

教養日本語における学習者の期待要素*

- 母語話者教師と非母語話者教師を対象として -

本多美保**

【 要 旨 】

現在、大学で行われている教養日本語は非母語話者教師(以下、NNT)が単独で担当するものが大半であるが、一部の大学では母語話者教師(以下、NT)も単独で授業を担当している。本研究では、韓国の6つの大学の学習者を対象に、教養日本語を単独で担うNTとNNTに何を期待するかについて調査を行い、因子分析を用いてその要素を明らかにした。さらに、抽出された教師の要件が、全ての学習者に支持されているかを確認するために、学習者を学習歴別に分類し、分散分析により集団間の差を検証した。

分析の結果、学習者がNTへ期待する因子は、「明朗活発な人柄」「学習者への配慮」「会話教育の実践と専門性」「文化教育と多様な活動」「韓国への理解」「熟練性」の6つであった。また、学習歴別の集団間の差を分散分析により検証した結果、第3因子において学習歴2年以上4年未満の集団とその他の集団の間に有意差が見られた。次に、NNTへ期待する因子は「学習者への配慮」「専門性と熟練性」「親しみやすい人柄」「文化教育と多様性のある授業」「文法教育」の5つで、学習歴別の集団間において有意な差は認められなかった。それぞれの因子を比較すると、学習者を理解しようとする姿勢や人柄、授業における多様な活動や文化に関する教育は、NTとNNTの両者に共通して期待された要素であったが、韓国理解や会話教育はNTへ、文法教育はNNTへのみ期待されたことから、学習者は教師の特性を考慮して期待要素を変化させることが明らかになった。

キーワード: 教養日本語、学習者、母語話者日本語教師、非母語話者日本語教師、期待要素

1. はじめに

現在、韓国の四年制大学のほとんどで日本語の授業が教養科目として開設されている。教養科目としての日本語の授業(以下、教養日本語)は専攻科目に比べ、日本語に初めて出会う学習者や初級段階の学習者の比率が高く、学習者は授業を通して、日本という国に好感を抱いたり、学習者が日本語学習に対する動機を得たりする科目であると言えよう。また、副専攻、複数専攻の履修を活発に行う韓国の大学において、日本語学習者を増加させる契機となるのも教養日本語の役割である。東日本大震災や熊本地震、日韓関係の悪化などにより、日本に対してマイナスイメージが加速し、日本語学習者が減少している現在、教養日本語においても、日本語をどのように教え、どのように学習者の関心を高めていくかについて、真剣に取り組むこと

* 本論文はソウル大学法学専門大学院2015年度第1回鶴峰賞研究支援事業の支援により作成したものである。

** 梨花女子大学 助教授、日本語教育

が求められていると思われる。

筆者は教養日本語における教師の質的向上を目指した研究を本多(2015a)(2015b)において行い、教養日本語で行われた役割分担型のチームティーチング(以下、TT)における母語話者教師(以下、NT)と非母語話者教師(以下、NNT)の要件及びTTの効果について明らかにした。TTやティーチングアシスタントを活用した授業の有効性については検校・戸張(2007)¹⁾、김세련・최광준(2011)²⁾によっても示唆されており、これらの授業形態の普及が今後望まれるところである。しかし、筆者が全国の四年制大学23校³⁾について、教養日本語の授業担当者を調査したところ、14校はNNTのみが単独で担当しており、6校はNTとNNTがそれぞれ単独で授業を行っていた。また、NTのみが担当している大学は2校でTTを行っている大学は1校のみであった。

教養日本語をNNTが担当する理由は、学習経験のない、または多くない学習者に対して、文字や発音、基礎文法の説明などを行わなければならない、媒介語の使用が必要とされるからであろう。이덕배(2012:239)は、全南大学の教養外国語の講義で使用される言語について調査し、韓国語が29.3%、韓国語と該当の外国語の併用が67.4%、該当外国語が2.8%であったと報告しており、NNTが媒介語を使用して授業を進めていることがわかる。また、教養日本語の授業は専攻の授業に比べてクラス数が格段に多いため、これらのクラスをTTにより運営するのは、教師の確保や大学の運営の面からも効率的とは言えず、教養日本語におけるTTの普及は現実的に難しいと言わざるを得ない。

これらの理由から、教養日本語における教師研究として、NNTが単独で行う教授形態に関しても研究領域を広げる必要がある。加えて、NTが単独で担当しているケースも見られることから、両教師に焦点を当て、学習者が教師に何を期待するかについて研究を行う。

研究は次の手順で行う。1) 学習者に対して記述式設問紙調査を行い、母語話者教師が授業を行う場合に生じる期待要素、非母語話者教師が授業を行う場合に生じる期待要素についての意見を収集する。2) 記述式設問紙調査を基に定量的調査に使用する質問紙を作成する。3) 作成した質問紙により調査を行う。4) 収集した回答を基に学習者の教師に対する期待要素を明らかにする。

2. 先行研究

2.1 NT及びNNTに関する研究

日本語教師の資質に関する代表的な研究として、縫部他(2006)、高木・佐藤(2006)、平畑

1) 検校・戸張(2007)は、教養日本語をNTとティーチングアシスタントが担当し、受講者へのアンケート調査から、学習者の参加度が高くなる、学習意欲が高まる。などの効果を報告している。

2) 김세련・최광준(2011)は、新羅大学の教養日本語で実践されている役割分担型のチームティーチングに対する学習者の満足度を調査し、チームティーチングが学習者に肯定的に受け入れられていることを明らかにしている。

3) 2016年5月から8月にかけて、大学のHP及び大学関係者へのインタビューにより調査した。江原道1校、ソウル8校、京畿道4校、大田6校、忠清南道1校、慶尚南道1校、大邱1校、釜山1校。

(2009)、林(2010)⁴⁾などがあるが、これらの研究は、複数の国や地域を対象とし、母語話者と非母語話者を区分せず、包括的な意味での理想的な日本語教師像を明らかにしたものである。これらの研究の調査対象の一つとして韓国も含まれてはいるものの、一つの国や地域に特化した研究と見なすことは難しい。

本節では、研究の対象を一つの国や地域に限定し、NTとNNTを区別してそれぞれに求められる資質を考察した先行研究として若月・白(2007)、本多(2011)、櫻井(2012)、畠山(2012)、嶋津(2016)、高橋(2015)を概観する。

まず、教師をNTとNNTに区別し、学習者が考えるそれぞれの教師に対する「よい教師像」を研究したものに櫻井(2012)⁵⁾がある。櫻井(2012)は、縫部他(2006)で使用した質問紙を用い、エジプトの大学、高等専門学校、一般講座などで学ぶエジプト人学習者を調査協力者として、学習者が抱く「よい教師」像を因子分析によって抽出した。その結果、NTに対しては「学習者との関わり方」「親しみやすさ」「専門性と言語教育の見識」「規範的存在」「幅広い教育技能」という5つの因子、NNTに対しては「学習者に対する思いやり」「授業の実践能力」「資質と知識と経験」という3つの因子を抽出した。そしてNTとNNTに対して学習者が期待している程度はNNTよりもNTに対するほうが高いことを明らかにした。また、抽出された因子に見られる授業の実践能力や思いやり、かかわり方、知識、経験、資格といったキーワードは先行研究⁶⁾にも見られるもので、これらは日本語学習者にとってある程度普遍的なものである可能性を示唆した。先行研究においては、日本語教師を包括的に捉え、NTとNNTを区別せずに行われた研究が大半であったが、櫻井(2012)ではNTとNNTを分け、学習者が考える両者の「よい教師像」を導き出している点で大きな成果を得ていると考えられる。しかし、質問紙として縫部(2006)で用いられたものがNTとNNTの両者に使用され、同じ質問項目において学習者がNTとNNTのどちらのほうにより強く求めるかを明らかにすることに重きが置かれていた。そのため、質問項目からエジプトの学習者の特徴的な「よい教師」像を知ることはできなかった。

