

国立国語研究所学術情報リポジトリ

日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価：
日本語教師と非日本語教師の因果モデルを中心に

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 国立国語研究所 公開日: 2015-10-30 キーワード: 学習者の発話, 母語話者評価, 印象形成, 因果モデル, 共分散構造分析 作成者: 崔, 文姫, CHOI, Moonhee メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00000501

日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価

——日本語教師と非日本語教師の因果モデルを中心に——

崔 文姫

首都大学東京／国立国語研究所 共同研究員

要旨

本稿は、日本語学習者（以下、「学習者」）の発話に対する日本語教師（以下、「教師」）と非日本語教師（以下、「非教師」）の評価の因果関係を明らかにすることを目的とし、共分散構造分析の因果モデルによる検証を行う。その結果、教師は『個人的親しみやすさ』『言語能力』『社会的望ましさ』『待遇性』『活動性』『パラ言語能力』、非教師は『個人的親しみやすさ』『言語能力』『社会的望ましさ』『パラ言語能力』『話し手の方略』『活動性』という異なった観点を基に評価を行うことが分かった。また、それぞれの評価の観点は互いに影響し合い、複雑に絡み合い、学習者への印象につながることを確認された。とりわけ、両者ともに、学習者の『言語能力』が『パラ言語能力』と『個人的親しみやすさ』および『活動性』という印象の評価につながり、特に『パラ言語能力』に与える影響が一番大きいことが明らかになった。さらに、その『パラ言語能力』が、母語話者が学習者に対して抱く印象すべてに大きく影響を及ぼすことも、両者に共通している。

教師のみに現れた特徴は、学習者の『待遇性』に関わるパスである。『待遇性』が学習者の『パラ言語能力』と『社会的望ましさ』の印象に影響を与え、『言語能力』とは互いに影響し合う関係（正の相関）が現れた。一方、非教師のみに現れた特徴は、学習者の『話し手の方略』に関わるパスである。学習者の『話し手の方略』が、『言語能力』との間で高い負の相関を見せ、学習者の『パラ言語能力』と『社会的望ましさ』や『個人的親しみやすさ』の印象に弱い影響を与えていることが判明した*。

キーワード：学習者の発話、母語話者評価、印象形成、因果モデル、共分散構造分析

1. はじめに

近年、日本語学習者に対する日本語母語話者の評価研究においては、教育現場にいる日本語教師（以下、「教師」）だけでなく、日本語教育の経験がない一般の母語話者（以下、「非教師」）が、日本語学習者（以下、「学習者」）の言語運用をいかに評価するかという研究が多くなされている。それにより、教師と非教師の評価を比較した研究が報告されている（Okamura 1995, 小池 1998, 渡部 2005, 野原 2008 等）。そして、このような日本語母語話者（以下、「母語話者」）の評価においては、学習者の言語能力だけでなく、印象も重要な役割を果たすことが明らかになってきた（西郡 1997, 渡部 2004a, 崔 2007・2008 等）。しかし、これまでの先行研究は、言語的な正確さや流暢さ、あるいは、親しみやすさ、分かりやすさ等の個々の評価観点に焦点を置いたものが多く、母語話者が学習者を全体的にどのように評価し、その評価の流れにどのような因果関

*本研究は、国立国語研究所基幹型共同研究プロジェクト「多文化共生社会における日本語教育研究」（プロジェクトリーダー：迫田久美子）のサブプロジェクト「社会における相互行為としての『評価』研究」（リーダー：宇佐美洋）の研究成果の一部です。本稿執筆にあたり、国立国語研究所の査読委員会の方に多くの貴重なコメントをいただきました。この場を借りて心より感謝申し上げます。

係があるかを検証したものはほとんどない。具体的に言うと、学習者の言語能力（非言語・パラ言語等を含む）と学習者に対して抱く印象との間にどのような関係があるのか、また、印象の評価には、学習者の言語能力がどのように影響を及ぼすか等についての因果関係を明らかにしたものは、管見の限り、崔（2012a・2012b・2012c）の研究以外見られない。

先行研究が示すように、学習者の発話に対する評価が教師と非教師で異なるのであれば、その評価の背後にある多様な評価の観点についても、ある観点に関する評価結果と別の観点に関する評価結果との因果関係¹に何らかの違いが見られる可能性が高い。そこで、本稿では、教師と非教師の評価の因果関係を明らかにするため、共分散構造分析の因果モデルを用い、検証を行うことにする。

2. 先行研究

2.1 母語話者評価に関する研究

日本語学習者に対する母語話者の印象・評価に関する先行研究には、教師と非教師の評価を比較したものが多く見られる²。そうした研究のほとんどが教師と非教師の間に違いがあることを示している。Okamura (1995) は、初級学習者に対するインタビューを刺激として調査を行ったが、その結果、教師の評価は、非教師に比べ厳しく、特に学習者の文法上の正確さに関する評価が厳しいとされている。小池 (1998)、原田 (1998)、中川・石島 (1998) 等では、非教師は、学習者の日本語の正確さよりも円滑なコミュニケーションを支える要素に注目し、表情等の非言語行動を重視して評価する傾向があると述べている。一方、教師は、非教師と比べて文法・語彙・表現等の言語的側面により注目し、非言語的な要素についてはそれほど注目しないとされている。河野・松崎 (1998)、河野ら (1999) は、学習者の音声（発音）に対する評価を調査したが、非教師が学習者の外国語なまりに寛大で、アクセントにはあまり注目しないのに対して、教師は外国人なまり等については逆に評価が厳しくなるという結果が示されている。

渡部 (2003) は、学習者の発話の評価に関する研究だが、非教師は「印象」を、教師は「日本語レベル」を重視すると報告している。また、渡部 (2004b) の調査では、社会文化的能力の評価において教師と非教師に差があることが示されている。すなわち、非教師は初対面で学習者がくれた表現を使ってもプラス評価をするが、教師は敬語不使用にマイナス評価をする³。

野原 (2008) は、学習者の発話の「分かりやすさ」を判断する要因を探り、教師は「意味的つながり」「言語使用の適切さ」「音韻的つながり」の観点から、非教師は「内容」と「音声」の観

¹ 以下、本稿では「多様な評価観点についての評価結果の間の因果関係」のことを、便宜的に「評価の因果関係」と呼ぶことにする。

² ここに挙げる先行研究では、日本語教育の経験がない母語話者を「一般日本人」や「日本人」と呼ぶが、本稿では「非教師」と呼ぶことにする。

³ 渡部 (2005) は、共分散分析構造分析を用い、教師と非教師の評価の差を検証したが、ここでは、教師と非教師は同じ評価基準を持ち、その評価基準の間はすべて正の共変関係であるとしている。加えて、「言語規則」に関しても、教師と非教師との間で差は見られないという報告をしているが、両者に差がない理由として、日本人の大部分が大学生と大学院生であったことを挙げ、社会人と比べると学習者と接触機会が多く、また外国語の学習者であるということから、言語規則に対する意識が高いのではないかと述べている。

点から判断すると述べている。

崔 (2008) は、韓国人の日本語学習者の発話を刺激として、さまざまな属性を持つ母語話者 (日本語教師, 大学生, 主婦, 社会人管理職) による評価調査を行い, 母語話者が学習者に対して抱く印象と学習者の言語能力との関係を明らかにした。その結果, 母語話者が韓国人学習者に対して抱く印象の形成には, どの属性でもほぼ同様の観点が働くが, 対人印象形成の第一要素となる観点や, 学習者の言語・パラ言語・非言語的特徴が学習者の印象に与える影響の度合いは, 母語話者の属性によって差があることが分かった⁴。

このように, これまでの母語話者評価研究からは, 教師と非教師の評価観点が異なることが明らかになっている。しかし, 先行研究では, 学習者および母語話者に量的・質的な偏りがあり, 学習者全般に対する母語話者全般の評価の傾向までは明らかにされていない。これを受けて, 崔 (2009) は, さまざまな言語文化背景を持つ学習者 20 名について, 日本語教師・大学生・主婦・社会人男性という幅広い属性の母語話者 135 名による評価調査を行った。そこから得られたデータは, 因子分析や重回帰分析等の多変量解析に基づき分析され, 母語話者が学習者に対して抱く印象と学習者の言語能力 (パラ言語等を含む) との関係が解明された。具体的には, 学習者に対する『個人的親しみやすさ』『社会的望ましさ』『活動性』という 3 つのパーソナリティを基盤として母語話者が印象を形成し, その印象形成には学習者の言語能力やパラ言語的特徴, 非言語的特徴が大きく影響を与えていることが判明した。加えて, 学習者の言語・パラ言語・非言語的特徴が対人印象形成に及ぼす影響は, 母語話者の属性によって異なることも明らかになった。

2.2 母語話者評価の因果関係 (因果モデル) に関する研究

学習者の発話に対する印象・評価の因果関係を検証したものとしては, 崔 (2012a・2012b・2012c) が挙げられる。ここでは, 崔 (2009) で得られたデータに基づき, 学習者の発話に対する母語話者の評価についての因果関係が明らかにされたが, その検証には共分散構造分析⁵の因果モデルが用いられた⁶。崔 (2012a・2012b) では, まず, すべての学習者に対する母語話者評価の因果関係について検証を行い, 母語話者評価の因果モデルを作成した。それによると, 例えば, 学習者の「文法」や「流暢さ」等の言語能力が高く評価されると, 会話での「あいづち」や「問の取り方」(パラ言語)が上手だという評価につながり, また, そのパラ言語能力が学習者の持つ『個人的親しみやすさ』と『社会的望ましさ』のパーソナリティ評価に大きく影響を与えることが分

⁴ 特に, 日本語教師に関して言えば, 先行研究が主張するように, 「言語としての明瞭性」等の観点が, 学習者に抱く印象にも強く影響すると予測されたが, それを裏づける結果にはならなかった。

⁵ 共分散構造分析 (構造方程式モデリング) とは, 構成概念や観測変数の性質を調べるために集めた多くの観測変数を同時に分析するための統計的手法である (豊田 1998)。共分散構造分析では「因果モデル」に基づき, ある変数が別の変数に影響を与えることや, ある観測変数がある潜在変数から影響を受けること等が検証できる。

⁶ 崔 (2009) で用いられた手法 (因子分析や重回帰分析等) では, 1 つ 1 つの対人印象因子に対して, 独立した言語・パラ言語・非言語因子からの影響を探ることはできても, 潜在変数 (構成概念) や観測変数間の因果関係を同時に探ることはできなかったため, 因子分析で得られた潜在変数 (因子) 間の相互関係および因果関係の検証は, 将来の課題とされていた。

かった。さらに、崔 (2012c) では、学習者を中級レベルと上級レベルに分けて、母語話者評価の因果関係を検証した。その結果、両レベルに共通して現れるパス (因果関係および相関関係) だけでなく、レベルにより異なるパス (因果関係) も現れた。すなわち、母語話者が学習者を評価する際には、学習者のレベルによって異なる評価観点を持ち、また、学習者の言語能力やパラ言語能力が、『個人的親しみやすさ』『社会的望ましさ』『活動性』のパーソナリティに与える影響 (因果関係) も、学習者のレベルによって異なることが明らかになった。

本稿では、学習者でなく評価者に注目し、評価者である母語話者の属性が評価においてどのような影響を与えるかを探る。具体的には、教師と非教師ではどのように評価の因果関係が異なるかを検証する。

