
FB02 先生の授業の進め方が速すぎるから	.291	.647	-.259
第3因子 学習者要因 $\alpha=.75$、$M=2.78$、$SD=0.92$			
FB10 Bさんは勉強している内容が好きじゃないから	.038	-.005	.725
FB11 Bさんには日本語を勉強する目的がないから	.001	-.099	.689
FB14 Bさんの周りの学生が寝ているから	.084	.123	.486
FB12 Bさんがアルバイトで疲れてしまうから	-.092	.099	.452
FB13 Bさんの国では、寝ていても注意されなかったから	.254	-.094	.417
因子間相関	1	-.482	.467
	2	—	.428
	3	—	—

α は α 係数、 M は平均値、 SD は標準偏差

シナリオBの第1因子は4項目で構成されており、「先生の授業がやさしすぎるから」をはじめ、「授業がやさしすぎる」や「授業が遅すぎる」など、授業が学習者のレベルより低すぎるものが共通因子に含まれていることから、シナリオAの第3因子と同様「授業要因（レベルの相違・低すぎる）」と命名した。第2因子は、4項目で構成されており、「先生の授業が難しすぎるから」をはじめ、「授業が難しすぎる」や「授業が速すぎる」など、授業が学習者のレベルより高すぎるものが共通因子に含まれていることから、シナリオAの第1因子と同様「授業要因（レベルの相違・高すぎる）」と命名した。第3因子は「Bさんは勉強している内容が好きじゃないから」「Bさんには日本語を勉強する目的がないから」「Bさんがアルバイトで疲れてしまうから」「Bさんの国では寝ていても注意されなかったから」「Bさんの周りの学生が寝ているから」の5項目で構成されている。Bさん自身やBさんの経験、Bさんの周りの学生が共通

因子に含まれており、これらは全て「学習者」に関することであるため「学習者要因」と命名した。3 因子のうち、平均値が最も高かったのは「学習者要因」であった ($M=2.78$)。信頼性係数は、第 1 因子 $\alpha=.88$ 、第 2 因子 $\alpha=.88$ 、第 3 因子 $\alpha=.75$ と高い内的整合性が認められた。

5. 1. 2. 教師と学習者の比較

両シナリオの帰属要因について、教師と学習者の平均値と標準偏差を算出した (表 8、表 9)。

表 8 シナリオ A の教師と学習者の平均値と標準偏差

	教師		学習者	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
授業要因 (レベルの相違・高すぎる)	3.80	0.77	2.61	0.96
学習者周辺要因	3.39	0.68	2.71	1.03
授業要因 (レベルの相違・低すぎる)	3.37	0.93	2.32	0.96

M は平均値、*SD* は標準偏差

表 9 シナリオ B の教師と学習者の平均値と標準偏差

	教師		学習者	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
授業要因 (レベルの相違・低すぎる)	3.42	0.94	2.32	0.95
授業要因 (レベルの相違・高すぎる)	3.67	0.78	2.60	1.01
学習者要因	3.47	0.49	2.68	0.93

