

教養日本語における学習者の不安要素*

－母語話者教師と非母語話者教師を対象として－

本多美保**

mhonda@naver.com

＜目次＞

1. はじめに	3.3 分析結果
2. 先行研究	3.3.1 NTに関する分析結果
3. 調査と分析	3.3.2 NNTに関する分析結果
3.1 質問紙の作成	3.4 結果の考察
3.2 調査対象及び調査方法	4. おわりに

Key Words: 教養日本語(Japanese class as a liberal arts course at university)、学習者(students)、母語話者日本語教師(Japanese native teacher)、非母語話者日本語教師(Japanese non-native teacher)、不安要素(Anxiety element)

1. はじめに

日本語母語話者である筆者が教養科目としての日本語の授業(以下、教養日本語)を単独で担当するようになったのは2015年からである。この際、学習者から「先生が母語話者だったので最初不安だった」「教養だから韓国人の先生かい

* 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 人文科学部 助教授 日本語教育

いと思った」などの声をいくつも耳にし、学習者が抱える不安要素には教師が及ぼすものが少なくないのではないかという問題意識を持った。特に外国語学習の動機づけにおいて、どのような教師が教えるかについては学習者の関心事項であると同時に不安や期待の原因になり得ると考えられるからである。母語話者の筆者が学習者に与えた不安として考えられるのは、使用言語の問題ではないかと考えられる。母語話者教師は目標言語で授業を行うため理解できないのではないかという推測が学習者の不安に結びつくと予想される。このように学習者が外国語の授業を受講する際、担当する教師が母語話者か非母語話者かが不安の要因になることがある。では、学習者の不安に結びつく要素はそれだけであろうか。また、授業担当者が非母語話者教師であれば、学習者の不安は解消されるだろうか。このような疑問を出発点とし、本研究では、教養日本語を単独で担当する母語話者日本語教師(以下、NT)及び非母語話者日本語教師(以下、NNT)に焦点を当て、各教師が授業を担当する際の学習者の不安要素¹⁾を明らかにし、両教師の教育の質の向上を支援するための資料の提供を目的とする。

2. 先行研究

外国語学習における学習者の不安にはいろいろなものがあるが、本章では学習者と教師との関わりから生じる不安について明らかにしている研究を中心に検討する。

Horwitz, Horwitz&Cope(1986)は、学習者の母語使用環境での外国語教育において、教室内で起きる不安要因として、33項目の外国語教室不安尺度を開発した。この尺度は、言語不安を構成している概念を「コミュニケーション不安」「テスト不安」「否定的評価に対する不安」の3つに分類し、さらに学習スキルセンターの臨床報告、学習者や教師の経験を参考に開発されたもので、外

1) 本稿では、不安の項目を「不安要素」として表記し、先行研究に用いられている表記「不安要因」「情意要因」はそのまま表記する。

国語教育における学習者の外国語不安を調査する際、信頼性の高い尺度として多くの研究に用いられている。この33項目の尺度を詳しく見ると、教室内で生じる学習者の不安として「授業中に教師に当てられそうになると体が震えます」「教師が外国語で何を言っているか理解できないときは怖いです」「教師が訂正したことを理解できないとき混乱します」「教師がいつも私の間違いを直そうとしているようで怖いです」「教師が言うことの全てを理解できていないとき緊張します」「自分が準備していないことについて教師が質問してきたとき緊張します」という教師との間で生じる学習者の不安が6項目含まれおり、これらは主に教師が学習者に対して能動的な行為を行った、または行おうとする際の不安を表している。

元田(2000)は、Horwitz,Horwitz&Cope(1986)に代表される第二言語に対する不安尺度が母語使用環境における学習者を対象とした尺度であり、学習者の目標言語使用環境における尺度とは異なることを指摘し、中心となっていた教室内の尺度だけではなく、目標言語環境に適合させた教室外の尺度が必要であることを主張した。そこで、新たな尺度の開発のために、既存尺度と日本国内の日本語学習者167名の自由記述から得られた項目を合わせ43項目を選定し、日本国内の大学機関の日本語学習者400名を対象に調査し、因子分析を行っている。その結果を因子別に見ると、第1因子「発話活動における緊張」においては、「1.指名されそうだとわかると、不安になります」「32.急に先生に質問されたとき、緊張します」、第2因子「状況把握の不確かさに対する不安」においては「25.先生が早口で日本語を話すと、不安になります」「38.先生が私の日本語がわからないとき、不安になります」「23.先生の質問の答えがわからないとき、あせります」のように、教室内での教師との関わりにおいて、教師が学習者に対して何らかの行為を行ったり、学習者が教師に働きかけたりする際に生じる不安が抽出されていた。また、「24.日本語の授業の内容が難しくわからないとき、不安になります」「10.日本語の授業の早さについていけないとき、不安になります」のように学習者と教師との直接的な関わりによる不安以外にも授業内容や進度に対して不安を感じていることを示唆した。