3. 目的

本稿の目的は、学習者の発話に対する教師と非教師の評価に注目し、次の3点を明らかにすることである。①教師と非教師は、どのような観点から評価を行うのか。また、その評価における潜在的観点は何か。②教師と非教師では、そうした潜在的観点の間にどのような関係 (因果関係および相関関係) が現れるのか。③教師と非教師の評価の因果関係 (因果モデル) にはどのような違いがあるのか。

本稿の構成は、以下の通りである。まず、4節で、本稿で用いるデータの概要について説明する。5節では、得られたデータを基に、本稿での分析方法を示し、6節で、分析結果および考察を行う。最後に、本論文のまとめと今後の課題について述べる。

4. データの概要

崔 (2009) のデータを用い、母語話者を教師と非教師に分けて分析・検証を行うが、本節では、そのデータの概要を示す。

4.1 評価者および被評価者

日本語学習者の発話に対して評価を行う評価者 (=母語話者) の構成は表1の通りである。教師は、東京都内の日本語学校に勤務する現役教師38名で、教師歴は2年から18年程度である。また、非教師は、東京都内や東京近辺に居住する日本語母語話者97名で、大学生 (33名)・主婦 (33名)・社会人男性 (31名) で構成される⁷。

⁷ 崔 (2009) では、調査の企画時から社会的属性 (日本語教師・大学生・主婦・社会人男性) 間の比較・対照分析も計画していたため、予め、母語話者の社会的属性はこの4つのいずれかに限り、また4つの間で調査対象者の均衡がとれるよう、人数を調整した。本稿では、日本語教師以外の母語話者全員をまとめて「非教師」と位置付け、分析を行う。

表1 評価者（母語話者）

属性	教師	非教師	計
年齢	24歳～71歳	18歳～74歳	
男	5名	43名	48名
女	33名	54名	87名
計	38名	97名	135名

本調査で被評価者となる学習者は、都内の大学および日本語学校に在籍する留学生 20 名であり、言語文化背景、言語運用能力レベル⁸、性別については、均衡がとれるように調整を行った（表 2 を参照）。なお、会話場面がインタビューであるため、初級学習者にはやや難しいと判断し、初級レベルは除外した⁹。

表2 被評価者（学習者）

レベル	中級	上級	計
国籍	韓国・中国・インドネシア・タイ・アメリカ・イギリス	韓国・中国・インドネシア・タイ・カナダ・イギリス	
母語	韓国語・中国語・インドネシア語・タイ語・英語		
年齢	18歳～37歳	20歳～30歳	
男	5名	5名	10名
女	5名	5名	10名
計	10名	10名	20名

4.2 評価材料

評価材料となるのは学習者の発話を収録したビデオである。表 2 の学習者 20 名と母語話者アナウンサーとの 1 対 1 の会話 20 組で¹⁰、それぞれ 10 分以上の発話内容となった。評価材料は発話の最初の 5 分間だけを対象とし¹¹、刺激ビデオは、学習者だけを正面から映したものをを用いた

⁸ 学習者の日本語レベルについては、学習者の自己申告および調査時に学習者が記入したフェイス・シートの内容、（本インタビューとは別に行った）筆者とのインタビューを総合して、最終的には筆者が判断した。レベルの判断が難しい学習者に関しては、長年日本語教師をしている人（評価者には含まれない）にレベルの判断をしてもらった。

⁹ 実際、ビデオの収録は 22 名に行ったが、収録後にビデオや学習者が書いたフェイス・シートを見直し、日本語レベルと言語文化背景の統制を考慮し、最終的には 20 名を被評価者として選んだ。除外した 2 名は、初級レベルと判断した 1 名と、中国国籍を持ちながら朝鮮族である 1 名である。前者は、日本語学校の中級クラスに所属しているということだったが、筆者とのインタビューおよびフェイス・シートに書かれた学習時間・滞在時間・日本語能力試験の有無等の情報を基に、初級レベルであると判断した。実際に収録したビデオでも学習者と質問者との間のやりとりがほとんど成立しなかった。

¹⁰ 会話場面は、学習者が日本人のアナウンサーにインタビューを受けるもので、インタビュアーと学習者は初対面であった。当初、学習者には、語学教材用に、留学生が話す日本語をビデオで収録するとしか伝えておらず、インタビューの終了後に実験の本当の目的を伝え、許諾書を求める方法を取った。インタビューの内容は「日本の食べ物や食習慣等について」で、インタビュアー（アナウンサー）からの質問内容は統制しておいた。

¹¹ 予備調査および先行研究（崔 2007・2008 等）から、評価材料は 5 分程度の内容が妥当であると判断した。

(アナウンサーは映さずに音声だけが入るようにした)。刺激ビデオは、のちに表1の135名の母語話者に評価してもらうことになるが、ビデオで視聴する20組の会話の提示順が評価に与える影響を排除するため、会話の提示順をランダムに並べ替え、視聴する順番が異なる5種類の刺激ビデオを作成した。母語話者はそのうちの1つを視聴することになる。

4.3 評価項目

母語話者が学習者の発話ビデオ(刺激ビデオ)を見ながら評価を行うが、そこで使用する評価項目(質問紙の項目)は次の2群(各20項目、計40項目)から構成される。1群は、「言語・パラ言語および非言語的特徴に関する評価」(以下、「言語・パラ言語・非言語評価」という項目群で、もう1群は「対人印象に関する評価」(以下、「対人印象評価」という項目群である(質問紙の評価項目の詳細については、6.2.1節の表4を参照)。

「言語・パラ言語・非言語評価」の項目群は、先行研究(西郡1997, 原田1998, 石崎1999, 渡部2004a・2004b等)を参考にするとともに、事前に日本語教師3名¹²に「言語・パラ言語・非言語評価」に関する評価項目を列挙してもらい、それらの項目をKJ法によって分類・選定した。また、「対人印象評価」の項目群も、先行研究(大橋ら1975, 林1978, 林ら1983, 井上1994, 西郡1997等)を参考にするとともに、日本語教師3名¹³, 大学院生2名, 主婦2名¹⁴に「対人印象評価」に関する項目を列挙してもらい、それらの項目をKJ法によって分類・選定した。なお、選定した評価項目については予備調査を通じ、妥当であることを確認した¹⁵。

4.4 評価方法

調査は2007年12月から2008年5月にかけて行われ、評価者(母語話者)に調査目的と趣旨を説明した後¹⁶, まず1人目の留学生の発話ビデオを視聴してもらった。その後、ビデオを一度止め、予め用意してある調査表の評価項目(「言語・パラ言語・非言語評価」20項目と「対人印象評価」20項目)すべてに関して評価をしてもらった(5段階評価)。同様の手順で、20名の留学生のビデオを視聴・評価することになる。

20組の発話に対する評価は、評価者1名だけが視聴する個人調査と2名～6名の複数の評価者が同時に視聴する集団調査を併用して行った。調査時間はどちらの場合も約2時間半から3時

¹² 東京都内にある日本語学校の教師で、調査における母語話者(評価者)には含まれていない。

¹³ 注12で述べた日本語学校教師と同一人物である。

¹⁴ この2人も調査における母語話者(評価者)には含まれていない。

¹⁵ 本調査に先立ち、母語話者4名(主婦2名・社会人男性2名)を対象に予備調査を行った。予備調査中に、母語話者に、質問紙にある評価項目以外に必要なと思われる項目を自由記入させ、フォローアップ・インタビューも行ったが、質問紙にある項目とほとんど合致する結果となった。

¹⁶ 研究目的・実験目的・手順を示し、ビデオは日本語学習者(留学生)が日本人のアナウンサーにインタビューを受ける場面であること、アナウンサーの話す内容を統制したこと、アナウンサーと留学生は初対面であること等を伝えた。また、評価者にアンケートの評価項目を一度通して読むよう指示し、評価項目や調査に関する質疑応答時間を設けた。なお、教師以外の母語話者については、フィラー・語尾伸び・途中終了等の専門用語に関する知識を持っていない可能性があるため、それらの説明も同時に行った。

間程度かかった。すべての調査は筆者立ち合いのもとで行い、調査の前後あるいは途中で生じた評価者からの質問等にはその都度対応した。調査の途中、10名の学習者の評価が終わったところで一度休憩を挟んだが、休憩時は調査や学習者等に関してお互い話し合わないよう依頼しておいた。学習者に関する情報や評価の観点等について話し合うと、残りの学習者評価に影響することがあるためである。

5. 分析方法

前節で記した崔(2009)の調査で得られたデータを用い、本稿で新たに分析を行った。分析は以下の5つの手順を踏んでいる¹⁷。① t 検定を行い、教師と非教師の評価の平均値の差を検討した。②探索的因子分析を行い、両グループ(「教師」と「非教師」)における、「言語・パラ言語・非言語評価」と「対人印象評価」についての潜在的観点とその主要素を抽出した。③評価の因果モデルを描くために、因果モデルに用いる観測変数(評価項目)を選出した。具体的には、先の因子分析で得られた各因子の中から負荷量が最も高く、因子を構成する項目として最も安定している上位項目を選ぶことにした。④検証的因子分析を行った。探索的因子分析で得られた因子が、検証的因子分析でも同様の結果として現れるか(同じ因子として成立するのか)を確認することが目的である。具体的には、先の手順で選ばれた評価項目を観測変数として検証的因子分析を行った。⑤共分散構造分析(構造方程式モデリング)を用いて、因果モデルを作成し、教師と非教師の評価におけるそれぞれの因果関係を明らかにした。分析にはすべてSPSS for Windows 19と共分散構造分析用のソフトウェアAmos 19を用いた。

6. 分析結果

6.1 評価項目別平均値

教師と非教師のデータにどのような違いがあるのかを分析するため、まず、「言語・パラ言語・非言語評価」「対人印象評価」の全質問項目について平均値・標準偏差(SD)を調べ、 t 検定を行った。その結果を下記の図1、図2、表3に示す¹⁸。

¹⁷ 崔(2009)のデータは、評価の因果モデル作成を前提にしていない。そのため、本稿ではデータからモデルを探索する「探索的モデリング」という手法をとった。朝野ら(2005: 74-75)によれば、事前に仮説が存在せず、多数の変数がある場合は、予備解析を実施してデータを観察し、データに対する理解を整理した上で、「探索的因子分析→検証的因子分析(測定モデルを構成)→構造モデルを作成→モデル検証のために適合度確認→モデル修正」の順で分析することが可能であるとされている。本稿ではこれに従い、分析・検証を行った。

¹⁸ 図表中の項目内容は、分析で使用した変数で表している。なお、図表中では見やすさを考慮し「あいづち」は「相槌」と記してある。質問項目の詳細については表4を参照されたい。質問紙の回答方法は、左側から、ネガティブな評価←「1とても」「2やや」「3ふつう(どちらでもない)」「4やや」「5とても」→ポジティブな評価の順で、評価を求めた(5段階評価)。