M は平均値、*SD* は標準偏差

教師は、両シナリオで「授業要因 (レベルの相違・高すぎる)」、学習者はシナリオ A で「学習者周辺要因」、シナリオ B で「学習者要因」の得点が最も高かった。

次に、シナリオ A の帰属要因の得点について教師と学習者を比較するために、各帰属要因の平均値について *t* 検定を実施した。平均値を図 1 に示す。

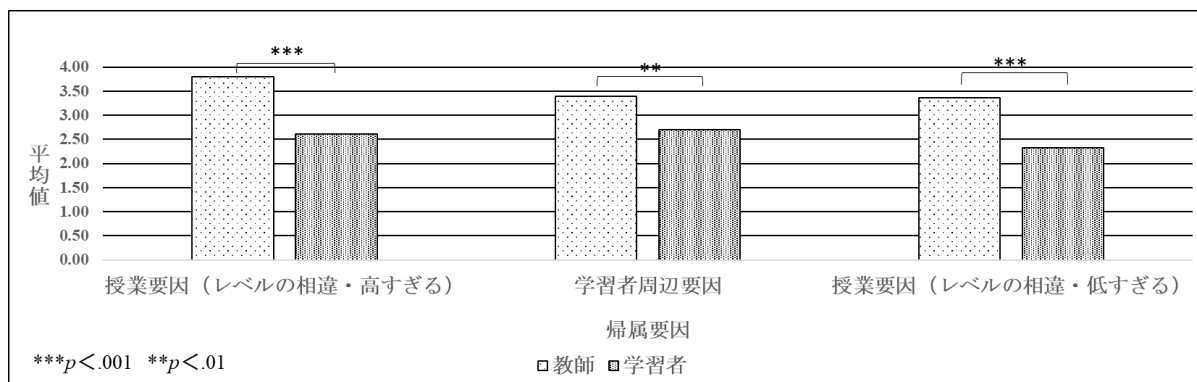


図 1 シナリオ A の属性別帰属要因平均値

t 検定の結果、全ての帰属要因で教師と学習者の差が認められた。「授業要因 (レベルの相違・高すぎる)」 ($t(106) = 4.68, p < .001$)、「学習者周辺要因」 ($t(27.93) = 3.39, p < .01$)、「授業

要因（レベルの相違・低すぎる）」($t(109) = 4.07, p < .001$) 全てで学習者より教師のほうが高い得点を示した。次に、シナリオ B の帰属要因の得点について教師と学習者を比較するために、各帰属要因の平均値について t 検定を行った。平均値を図 2 に示す。

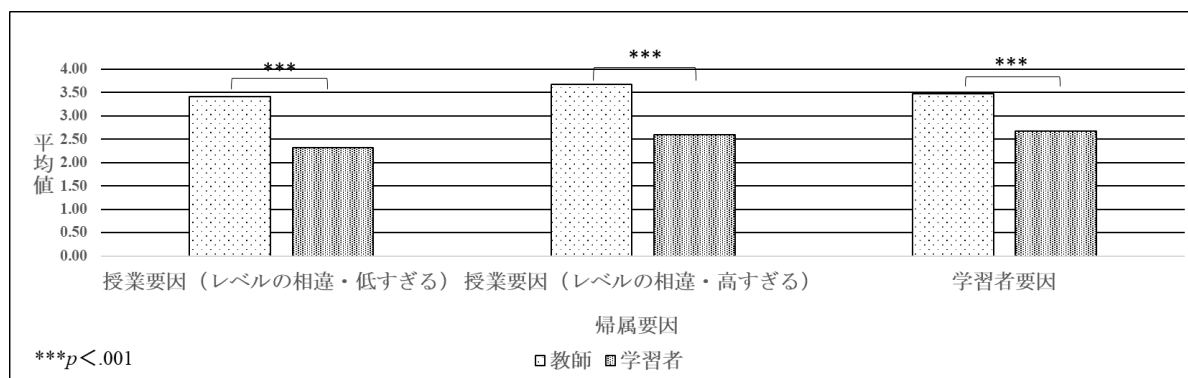


図 2 シナリオ B の属性別帰属要因平均値

t 検定の結果、シナリオ B でも全ての帰属要因で教師と学習者の差が認められた。「授業要因（レベルの相違・低すぎる）」($t(110) = 4.17, p < .001$)、「授業要因（レベルの相違・高すぎる）」($t(111) = 3.92, p < .001$)、「学習者要因」($t(33.96) = 4.96, p < .001$) 全てで学習者より教師のほうが高い得点を示した。

5. 2. 葛藤場面に対する改善策

改善策は一つ一つがインタビューから抽出された項目であり、項目ごとに性質が異なるため、それぞれの項目における記述統計量を算出し、教師と学習者の比較には t 検定を実施した。改善策の平均値と標準偏差を示す（表 10、表 11）。