以上の先行研究は外国語学習者の不安に関する研究の代表的なもので、これ

らの研究を元に西谷ほか(2003)²⁾、志田(2007)³⁾などが実証的研究を行っている。しかし、これらが明らかにしているのは、授業が始まってからの学習者の教室内における不安要因であり、授業が始まる前に生じる学習者の不安については調査されていない。先行研究において教室内での教師との関わりの中で生じる不安要因がいくつも確認されているが、教室内活動が始まる以前から学習者は教師に対して何らかの不安を抱いているのではないかという疑問が沸いてくる。特に学習者の母語使用環境においてのNTの授業に対して、学習者は授業開始前から不安を感じているのではないかと推測されるが、授業開始前に生じる不安に関する研究は筆者の管見の限りでは確認できなかった。

(元田,2000:422)は、「不安」という情意要因は、直接的には学習者の言語処理を混乱させ、間接的には言語学習からの回避を促す可能性を有していると述べている。そのため、学習者の不安を把握し、これに対する方策をとることは、学習の促進において不可欠である。特に、先行研究で行われなかった授業前の段階における学習者の不安を明らかにすることは、学習者の学習回避を防ぐための方策をたてる上でも意義があると思われる。

本稿では、授業開始前の段階で教師に対して抱く学習者の不安に着目し、学習者の母語使用環境において生じるNTへの不安要素を明らかにするだけではなく、NNTへの不安要素についても実証的に探ることを目的とする。さらに、本多(2016)において明らかにした教養日本語における学習者の期待要素においても再度検討し、不安要素との関連性の有無を検証する。

3. 調査と分析

-
- 2) ベトナムの日本語学習者を対象に、言語不安がどのような要素から構成され、どういった教室環境を作り出せば学習者の口頭表現における言語不安を軽減することができるかについて考察した。
 - 3) 立命館大学短期留学プログラムの受講者を対象に、日本国内の目標言語環境において学習者の第二言語不安の様相を縦断的側面から把握することを目的とした研究である。前期と後期に同じ対象者に調査を実施し、不安要因の変化を観察した。

3.1 質問紙の作成

学習者の教師に対する不安要素を明らかにする方法として、まず韓国の大学で日本語の授業を受講している学習者が受講前に抱えている不安の実態を明らかにすることが要される。そこで、ソウル所在の3つの私立大学の教養日本語の受講者220名に依頼し、自由記述式調査を実施した⁴⁾。調査対象の3大学は教養科目において日本語の授業を開講しており、1つのクラスの受講者数は30名前後、1学期の進度は、文字・発音から動詞のマス形或いはテ形文までを学習するという共通性を持った大学で、調査対象として適当であると考えられる。

調査協力者への質問は、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⁵⁾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。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、NT⁶⁾において18項目、NNT⁷⁾において24項目を抽出した⁶⁾。その後、抽出した質問項目をもとに質問紙を作成し、パイロット・スタディを行った⁷⁾。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NT14項目、NNT20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

本調査は韓国の6つの大学⁸⁾の教養日本語の受講者を対象として、2016年5月

-
- 4) 調査期間は、2015年5月から6月で、3つの大学はいずれも四年制大学である。協力者数は、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。
 - 5) 調査では不安要素だけでなく、期待要素についての記述も収集したが、本研究では不安要素のみに焦点を当てる。期待要素に関する質問は、どのような母語話者教師であれば授業を受けたいか。であった。
 - 6) 調査表における質問及び回答は全て韓国語で行われ、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。収集された総データ数は、NT⁶⁾に対しては174、NNT⁷⁾に対しては152であった。
 - 7) 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名に協力を依頼し実施した。

から6月にかけて実施した。調査は各大学の調査協力者に依頼し、有効回答数はNTに関しては330、NNTに関しては317を得た。〈表1〉に各大学の有効回答数、〈表2-1〉〈表2-2〉に回答者の属性⁹⁾を示す。学年では1年生が最も多く、国籍では韓国人学習者の他に中国人学習者も相当数含まれていた。近年、留学生の増加によって韓国以外の国籍の学習者も受講するケースが多くなっている。今回の調査では、現在の状況をそのまま反映するために韓国以外の学習者の回答も回答数に加えた。回答は不安に思う程度を6件法により求め、得点化し、SPSS version 21.0を用いて因子分析を行った。因子抽出方法は主因子法、回転方式には因子間の相関が予想されるためプロマックス回転を使用し、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