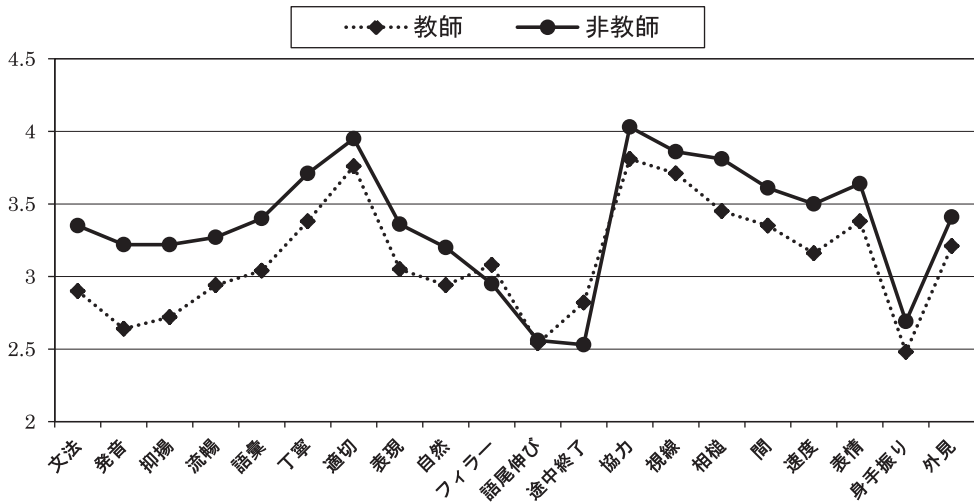


図1 「言語・パラ言語・非言語評価」項目の平均値

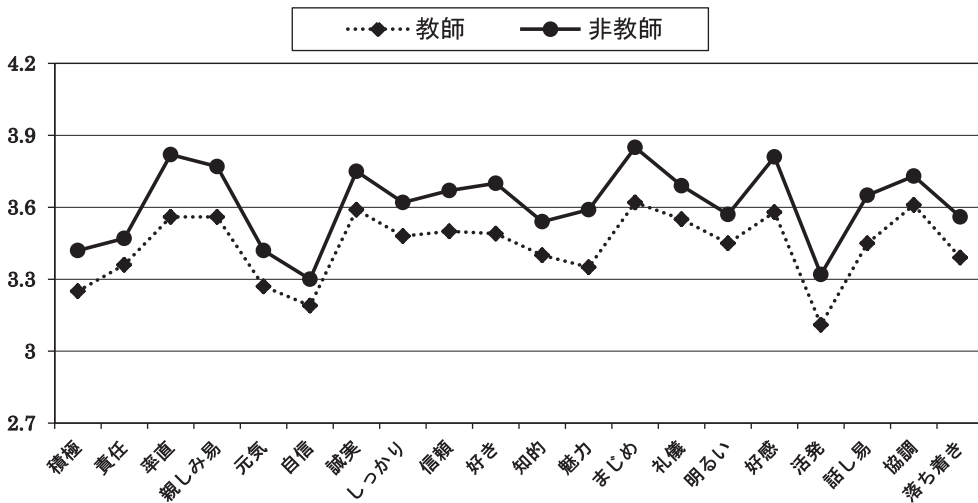


図2 「対人印象評価」項目の平均値

図表から分かるように、「言語・パラ言語・非言語評価」項目のほとんどにおいて、非教師に比べ、教師の評価が低く、 t 検定を行った結果でも有意差が見られる。「フィラー」と「途中終了」に関しては、教師の平均値が高い。これらの項目については、質問項目の内容(表4参照)から分かるように、フィラーや途中終了の言い方が多いとその評価値が高くなる。つまり、教師は、非教師より、学習者が「フィラー」や「途中終了」の言い方が多いと判断していることを意味する。「語尾伸び」に関する評価では教師と非教師の差がほとんど見られず、有意差も現れなかった。従って、「語尾伸び」を除くすべての項目において教師の評価が厳しいと言える。)また、「対人印象評価」項目に関しても、すべての項目において、教師の評価が低いことが分かる(統計的にも有意)。

表3 評価項目の平均値とSDおよびt検定の結果

項目内容		教師 (n=760)		非教師 (n=1940)		t 値
		平均値	SD	平均値	SD	
a 群 言語・ バラ言語・ 非言語評価項目	a1 文法	2.9	0.997	3.35	1.05	t(1454.82)=10.29, p<.001
	a2 発音	2.64	0.884	3.22	1.027	t(1599.20)=14.57, p<.001
	a3 抑揚	2.72	0.952	3.22	1.051	t(1521.84)=11.96, p<.001
	a4 流暢	2.94	1.117	3.27	1.182	t(1460.20)=6.64, p<.001
	a5 語彙	3.04	0.947	3.4	1.029	t(1498.15)=8.63, p<.001
	a6 丁寧	3.38	0.939	3.71	0.963	t(2698)=8.05, p<.001
	a7 適切	3.76	0.925	3.95	0.95	t(1420.27)=4.69, p<.001
	a8 表現	3.05	1.005	3.36	1.092	t(1497.34)=7.01, p<.001
	a9 自然	2.94	1.063	3.2	1.132	t(1469.32)=5.69, p<.001
	a10 フィラー	3.08	0.946	2.95	1.063	t(1547.49)=3.18, p<.01
	a11 語尾伸び	2.54	0.966	2.56	0.995	t(2698)=0.41, n.s.
	a12 途中終了	2.82	1.107	2.53	1.035	t(2698)=6.42, p<.001
	a13 協力	3.81	0.937	4.03	0.863	t(1291.67)=5.54, p<.001
	a14 視線	3.71	0.966	3.86	0.925	t(1335.21)=3.68, p<.001
	a15 相槌	3.45	0.93	3.81	0.887	t(1331.04)=9.03, p<.001
	a16 間	3.35	0.924	3.61	0.945	t(1415.67)=6.63, p<.001
	a17 速度	3.16	1.021	3.5	1.094	t(1478.44)=7.66, p<.001
	a18 表情	3.38	0.975	3.64	1.025	t(2698)=5.81, p<.001
	a19 身手振り	2.48	0.971	2.69	1.1	t(1559.64)=5.02, p<.001
	a20 外見	3.21	0.768	3.41	0.857	t(1536)=5.84, p<.001
b 群 対人印象評価項目	b1 積極	3.25	0.882	3.42	0.942	t(1473.22)=4.50, p<.001
	b2 責任	3.36	0.71	3.47	0.843	t(1632.96)=3.58, p<.001
	b3 率直	3.56	0.722	3.82	0.807	t(2698)=7.60, p<.001
	b4 親しみ易	3.56	0.899	3.77	0.935	t(2698)=5.16, p<.001
	b5 元気	3.27	0.848	3.42	0.966	t(1568.08)=3.92, p<.001
	b6 自信	3.19	0.781	3.3	0.928	t(1634.90)=3.22, p<.01
	b7 誠実	3.59	0.728	3.75	0.788	t(2698)=4.72, p<.001
	b8 しっかり	3.48	0.834	3.62	0.913	t(1508.76)=3.80, p<.001
	b9 信頼	3.5	0.777	3.67	0.845	t(1499.14)=4.96, p<.001
	b10 好き	3.49	0.772	3.7	0.851	t(1519.05)=6.17, p<.001
	b11 知的	3.4	0.751	3.54	0.883	t(1617.28)=4.15, p<.001
	b12 魅力	3.35	0.817	3.59	0.879	t(1483.75)=6.84, p<.001
	b13 まじめ	3.62	0.727	3.85	0.781	t(2698)=6.92, p<.001
	b14 礼儀	3.55	0.818	3.69	0.865	t(2698)=4.03, p<.001
	b15 明るい	3.45	0.888	3.57	0.967	t(1500.83)=3.06, p<.01
	b16 好感	3.58	0.846	3.81	0.878	t(2698)=6.13, p<.001
	b17 活発	3.11	0.885	3.32	0.976	t(1529.39)=5.32, p<.001
	b18 話し易	3.45	0.879	3.65	0.969	t(1519.56)=5.32, p<.001
	b19 協調	3.61	0.824	3.73	0.878	t(2698)=3.44, p<.01
	b20 落ち着き	3.39	0.79	3.56	0.917	t(1598.45)=4.66, p<.001

以上のことから、教師は、学習者の言語形式だけではなく対人印象に関する項目においても、非教師より評価が厳しいことが分かった。なお、この結果は、学習者の言語形式に限って言えば(文法、流暢、発音等)、教師が非教師より評価が厳しいという先行研究(Okamura 1995 等)を支持する。

教師と非教師の各評価項目の平均値を比較しただけでは、評価に影響を与える潜在的な要因が何であるか、またそこにどのような因果関係があるか等を明らかにできない。そこで、次節からは、上記の項目(観測変数)および因子分析を通して得られた因子(潜在変数)を用い、母語話者の評価にはどのような因果関係があるのか、共分散構造分析モデルにより明らかにする。

6.2 教師の評価の因果関係

本節では、まず、教師の分析結果について示す。

6.2.1 探索的因子分析

「言語・パラ言語・非言語評価」「対人印象評価」として想定した計 40 項目について 20 名の学習者に対する教師 38 名の評価値を用いて因子分析(主因子法)を行った。その際、因子回転は因子間の相関を許容する斜交回転(プロマックス回転)を用いた。1 回目の分析の結果、固有値の変化(15.86, 4.44, 2.45, 1.69, 1.30...)を考慮すると 3 因子構造が妥当であるとも考えられたが、そうすると、因子の解釈が困難になると判断した。崔(2007・2008・2012a 等)の結果を踏まえ、再度、6 因子を仮定して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、因子の解釈可能性と分散の説明率を考慮し、仮定した 6 因子が妥当であると判断できたので、その 6 因子を採用した。なお、複数の因子に重なって高い負荷量を示す項目が見られたが(b5:「元気」、b17:「活発」、b1:「積極」等)、複数の因子に重なる項目を削除すると、その影響によって第 5 因子に属する項目がなくなってしまう可能性があるため、これらの項目を削除せず分析を行った。なお、回転前の 6 因子で 40 項目の全分散を説明する割合は 67.14%であった。表 4 に、因子分析の結果を示す¹⁹。

次に、得られた結果を基に、評価項目の信頼性を検討するため、評価項目の中でマイナスの負荷量を示している項目(「語尾伸び」「フィラー」「途中終了」)については、逆転項目の処理をした上でクロンバック α 係数を算出した²⁰。その結果、第 1 因子から第 6 因子までの α 係数は順に、0.94/0.93/0.92/0.65/0.77/0.82 であった。 α 係数が 0.70 以上なら信頼性が高いと示唆される(小塩 2004)ことから、下位尺度が信頼性の基準を満たしていると判断した²¹。

¹⁹ 表中の a は「言語・パラ言語・非言語評価」項目を、b は「対人印象評価」項目を示す。また、項目内容の太字の部分は共分散構造分析(因果モデル作成)に用いる項目を示し、項目の最後につけた()の中は分析における変数を表すための略称である。

²⁰ 表 4 の「語尾伸び」「フィラー」「途中終了」の 3 項目は第 4 因子に関して負の負荷量を示しているが、これが「逆転項目」に該当する。 α 係数を算出する際には「逆転項目の処理」を行う必要があり、この処理をしないと α 係数は極めて低い値となってしまう(小塩 2004: 144)。

²¹ 小塩(2004: 143)では、 α 係数が 0.50 以下である場合は尺度の再検討を行う必要があるとしている。IV 因子の α 係数は 0.65 であり、0.70 より若干低い値を示しているが、許容範囲であると判断した。