学習者が期待するNT像について研究を行ったものには若月・白(2007)、本多(2011)、畠山(2012)がある。

若月・白(2007)は、韓国の弘益大学で実施されている教養日本語⁷⁾において、NTの特徴⁸⁾とNTに期待することを教養日本語の受講者を調査協力者としてアンケート調査を行った。その結果、学習者はNTに期待することとして、日本の文化・生活習慣・常識・歴史などの伝達を最も期待

4) 縫部他(2006)は、6つの国と地域(ニュージーランド、タイ、韓国、中国、ベトナム、台湾)の大学の日本語学習者を対象に調査している。高木・佐藤(2006)は、日本語教師、日本語教員、日本語指導者、また、それに準ずる形で日本語を教えている者を対象に、日本国内と海外(中国、韓国、アメリカ、タイ、その他)とに区別し調査を行った。平畑(2009)は、海外教育経験(中国、台湾、韓国、東南アジア、北・南アジア、北米、中南米、オセアニア、西欧・中欧、東欧・旧ソ連、中東(含トルコ))をもつ日本人日本語教師を対象に調査した。林(2010)は、日本国内で学ぶ留学生(中国、タイ、韓国など11ヵ国)と将来日本語教師を目指す日本人を対象に調査している。

5) 櫻井(2012)はNTとNNTをそれぞれ「日本人教員」「エジプト人教員」と表記している。

6) 縫部他(2006)、佐藤・渡部(2007)、小林他(2007)、Ngam・小林(2009)、林(2010)を挙げている。

7) 若月・白(2007) p.7において、1クラスの人数は12人、担当のNTは9人で、日本語教育歴は3年から10年、全員が韓国語堪能と説明されていた。

8) NNTの特徴についても調査しているが期待することについては調査されていないため検討から外した。

し、次に、意思疏通・会話力の向上や実生活で使われる語彙・表現の習得を期待していることを明らかにした。また、学習者が考えるNTの特徴においては、発音が正確である、文化を伝達してくれる、実生活で使用される語彙や表現が学べる、という回答が挙げられ、これらに留意した授業の実践例を紹介している。本多(2011)は、韓国の四年制大学の日本関連の専攻学科に所属する韓国人学習者、NNT、NTを調査協力者として質問紙調査を行い、三者それぞれが求める⁹⁾NTの要件を因子分析により抽出し、学習者がNTに求める要件について研究を行った。この調査では韓国に特化した研究を行うために、調査対象者である学習者及び韓国人教師へ自由記述式の質問紙調査を行いNTに求めるものに関する項目を収集し、それを基に質問紙を作成した後、定量的な調査を行っている。そして、韓国の教育環境に適合した質問項目により得られた学習者がNTに求める要件として「人間性」「日本語教師としての専門性」「教師としての付加的役割と能力」「学生への配慮及び授業以外の役割」「韓国文化への理解」という5因子を抽出した。この結果を縫部(2006)と比較し、「学生への配慮及び授業以外の役割」「韓国文化への理解」が韓国特有の因子であることを明らかにした。畠山(2012)は、ベトナムの大学の日本語学科の学生を調査協力者として、自由記述による質問紙調査を実施し、設問ごとの回答をカテゴリー別に分類し、学習者がNT¹⁰⁾に期待するものについて明らかにしている。この結果、学習者がNTに期待する授業は、会話能力や発音の向上のための授業、日本についての情報が得られる授業で、期待する人物像は、人間性や専門性がある教師であった。また、学習歴が長くなるほど人間的なものより授業の進め方や知識といった専門的なものを期待する傾向があると考察した。

NTに焦点を当てたこれらの研究は、海外における学習者の母語環境での日本語教育において、学習者が期待するものを教師自身が把握し、内省を行うために効果を発揮するものである。上記の3つの研究は、韓国、ベトナムという一つの国を対象に研究されたものであるため、その国で日本語教育を行う者にとって有意義な資料となり、教師としてのブラッシュアップを支援するものであると思われる。しかし、若月・白(2007)は12人という少人数クラスの教養日本語における結果であり、他の大学で行われている多人数クラスにおける授業環境とは学習条件が異なるため、教師へ求める要素が異なる可能性がある¹¹⁾。本多(2011)、畠山(2012)の場合、調査協力者が専攻者であるため、教養日本語とは学習者の属性やNTが有する教育環境が異なる。また、畠山(2012)では学習歴が学年によって区分され、大学入学前の学習歴が考慮されていなかった。調査国の特徴にもよるが、韓国では日本語学習が大学入学前に中学、高校で行われたり塾や訪問学習などで日本語に触れている学習者が多いことから、学年別の結果を韓国に

9) NTが回答する際は「求められていると思う要件」として回答してもらった。

10) 畠山(2012)はNTを「日本人日本語教師」と表記している。

11) 筆者が調査した教養日本語の1クラスの学生数は25名から40名であった。(釜山1校、忠清南道1校、ソウル6校)また、박윤호(2012:14)は「1990年代後半以後の自律化及び多様化を指向する新教育政策による教養科目数の爆発的な増加をきっかけに、大学の制度的、経済的負担が大きくなり、各学科が平等に講座数を維持し、均一に受講生60名ずつのクラス編成とするなど、科目の特性や学生の需要に合わせることなく、便宜性だけに固執した講座編成が行われることとなり、学生が良質の第2外国語の授業を受講できる機会が縮小している」と述べている。

置き換えて考えることは難しい。韓国においては、学年を学習歴と見なさず、実際の学習歴による調査が必要であると思われる。

日本語教育においてNNTのみを研究対象として行われた研究は筆者の管見の限りでは非常に少ない。その中で嶋津(2016)、高橋(2015)はNNTに関して質的な研究を行っている。

嶋津(2016)は、韓国の大学院で日本語教育を専攻している2名のNNT¹²⁾のライフストーリー作文からエピソードを抽出し、NNT自身が教師としての自分をどのように捉えているかを分析している。その中で協力者は、日本語教師の専門性は、教師として教授活動を行う際の日本語の知識や能力に限定されるものではなく、日本語を通して互いに成長する機会を提供すること、日本語教師の役割は日本語を通して生徒が夢を叶えられるように手助けすることであると捉えていると述べた。また、2名の教師はネイティブ教師が所有しているNNTが所有していないものの一例として、日本語の発音を挙げ、NNTがNTに劣ると認識していることを明らかにしている。この結果を踏まえて、優秀な日本語教師は日本語ネイティブのように振る舞えることではなく、学習者のニーズを掴んだ指導ができるか、日本語の様々な側面を学習者に気づかせることができるかなども、重要な資質であり、NNTが学習者の先を歩くロールモデルとなる可能性を示唆した。高橋(2015)は、日本国内の大学で留学生対象の日本語クラスを担当している3名のNNTに半構造化の形式でインタビューを実施し、NNTの意識、共生社会における語学教師の多様性について考察した。調査協力者は「NTもNNTも教師として同じ」「母語話者だからといって教師として優位性があるわけではない」「個人の専門性や人間性で教師としての力量が決まる」という考え方を持っていたことから、国籍・国語によって語学教師の役割を決めるのではなく、一個人としての特徴をもった教師の多様性を認めることが今後の日本語教育を含む語学教育で考えていくべき課題の一つであるとし、今後の共生社会において言語的優位性におけるNTとNNTという教師の区分に再考を促していた。

NNTに関する2つの研究は、現行あるいは今後の多様な社会変化に鑑みて「ネイティブ」「ノンネイティブ」という二項対立的な見方を脱する視点が要求されているという社会的文脈からNNTの意識や利点を探ろうとしたものである。特に高橋(2015)は日本における日本語教育において、NNTの価値を見直す機会を与えている。しかし、海外における外国語教育はNNTを中心に教育が行われるため、日本国内の事情を当てはめて論じることは難しい。また、これらの研究は教師自身の認識から得られた結果であり、学習者の意見は反映されていない。韓国国内の日本語教育においてNNTを対象とした研究が少ないことから、広範囲な調査による、より実証的な研究の蓄積が喫緊の課題であると思われる。