	A大学	B大学	C大学	D大学	E大学	F大学	合計
NT	94	49	70	37	29	51	330
NNT	82	50	70	37	27	51	317

〈表2-1〉学年

学年	1	2	3	4
NT	119	95	57	59
NNT	114	92	55	56

〈表2-2〉国籍

国籍	韓国	中国	ベトナム タイ
NT	294	34	2
NNT	287	28	2

3.3 分析結果

3.3.1 NTに関する分析結果

主因子法による因子分析の結果、十分な因子負荷量を示さなかった項目は見

8) 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授業を開講している大学で、自由記述式調査と同様、教養日本語のクラス人数や進度が類似した大学である。

9) ほかに、学習歴、学習機関、日本滞在歴についても記入してもらった。

られず、2因子、14項目が抽出された¹⁰⁾。〈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、「教師の知識不足により、日本語と韓国語の違いを説明できないのではないか」「韓国文化や韓国人について理解していないのではないか」「教師が韓国語で説明しても、その韓国語が正しくないのではないか」「韓国人の日本語習得における特徴や問題点を知らないのでわかりやすい説明ができないのではないか」「教師が韓国語を話しても、発音などが不正確で理解できないのではないか」などの項目に高い負荷量を示したため、「教師の韓国語能力・韓国文化理解への不安」と名付けた。

第2因子は、「教師が日本語で授業を行うと、日本語が聞き取れず理解できないのではないか」「韓国語と日本語のどちらの言語でも円滑な意思疎通ができないのではないか」に高い負荷量を示したため、「授業理解・教師との意思疎通への不安」とした。

次に、下位尺度間の関連を見るために、NTIに対する2つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し「教師の韓国語能力・韓国文化理解への不安」下位尺度得点(平均2.64,SD 1.08)、「授業理解・教師との意思疎通への不安」下位尺度得点(平均2.67,SD 1.17)とした。内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ「教師の韓国語能力・韓国文化理解への不安」で $\alpha = .93$ 、「授業理解・教師との意思疎通への不安」で $\alpha = .83$ と十分な値が得られ、2つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。

〈表3〉因子分析結果(NT)

	I	II
第1因子：教師の韓国語能力・韓国文化理解への不安		
6.教師の知識不足により、日本語と韓国語の違いを説明できないのではないかと	.99	-0.25

10) 固有値の変化は6.826、0.077、0.39、0.094というもので、2因子で14項目の全分散を説明する割合は、64.9%であった。

13.韓国文化や韓国人について理解していないのではないか	.85	-12
5.教師が韓国語で説明しても、その韓国語が正しくないのではないか	.81	.01
8.韓国人の日本語習得における特徴や問題点を知らないのではわかりやすい説明ができないのではないか	.72	.09
4.教師が韓国語を話しても、発音などが不正確で理解できないのではないか	.65	.19
3.教師が韓国語で説明することができないのではないか。	.60	.29
7.質問しても、すぐに韓国語で答えられないのではないか	.57	.31
14.文化の違いで教師と学生の間で摩擦が生じるのではないか	.57	.04
1.教師の韓国語能力が不十分なため、授業について質問しても教師が理解できないのではないか	.46	.38
2.教師の韓国語能力が不十分なため、公示事項(試験や休講など)の伝達に支障が生じるのではないか	.44	.31
第2因子：授業理解・教師との意思疎通への不安		
10.教師が日本語で授業を行うと、日本語が聞き取れず理解できないのではないか	-.31	.97
11.韓国語と日本語のどちらの言語でも円滑な意思疎通ができないのではないか	.12	.76
12.互いに言葉が通じないことで誤解が生じるのではないか	.37	.49
9.難易度の高い内容を教えようとするのではないか	.16	.43
因子間相関		
	I	II
	I	-.73
	II	.73

以上のように、授業を受ける前のNTへの不安要素が明らかになったが、受講する学習者の学習歴は多様であり、中には長い学習歴を持つ者もいる。このような学習者は大学で初めて日本語を学習する者や学習歴の短い者より不安の程度が低いのではないかと推測され、学習歴によって不安の程度が異なることが考えられる。そこで、〈表4〉のように学習者を学習歴別にグループ化し、学習歴別のグループを独立変数とした分散分析を行った。