表4 探索的因子分析の結果(主因子法・プロマックス回転)「教師」

項目内容	I	II	III	IV	V	VI
b15 明るい人だ。(明るい)	.89	-.03	-.19	.01	.28	-.06
b4 親しみやすい人だ。(親しみ易)	.80	-.05	.03	.03	.02	.06
b16 好感の持てる人だ。(好感)	.78	.04	.22	-.01	-.10	-.02
a18 表情が豊かである。(表情)	.76	-.02	-.15	-.18	.02	.30
b18 話しやすい人だ。(話し易)	.73	.05	-.05	.03	.11	.10
b10 好きになれそうな人だ。(好き)	.71	.04	.37	-.01	-.14	-.14
b12 魅力のある人だ。(魅力)	.70	.11	.32	-.05	-.05	-.14
b5 元気な人だ。(元気)	.68	-.06	-.14	.05	.47	-.06
a20 外見が魅力的である。(外見)	.67	.07	.17	-.07	-.14	-.02
b17 活発な人だ。(活発)	.66	.00	-.10	-.01	.50	-.06
a19 身振り手振りが多い。(身手振り)	.54	.00	-.21	-.25	.00	.07
b19 協調的な人だ。(協調)	.51	-.08	.16	.10	.04	.23
a14 視線の合わせ方が適切である。(視線)	.36	-.01	.06	.01	.03	.36
a1 正しい文法を使っている。(文法)	.03	.88	-.10	.17	-.05	-.14
a4 話し方が流暢である。(流暢)	-.05	.79	-.02	.00	.14	.09
a3 イントネーションやアクセントが正しく, 分かりやすい。(抑揚)	.00	.77	-.06	-.01	-.03	.12
a5 語彙の使い方が正しい。(語彙)	.00	.77	-.03	.19	-.02	-.05
a2 1つ1つの言葉を正しく発音している。(発音)	.03	.76	-.08	-.10	-.04	.10
a9 話し方が日本語として自然である。(自然)	.00	.76	.00	-.03	.05	.17
a8 単語や表現をよく知っている。(表現)	-.06	.73	.04	.14	.11	-.03
a17 話し方のスピードが適切である。(速度)	-.01	.51	.11	-.23	.01	.43
b13 まじめな人だ。(まじめ)	-.14	-.12	.88	-.01	.00	.05
b7 誠実な人だ。(誠実)	.07	-.11	.84	-.04	-.04	.04
b9 信頼できそうな人だ。(信頼)	.12	.00	.81	-.06	.01	-.02
b8 しっかりした人だ。(しっかり)	-.14	.10	.80	-.02	.26	-.06
b2 責任感が強そうな人だ。(責任)	-.12	-.07	.78	-.02	.30	.01
b11 知的な人だ。(知的)	.01	.18	.68	.04	.11	-.09
b20 落ち着いた人だ。(落ち着き)	-.12	.06	.58	-.03	-.13	.26
b3 率直な人だ。(率直)	.26	-.05	.41	-.07	.23	.04
b14 礼儀をよくわきまえた人だ。(礼儀)	.09	-.20	.40	.39	-.04	.23
a6 話し方が丁寧である。(丁寧)	.10	.00	-.01	.65	-.08	.17
a12 途中終了の言い方が多い。(途中終了)	.00	-.06	-.02	-.55	.01	.02
a11 語尾伸び(私はー, ~ですがー等の言い方)が多い。(語尾伸び)	.24	-.09	.03	-.48	-.02	.07
a10 フィラー(えーと, まあ, 等の言い方)の使用が多い。(フィラー)	.10	-.03	.09	-.46	.10	.10
a7 質問に適切に答えている。(適切)	.09	.25	.10	.29	.00	.19
b1 積極的な人だ。(積極)	.39	-.03	.06	-.05	.59	.08
b6 自信のある人だ。(自信)	.02	.20	.36	-.12	.56	-.03
a16 間の取り方が適切である。(間)	.13	.31	.07	-.14	-.05	.64
a15 あいつちの打ち方が適切である。(相槌)	.22	.17	.02	-.01	.01	.57
a13 話し方が, 2人で対話することに協力的である。(協力)	.39	-.09	-.03	.19	.11	.42
因子相関行列	I	II	III	IV	V	VI
I	—	.28	.61	.42	.34	.50
II		—	.48	.41	.31	.42
III			—	.58	.29	.49
IV				—	.23	.57
V					—	.35
VI						—

続けて、各因子に対して高い負荷を示す項目群の内容から、因子の意味について検討したが、いずれの項目群も内容的に概ね統一性が見られた。まず、第1因子 (I) は、「明るい」(0.89)、「親しみ易」(0.80)、「好感」(0.78)等に対して負荷量が高く、これは林 (1978) の言う「対人認知構造を構成する基本次元」²²の1つである「個人的親しみやすさ」に一致するものと思われるので、『個人的親しみやすさ』と命名した。第2因子 (II) は、「文法」(0.88)、「流暢」(0.79)、「抑揚」(0.77)等に対して負荷量が高く、これらは、言語の正確さおよび適切さに関わる言語能力項目と言えるので、『言語能力』と命名した。また、第3因子 (III) は、「まじめ」(0.88)、「誠実」(0.84)、「信頼」(0.81)等に対して負荷量が高く、これも林 (1978) の言う認知次元の1つである「社会的望ましさ」に一致するものと思われるので、『社会的望ましさ』と命名した。さらに、第4因子 (IV) は、因子負荷の絶対値が高い方から順に「丁寧」(0.65)、「途中終了」(0.55)、「語尾伸び」(0.48)となる。質問内容が「話し方が丁寧である」「途中終了の言い方が多い」「語尾伸びが多い」となっており、これは、会話における待遇ストラテジーに関わるので、『待遇性』と命名した。第5因子 (V) は、「積極」(0.59)、「自信」(0.56)で構成され、これも林 (1978) の言う認知次元の1つである「活動性」に一致すると思われるので『活動性』とした。最後に、第6因子 (VI) は、「間」(0.64)、「相槌」(0.57)の順に因子負荷量が高く、これらはコミュニケーションを取る際、相手と深く関係があるパラ言語的な項目と言える。そこで、この因子を『パラ言語能力』と命名した。

以上のことから、教師が学習者の発話を評価する際には、『個人的親しみやすさ』『言語能力』『社会的望ましさ』『待遇性』『活動性』『パラ言語能力』という6つの潜在的観点が働いていると考える。すなわち、「対人印象」に関しては、①『個人的親しみやすさ』②『社会的望ましさ』③『活動性』の3つの観点を基に、「言語・パラ言語・非言語」に関しては、①『言語能力』②『待遇性』③『パラ言語能力』の3つの観点を基に、評価を行うことが分かった。

6.2.2 共分散構造分析用の項目選定

共分散構造分析で用いる項目の選定について述べておこう。共分散構造分析によるモデリングを行う場合、分析者によっては、内的整合性の高い項目を合算して1個の観測変数とすることもあつた。しかし、本稿での探索的因子分析は、因子構造を探ることが目的なので、いくつかの因子から重なつて影響を受ける項目についても削除をせず因子の解釈を行った。そこで、それぞれの因子を構成する項目の中から、負荷量が最も安定した結果を出していると考えられる上位2～3項目ずつを共分散構造分析の使用尺度として選び、モデリング²³と解釈を行うことにした。すな

²² 印象形成過程の研究には、情報統合理論、つまり刺激人物が出すさまざまな刺激情報から印象を評価・予測する理論に基づいたものがある。その一方、刺激人物ではなく認知者側の主体的要因に注目した研究も多い。そのうち、林 (1978) は、暗黙裡の人格観という概念に基づき、人が人に対して抱く印象は刺激人物からの情報の総合だけではなく、認知者側が前提として持っている知識やパーソナリティが強く影響を及ぼすとし、人々の認知構造に共通した認知次元には「個人的親しみやすさ」(＝好感次元)、「社会的望ましさ」(＝尊敬次元)、「活動性(ないしは力本性)」という基本的な3次元があると報告している。この認知次元は、その後の研究でも支持されていることから、本稿でもこれを取り入れることにした。

²³ 崔 (2007・2008・2012a) 等に基づき、予め関係があると思われる構成概念と観測変数との関係を指定し、モデルを作成した。

わち、「言語・パラ言語・非言語評価」「対人印象評価」に関する 40 項目の中から、前節の因子分析の結果、各因子を構成する項目の負荷量が最も高い値を示している項目を順に選ぶことにした (I『個人的親しみやすさ』:「明るい」「親しみ易」「好感」、II『言語能力』:「文法」「流暢」「抑揚」、III『社会的望ましさ』:「まじめ」「誠実」「信頼」、IV『待遇性』:「丁寧」「途中終了」「語尾伸び」、V『活動性』:「積極」「自信」、VI『パラ言語能力』:「聞」「相槌」)。

6.2.3 検証的因子分析

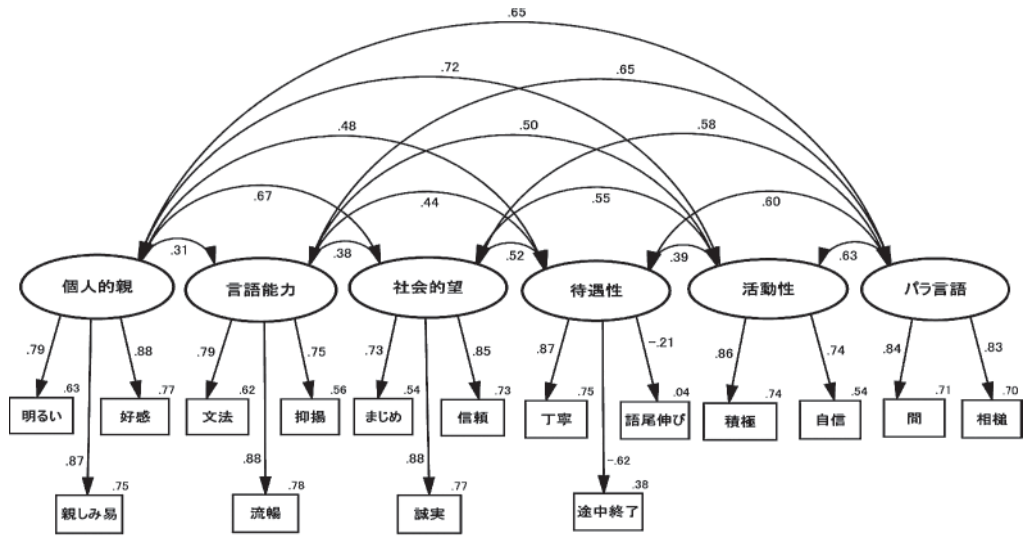
探索的因子分析とは違い、検証的因子分析(「確認的因子分析」とも言う)では、予め因子間の相関を想定した分析が可能となる。因子間・変数間の単純構造を目指し、絶対値の大きな因子負荷と 0 に近い因子負荷との間にめりはりをつけ、かつ同じ変数が複数の因子にまたがって大きな因子負荷を持たない構造にする方法で(朝野ら 2005)、分析者が設定した仮説のもとで分析をするという点で探索的因子分析とは大きな違いがある。

本節の目的は、因子の負荷量を改めて計算することではなく、これから構造方程式モデリングを行うことへの前提として、観測変数を用いた検証的因子分析を実施し、測定モデルの適合度をまず確認することである²⁴。従って、6.2.1 節の探索的因子分析で得られた 6 つの因子からそれぞれ因子負荷が高い項目を挙げ、それらの項目(全 16 項目)を新たな評価尺度とし、潜在変数(因子)間の相関を仮定した検証的因子分析を行い、測定モデルの適合度を確認した。具体的には、Amos を使い、該当する項目が 6 つの因子のそれぞれから影響を受け、すべての因子間に相関を仮定したモデルを作成した。測定モデルを描いたパス図(検証的因子分析図)を図 3 に示し、検証的因子分析の結果を表 5 に示す²⁵。図 3 中の双方向の矢印の数値は相関係数を表す。なお、観測変数 16 個すべてに誤差変数のパスを描いて分析を行ったが、図 3 のパス図では誤差変数は省略する。その結果、モデルの説明力を示す適合度指標(GFI: Goodness of Fit Index)は 0.922、修正適合度指標(AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index)は 0.881、比較適合度指標(CFI: Comparative Fit Index)は 0.937、平均二乗誤差平方根(RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation)は 0.078 であり、モデルが十分にデータを説明すると判断した²⁶。