表 10 シナリオ A の平均値と標準偏差

	全体		教師		学習者	
	M	SD	M	SD	M	SD
SA01	3.48	1.43	3.50	1.21	3.48	1.47
SA02	1.75	1.04	1.44	0.63	1.80	1.08
SA03	2.06	1.15	1.75	0.77	2.11	1.20
SA04	2.23	1.25	2.44	1.26	2.20	1.25
SA05	2.51	1.40	2.81	1.47	2.46	1.40
SA06	2.66	1.39	2.94	1.12	2.62	1.43
SA07	3.71	1.23	3.88	1.09	3.68	1.25
SA08	3.89	1.25	4.20	0.77	3.84	1.31
SA09	2.29	1.40	1.73	0.88	2.37	1.45
SA10	4.05	1.21	3.75	0.93	4.10	1.24
SA11	3.37	1.33	3.44	0.81	3.35	1.39
SA12	3.78	1.28	4.13	1.02	3.73	1.31
SA13	3.40	1.34	3.75	1.06	3.35	1.38
SA14	3.75	1.11	4.31	0.70	3.66	1.14
SA15	3.87	1.31	4.31	0.79	3.80	1.36
SA16	3.71	1.22	3.88	1.09	3.68	1.25
SA17	3.06	1.46	3.38	1.15	3.01	1.51

M は平均値、SD は標準偏差

表 11 シナリオ B の平均値と標準偏差

	全体		教師		学習者	
	M	SD	M	SD	M	SD
SB01	3.08	1.50	2.19	1.11	3.22	1.51
SB02	2.10	1.26	2.19	0.98	2.08	1.31
SB03	2.29	1.17	2.75	1.13	2.22	1.17
SB04	2.38	1.21	2.81	1.17	2.31	1.20
SB05	2.50	1.23	2.75	1.06	2.46	1.26
SB06	2.82	1.41	3.19	1.22	2.76	1.44
SB07	3.48	1.36	3.63	1.31	3.46	1.37
SB08	3.60	1.23	3.75	1.00	3.58	1.26
SB09	2.27	1.33	1.56	0.63	2.38	1.38
SB10	3.78	1.34	3.00	1.10	3.91	1.34
SB11	3.22	1.34	2.88	1.09	3.27	1.38
SB12	3.82	1.21	4.06	1.00	3.79	1.24
SB13	3.43	1.36	4.00	0.97	3.33	1.40
SB14	3.57	1.29	4.31	0.95	3.45	1.30
SB15	2.75	1.46	2.63	1.26	2.77	1.49

M は平均値、SD は標準偏差

教師は両シナリオで「SA14・SB14 先生がもっと授業を工夫する (4.31/4.31)」が最も高い得点を示し、シナリオ A では SA14 の他に「SA15 学生同士での活動をするときに、別の国同士の学生で組ませる (4.31)」でも最も高い得点を示した。学習者は、両シナリオで「SA10・SB10 A さん/B さんに『自分のため、将来のために勉強しますよ』などと促す (4.10/3.91)」が最も高い得点を示した。次に、項目ごとに教師と学習者の差が認められるのかを検討するために、 t 検定を行った。シナリオ A の各項目の平均値を図 3 に示す。

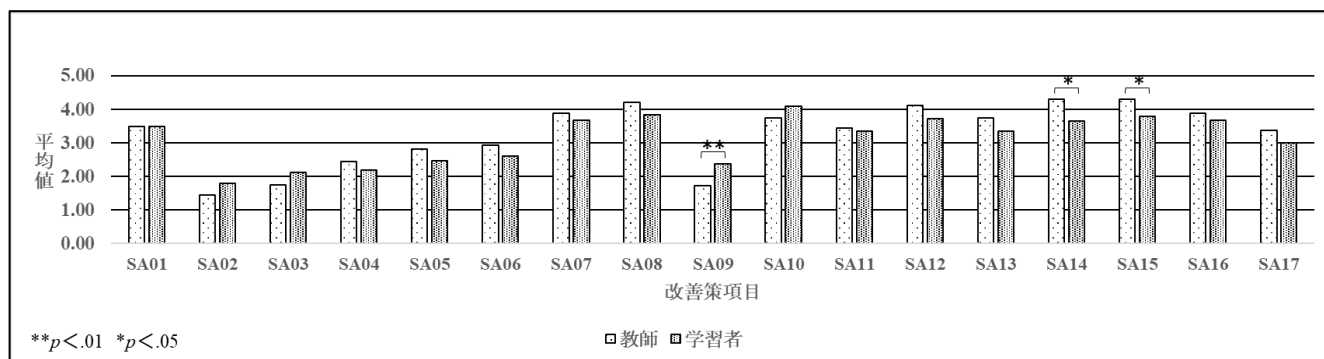


図 3 シナリオ A の改善策の平均値

t 検定の結果、シナリオ A では「SA09 A さんを強く叱る」($t(27.05) = 2.37, p < .01$)、「SA14 先生がもっと授業を工夫する」($t(29.71) = 3.12, p < .05$)、「SA15 学生同士での活動をするときに、別の国同士の学生で組ませる」($t(31.47) = 2.13, p < .05$) で教師と学習者の差が認められた。結果を表 12 に示す。