2.2 TTにおけるNT及びNNTに関する研究

本多(2015a)(2015b)は、教養日本語でNTとNNTが役割を分担して一つのクラスを担当するTTにおいて学習者が各教師に対してどのような要件を求めているかを調査した。因子分析の結果、NTに対しては、「学習者への配慮」「教室の運営能力」「発音・会話教育能力」「文化教

12) 調査協力者10名のうち8名は日本語教師経験者及び日本語非常勤講師、2名は日本語教師の職に就く予定のもので、そのうちの2名のライフストーリーを分析している。

育能力」「授業の進行能力」という5つの因子を、NNTに対しては「ゼロ初級者への配慮」「効率的授業実践能力」「日本語教員としての専門性」という3つの因子を抽出した。また、学習者の学習歴別の因子の重要度を検証した結果、NTで抽出された「授業の進行能力」において、3年以上の学習歴を持つ集団は3年未満の集団ほどこの因子を重要視しておらず、それ以外の因子に関しては学習歴に関係なく等しく重要視していることを明らかにした。

しかし、これはTTを担当する教師に焦点を当てた研究で、NTは会話、NNTは文法を指導するという言語的な優位性を踏まえた役割分担を前提とした調査であったことから、いずれかの教師が単独で行う授業とは性質が異なる。単純に考えれば、学習者はNTとNNTのそれぞれに期待した要素を全て併せ持った教師を同様に求めるのではないかと予測される。そのため、本稿ではこの仮説を検証する必要がある。

よって、本研究の目標は以下の2点である。まず、教養日本語を単独で担当するNTとNNTのそれぞれに対して学習者が期待する要素を明確にし、学習歴別の期待度の比較を行う。次に、抽出された結果をTTの結果と比較して、仮説の検証を行う。

3. 調査と分析

3.1 質問紙の作成

学習者の教師に対する期待要素を明らかにする方法として、まず韓国の学習環境に適応した質問紙の作成が必要である。そこで、ソウル所在の3つの大学の教養日本語の受講者220名¹³⁾を対象に自由記述式調査を実施した。調査対象の3大学は教養科目としての日本語の授業を有しており、2015年度の1学期における学習内容は、文字・発音から動詞のマス形或いはテ形文までであった。また、1つのクラスの受講者数はいずれの大学も30名前後であった。調査対象の3大学は2015年度の1学期において、文字・発音から動詞のます形あるいはて形までを学習する初級前半のクラスである。

質問は(1)母語話者教師が一人で教養日本語を行うと聞いたとき不安に思うことは何か¹⁴⁾。(2)どのような母語話者教師であれば授業を受けたいか、の2項目で、非母語話者教師に関しても同様の質問を行い、自由記述による回答を求めた¹⁵⁾。回収された220名分の記述データは、KJ法の手法を用いて内容的な分類を行い、NTにおいて45項目、NNTにおいて51項目を抽出した¹⁶⁾。

次に、抽出した質問項目を使用して質問紙を作成し、パイロット・スタディを行った。パイ

13) いずれも私立大学である。協力者の人数は、A校105名、B校81名、C校34名で、この中には外国籍(アメリカ 1、中国9、台湾2)の協力者を含んでいる。

14) 調査では期待要素だけでなく、不安要素についても意見の収集を行ったが、本研究では期待要素のみに焦点を当てる。

15) 調査表における質問及び回答は全て韓国語で行い、質問の韓国語はバックトランスレーションを行った。回答の日本語訳は筆者が行い、ネイティブチェックを受けた。

16) 教師が一人で教養日本語を担当する場合に期待する点に関する記述の総データ数は、NTに対しては278、NNTに対しては261であった。より詳細なデータは本多(2016)pp.102-106を参照されたい。

ロット・スタディは、母語話者の日本語教員2名、非母語話者の日本語教員2名、過去に教養日本語を受講した学生5名に協力を依頼した。これにより複数の協力者から指摘のあった類似項目や抽象的な表現の再検討を行い、最終的にNT45項目、NNT47項目を質問項目として確定した。

3.2 調査対象及び調査方法

本調査は2016年5月から6月にかけて実施した¹⁷⁾。対象者は韓国の6つの大学¹⁸⁾の教養日本語の受講者で、有効回答数はNTに関しては547、NNTに関しては543であった。国籍別に見ると韓国の学習者だけでなく中国の学習者やその他の国籍¹⁹⁾の学習者も含まれているが、現在実施されている教養日本語には韓国以外の学習者が共に受講するケースが多いため、現実をそのまま反映させるために韓国以外の学習者の回答も回答数に加えた。回答の方法は「教養日本語を母語話者教師が単独で行うと聞いた時、次の項目についてどの程度期待するか」について、期待の程度を6件法で回答してもらった。各大学の有効回答数を〈表1〉、回答者の属性を〈表2-1〉〈表2-2〉に示す。

分析は、本多(2015a)(2015b)と同様に、SPSSversion21.0を用いて因子分析を行った。因子抽出方法は主因子法、回転方式はプロマックス回転を用い²⁰⁾、因子負荷量は保守的基準である0.4以上を意味ある値とした。

〈表1〉 大学別有効回答数

大学	A	B	C	D	E	F
NT	91	63	26	40	123	204
NNT	90	61	24	40	125	203

〈表2-1〉 学年

学年	1	2	3	4
NT	261	124	96	66
NNT	253	127	94	69

〈表2-2〉 国籍

国籍	韓国	中国	その他
NT	516	28	3
NNT	517	22	4

3.3 分析結果

3.3.1 NTに関する分析結果

固有値の変化²¹⁾を確認し因子の解釈可能性を考慮した結果、6因子構造が妥当であると考

17) 筆者が属する大学においては筆者が直接行い、他大学は調査協力者に依頼して実施した。

18) 釜山1校、忠清南道1校、ソウル4校で、いずれも教養科目として日本語の科目を有している大学である。協力者の人数は、A校105名、B校81名、C校34名で、この中には外国籍(アメリカ1、中国9、台湾2)の協力者を含んでいる。

19) その他の国籍は、台湾、タイであった。

20) 因子分析は、複数の変数の背後に潜在する共通因子を探るための方法である。本研究では学習者が教師に期待する多くの変数から、重要な因子を導き出すために用いた。また、導き出された因子はそれぞれが独立したのではなく因子間において相関が想定されるためプロマックス回転を用いた。

21) 8因子までで、13.08、3.45、2.47、2.23、1.73、1.64、1.37、1.29であった。

られた。そこで6因子を仮定して再度分析を行った。これにより十分な因子負荷量を示さなかった7項目を分析から除外し、再度主因子・プロマックス回転による因子分析を行った結果、6因子、38項目が抽出された²²⁾。〈表3〉に回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を示す。

第1因子は、「社交性がある」「明るい」「ユーモアがある」など教師の人格を表す項目に高い負荷量を示したため、因子名を「明朗活発な人柄」とした。

第2因子は、「初めて学ぶ学生に配慮する」「学生の理解度を考慮して進める」「学生を尊重する姿勢がある」など教室活動を行う際の教師の学習者に対する配慮ある態度を表す項目で構成されたため、この因子を「学習者への配慮」とした。

第3因子は、「正しい発音を教える」「正しいアクセント・イントネーションを教える」「実生活で使われている日本語を教える」など、会話を中心とした学習活動を行うことと、「標準語ができる」「発音が正確である」のように発話中心の授業を支える専門性を示す項目で構成されたため、「会話教育の実践と専門性」とした。