²⁴ 測定モデルの段階で適合が悪いと、先の段階の構造方程式モデリングに進んでも成功しないことが多いので、測定モデルの適合度の評価は行わなければならない(朝野ら 2005: 76)。

²⁵ 図 3 と表 5 では、便宜上、『個人的親しみやすさ』を『個人的親』、『社会的望ましさ』を『社会的望』、『パラ言語能力』を『パラ言語』と簡略化してある。

²⁶ モデルの評価を行う際に、GFI, AGFI, CFI の値が 1 に近いほど説明力のある(データへの当てはまりが良い)モデルと判断し、RMSEA は、その指標が 0.05 以下であればとても当てはまりが良く、0.1 以上であれば当てはまりが良くないと判断する(豊田 2007: 18)。なお、図 3 に付記した AIC は「複数のモデルを比較する際に、モデルの相対的な良さを評価するための指標」であり、「複数のモデルのうちどれがよいかを選択する際には、AIC が最も低いモデルを選択する」(小塩 2004: 180)。



GFI=.922 AGFI=.881 CFI=.937 RMSEA=.078 AIC=596.167 標準化推定値

図3 検証的因子分析のパス図 (誤差項省略) 「教師」

表5 検証的因子分析の結果 (標準化推定値) 「教師」

項目内容	個人的親 α=0.88	言語能力 α=0.85	社会的望 α=0.86	待遇性 α=0.57	活動性 α=0.77	パラ言語 α=0.83
明るい	.79	.00	.00	.00	.00	.00
話し易い	.87	.00	.00	.00	.00	.00
好感	.88	.00	.00	.00	.00	.00
文法	.00	.79	.00	.00	.00	.00
流暢	.00	.88	.00	.00	.00	.00
抑揚	.00	.75	.00	.00	.00	.00
まじめ	.00	.00	.73	.00	.00	.00
誠実	.00	.00	.88	.00	.00	.00
信頼	.00	.00	.85	.00	.00	.00
丁寧	.00	.00	.00	.87	.00	.00
途中終了	.00	.00	.00	-.62	.00	.00
語尾伸び	.00	.00	.00	-.21	.00	.00
積極	.00	.00	.00	.00	.86	.00
自信	.00	.00	.00	.00	.74	.00
間	.00	.00	.00	.00	.00	.84
相槌	.00	.00	.00	.00	.00	.83

6.2.4 構造方程式モデリング (因果モデル作成)

検証的因子分析により、測定モデルがデータを十分に説明することが確認できたので、ここでは、上記の16項目を観測変数とし、共分散構造分析を通じてモデリングを行った。モデルの

適合度を確認しながらモデルの修正を重ね、最も妥当であると思われるモデルを採択した (図 4)。このモデルのデータに対する適合度を表す GFI は 0.922, AGFI は 0.885, CFI は 0.937, RMSEA は 0.077 となり、データへの当てはまりが十分であることが確認された。

図 4 中の単方向の矢印の数値は標準化された因果係数を表し、双方向の矢印の数値は相関係数を表す²⁷。また、すべての観測変数と『個人的親しみやすさ』『社会的望ましさ』『活動性』『パラ言語能力』の右上に付した数値は決定係数 (R²) を表す。図 4 のすべての因果係数および相関係数は統計的に有意な値であった (『言語能力』→『活動性』のみ 5% 水準で、ほかは 0.1% 水準で有意)。なお、構成概念に相当する潜在変数が観測変数によってどのように記述されているかを示す方程式である測定方程式の誤差変数および測定方程式以外の方程式である構造方程式の誤差変数のすべてのパスを描いて分析を行った (図 4 では誤差変数は省略)。

さらに、『個人的親しみやすさ』『社会的望ましさ』『活動性』『パラ言語能力』それぞれの決定係数は 0.69, 0.43, 0.41, 0.55 であり、検証した原因と結果は、かなりの部分で説明される。また、構成概念 (因子) から各観測変数への因果係数は 1 つ (『待遇性』→「語尾伸び」) を除いてすべて 0.6 以上であり、構成概念と観測変数との対応も適切であると考えられる。以上の結果から、このモデルの妥当性が検証された。

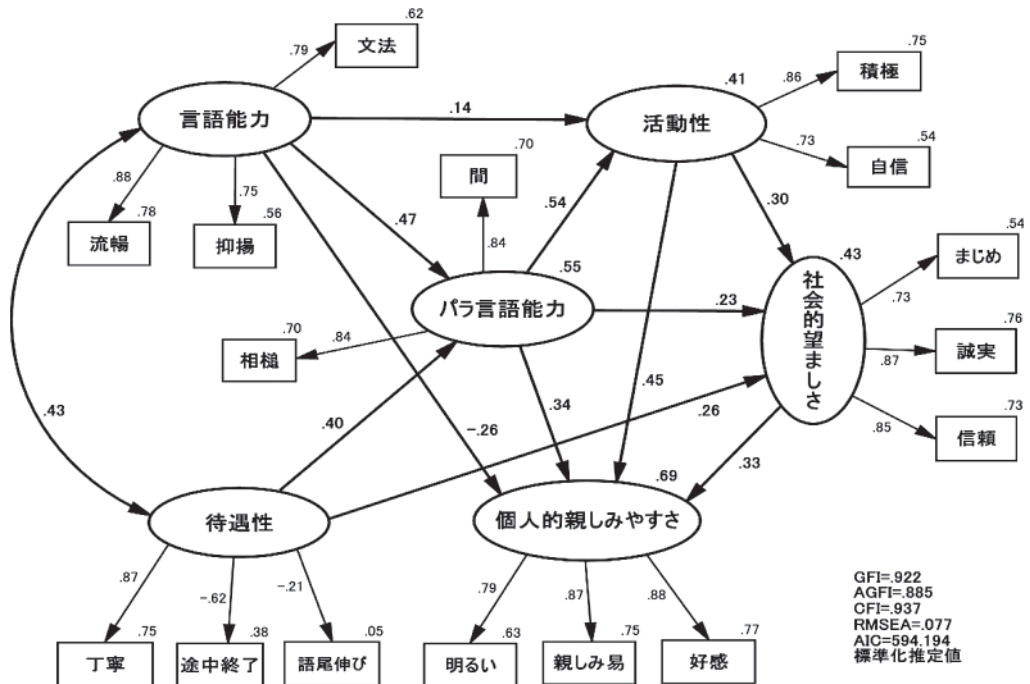


図 4 学習者の発話に対する教師の評価の因果モデル (誤差項省略)

²⁷ 因果係数および相関係数 (標準化解の場合)・共分散 (非標準化解の場合) 等をパス係数とも言う。本稿では因子の関係の強さを調べるため、またデータそのものに絶対的な単位が存在しないため、標準化解釈を行う。

6.2.5 教師の因果モデルについての考察

図4から明らかなように、学習者の『言語能力』から『パラ言語能力』に正の因果関係が現れており（因果係数は0.47）、教師は、「正しい文法を使う」「話し方が流暢である」「イントネーションやアクセントが正しく、分かりやすい」等といった『言語能力』が高い学習者に対して、「あいづち」や会話での「間の取り方」等の『パラ言語能力』の評価を高くすることが分かる。さらに、学習者の『パラ言語能力』は、学習者の『個人的親しみやすさ』『社会的望ましさ』『活動性』という印象の評価につながり、それぞれの因果係数は、0.34、0.23、0.54を示している。つまり、パラ言語能力が高い学習者に対して、教師は、とりわけ活動性があると判断するとともに、個人的に親しみを感じ、社会的に望ましい人であると判断する。

また、学習者の『言語能力』と『待遇性』の間にはやや高い正の相関が現れている（相関係数は0.43）。つまり、教師は、文法が正しく、流暢な日本語を話し、イントネーションやアクセントが正しい等の言語能力が高い学習者を丁寧な人だと考え、また丁寧度が高い学習者に対して、言語能力が高いと判断することが分かる。さらに、学習者の『待遇性』は、学習者の『パラ言語能力』や『社会的望ましさ』の印象にも直接影響を及ぼす（因果係数はそれぞれ、0.40と0.26）。すなわち、教師は、丁寧な話し方をし、途中終了や語尾伸びの言い方が少ない学習者を、会話でのあいづちや間の取り方が上手であり、社会的にも望ましい人であると判断すると考えられる。一方、学習者の『言語能力』から『個人的親しみやすさ』には負の関係（因果係数は0.26）が現れており、教師は、少なからず、言語能力が高い学習者に対して個人的に親しみを感じにくいということが窺える。しかし、学習者の文法や抑揚、流暢さといった『言語能力』は『待遇性』とも相互に影響し合っているため、言語能力が高い＝親しみにくいと一概には言えない。これまでの先行研究でも教師は言語規則的な面での評価が厳しいと言われているように、学習者の言語能力のどれか1つの要因がマイナス評価を受けてしまうと、『個人的親しみやすさ』という印象にマイナス影響を与えることが予想される。また、学習者の『待遇性』のどれか1つに関する評価が『言語能力』を介して、『個人的親しみやすさ』の印象にマイナス評価を与えることも考えられる。

さらに、学習者の『言語能力』は『活動性』の印象にも影響を及ぼし（因果係数は0.14）、また、その『活動性』は『個人的親しみやすさ』と『社会的望ましさ』の印象に影響を及ぼす（それぞれの因果係数は0.45、0.30）。すなわち、学習者の『言語能力』は、『個人的親しみやすさ』と『活動性』の印象に直接影響を与えるが、『社会的望ましさ』の印象には直接的に影響しておらず、『パラ言語能力』や『活動性』等を媒介として間接的な影響を与えていることが判明した。加えて、学習者の『社会的望ましさ』が『個人的親しみやすさ』の印象に影響することも窺える（因果係数0.33）。

従って、学習者の発話に対する教師の評価では、学習者の『言語能力』と『パラ言語能力』および『待遇性』等が互いに影響し合って（複雑に絡み合って）、『個人的親しみやすさ』、『社会的望ましさ』、『活動性』の印象に大きく影響し（プラス評価にもマイナス評価にもつながる）、それに加えて、対人印象も互いに影響を与え合っていることが示唆される。

6.3 非教師の評価の因果関係

本節では、非教師の分析結果を示す。なお、非教師の分析においても、教師の分析と同様の手法を用いる。

6.3.1 探索的因子分析

「言語・パラ言語・非言語評価」と「対人印象評価」の計 40 項目について 20 名の学習者に対する非教師 97 名の評価値を用いて因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。因子数は、因子の解釈可能性と分散の説明率を考慮して、6 因子が妥当であると判断し、それを採用した。なお、教師の分析と同様にここでも複数の因子に重なって高い負荷量を示す項目が見られたが (b5:「元気」, b17:「活発」, b1:「積極」等)、複数の因子に重なる項目等を削除すると、その影響によって第 6 因子に属する項目がなくなってしまう可能性があり、因子の解釈が不可能となると考える。そこで、複数の因子に重なる項目が、それぞれの因子から同程度で影響を受けていると判断し、削除をせず分析を行った。なお、回転前の 6 因子で 40 項目の全分散を説明する割合は 70% であった。因子分析の結果を表 6 (次頁) に示す。