表 12 シナリオ A の t 検定による比較

項目	t 検定
SA09 A さんを強く叱る	教師 < 学習者 ($p < .01$)
SA14 先生がもっと授業を工夫する	教師 > 学習者 ($p < .05$)
SA15 学生同士での活動をするときに、別の国同士の学生で組ませる	教師 > 学習者 ($p < .05$)

「SA09 A さんを強く叱る」では学習者 > 教師、「SA14 先生がもっと授業を工夫する」と「SA15 学生同士での活動をするときに、別の国同士の学生で組ませる」では教師 > 学習者という結果であった。次に、シナリオ B の各項目の平均値を図 4 に示す。

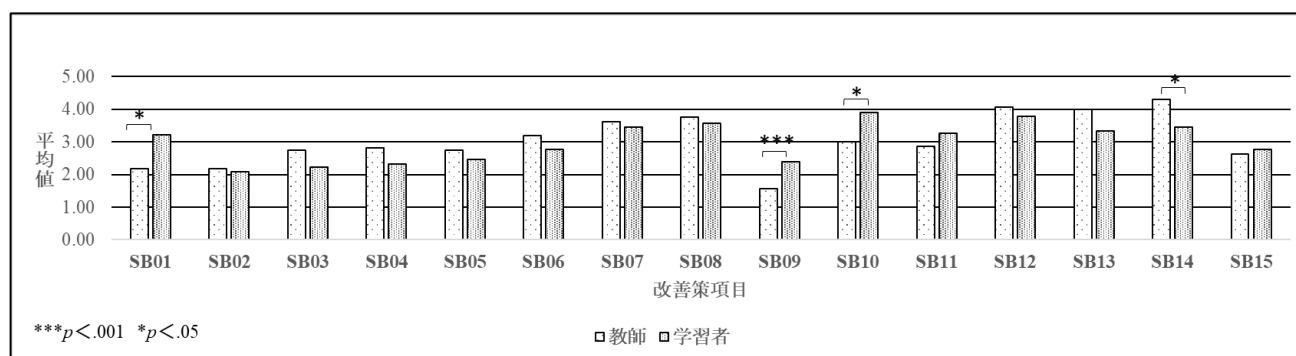


図 4 シナリオ B の改善策の平均値

t 検定の結果、シナリオ B では「SB01 クラス全員に注意する」($t(113) = 2.51, p < .05$)、「SB09 Bさんを強く叱る」($t(38.48) = 3.91, p < .001$)、「SB10 Bさんに『自分のため、将来のために勉強しますよ』などと促す」($t(112) = 2.49, p < .05$)、「SB14 先生がもっと授業を工夫する」($t(111) = 2.33, p < .05$)で教師と学習者の差が認められた。結果を表 13 に示す。

表 13 シナリオ B の t 検定による比較

項目	t 検定
SB01 クラス全員に注意する	教師 < 学習者 ($p < .05$)
SB09 Bさんを強く叱る	教師 < 学習者 ($p < .001$)
SB10 Bさんに「自分のため、将来のために勉強しますよ」などと促す	教師 < 学習者 ($p < .05$)
SB14 先生がもっと授業を工夫する	教師 > 学習者 ($p < .05$)

「SB01 クラス全員に注意する」「SB09 Bさんを強く叱る」「SB10 Bさんに『自分のため、将来のために勉強しますよ』などと促す」では学習者 > 教師、「SB14 先生がもっと授業を工夫する」では教師 > 学習者という結果であった。

6. 考察

本研究では、教師と学習者が感じる葛藤を調査し、「母語での会話場面」と「学習者が居眠りをする場面」を葛藤場面と設定した。そして、教師と学習者の葛藤場面に対する原因帰属と改善策を比較した。