第4因子は、「日本の新しい文化について教える」「日本の伝統文化について教える」「韓国と日本の文化差を教える」のように文化教育に関する項目と「多様な活動(ゲームやグループ活動など)をする」のように様々な教室活動を期待する項目でなっていたため、「文化教育と多様な活動」とした。

第5因子は、「韓国に好意的だ」「韓日両国の文化を尊重する姿勢がある」「韓国文化を理解している」など、教師の韓国理解を求める項目で構成されたため、「韓国への理解」とした。

第6因子は、「日本での日本語教育経験がある」「韓国に長期滞在している」「韓国人に対する日本語教育経験がある」など、教師の熟練した教育能力を期待する項目群で構成されたため「熟練性」と名付けた。

〈表3〉 因子分析結果 (NT)

	I	II	III	IV	V	VI
第1因子：明朗活発な人柄						
44. 社交性がある	.98	-.13	-.02	-.08	.07	-.01
45. 明るい	.93	-.12	.04	-.11	.02	.01
43. ユーモアがある	.92	-.14	-.08	-.02	.09	-.02
42. 親近感がある	.87	-.05	.04	-.06	.06	.01
40. 親切だ	.58	.09	.10	-.09	.05	.14
41. 頑固ではない	.50	.01	-.14	.05	.16	.24
17. 活気のある授業を行う	.45	.32	.05	.22	-.10	-.07
第2因子：学習者への配慮						
24. 初めて学ぶ学生に配慮する	-.23	.85	-.11	-.13	.20	.02
22. 学生の理解度を考慮して進める	-.18	.81	.06	-.01	.00	.12
14. 一つ一つ丁寧に説明する	-.08	.80	-.15	.12	-.13	.13
4. わかりやすく説明する	.04	.60	.13	-.06	.02	-.08
23. 学生を尊重する姿勢がある	.05	.59	.15	-.12	.22	-.02
25. 学生の間違いに寛大に対応する	-.01	.57	-.01	-.13	.25	.04
20. 学生の質問に誠意をもって答える	.05	.53	.27	-.07	.03	.04

22) 6因子で38項目の全分散を説明する割合は57.68%であった。

除外した項目は、3.文法を体系的に教える、18.飽きさせないように授業を行う、19.学生とコミュニケーションをとりながら授業を進める、29.授業で韓日関係について言及しない、33.日本語に対する専門的知識がある、34.韓国語が堪能である、35.ある程度、韓国語で意思疎通できる、の7項目である。

13. 多様なコンテンツを活用する	.13	.47	-.07	.38	.00	-.11
第3因子：会話教育の実践と専門性						
7. 正しい発音を教える	-.11	-.02	.85	.07	-.06	.06
8. 正しいアクセント・イントネーションを教える	-.09	-.03	.84	.06	-.04	.04
2. 実生活で使われている日本語を教える	.04	.22	.64	-.04	-.05	-.20
1. 会話を中心に授業を行う	.14	.10	.64	-.02	-.08	-.19
5. 韓国語と日本語のニュアンスの差を教える	-.09	-.03	.57	.18	.23	-.14
6. 聴解や作文の実力も養成する	.05	-.17	.57	.25	-.17	-.02
32. 標準語ができる	.05	.00	.55	-.08	.12	.27
31. 発音が正確である	.19	-.02	.50	-.13	.15	.20
第4因子：文化教育と多様な活動						
10. 日本の新しい文化について教える	-.16	-.12	.16	.84	.14	.06
9. 日本の伝統文化について教える	-.16	-.13	.10	.80	.12	.06
11. 韓国と日本の文化差を教える	-.22	-.06	.08	.78	.24	.04
16. 多様な活動(ゲームやグループ活動など)をする	.29	.13	-.17	.52	-.12	-.06
15. 授業に参加する機会を学生に多く与える	.31	.09	.18	.47	-.34	.06
12. 楽しく自由な雰囲気を作る	.21	.32	-.12	.41	.11	-.14
第5因子：韓国への理解						
27. 韓国に好意的だ	.16	.07	-.05	.08	.77	-.11
28. 韓日両国の文化を尊重する姿勢がある	.08	.03	.19	.03	.73	-.19
26. 韓国文化を理解している	.06	.12	-.15	.09	.72	.08
30. 韓国に対する歴史的反省を認めている	.03	.09	-.07	.08	.66	.01
第6因子：熟練性						
37. 日本での日本語教育経験がある	.00	-.03	-.05	.02	-.05	.80
39. 韓国に長期滞在している	.05	.09	-.16	.11	-.11	.74
38. 韓国人に対する日本語教育経験がある	.05	.10	.05	-.11	.03	.66
21. カリキュラムに忠実に進める	-.02	.33	.16	.05	-.17	.45
36. 韓日両国の文化についての知識が豊富だ	.16	-.13	-.02	.24	.37	.40

因子間相関	I	II	III	IV	V	VI
I	—	.61	.33	.32	.44	.36
II		—	.46	.31	.44	.22
III			—	.25	.42	.21
IV				—	.21	.11
V					—	.36
VI						—

各因子の下位尺度は、「明朗活発な人格」下位尺度得点(平均5.16,SD 0.71)、「学習者への配慮」(平均5.23,SD 0.62)、「発話教育の実践と専門性」(平均5.07,SD 0.66)、「文化教育と多様な活動」(平均4.58,SD 0.83)、「韓国への理解」(平均5.11,SD 0.80)、「熟練性」(平均4.63,SD 0.76)で、内的整合性は「明朗活発な人格」.89、「学習者への配慮」.82、「発話教育の実践と専門性」.78、「文化教育と多様な活動」.83、「韓国への理解」.83、「熟練性」.72と十分な値が得られ、6つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。〈表4〉に学習者のNTに対する期待要素の下位尺度相関を示す。

〈表4〉各因子の下位尺度関数(NT)

	I	II	III	IV	V	VI	平均	SD	α
I	—	.601**	.375**	.402**	.554**	.554**	5.16	0.71	.89
II		—	.525**	.403**	.360**	.389**	5.23	0.62	.82

III	—	.397**	.458**	.295**	5.07	0.66	.78
IV	—	—	.392**	.280**	4.58	0.83	.83
V	—	—	—	.425**	5.11	0.80	.83
VI	—	—	—	—	4.63	0.76	.72

**p<.01

以上により、教養日本語をNTが単独で行う場合に学習者が期待する因子が明らかとなった。そこで、これらの因子を全ての学習者が同等に期待しているかを検証するために、分散分析を用いて学習歴別の集団による期待度を求めることにする。

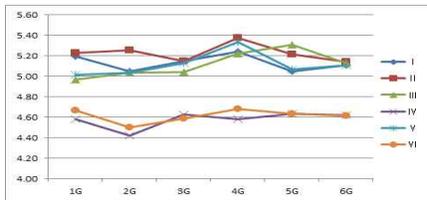
まず、〈表5〉のように学習者の学習歴²³⁾を6つの集団に分け、各因子における各集団の平均値を〈表6〉〈図1〉のように単純比較すると、第1、2、3、5因子の平均値が第4、6因子の平均値よりも相対的に高いことがわかる。集団間においては、大きな差は認められないが、第3因子の1集団と5集団の間に若干の差が生じているようである。この集団間の差が意味ある差であるかについては分散分析により確認する。

〈表5〉 学習歴による集団の分類(NT)

学習歴	集団	NT	NNT
3か月未満	1G	197	190
3か月以上1年未満	2G	57	63
1年以上2年未満	3G	137	129
2年以上3年未満	4G	84	87
3年以上4年未満	5G	37	38
4年以上	6G	34	36

〈表6〉 各因子における学習歴別の集団の平均値(NT)

	1G	2G	3G	4G	5G	6G
I	5.19	5.05	5.15	5.24	5.05	5.11
II	5.23	5.25	5.15	5.38	5.22	5.14
III	4.97	5.03	5.04	5.22	5.31	5.13
IV	4.58	4.42	4.63	4.58	4.64	4.62
V	5.02	5.04	5.13	5.34	5.07	5.11
VI	4.67	4.50	4.59	4.68	4.64	4.62