〈表4〉学習歴による集団の分類

学習歴	グループ	NT	NNT	学習歴	グループ	NT	NNT
3か月未満	1G	98	92	2年以上 3年未満	4G	43	42
3か月以上 1年未満	2G	64	60	3年以上 4年未満	5G	19	19
1年以上 2年未満	3G	79	78	4年以上	6G	27	26

その結果、〈表5〉のように、第2因子においてグループ間に有意な差が見られた($(5,324)=3.70, p<.01$)。そこで、どのグループとの間で差が生じているかを多重比較により確認したところ〈表6〉のように、1Gと3G、1Gと6G、5Gと6Gのグループ間で有意な差が生じており、1Gと5Gは不安の程度が高く、それに比べて3Gと6Gは不安の程度が低かった。さらに平均値において、1,2,4,5Gの平均値が比較的高く、3,6Gの値が低かったことから、この2つのグループで t 検定を行ったところ、グループの間で有意な差が見られた($t(328)=3.51, p<(.05)$)¹¹⁾。〈表7〉に t 検定の結果を示す。

〈表5〉第2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
授業理解 意思疎通	集団間	24.226	5	4.845	3.703	.003
	集団内	423.952	324	1.308		
	合計	448.178	329			

〈表6〉第2因子の多重比較結果(NT)

	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
授業理解・ 意思疎通	1G	2G	.28476	.18384	.633	-.2423 .8118
		3G	0.49777*	.17296	.048	.0019 .9936

11) 他のグループの組み合わせにおいては有意差は見られなかった。

への不安	4G	.35198	.20924	.545	-.2479	.9518	
	5G	-.12231	.28674	.998	-.9444	.6997	
	6G	0.87330*	.24863	.007	.1605	1.5861	
	2G	.12231	.28674	.998	-.6997	.9444	
	3G	.40707	.29885	.750	-.4497	1.2638	
	5G	4G	.62009	.29229	.279	-.2179	1.4580
	5G	.47430	.31512	.661	-.4291	1.3777	
	6G	0.99561*	.34254	.045	.0136	1.9776	

<表7>第2因子の t 検定結果(NT)

	1,2,4,5G		3,6G		t 値
	平均	S D	平均	S D	
授業理解・意思疎通	2.82	1.19	2.36	1.05	3.51*

* $p < .05$

3.3.2 NNTに関する分析結果

NTと同様に、主因子法による因子分析を行い、十分な因子負荷量を示さなかった1項目を除外した結果、最終的に3因子、19項目が抽出された¹²⁾。<表8>に回転後の因子パターンと因子間相関を示す。

<表8>因子分析結果(NNT)

	I	II	III
第1因子：日本文化に関する知識・教育への不安			
17. 日本の文化について説明できないのではないか	.94	.05	-.10
18. 日本文化について学ぶ機会が少ないのではないか	.93	-.15	.08

12) 固有値の変化は9.64、1.2、0.368、0.036、0.186というもので、3因子で19項目の全分散を説明する割合は、65.1%であった。また、十分な負荷量を示さなかった項目は「16.日本に対する知識が一部に限られているのではないか」であった。

14. 日本の伝統文化について知らないのではないか	.77	.05	-.01
19. 日本人について理解していないのではないか	.70	.12	.04
15. 日本の新しい文化について知らないのではないか	.60	.08	.13
20. 日本に対する 教師の考え方を押し付けようとするのではないか	.60	.00	.12
13. 会話の指導ができないのではないか	.43	.35	.04

第2因子：日本語に関する知識・運用能力への不安

1. 日本語の発音が正しくないのではないか	-.13	.91	.02
2. イントネーションやアクセントが正しくないのではないか	-.16	.83	.16
4. 日本語が流暢ではないのではないか	.11	.83	-.17
3. 教師の日本語の表現が実際には使わない表現なのではないか	-.03	.74	.15
7. 韓国語と日本語のニュアンスの違いを知らないのではないか	.22	.59	.04
5. 教師が話す日本語が標準語ではないのではないか。	.28	.59	-.16
6. 現在使われている日本語をよく知らず古い日本語を教えるのではないか	.21	.49	.11
8. 日本語の類似表現の違いが説明ができないのではないか	.29	.45	.17

第3因子：教育方法への不安

9. 文法説明中心の授業を行うのではないか	-.06	-.02	.89
10. 教科書の内容しか扱わないのではないか	-.02	.06	.85
11. 教師が一方的に授業をするのではないか	.12	-.01	.76
12. 日本語より韓国語の使用が多いのではないか	.32	-.04	.52