6. 1. 葛藤場面の原因帰属

「母語での会話場面」において、教師は「授業要因 (レベルの相違・高すぎる)」、学習者は「学習者周辺要因」で最も高い得点を示した。教師は自身の授業のレベルが高すぎるのが、学習者が母語で会話をする原因であると考えており、学習者は周りの環境が、学習者が母語で

会話をしている原因であると考えている。Heider (1958) は、環境や相互作用している他者に原因を帰属させることを外的帰属、行為者の内部の属性に原因を帰属させることを内的帰属と呼んでおり、この帰属理論を援用すると、本研究では教師は内的帰属、学習者は外的帰属の傾向があることを示唆している。この結果は、加賀美 (1997) の教師と学習者の原因帰属と同様の結果を示している。教師は学習者が母語で会話をしている場面が生じた際に、授業運営をしている自身の立場に責任を感じており、学習者は母語で話す雰囲気が周りの環境によって作られると考えている。学習者は今までの経験で授業中に周りの環境によって母語を使用したという経験があると考えられる。そのため、この場面では教師が原因と考えているようにレベルの高さを考慮し、授業内容のレベルを下げれば解決するという問題ではなく、教師が授業の雰囲気や学習する環境にも気を配らなければならない。教師が日本語を使用することを意識させ、学習者が自然と日本語を話せる活動を取り入れたり、学習に支障をきたすほどの母語での会話が目立つ場合は学習者同士でも注意し合える環境を作ったりしていくことが必要ではないだろうか。

「学習者が居眠りをする場面」において、教師は「授業要因 (レベルの相違・高すぎる)」、学習者は「学習者要因」で最も高い得点を示した。教師は、学習者が居眠りをする状況を自身の授業のレベルが高すぎるのが原因だと考えており、学習者は居眠りをしている学習者に原因があると考えている。Heider (1958) の帰属理論を援用すると、教師も学習者も内的帰属の傾向にあることを示唆している。教師は「母語での会話場面」同様、自分の授業に責任を感じていると思われる。学習者は、授業中に居眠りをするという行為は、授業中に母語で会話をすることとは異なり、明らかに学習者が授業に参加しない行為であることから、学習者に原因があると考えていると思われる。中井 (2011) では「居眠りをしていても教師に注意されないことから授業では寝るようになった」という学習者が確認されており、このような例を見ると、たとえ自身に原因があると考えていても改善しようとする学習者ばかりではないと考えられ、双方が自分自身を責めているだけでは、葛藤解決には向かわないだろう。

また、両場面の全ての帰属要因で学習者よりも教師の得点が高かったことから、教師のほうが原因を強く意識していることが窺える。教師は授業を実施し、その場をコントロールする立場であるため、葛藤場面の原因を追及しようとするが、学習者は授業を実施する立場ではないため、原因を意識していないと考えられる。

6. 2. 葛藤場面に対する改善策

葛藤場面に対する改善策については、「母語での会話場面」でも「学習者が居眠りをする場面」でも、教師は「先生がもっと授業を工夫する」を最も高く評価していた。この改善策は両場面で教師と学習者に有意差が見られた。学習者は両場面で、学習者に対して「『自分のため、将来のために勉強しますよ』などと教師が促す」という改善策を最も高く評価していた。この改善策については「学習者が居眠りをする場面」で教師と学習者の間に有意差が見られた。このよ

うな結果は、教師が、葛藤場面が生じることの原因は授業のレベルの高さにあり、授業を工夫することで解決につながると考えていることを示していると考えられる。それに対して、学習者は何に原因を帰属させるかにかかわらず、自分のためや将来のために勉強することを促されることを効果的だと考えている。教師に比べて葛藤場面の原因を意識していないことから、原因を追及することよりも、授業に参加できるよう教師にモチベーションを上げてほしいと考えているのだろう。