次に、評価項目の信頼性を検討するため、評価項目の中でマイナスの負荷量を示している項目（「語尾伸び」「フィラー」「途中終了」）は逆転項目の処理をし、クロンバック α 係数を算出した。その結果、第 1 因子から第 6 因子までの α 係数はそれぞれ、0.94/0.95/0.92/0.87/0.73/0.80 を示し、いずれも 0.70 以上の数値を示したため、内部一貫性が認められた。

続けて、各因子に高い負荷を示す項目群の内容から、因子の意味について検討した。第 1 因子は、「明るい」(0.90)、「表情」(0.84)、「親しみ易」(0.83) 等に対して負荷量が高く、『個人的親しみやすさ』と命名した。第 2 因子は、「文法」(0.92)、「流暢」(0.91)、「自然」(0.91) 等に対して負荷量が高く、『言語能力』と命名した。第 3 因子は、「まじめ」(0.98)、「誠実」(0.84)、「信頼」(0.80) 等に対して負荷量が高く、『社会的望ましさ』と命名した。第 4 因子は、「相槌」(0.81)、「間」(0.73) 等の順に因子負荷量が高く、これは『パラ言語能力』と命名した。第 5 因子は、因子負荷の絶対値が高い方から順に「語尾伸び」(0.94)、「フィラー」(0.69)、「途中終了」(0.45) となる。これらの項目はパラ言語的特徴ではあるが、コミュニケーションを取る相手との関係というよりも話し手自身による一方的な言語ストラテジーであると考えられるので『話し手の方略』²⁸と命名した。最後に、第 6 因子は「自信」(0.56) に加え、次に負荷量が高い「積極」(0.49) を選び、この 2 項目は『活動性』と命名した。

以上のことから、非教師が、学習者の発話を評価する際には、『個人的親しみやすさ』『言語能力』『社会的望ましさ』『パラ言語能力』『話し手の方略』『活動性』という 6 つの潜在的観点が働いていると考える。すなわち、「対人印象」に関しては、①『個人的親しみやすさ』②『社会的望ましさ』

²⁸ この因子を構成する 3 つの項目（「語尾伸び」「フィラー」「途中終了」）は、話し手の言語スタイルであり、また一般的に「会話ストラテジー」と言われるので、本稿では、便宜的に『話し手の方略』と呼ぶことにする。「方略」と呼ぶが、本稿においては、学習者がコミュニケーションをうまく進めるための意図的工夫ではないことに注意されたい。

表6 探索的因子分析の結果 (主因子法・プロマックス回転) 「非教師」

項目内容	I	II	III	IV	V	VI
b15 明るい人だ。(明るい)	.90	-.04	-.13	-.03	.02	.21
a18 表情が豊かである。(表情)	.84	-.02	-.24	.13	-.03	.09
b4 親しみやすい人だ。(親しみ易)	.83	-.01	.04	.03	.02	-.03
b16 好感の持てる人だ。	.81	.01	.19	-.05	.00	-.10
b18 話しやすい人だ。	.77	.05	.08	.01	.02	-.02
a20 外見が魅力的である。	.77	.08	-.04	-.05	.02	-.08
b10 好きになれそうな人だ。	.77	.00	.26	-.09	.00	-.14
b5 元気な人だ。	.76	-.04	-.14	.06	.01	.42
b12 魅力のある人だ。	.75	.08	.20	-.12	.02	-.03
b17 活発な人だ。	.72	-.01	-.08	-.03	.03	.41
a19 身振り手振りが多い。	.55	-.04	-.21	.01	-.16	.10
b1 積極的な人だ。(積極)	.51	.02	-.01	.11	-.01	.49
b19 協調的な人だ。	.48	-.07	.33	.14	-.01	-.02
a1 正しい文法を使っている。(文法)	-.04	.92	.02	-.08	-.01	-.03
a4 話し方が流暢である。(流暢)	.00	.91	-.08	.01	.00	.11
a9 話し方が日本語として自然である。(自然)	.02	.91	-.10	.02	-.01	.03
a2 1つ1つの言葉を正しく発音している。	.04	.89	-.03	-.07	.01	-.04
a3 イントネーションやアクセントが正しく、分かりやすい。	.03	.86	-.03	-.01	.00	-.02
a5 語彙の使い方が正しい。	-.04	.85	.00	.03	-.02	-.01
a8 単語や表現をよく知っている。	-.05	.80	.03	.03	-.03	.11
a7 質問に適切に答えている。	-.02	.38	.17	.31	.04	.00
b13 まじめな人だ。(まじめ)	-.24	-.09	.98	.00	-.02	.06
b7 誠実な人だ。(誠実)	.03	-.11	.84	.02	-.04	.07
b9 信頼できそうな人だ。(信頼)	.16	.01	.80	-.09	-.03	.08
b8 しっかりした人だ。	-.03	.07	.75	-.03	-.02	.30
b14 礼儀をよくわきまえた人だ。	.05	-.05	.74	.09	.03	-.09
b2 責任感が強そうな人だ。	-.03	-.01	.72	-.03	.01	.35
b11 知的な人だ。	.02	.19	.69	-.12	.03	.15
b20 落ち着いた人だ。	-.20	.07	.60	.18	-.01	-.22
b3 率直な人だ。	.28	-.06	.39	.08	-.02	.22
a6 話し方が丁寧である。	.05	.24	.32	.23	.03	-.12
a15 あいつちの打ち方が適切である。(相槌)	.04	-.01	.01	.81	-.03	.06
a16 間の取り方が適切である。(間)	.01	.08	.06	.73	-.01	.02
a14 視線の合わせ方が適切である。	.24	-.03	.01	.58	.00	.00
a17 話し方のスピードが適切である。	.04	.28	.02	.47	.00	-.02
a13 話し方が、2人で対話することに協力的である。	.33	-.05	.05	.46	.01	.01
a11 語尾伸び(私は一、～ですが一等の言い方)が多い。(語尾伸び)	.13	.06	.03	.02	-.94	-.04
a10 フィラー(えーと、まあ、等の言い方)の使用が多い。(フィラー)	-.02	-.02	.06	.03	-.69	.02
a12 途中終了の言い方が多い。(途中終了)	-.05	-.13	-.03	-.08	-.45	-.04
b6 自信のある人だ。(自信)	.23	.10	.26	-.01	.02	.56
因子相関行列	I	II	III	IV	V	VI
I	—	.41	.66	.64	.28	.25
II		—	.57	.62	.53	.17
III			—	.65	.45	.16
IV				—	.43	.17
V					—	.11
VI						—

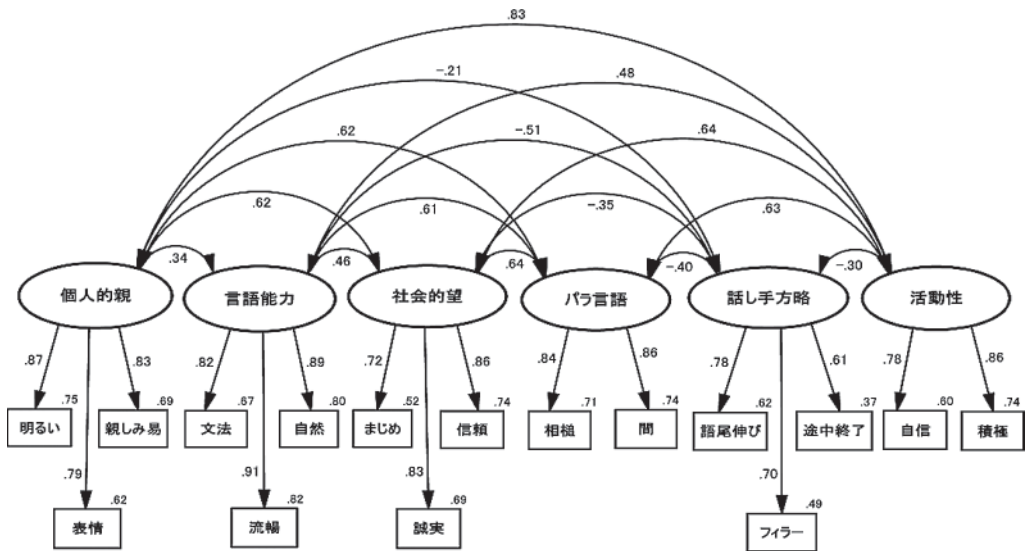
③『活動性』の3つの観点を基に、「言語・パラ言語・非言語」に関しては、①『言語能力』②『パラ言語能力』③『話し手の方略』の3つの観点を基に、評価を行うことが分かった。

6.3.2 共分散構造分析用の項目選定

教師の分析と同様、探索的因子分析で得られた因子を構成する項目の中から、負荷量が最も安定した結果を出していると考えられる上位2～3項目ずつを選び、それを共分散構造分析の使用尺度として用いることにした。すなわち、「言語・パラ言語・非言語評価」「対人印象評価」に関する40項目の中から、前節の因子分析の結果、各因子を構成する項目の負荷量が最も高い値を示している上位項目を選ぶことにした（I『個人的親しみやすさ』:「明るい」「表情」「親しみ易」、II『言語能力』:「文法」「流暢」「自然」、III『社会的望ましさ』:「まじめ」「誠実」「信頼」、IV『パラ言語能力』:「相槌」「間」、V『話し手の方略』:「語尾伸び」「フィラー」「途中終了」、VI『活動性』:「自信」「積極」)。なお、選んだ項目は、教師の場合とは少し異なる（6.2.2節を参照）。

6.3.3 検証的因子分析

教師の分析と同様に、前節の探索的因子分析で得られた6つの因子からそれぞれ因子負荷が高い項目を挙げ、それらの項目（全16項目）を新たな評価尺度とし、潜在変数間の相関を仮定した検証的因子分析を行い、測定モデルの適合度を確認した。因子分析の結果、GFIは0.946、AGFIは0.918、CFIは0.956、RMSEAは0.068となり、このモデルは十分にデータを説明すると判断した。図5に測定モデルを描いたパス図（検証的因子分析図）を、表7（次頁）に検証的因子分析の結果を示す²⁹。



GFI=.946 AGFI=.918 CFI=.956 RMSEA=.068 AIC=990.478 標準化推定値

図5 検証的因子分析のパス図（誤差項省略）「非教師」

表7 検証的因子分析の結果(標準化推定値)「非教師」

項目内容	個人的親 $\alpha=0.87$	言語能力 $\alpha=0.91$	社会的望 $\alpha=0.85$	パラ言語 $\alpha=0.84$	話し手方略 $\alpha=0.73$	活動性 $\alpha=0.80$
明るい	.87	.00	.00	.00	.00	.00
表情	.79	.00	.00	.00	.00	.00
親しみ易	.83	.00	.00	.00	.00	.00
文法	.00	.82	.00	.00	.00	.00
流暢	.00	.91	.00	.00	.00	.00
自然	.00	.89	.00	.00	.00	.00
まじめ	.00	.00	.72	.00	.00	.00
誠実	.00	.00	.83	.00	.00	.00
信頼	.00	.00	.86	.00	.00	.00
相槌	.00	.00	.00	.84	.00	.00
間	.00	.00	.00	.86	.00	.00
語尾伸び	.00	.00	.00	.00	.78	.00
フィラー	.00	.00	.00	.00	.70	.00
途中終了	.00	.00	.00	.00	.61	.00
自信	.00	.00	.00	.00	.00	.78
積極	.00	.00	.00	.00	.00	.86

6.3.4 構造方程式モデリング(因果モデル作成)

因子分析の結果得られた16項目を観測変数とし、共分散構造分析を通じてモデリングを行い、最も妥当であると思われるモデルを採択した(図6)。このモデルのデータに対する適合度を表すGFIは0.946、AGFIは0.919、CFIは0.956、RMSEAは0.068となり、データへの当てはまりが十分であることが確認された。