〈図1〉 各因子における学習歴別の集団の平均値(NT)

分散分析の結果、〈表7〉〈表8〉のように、第3因子「会話教育の実践と専門性」の集団間に有意な差が見られた。(F(5,541)=3.00, p<.05)。そこでTukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行い²⁴⁾、どの集団間で差が生じているかを調べたところ、1集団と4集団、1集団と5集団の間で有意な差が認められた。学習歴が2年以上4年未満の学習者は学習歴が2年未満の集団と4年以上の集団より第3因子に対する期待度が大きいことがわかる。そこでさらに、学習歴が2年以上4年未満の学習者集団とそれ以外の集団の2群をt検定により比較し検証したところ、2つの集団間において有意な差が認められた。このことから、6つの因子のうち、第3因子に学習歴による期待度の差があることが明らかとなった。〈表9〉に検定結果を示す。

23) 質問紙調査時に回答してもらった。

24) 多数の集団のデータにおいて、各集団間の平均値の差について検定を行う方法である。

〈表7〉 NT第3因子の分散分析結果(NT)

		平方和	自由度	平均平方	F値	有意確立
会話実践、専門性	集団間	6.365	5	1.273	3.008	.011
	集団内	228.954	541	0.423		
	合計	235.319	546			

〈表8〉 第3因子の多重比較結果(NT)

	学習歴	学習歴	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確立	95%信頼区間	
						下限	上限
会話実践、専門性	1G	2G	-.06526	.09793	.985	-.3451	.2146
		3G	-.07616	.07237	.900	-.2831	.1308
		4G	-.25148 *	.08442	.036	-.4929	-.0100
		5G	-.34317 *	.11656	.039	-.6765	-.0098
		6G	-.15736	.12081	.784	-.5029	.1882

〈表9〉 2年以上4年未満の学習者集団とそれ以外の集団の検定結果(NT)

	1,2,3,6G		4,5G		t値
	平均	SD	平均	SD	
会話実践、専性性	5.01	0.67	5.24	0.54	-3.49*

* p < .05

3.3.2 NNTに関する分析結果

固有値の変化²⁵⁾から55因子構造が妥当であると考え、5因子を仮定して再度分析を行った。これにより十分な因子負荷量を示さなかった13項目を分析から除外し、再度主因子・プロマックス回転による因子分析を行った結果、5因子、35項目が抽出された²⁶⁾。〈表10〉に回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を示す。

第1因子は、「学生の理解度を考慮して進める」「初めて学ぶ学生に配慮する」など、学習者への配慮及び理解を期待する項目に高い負荷量を示したため、「学習者への配慮」とした。

第2因子は、「日本語に対する専門的知識がある」「日本語教育に対する専門的知識がある」のように教育を行う上での教師の専門性を期待する項目と「日本に留学した経験がある」「日本に長期滞在した経験がある」「日本文化についての知識が豊富だ」のように教師自身の経験の豊かさを求める項目で構成されたため、因子名を「専門性と熟練性」とした。

第3因子は、「社交性がある」「ユーモアがある」「親近感がある」という教師の人格を表す項目により構成されたため、「親しみやすい人柄」とした。

第4因子は、「日本の新しい文化について教える」「日本の伝統文化について教える」のよう

25) 7因子までで、14.58、3.22、2.66、2.49、1.88、1.56、1.39であった。

26) 5因子で35項目の全分散を説明する割合は57.94%であった。

除外した項目は、1.実生活で使われている日本語を教える、6.韓日の言語的な違いを教える、8.聴解や作の実力も養成する、11.教師自身の日本語学習や日本滞在の体験談を話す、13.反復練習をする、17.多様なコンテンツを活用する、18.多様な活動(ゲーム、グループ活動など)をする、19.楽しく自由な雰囲気を作る、24.学生とコミュニケーションをとりながら授業を進める、32.日本に対して偏った考えを持っていない、33.日本と韓国の間で政治的に中立である、34.発音が正確である、35.日本で実際に使われている会話表現ができる、の13項目である。

に文化教育を期待する項目と「教科書に偏らない授業をする」「会話を中心に授業を行う」「暗記を重要視しない」のように教科書の使用だけではなく柔軟な教室活動を期待する項目で構成されていたため、この因子を「文化教育と多様性のある授業」とした。

第5因子は、「文法を体系的に説明する」「文法を中心に教える」のように、文法に関する教育を期待する項目群に高い負荷量を示したため「文法教育」とした。

〈表10〉 因子分析結果 (NNT)

	I	II	III	IV	V
第1因子：学習者への配慮					
25. 学生の理解度を考慮して進める	.86	-.05	-.08	.02	.03
29. 初めて学ぶ学生に配慮する	.83	-.12	.00	-.02	-.03
16. 一つ一つ丁寧に説明する	.72	.00	-.05	-.03	.17
30. 学生を差別しない	.70	.01	.08	.04	-.09
27. 学生を尊重する姿勢がある	.68	.01	.22	-.02	-.06
28. 学生の質問に誠意をもって答える	.65	.03	.21	-.01	.00
12. 韓国人の立場でわかりやすく教える	.64	.03	-.03	-.06	.12
26. 情熱的に教える	.60	.04	.18	-.03	.12
20. 飽きさせないように授業を行う	.48	-.14	.31	.26	.01
第2因子：専門性と熟練性					
36. 日本語に対する専門的知識がある	.36	.80	-.23	-.12	-.09
42. 日本に留学した経験がある	-.27	.79	.15	.03	-.06
37. 日本語教育に対する専門的知識がある	.36	.77	-.13	-.15	-.07
41. 日本に長期滞在した経験がある	-.24	.74	.14	.10	-.05
38. 日本文化についての知識が豊富だ	.08	.71	.03	.12	-.11
39. 韓国人に対する日本語教育の経験が豊富だ	.20	.59	.10	-.18	.08
40. 日本で日本語教育に携わった経験が豊富だ	-.26	.57	.17	.15	.10
31. 日本への関心が高い	.08	.47	-.05	.34	.03
第3因子：親しみやすい人柄					
46. 社交性がある	.07	.03	.91	-.03	.00
45. ユーモアがある	.11	-.03	.88	.02	-.03
47. 親近感がある	.18	.04	.83	-.05	.00
44. 頑固ではない	-.10	.10	.78	.02	.00
43. 親切だ	.21	.13	.73	-.12	.00
第4因子：文化教育と多様性のある授業					
10. 日本の新しい文化について教える	-.07	.14	-.05	.73	.01
7. 教科書に偏らない授業をする	.04	-.11	.03	.71	-.08
9. 日本の伝統文化について教える	-.18	.15	-.05	.70	.11
15. 韓国語より日本語を多く使用する	.01	.15	-.18	.58	.13
2. 会話を中心に授業を行う	.39	-.01	-.10	.54	-.11
14. 暗記を重要視しない	.04	-.20	.19	.46	-.20
21. 授業に参加する機会を学生に多く与える	.11	-.05	.13	.46	.22
第5因子：文法教育					
4. 文法を体系的に説明する	-.02	-.11	-.01	-.05	.94
3. 文法を中心に教える	.01	-.15	-.05	.01	.88
5. 文法をわかりやすく説明する	.34	-.07	-.12	-.01	.63
22. 体系的なカリキュラムを構成する	.00	.20	.13	.05	.53
23. カリキュラムに忠実に進める	-.07	.27	.13	.03	.49
因子間相関	I	II	III	IV	V
I	—	.42	.58	.28	.26
II		—	.48	.40	.34
III			—	.38	.19