また、最も高く評価した改善策の他に教師と学習者の間で評価に差が見られた改善策がある。まず、教師は母語での会話場面で「学習者同士での活動をするときに、別の国同士の学生で組ませる」を学習者より高く評価している。これは教師の立場から考えると、授業の際に母語での会話を防ぐ自然な方法であり、相手を咎めることなく葛藤解決に導ける方法だと考えていると思われる。次に、学習者は両場面で、葛藤場面の当事者である学習者を「強く叱る」という改善策を教師よりも評価している。他にも「学習者が居眠りをする場面」では、学習者が「クラス全員に注意する」を教師より高く評価している。ここから、学習者は教師よりも「注意」や「叱る」といった学習者を咎める対応も必要であると考えていることがわかる。学習者は授業中に母語で話したり、居眠りしたりすることは良くないということを当事者である学習者に自覚させることが葛藤場面の解決につながると考えていると思われる。

7. まとめと今後の課題

本研究では、葛藤場面に対する原因帰属と効果的だと考える改善策が、教師と学習者でどのように異なるのかを解明した。教師は、葛藤場面が生じる原因を自身が行う授業にあると考え、自身の授業改善をすることが葛藤解決のために効果的であると考えているのに対し、学習者は何を原因だと考えるかにかかわらず、教師が学習者自身や将来のために勉強するよう促す改善策が葛藤解決のために効果的だと考えていた。また、教師は学習者に比べて学習者が自然に母語で話さなくなるような活動をするを効果的だと考えたのに対し、学習者は教師に比べて学習者を咎める対応を効果的だと考えていた。

本研究の意義は、葛藤が生じた際の教師と学習者の原因帰属、また教師と学習者がどのような改善策を効果的であると考えているのかを解明した点である。これまでの研究では葛藤場面の原因帰属と葛藤場面に対して「どのように行動するのか」までしか明らかにされていなかったが、本研究によって、葛藤場面に対する原因帰属と望ましいと考える対応が教師と学習者で異なることが明らかとなった。そこで、葛藤解決のためには、教師が望ましいと考える対応だけでなく、学習者が支持している改善策を実施し、葛藤場面に変化が見られるのかを調査していく必要があるだろう。

本研究では、葛藤場面に対する原因と改善策について、筆者が作成した質問紙による調査を

行ったため、教師と学習者個人の葛藤については扱わなかった。今後は、本研究の全体の傾向を踏まえて、葛藤場面に対する原因や改善策について質的にも調査を行っていききたい。また、本研究では分析対象としなかった学習者の国籍による葛藤の捉え方の違いの詳細を明らかにし、より学習者に合った改善策を検討したい。そして、学習者が効果的だと考える改善策を実施することが葛藤場面の解決につながるのかどうか検討していきたい。

引用文献

- Heider, F. (1958) *The Psychology of Interpersonal Relations*, NY: John Wiley.
- 加賀美常美代 (1997) 「日本語教育場面における異文化間コンフリクトの原因帰属—日本語教師とアジア系留学生との認知差—」『異文化間教育』第 11 号、pp.91-109.
- 加賀美常美代 (2000) 「日本語授業場面における日本語教師の葛藤—愉快・不愉快な事柄の内容分析を中心に—」『三重大学留学生センター紀要』第 2 号、pp.11-23.
- 加賀美常美代 (2003) 「多文化社会における教師と外国人学生の葛藤事例の内容分析—コミュニティ心理学的援助へ向けて—」『コミュニティ心理学研究』第 7 巻、第 1 号、pp.1-14.
- 加賀美常美代・大淵憲一 (2004) 「日本語教育場面における日本人教師と中国及び韓国人学生の葛藤の原因帰属と解決方略」『心理学研究』第 74 巻、第 6 号、pp.531-539.
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために』中央公論社.
- 川喜田二郎 (1986) 『KJ 法—渾沌をして語らしめる』中央公論社.
- 中井好男 (2010) 「中国人就学生の日本語学習の実態—再履修者のケース・スタディによる分析—」『阪大日本語研究』第 22 号、pp.173-204.
- 中井好男 (2011) 「現場の日本語教師の葛藤と原因帰属—『やる気のない』中国人就学生への教師の対応—」『異文化間教育』第 34 号、pp.106-119.
- 日本学生支援機構 (2020) 「2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/_icsFiles/afieldfile/2020/04/06/datar01z.pdf (2020 年 7 月 26 日閲覧)
- Thomas, K.W. (1976) Conflict and conflict management. *Handbook of industrial and organizational psychology*, pp.889-935.