図6中の単方向の矢印の数値は標準化された因果係数を、双方向の矢印の数値は相関係数を表す。また、すべての観測変数(16項目)と『個人的親しみやすさ』『社会的望ましさ』『活動性』『パラ言語能力』の右上に付した数値は決定係数(R^2)を表す。なお、すべての因果係数および相関係数は統計的に有意な値であった(『話し手の方略』→『個人的親しみやすさ』のみ5%水準で、ほかは0.1%水準で有意)。

さらに、『個人的親しみやすさ』『社会的望ましさ』『活動性』『パラ言語能力』それぞれの決定係数は0.73、0.51、0.41、0.38であり、検証した原因と結果は、かなりの部分で説明される。また、構成概念(因子)から各観測変数への因果係数はすべて0.6以上であり、構成概念と観測変数との対応も適切である。以上の結果から、このモデルの妥当性が検証された。

²⁹ 図5と表7では、便宜上、『個人的親しみやすさ』を『個人的親』、『社会的望ましさ』を『社会的望』、『パラ言語能力』を『パラ言語』、『話し手の方略』を『話し手方略』と簡略化してある。

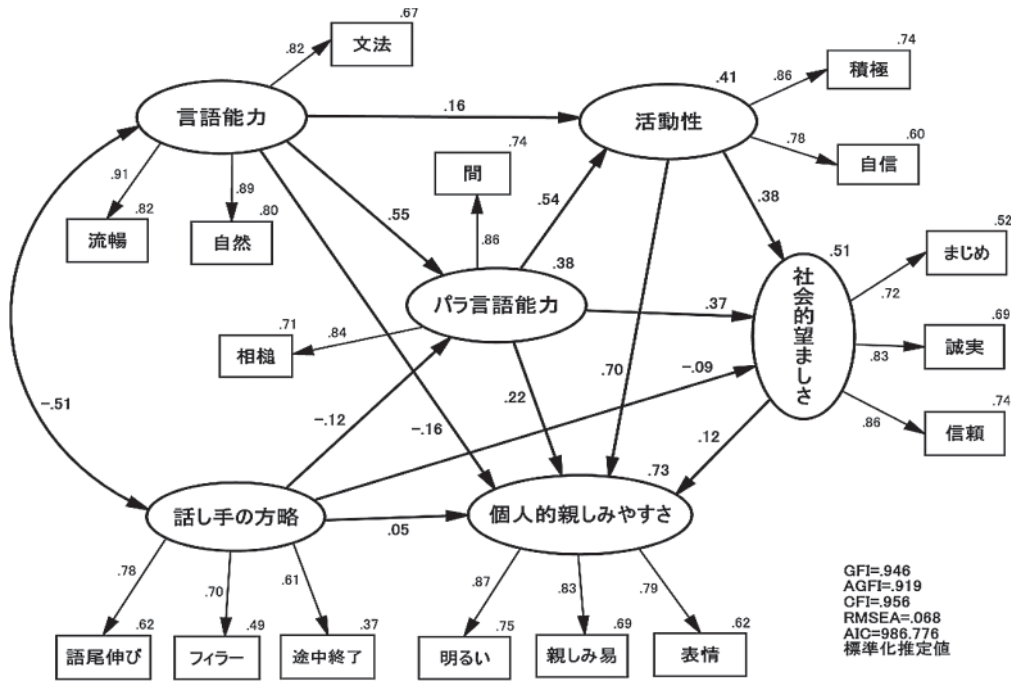


図6 学習者の発話に対する非教師の評価の因果モデル (誤差項省略)

6.3.5 非教師の因果モデルについての考察

図6から明らかなように、学習者の『言語能力』が『パラ言語能力』に直接影響を与えており、因果係数は0.55を示している。つまり、非教師は、教師と同様、「正しい文法を使う」「話し方が流暢である」「話し方が日本語として自然である」等といった学習者の『言語能力』が高いと、「あいづち」や会話での「間の取り方」等の『パラ言語能力』も高いと判断する。さらに、その『パラ言語能力』が『個人的親しみやすさ』印象を規定するパス係数は0.22、『社会的望ましさ』を規定するパス係数は0.37、『活動性』印象を規定するパス係数は0.54を示している。つまり、非教師は、学習者の『パラ言語能力』が高いと『活動性』に関してよい評価をし、また『社会的望ましさ』や『個人的親しみやすさ』についてもややよい評価をすると考えられる。すなわち、非教師は、会話においてあいづちを適切に打ち、間の取り方が上手な学習者を活動的であると判断し、社会的に望ましい人であると評価するとともに、個人的にも親しみを感じる。

一方、学習者の『言語能力』から『個人的親しみやすさ』の印象には負の関係が現れている (因果係数は0.16となり、関係は弱い)。このパスの関係は教師の結果よりは弱い、非教師も教師と同様、言語能力が高い学習者ほど個人的には親しみを感じないことが窺える。非教師が教師より低い因果関係を見せるということは、非教師は教師に比べて言語規則の面での評価が寛容であるという先行研究を支持するものと考えられる。しかし、ここでも、学習者の文法や抑揚、流暢さといった『言語能力』は別の要因(『話し手の方略』)とも相互に影響し合っていることが分かる。

そのため、学習者の『言語能力』は『話し手の方略』からも何らかの影響を受け、それと絡み合っており、『個人的親しみやすさ』印象にマイナス評価を与えることも予想される。

また、学習者の『言語能力』と『話し手の方略』の間では高い負の相関が現れている（相関係数は0.51）。すなわち、学習者の言語能力に関する評価が高いからといって学習者の方略能力に関する評価が高くなるわけではなく、また、学習者の方略能力に関する評価が高いからといって学習者の言語能力に関する評価が高いとも言えない。『話し手の方略』を構成する評価項目を見ると「語尾伸び」「フィラー」「途中終了」であるが、そもそもこの3項目に関しては、質問紙の内容が「語尾伸びが多い」「フィラーの使用が多い」「途中終了の言い方が多い」となっている。つまり、非教師は、言語能力が優れている学習者は「語尾伸び」「フィラー」「途中終了」の言い方が少ないと判断し、逆に、言語能力が低い学習者は「語尾伸び」「フィラー」「途中終了」の言い方を多用すると判断することを意味する。加えて、学習者の『言語能力』は、学習者の『活動性』にも影響を及ぼす（因果係数は0.16となり、関係は弱い）。

次に、学習者の『話し手の方略』から『パラ言語能力』と『社会的望ましさ』には負の関係が、『個人的親しみやすさ』には正の関係が現れていることが分かる（それぞれの因果係数は、順に0.12, 0.09, 0.05となり、関係は弱い）。それぞれの関係は弱いが、非教師は、会話の中で語尾伸びやフィラー、途中終了の言い方を多用する学習者に対しては若干親しみを感じつつも、その学習者のあいづちや問の取り方が不適切（パラ言語能力に欠けている）であり、社会的にも望ましくないと判断すると考えられる。

さらに、『活動性』の印象が『個人的親しみやすさ』の印象にとりわけ大きく影響を及ぼし（因果係数は0.70）、『社会的望ましさ』も『個人的親しみやすさ』の印象につながり（因果係数は0.12）、またその『社会的望ましさ』評価は『活動性』から影響を受ける（因果係数は0.38）ことが判明した。つまり、学習者の印象を判断する潜在的観点の間にもさまざまな因果関係が存在することが分かる。

従って、学習者の発話に対する非教師の評価では、学習者の『言語能力』と『パラ言語能力』および『話し手の方略』等が複雑に絡み合っており、『個人的親しみやすさ』、『社会的望ましさ』、『活動性』の印象に大きく影響し（プラス評価にもマイナス評価にもつながる）、それに加えて、対人印象も互いに影響を与え合っていることが示唆される。

7. まとめ

本稿では、学習者の発話に対する母語話者（「教師」と「非教師」）の評価の因果関係を明らかにするため、①教師と非教師は、どのような観点から評価を行うのか。また、その評価における潜在的観点は何か、②教師と非教師では、そうした潜在的観点の間にはどのような関係（因果関係および相関関係）が現れるのか、③教師と非教師の評価の因果関係（因果モデル）にはどのような違いがあるのかについて検証を行った。

その結果、①については、次のことが分かった。まず、評価における潜在的観点について見ると、教師の評価には、『個人的親しみやすさ』『言語能力』『社会的望ましさ』『待遇性』『活動性』『パ

『言語能力』という6つの潜在的観点が、非教師の評価には、『個人的親しみやすさ』『言語能力』『社会的望ましさ』『パラ言語能力』『話し手の方略』『活動性』という6つの潜在的観点が働いている。両者において概ね同じような観点が評価に作用するが、教師の場合、話し方が丁寧であるかどうか等の『待遇性』という観点が評価に用いられ、この点、非教師との違いが見られた。また、教師とは異なり、非教師の場合は、途中終了やフィラー、語尾伸びの言い方、つまり、話し手のコミュニケーション上のストラテジーと関わる『話し手の方略』という観点が評価に用いられた。待遇性に関して言えば、これまでの先行研究でも、非教師の評価については、待遇性に関する逸脱には寛容 (Enomoto and Marriott 1994)、敬語を使用せずに話しかけられたほうが好まれる場合があり (宮岡ら 1999)、ある程度親しくなれば、初対面でもくだけた表現が使える (渡部 2004b) といった報告がなされている。一方、教師の評価については、敬語の不使用をマイナス評価し、特に初対面での普通体やくだけた表現の使用がマイナス評価につながるとの報告がある (渡部 2004b)。教師が、非教師には現れない『待遇性』という観点を評価に用いるという本稿の結果は先行研究を支持するものである。

それぞれの潜在的観点(因子)に属する項目は次の通りである。教師・非教師ともに、『個人的親しみやすさ』『社会的望ましさ』『活動性』『言語能力』『パラ言語能力』については概ね同様の観点から評価を行うことが分かった。すなわち、『個人的親しみやすさ』は「明るい」「親しみ易」「好感」「表情」等の観点から、『社会的望ましさ』は「まじめ」「誠実」「信頼」「しっかり」等の観点から、『活動性』は「自信」「積極」「元気」「活発」等の観点から、『言語能力』は「文法」「流暢」「抑揚」「自然」等の観点から、『パラ言語能力』は「相槌」「間」「協力」等の観点から評価を行う。一方、教師のみに現れた『待遇性』については「丁寧」「途中終了」「語尾伸び」等の観点から、非教師のみに現れた『話し手の方略』については「語尾伸び」「フィラー」「途中終了」の観点から評価を行うことが判明した。

②については、教師と非教師ともに、多様な評価の観点の間にはさまざまな因果関係および相関関係が現れた。母語話者(「教師」「非教師」ともに)が学習者を評価する際には、学習者の「言語・パラ言語・非言語評価」の潜在的観点や「対人印象評価」の潜在的観点が互いに影響し合うことが明らかになり、とりわけ、学習者に対して抱く対人印象の評価には、学習者の言語やパラ言語および非言語特徴から大きく影響を受けることが検証された³⁰。

③について述べると、教師と非教師の評価においては、両者ともに共通して現れるパス(因果関係および相関関係)と、属性により異なって現れるパスがあった。まず、教師・非教師ともに現れた特徴としては、『言語能力』が『パラ言語能力』に大きく影響することが挙げられ、学習者の言語能力の評価が高いとあいづちや問の取り方といったパラ言語能力の評価も高くなること