IV	—	.20
V	—	—

各因子の下位尺度は、「学習者への配慮」下位尺度得点(平均5.31,SD 0.60)、「専門性と熟練性」(平均4.90,SD 0.74)、「親しみやすい人柄」(平均5.23,SD 0.79)、「文化教育と多様性のある授業」(平均4.38,SD 0.78)、「文法教育」(平均4.60,SD 0.84)で、内的整合性は「学習者への配慮」.89、「専門性と熟練性」.86、「親しみやすい人柄」.92、「文化教育と多様性のある授業」.74、「文法教育」.79と十分な値が得られ、5つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。〈表11〉に学習者がNNTに期待する要素の下位尺度相関を示す。

〈表11〉各因子の下位尺度関数(NNT)

	I	II	III	IV	V	平均	SD	α
I	—	.461**	.651**	.399**	.334**	5.33	0.60	.89
II		—	.546**	.472**	.360**	4.90	0.74	.86
III			—	.398**	.258**	5.23	0.79	.92
IV				—	.250**	4.38	0.78	.74
V					—	4.60	0.84	.79

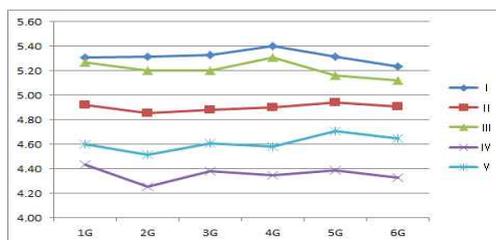
**p<.01

以上、教養日本語をNNTが単独で行う場合に学習者が期待する因子が明らかとなった。そこで、NTと同様に、これらの因子を全ての学生が同等に期待しているかを検証する。

まず、〈表12〉と〈図2〉において、各因子における各集団の平均値を単純比較すると、各因子間に差が見られ、特に第1因子と第4因子に大きな差が現れた。これらから、学習者の期待度は第1因子>第3因子>第2因子>第5因子>第4因子であることがわかる。特に第1因子「学習者への配慮」の期待度はどの学習歴集団も高い値を示していることから重要な因子であると考えられる。次に学習歴による集団ごとの期待度で大きな差が現れているものはなく、集団間に大きな差は生じていないように見える。分散分析によって有意な差が認められるかについて検証を行ったが、その結果においても有意な差は見られなかった。〈表13〉に分散分析の結果を示す。

〈表12〉各因子における学習歴別の集団の平均値(NNT)

	1G	2G	3G	4G	5G	6G
I	5.31	5.32	5.33	5.40	5.31	5.25
II	4.92	4.86	4.88	4.90	4.94	4.91
III	5.27	5.20	5.20	5.31	5.16	5.12
IV	4.43	4.25	4.38	4.35	4.39	4.33
V	4.60	4.52	4.61	4.58	4.71	4.65



〈図2〉各因子における学習歴別の集団の平均値(NNT)

〈表13〉各因子の分散分析結果(NNT)

		平方和	自由度	平均平方	F値	有意確立
I 学習者配慮	集団間	.706	5	.141	.378	.864
	集団内	200.375	537	.373		
	合計	201.081	542			
II 専門性、 熟練性	集団間	.338	5	.068	.122	.987
	集団内	297.569	537	.554		
	合計	297.907	542			
III 親しみ やすさ	集団間	1.538	5	.308	.490	.784
	集団内	336.852	537	.627		
	合計	338.390	542			
IV 文化、 多様性授業	集団間	1.778	5	.356	.583	.713
	集団内	327.502	537	.610		
	合計	329.279	542			
V 文法教育	集団間	1.013	5	.203	.285	.921
	集団内	381.826	537	.711		
	合計	382.839	542			

3.4 結果の考察

本節では、3.3で得られたNT及びNNTの分析結果を考察すると共に、2.2で述べた本多(2015a)(2015b)の結果と比較する。

3.4.1 NTとNNTにおける分析結果の比較

NTとNNTに現れた因子を〈表14〉のように比較すると、共通しているもの、類似性が認められるもの、異なるものに分かれた。共通しているものとして、NTでは第2因子、NNTでは第1因子に現れた「学習者への配慮」であった。因子を構成する項目にも類似性が認められ、NT7項目とNNT9項目の構成項目のうち、5項目が共通した項目であった。特に「学生の理解度を考慮して進める」「初めて学ぶ学生に配慮する」には高い負荷量を示している。また、異なる項目としてNTでは「わかりやすく説明する」「学生の間違いに寛大に対応する」、NNTでは「学生を差別しない」「韓国人の立場でわかりやすく説明する」が構成された。林(2010:58)は教育カウンセリングの立場から、日本語教師として学習者に援助的であるには、学習者に対する共感的理解が必要で、学習者に対して、誠実で受容的な関心を持った態度と学習者の感情を深く理解する態度が求められると述べているが、教養日本語においても学習者は教師に同様の態度を期待していることがわかる。

〈表14〉NTとNNTに期待する要素

因子	NT	NNT
I	明朗活発な人柄	学習者への配慮
II	学習者への配慮	専門性と熟練性
III	会話教育の実践と専門性	親しみやすい人柄
IV	文化教育と多様な活動	文化教育と多様性のある授業
V	韓国への理解	文法教育
VI	熟練性	—

類似性が見られるものには、NTの第1因子「明朗活発な人柄」とNNTの第3因子「親しみやすい人柄」がある。構成項目を見ると「社交性がある」「ユーモアがある」などは両者に共通して見られたが、NTにはその他に「明るい」「活気のある授業を行う」という項目もあり、NNTに求めるよりさらに明るい人柄とその人柄で作られる活気ある授業を期待していることがわかる。これは、第4因子に現れた多様な活動と関連し、学習者が教室活動に参加するための動機付けとして教師の明るい人柄や活気ある誘導を期待しているのではないかと推測される。

次にNTの第6因子「熟練性」とNNTの第2因子「専門性と熟練性」において、熟練性の部分で共通した項目が見られた。「韓国人に対する日本語教育の経験が豊富だ」「日本で日本語教育に携わった経験がある」は両教師に現れており、経験の豊富さを重視していた。またNTには「韓国に長期滞在している」「韓日両国の文化についての知識が豊かだ」、NNTには「日本に長期滞在したことがある」「日本に留学したことがある」「日本文化についての知識が豊富だ」が構成項目として現れており、NTには韓国理解、NNTには日本理解を期待していた。これらの項目群に共通しているものは「経験の豊かさ」で、十分に訓練され、準備のできている教師を学習者が期待していることがわかる。さらに、NNTの因子「専門性と熟練性」の「専門性」に関連する項目には「日本語に対する専門的知識がある」「日本語教育に対する専門的知識がある」の2項目が含まれたが、この項目はNTには見られなかった項目であった。

NTの第4因子「文化教育と多様な活動」とNNTの第4因子「文化教育と多様性のある授業」も類似性が見られた。共通して現れた項目は「日本の新しい文化について教える」「日本の伝統文化について教える」で、いずれも文化教育に関してのものであった。NNTのその他の構成項目は「教科書に偏らない授業をする」「暗記を重視しない」「授業に参加する機会を学生に与える」で、これらから学習者が従来の教科書中心、暗記中心などの受動的な教育ではなく、能動的なスタイルの教育を期待していることがわかる。NTに現れたものは、NNTのように過去の授業スタイルを否定的に捉えた項目群ではなく、「多様な活動(ゲームやグループ活動など)をする」「授業に参加する機会を学生に与える」「楽しく自由な雰囲気を作る」のように、授業が活発に展開されるための多様な活動の実践への期待が中心となっていた。

最後に、両者に異なって現れた因子を考察する。NTに現れた第3因子「会話教育の実践と専門性」と第5因子「韓国への理解」はNNTには現れなかった因子であった。第3因子は「正しい発音を教える」「正しいアクセント・イントネーションを教える」「実生活で使われている日本語を教える」「会話を中心に授業を行う」のように会話教育に関する項目と、「標準語ができる」「発音が正確である」「聴解や作文の実力も養成する」のように会話教育を支える専門性を期待する項目で構成された。この項目の中で「会話を中心に授業を行う」はNNTの第4因子に構成されたが、因子の構成内容からNNTにおいては従来の授業ではない多様な教室活動の一つとして会話授業を期待していると解釈できるが、NTにおいては授業において会話教育が中心となることに期待があると判断できる。次に第5因子の「韓国への理解」は「韓国に好意的だ」「韓日両国の文化を尊重する姿勢がある」「韓国文化を理解している」「韓国に対する歴史的反省を認めている」という項目で構成され、これらは、学習者の母語環境において教育を行う際に学習者が外国人教師に強く求めるものであると考えられる。この因子はNTとNNTに共通し

て現れた「学習者への理解」とも深く結びつく因子で、韓国という国を理解した上で、学習者に配慮することをNTに期待していることがわかる。また今回の調査で「韓国に対する歴史的反省を認めている」のように教師の歴史観に関する項目に高い負荷量を示したことについて、近來の日韓関係の悪化が背景にあることも否めない。教育現場は教師の政治的な態度を明らかにする場ではないが、日韓の関係性を把握し理解することが求められていると思われる。NTには現れずNNTのみに現れた因子には「文法教育」があった。構成項目は「文法を体系的に説明する」「文法を中心に教える」「文法をわかりやすく説明する」で、学習者が文法中心の授業とわかりやすい説明を期待すると同時に、「体系的なカリキュラムを構成する」「カリキュラムに忠実に進める」のように良質なカリキュラム管理を望んでいた。

以上、NTとNNTにおいて抽出された因子とその構成項目について比較した結果、共通して現れた因子は一つ、類似した因子は3つで、その他の因子にはNTとNNTで相違が見られた。NTとNNTがそれぞれ単独で行う授業において、学習者は同じ要素をそれぞれの教師に求めるのではないかと予測していたが、そうではなく、一部の因子においてはそれぞれの教師の特性を生かした授業への期待が現れた。学習者を理解しようとする態度や人間性、熟練性や文化教育は、NTとNNTの両者に共通して期待する要素で、NTに現れた韓国理解や会話教育、多様な活動、NNTへ現れた多様性のある授業、文法教育は両教師の特性を考慮してそれぞれに求められた因子であると捉えられる。言い換えれば、共通、類似した因子は教養日本語を担当する教師の普遍的な因子であり、一方にのみ現れた因子は教師の特性に従って変化する因子であると言えるだろう。

また、学習歴別に因子への期待度を見た結果、NTとNNTの因子のうち、有意な差が認められたのはNTの第3因子「会話教育の実践と専門性」のみで、他の因子においては学習歴による差は見られなかった。つまり学習者は1つの因子を除いた全ての因子を等しく期待していることがわかった。有意差が見られた第3因子の集団間の差を見ると、学習歴が2年以上4年未満の集団がそれ以外の集団に比べ、より期待度が大きかった。畠山(2012:115)は学習歴が長くなるほど人間的なものより授業の進め方や知識といった専門的なものを期待する傾向があると述べたが、本研究では、2年以上4年未満の集団にその傾向が見られたことから、教師の専門性に対する期待度が学習歴に影響する可能性があることが示唆された。

3.4.2 TTとの比較

本多(2015a)(2015b)でTTを行うNTとNNTに対して抽出された因子は〈表15〉の通りである。この結果とNTとNNTが単独で行う授業では学習者が期待するものにどのような違いがあるだろうか。本項では、因子を構成する項目に注目して比較を行う。

〈表15〉 本多(2015a)(2015b)の結果

因子	NT	NNT
I	学習者への配慮	ゼロ初級者への配慮
II	教室運営能力	効率的授業実践能力

Ⅲ	発音・会話教育能力	日本語教員としての専門性
Ⅳ	文化教育能力	—
Ⅴ	授業の進行能力	—

まず、TTの第1因子はNTにもNNTにも「配慮」が現れ、これは今回の調査においてもNTとNNTに共通して抽出されている。項目においても、学生の理解度を考慮することや、学生を尊重することなどは共通している。TTにおいてはこの他にもNTには「学生が日本語を話す時、恐れを感じないように配慮する」のように、発話への動機づけへの支援に関して具体的に多くの項目が求められたが、今回の調査では、NTにはこれらの項目は現れなかった。また、TTにおけるNNTには「日本語に興味を沸くような授業を行う」のようにテキスト以外の教材をつかった多様な授業スタイルを求める項目が同時に構成されていたが、今回の調査でこれらはNNTの第4因子に現れていた。

TTにおけるその他の因子を検討すると、NTの第2因子「教室運営能力」は、教師の人柄や教室の運営スタイルに関する項目であったが、これは今回の調査のNTの第1、第4因子に、NNTの第3因子に現れた。次にTTの調査でNTに現れた第3因子「発音・会話教育能力」は発音やアクセントの正確さ、またそれらの指導を求めた因子であったが、それらは今回の調査ではNTの第3因子と項目が共通し、NNTの因子とは共通性が見られなかった。TTのNTに現れた第4因子「文化教育能力」は、今回の調査においてはNTの第4因子と第5因子、NNTの第4因子に項目が現れた。TTのNTに現れた第5因子「授業の進行能力」は「チームであるNNTとの授業内容に一貫性を持たせる」のように、TTを遂行するにあたってNTに求める項目で構成された因子であったため、今回の調査ではいずれにも抽出されなかった。

次に、TTでNNTに現れた第2、第3因子について検討すると、第2因子「効率的授業実践能力」は、高い文法教育能力を期待する因子であった。これは今回の調査のNTには現れなかったが、NNTの第5因子に文法の体系的な説明、わかりやすい説明などの項目が構成されており、共通性が見られた。TTの第3因子「日本語教員としての専門性」は、日本語や日本文化に対する専門性を求める因子であったが、この因子も今回の調査のNTには現れず、NNTにおいては第2因子の一部が現れた。

また、TTでは抽出されなかったが今回の調査で抽出された因子にNTの第6因子「熟練性」、NNTの「専門性と熟練性」がある。前項にも述べたが、これは構成項目の「日本での日本語教育経験がある」「韓国人に対する日本語教育の経験が豊富である」に代表されるように豊かな経験によって培われた教育者としての熟練性を期待する因子で、教養日本語における特徴的な因子であると考えられる。

以上を整理すると、TTにおいて学習者がNTに求めた5つの因子のうち、今回抽出されたNTとNNTの因子と共通した項目が見られたのは、NTでは4つ、NNTでは3つの因子においてであった。次に、TTでNNTに現れた3つの因子においては、NTでは1つ、NNTでは2つの因子で共通した項目が見られた。つまり、NTとNNTが単独で行う授業において両者に求めた、学習者を配慮する態度や人間性、授業形態を工夫すること、文化について教えることは、TTでNTに求めたのと同様の要素であった。そして、TTでNTに求めた会話教育や韓国理解は今回の調査

でもNTのみに、TTでNNTに求めた日本語教育の専門性や文法教育は今回の調査でもNNTのみに現れた。このことから、学習者はNTに対してはTTで求めたものと類似したものを期待し、NNTに対してはTTで求めたものに加えて親しみやすさや文化教育が期待要素に加わった結果となった。よって、本研究の調査前に行った「学習者はNTとNNTのそれぞれに期待した要素を全て併せ持った教師を同様に求めるのではないか」という予測とは異なり、学習者は教養日本語において一貫した教師像を求めるのではなく、教師の特性に合わせて異なった期待をすることがわかった。

4. おわりに

本稿では、韓国の四年制大学で実施されている教養日本語において、NTとNNTがそれぞれ単独で行う授業で、学習者が教師に何を期待するかについて、NTとNNTを区別して調査、分析を行った。