³⁰ 逆に、学習者の「言語・パラ言語・非言語評価」が、学習者の印象(パーソナリティ)から影響を受けることはないだろうかと考え、確認のため、因果モデルによる検証を行ってみた(例えば、『活動性』→『言語能力』にパスを描く)。だが、そのようなモデルはデータをうまく反映せず、因果関係の検証はできなかった。つまり、学習者の発話に対する母語話者の評価における(学習者の)印象と言語能力(パラ言語等を含む)の関係は、「『言語・パラ言語・非言語』→『印象』」の因果関係にあることを意味し、これまでの研究を裏付ける。そして、それは教師であれ非教師であれ同じであることが本稿の分析で明らかになった。

が示唆された。さらに、学習者の『パラ言語能力』が各対人印象（『個人的親しみやすさ』『社会的望ましさ』『活動性』）に大きく影響することも共通している（属性によって関係の強さは異なる）。とりわけ、学習者と母語話者がコミュニケーションを行う際には、互いに、適切なあいづちを打ち、会話での間の取り方に注意したほうが、つまり、適切なタイミングで間を取ったほうが、よい印象につながると考えられる。加えて、学習者は言語形式的な能力、例えば、文法や発音、流暢さ、日本語として自然な言い方等を身につけることも大事であることが示唆される。

次に、教師・非教師の異なるパスについて述べる。教師のみに現れたパスは、学習者の『待遇性』と関わりを持つパスで、『待遇性』→『言語能力』（正の相関関係）、『待遇性』→『パラ言語能力』（正の因果関係）、『待遇性』→『社会的望ましさ』（正の因果関係）の3つである。前述したように、教師は『待遇性』という観点をを用いて学習者を評価し、特に上記の『言語能力』『パラ言語能力』『社会的望ましさ』に、この順で、影響を与えている。それに対し、非教師のみに現れたパスは、学習者の『話し手の方略』と関わるパスで、『話し手の方略』→『言語能力』（負の相関関係）、『話し手の方略』→『パラ言語能力』（負の因果関係）、『話し手の方略』→『社会的望ましさ』（負の因果関係）、『話し手の方略』→『個人的親しみやすさ』（正の因果関係）の4つである。学習者の『話し手の方略』は、『言語能力』『パラ言語能力』『社会的望ましさ』『個人的親しみやすさ』の順に影響を及ぼしており、特に『言語能力』との間で高い相関があり、『社会的望ましさ』や『個人的親しみやすさ』に対して弱い因果関係がある。

さらに、本稿で明らかになった「対人印象評価」と「言語・パラ言語・非言語評価」との関係について、以下にまとめる。母語話者（「教師」と「非教師」）の対人印象評価の第1要素である『個人的親しみやすさ』には、教師では、『活動性』『パラ言語能力』『社会的望ましさ』『言語能力』という4つの潜在的観点が、その順で直接的な影響を与えている（『活動性』からの影響が一番大きく、『社会的望ましさ』と『パラ言語能力』からは同程度の影響）。一方、非教師では、『活動性』『パラ言語能力』『言語能力』『社会的望ましさ』『話し手の方略』という5つの潜在的観点が、その順で直接的な影響を与えている。特に、『活動性』からの影響が大きい。加えて、教師・非教師ともに、『言語能力』から『個人的親しみやすさ』への影響は負の関係で現れる（関係の強さは異なる）。対人印象評価の第2要素である『社会的望ましさ』には、教師では、『活動性』『待遇性』『パラ言語能力』という3つの潜在的観点が、その順で直接影響を与えている（関係の強さは概ね同程度）。一方、非教師においても、『活動性』『パラ言語能力』『話し手の方略』の3つの潜在的観点が、その順で影響を与えている。『活動性』と『パラ言語能力』がほぼ同程度の影響力を持ち、『話し手の方略』は弱い影響を及ぼすのに留まっている。対人印象評価の第3要素である『活動性』には、教師・非教師ともに、学習者の『パラ言語能力』と『言語能力』が評価に直接影響を与えており、特に『パラ言語能力』からの影響が大きい。

本稿では、母語話者を属性に基づいて集団として分析したが、今後は、評価における個人差も考慮して研究を進めていく必要がある。宇佐美（2008）は、母語話者の評価傾向を平均的にとらえることの危険性を指摘し、評価における個人の「ばらつき」「ゆらぎ」に着目した「評価観」を唱えている。宇佐美ら（2009）では、学習者の書き言葉について母語話者評価を行い、母語話

者が学習者の文章に対して異なった理由で異なった評価を下すことを明らかにしている。宇佐美 (2008)・宇佐美ら (2009) の研究が示唆するように、評価場面・評価対象等が異なれば、評価者の評価にはばらつきが出ることが予想される。本稿で扱わなかった「評価における個人差 (ばらつき)」の検証については、今後の課題としたい。

参考文献

- 朝野熙彦・鈴木督久・小島隆矢 (2005) 『入門共分散構造分析の実際』 東京: 講談社サイエンティフィク。
- 崔文姫 (2007) 「日本語学習者の発話に対する日本人の評価—韓国人の日本語学習者に対する印象とその印象に影響を及ぼす要因—」『計量国語学』 26(2): 47-63.
- 崔文姫 (2008) 「韓国人日本語学習者の言語・非言語行動に対する日本語母語話者の印象形成—異なる属性を持つ母語話者の評価の相違—」『日本語研究』 28: 1-15.
- 崔文姫 (2009) 「日本語学習者に対する日本語母語話者の印象形成—学習者の発話に関する評価を基準に—」 博士論文, 首都大学東京。
- 崔文姫 (2012a) 「留学生に対する日本人の評価—共分散構造分析に基づいた因果関係モデル—」『社会言語科学会第 29 回大会発表論文集』 38-41.
- 崔文姫 (2012b) 「日本語学習者に対する日本語母語話者の評価—共分散構造分析モデルに基づいて—」『人文学報』 458: 23-48.
- 崔文姫 (2012c) 「日本語学習者に対する母語話者評価の因果モデル—中級レベルと上級レベルの比較—」『韓国日本文化学会第 43 回国際學術大會論文集』 86-92.
- Enomoto, Sanae and Helen Marriott (1994) Investigating evaluative behavior in Japanese tour guiding interaction. *Multilingua* 13(1): 131-161.
- 原田朋子 (1998) 「一般の日本人は外国人の日本語をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』 2: 157-167.
- 林文俊 (1978) 「対人認知構造の基本次元についての一考察」『名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科)』 25: 233-247.
- 林文俊・大橋正夫・廣岡秀一 (1983) 「暗黙裡の性格に関する研究 (I) —個別尺度法によるパーソナリティ認知次元の抽出—」『実験社会心理学研究』 23(1): 9-25.
- 井上佳朗 (1994) 「対人印象に及ぼす背景の効果」『鹿児島大学法文学部人文学科論集』 40: 1-32.
- 石崎晶子 (1999) 「学習者の言語行動に対する母語話者の評価」『第二言語としての日本語の習得研究』 3: 19-35.
- 河野俊之・小林ミナ・小池真理・原田朋子 (1999) 「学習者の日本語音声はどのように評価されるか」『日本語教育方法研究会誌』 6(1): 18-19.
- 河野俊之・松崎寛 (1998) 「一般日本人と日本語教師の音声評価の差異」『日本語教育方法研究会誌』 5(2): 24-25.
- 小池真理 (1998) 「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と非教師のずれ—初級学習者の到達度試験のロールプレイに対する評価—」『北海道大学留学生センター紀要』 2: 138-155.
- 宮岡弥生・玉岡賀津雄・浮田三郎 (1999) 「外国人が用いた待遇表現に対する中国地方の日本人の評価」『日本語教育』 103: 40-48.
- 中川道子・石島満沙子 (1998) 「会話の上達度を計る評価基準」『北海道大学留学生センター紀要』 2: 169-185.
- 西郡仁朗 (1997) 「外国人と日本人の初対面会話の分析—数量的に見た特徴と印象の形成について—」『日本人談話行動のスキプト・ストラテジーの研究とマルチメディア教材の試作』平成 7 年度～ 8 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書: 58-74.
- 野原ゆかり (2008) 「発話の「分かりやすさ」を判断する要因: 一般日本人と母語話者日本語教師の比較を通して」『人間文化創成科学論叢』 11: 165-174.
- 大橋正夫・平林進・長戸啓子・吉田俊和・左伯道治 (1975) 「性格の印象評定における面接法と質問紙法」『名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科)』 22: 83-101.
- Okamura, Akiko (1995) Teachers' and nonteachers' perception of elementary learners spoken Japanese. *The Modern Language Journal* 79: 29-40.

- 小塩真司 (2004) 『SPSS と Amos による心理・調査データ解析—因子分析・共分散構造分析まで—』東京：東京図書。
- 豊田秀樹 (1998) 『共分散構造分析 [入門編]—構造方程式モデリング—』東京：朝倉書店。
- 豊田秀樹 (2007) 『共分散構造分析 [Amos 編]—構造方程式モデリング—』東京：東京図書。
- 宇佐美洋 (2008) 「学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価—個人の『評価観』の問い直しのために必要なこと—」『日本言語文化研究会論集』4: 19-30。
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち (2009) 「[生活場面で必要となる日本語書きことば]に対する母語話者の評価—どういった場合に、なぜ評価はばらつくのか—」『待遇コミュニケーション研究』6: 33-48。
- 渡部倫子 (2003) 「日本語口頭運用能力の評価基準—評価者による相違—」『日本教科教育学会誌』25(4): 11-17。
- 渡部倫子 (2004a) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—評価尺度開発の試み—」『広島大学大学院教育学研究紀要 第二部』52: 175-183。
- 渡部倫子 (2004b) 「プラス評価・マイナス評価されやすい発話の要素とは—日本語学習者に対する日本語母語話者の評価—」『教育学研究ジャーナル』1: 77-81。
- 渡部倫子 (2005) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—共分散構造分析による評価基準の解明—」『日本語教育』125: 67-75。

Japanese Native Speakers' Evaluation of Japanese Learners' Utterances: Cause-and-Effect Models for Japanese Teachers and Non-Teachers

CHOI Moonhee

Tokyo Metropolitan University / Project Collaborator, NINJAL

Abstract

This paper investigates cause-and-effect relationships in Japanese teachers' and non-teachers' evaluations of Japanese learners' utterances by using covariance structure models. We will see that the two groups of native speakers base their evaluations on different sets of parameters. The teacher group makes use of "individual familiarity," "linguistic competence," "social expectations," "politeness," "activeness" and "paralinguistic competence," while the non-teacher group uses "individual familiarity," "linguistic competence," "social expectations," "paralinguistic competence," "speaker's strategy" and "activeness." Also, the two sets of parameters affect each other in a complicated manner in leading to the impressions that the evaluators form of the learners. Specifically, for both groups of evaluators the learners' linguistic competence, paralinguistic competence, individual familiarity and activeness lead to good impressions. The "paralinguistic competence" parameter, in particular, has the most significant effect on evaluation, and greatly affects every aspect of impression formation. We will see that the teacher group shows significant paths with respect to politeness; "politeness" has negative effects on "paralinguistic competence" and "social expectations," and there is a positive relationship between "politeness" and "linguistic competence." On the other hand, non-teachers show significant paths concerning "speaker's strategy." There is a highly negative relationship between "speaker's strategy" and "linguistic competence," and the parameter has weakly negative effects on "paralinguistic competence," "social expectations" and "individual familiarity."

Key words: Japanese learners' utterances, native speakers' evaluation, impression formation, causal models, covariance structure models