その結果、学習者を理解しようとする教師の姿勢や人間性、授業の方法、文化教育に関してはNTとNNTに共通した期待があることがわかった。しかし、具体的な授業内容に関してはNTには会話、NNTには文法を中心に行う授業を期待しており、教師の特性に従って期待要素も異なることがわかった。学習歴別の期待度は、NTの第3因子に有意な差が現れたが、それ以外の因子においては学習者が等しく期待していることが確認された。次に、TTの際にNTとNNTに期待するものとの比較を行ったが、TTにおけるNNTには見られなかった人間性を表す期待要素と文化教育への期待要素が今回の調査で現れた。このことから、NNTはTTで授業を行う際より単独で授業を行う際において学習者の期待要素が増大することがわかった。また、今回の調査で新たに抽出された因子には、熟練性(NT「熟練性」、NNT「専門性と熟練性」)がある。学習者は教師に教育における専門性や相手国への理解を基盤とした豊富な経験を期待していた点で、教養日本語で求められる特徴的な因子であるといえる。これらの研究結果は、教師に焦点を当てた研究として、日本語教師の質的向上を支援する資料として貢献できるものと考えられる。特に研究の少ないNNTに期待される要素を明らかにしたことで、教師のブラッシュアップへの喚起が期待される。

本稿では、NTとNNTを区別して、学習者のそれぞれの教師への期待要素に焦点を当てて研究を行ったが、今後は学習者の教師に対する不安要素について研究を進め、学習者が理想とする教師像を多角的に捉え、明らかにしていくことを課題としたい。

◀参考文献▶

- 김세련·최광준(2012) 「新羅大 教養日本語 팀티칭 授業에 있어 教授者満足度 分析 -日本語母語話者 및 非母語話者敎員の 設問調査를 中心으로-」 『일본어학연구』 제35집, 한국일본어학회, pp.399-423
- 박윤호(2012) 「대학 교양일본어교육의 한계와 동료튜터링(Peer Tutoring) 설계 및 운영 사례의 연구」 『일본어교육』 59집, 한국일본어교육학회, pp.9-22

- 이덕배(2006) 「교양 외국어 교육의 현황과 과제- 전남대학교의 예를 중심으로-」 『일본어문학』 제31집, 한국일본어학회, pp.233-251
- 檢校裕朗・戸張きみよ(2007) 「大學の『教養日本語』におけるティーチングアシスタントを導入したチームティーチングの試み」 『日本語教育研究』 13号, 韓国日語教育学会, pp.111-127
- 小塩真司(2005) 『研究事例で学ぶSPSSとAmosによる心理・調査データ解析』 東京図書, pp.1-285
- 小林明子・顔幸月・縫部義徳(2007) 「中国の大学生が求める日本語教師の行動特性-学年による相違-」 『広島大学日本語教育研究』 17号, 広島大学, pp.67-72
- 櫻井勇介(2012) 「母語話者教員と非母語話者教員に対する学習者の「よい教師」像-エジプト人日本語学習者の場合-」 『日本語・日本学研究』 2号, 東京外国語大学国際日本研究センター, pp.17-32
- 佐藤礼子・渡部倫子(2007) 「アジア5カ国・地域の学習者が求める日本語教師の行動特性-学習年数による相違-」 『留学生教育』 12号, 留学生教育学会, pp.1-8
- 嶋津百代(2016) 「日本語「ノンネイティブ」教師の専門性とアイデンティティに関する一考察」 『外国語学部紀要』 14号, 関西大学, pp.33-46
- 高木裕子・佐藤綾(2006) 「「国別」から見た日本語教育に求められる実践能力を規定する要因」 『平成16年度~平成17年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書』 (課題番号:16320068 研究代表者:中川良雄)、日本学術振興会, pp.118-138
- 高橋雅子(2015) 「国内の日本語教育における非母語話者教師に関する考察-多文化共生社会における語学教師の多様性を問う-」 『日本語教育実践研究』 2号, 立教日本語教育実践学会, pp.104-113
- 田中博晃(2010) 「KJ法入門:質的データ分析法としてKJ法を行う前に」 『より良い外国語教育研究のための方法』 1号, 外国語教育メディア学会, pp.17-29
- 縫部義徳・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子・家根橋伸子・顔幸月(2006) 「学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念」 『平成16年度~平成17年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書』 (課題番号:16320068 研究代表者:中川良雄)、日本学術振興会, pp.94-117
- 畠山浩子(2012) 「ベトナムで期待される日本人日本語教師像-日本語学科在籍学生へのアンケート調査から-」 『言語・地域文化研究』 18号, 東京外国語大学大学院, pp.101-119
- 林伸一(2010) 「期待される日本語教師像について-外国人留学生の期待と教師の自己点検の課題-」 『大学教育』 7号, 山口大学, pp.57-68
- 平畑奈美(2009) 「海外で活躍する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化-海外教育経験を持つ日本人日本語教師の質問紙調査から-」 『早稲田日本語教育学』 第5号, 早稲田大学, pp.15-29
- 本多美保(2011) 「韓国の4年制大学における母語話者日本語教師の役割の研究-学習者を対象として-」 『日語日文学研究』 78号, 韓国日語日文学会, pp.169-195
- _____ (2015a) 「チームティーチングにおける非母語話者教師の要件 -韓国四年制大学の教養日本語授業を対象として-」 『日本語学研究』 43号, 韓国日本語学会, pp.167-183
- _____ (2015b) 「チームティーチングにおける母語話者教師の要件-韓国四年制大学の教養日本語授業を対象として-」 『日本語教育研究』 33号, 韓国日語教育学会, pp.59-76
- _____ (2016) 「教師に対する学習者の不安要素と期待要素-教養日本語授業を対象として-」 『韓国日語教育学会2016年度 第29回国際学術大会予稿集』, 韓国日語教育学会, pp.102-106
- 若月祥子・白静姫 (2007) 「教養授業の実際と日本語ネイティブ教師の役割-弘益大学校鳥致院キャンパスでの実践をもとに-」 『日本語教育研究』 12号, 韓国日語教育学会, pp.5-16
- Do Hong Ngam・小林明子(2009) 「日本語学習者が考える「優れた」日本語教師像に関する研究-ベトナムの大学生を中心として」 『国際協力研究誌』 15巻(1・2), 広島大学, pp.65-74

[Abstract]

Expected Element of Learners in Japanese Class

-Focus on a Native Japanese Teacher and a Non-native Japanese Teacher-

Currently, NNT are responsible for the majority of Japanese college classes. However, there are also cases that NT are in charge of classes. This study aims to examine what requirements Japanese teachers need in order to be an ideal teacher for a Japanese class in a liberal arts course context. Students of six universities, who were taking a Japanese class, were asked to complete questionnaires regarding requirements of NT and NNT. Data was analyzed using both a factor analysis and a one-way ANOVA.

The findings for NT revealed that the following six factors were extracted: Cheerful lively personality, consideration of the learners, practice of conversation education and expertise, education about culture and variety of activities, understanding of Korea, and proficiency. As a result of the one-way ANOVA, a significant difference was shown with the "Practice of conversation education and expertise" among the six groups. This significant difference was found between the different groups of learning experiences.

The findings for NNT revealed that the following five factors were extracted: consideration of the learners, expertise and proficiency, friendly personality, education about culture and variety of teaching styles, and grammar education. The independent one-way ANOVA results showed that there were no significant differences between groups. A comparison of each of the factors, understanding and conversation education for Koreans, appeared only in NT, and grammar education has appeared only in NNT. Accordingly, the learner was found to change the expected element by the characteristics of the teacher.

Key words : Japanese class as a liberal arts course at university, Students,
native Japanese teacher, non-native Japanese teacher, expected element

◆ 本多美保(Honda, Miho)

- 소속 : 이화여자대학교 인문과학부 조교수
- E-mail : mhonda@naver.com

논문투고일	2016. 09. 20
심사개시일	2016. 09 . 29
심사완료일	2016. 10 . 28
게재확정	2016. 10 . 29