因子間相関	I	II	III
I	-	.74	.71
II	.74	-	.69
III	.71	.69	-

第1因子は、「日本の文化について説明できないのではないか」「日本文化について学ぶ機会が少ないのではないか」「日本の伝統文化について知らないのではないか」「日本人について理解していないのではないか」のように、教師の日本文化に関する知識不足や日本文化についての教育が十分にされないのではないかという不安を表す項目に高い負荷量を示したため因子名を「日本文化に関する知識・教育への不安」とした。

第2因子は、「日本語の発音が正しくないのではないか」「イントネーションやアクセントが正しくないのではないか」「日本語が流暢ではないのではないか」

「教師の日本語の表現が実際には使わない表現なのではないか」「韓国語と日本語のニュアンスの違いを知らないのではないか」のように教師の日本語に関する知識と音声を中心とした運用能力に関する不安を表す項目で構成されたため「日本語に関する知識・運用能力への不安」と名付けた。

第3因子は、「文法説明中心の授業を行うのではないか」「教科書の内容しか扱わないのではないか」「教師が一方向的に授業をするのではないか」のように、授業の内容や方法について不安視する項目に高い負荷量を示したため因子名を「教育方法への不安」とした。

NNTに対する3つの不安尺度の下位尺度得点は、「日本文化に関する知識・教育への不安」下位尺度得点(平均2.66,SD1.13)、「日本語知識・運用能力への不安」下位尺度得点(平均2.64,SD1.80)、「教育方法への不安」下位尺度得点(平均3.32,SD1.32)であった。また、内的整合性の検討のための α 係数はそれぞれ、 $\alpha=.92$ 、 $\alpha=.93$ 、 $\alpha=.89$ と十分な値が得られ、3つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。

次に、NNTで行ったように、学習歴別のグループによる検証を分散分析により行い、学習歴別の不安の程度差について検証した。

<表9>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 文化知識・ 文化教育	集団間	8.798	5	1.760	1.39	.226
	集団内	392.435	311	1.262		
	合計	401.233	316			
II 日本語知識・ 運用能力	集団間	7.407	5	1.481	1.28	.273
	集団内	360.510	311	1.159		
	合計	367.917	316			
III 教育方法	集団間	10.173	5	2.035	1.17	.321
	集団内	538.685	311	1.732		
	合計	548.857	316			

その結果、〈表9〉のように、学習歴別のグループ間において有意な差は見られなかった。これにより、NNTに対して抱く学習者の3つの不安要素は、学習歴の短い者から長い者まで、すべての学習者が同程度に抱いている不安であることがわかった。

3.4 結果の考察

本節では、3.3で得られたNT及びNNTに対する学習者の不安要素に関する分析結果を考察すると共に、本多(2016)で抽出された期待要素との関係を検討する。

まず、本研究で抽出された教養日本語の受講前に生じる学習者の不安要素は〈表10〉の通りである。

〈表10〉NTとNNTへの不安要素

因子	NT	NNT
I	教師の韓国語能力・韓国文化理解への不安	日本文化に関する知識・教育への不安
II	授業理解・教師との意思疎通への不安	日本語に関する知識・運用能力への不安
III	—	教育方法への不安

NTに対する学習者の不安要素として抽出された因子の構成項目を詳しく見ると、第1因子は、大きく2つの不安で構成されていた。その不安は、日本語と韓国語の相違点の説明、韓国文化及び韓国人への理解、韓国人日本語学習者の特徴への理解、文化の違いにおける教師との摩擦のように、主にNTの韓国人学習者及び韓国文化に対する理解不足を不安視する項目と、教師に韓国語能力がない場合への不安、または、韓国語能力があったとしても韓国語の不正確さ、不十分さにより生じる日本語学習への障害及び学事管理に及ぼす支障に対する不安であった。第1因子に現れた不安は、教師に韓国語能力がない、もしくはあっても十分ではないという学習者の推測のもとに不安項目が構成されており、学習者

の母語使用環境における特徴として捉えられるのではないかと考えられる。一方、第2因子の構成項目を見ると、教師の日本語が聞き取れないこと、難易度が上昇すること、教師とのコミュニケーションがどちらの言語でもとれないことなど、授業での教師の日本語使用への不安と教室活動時に円滑な意思疎通ができないことへの不安で構成されていた。この2つの因子から、学習者はNTが韓国語と日本語のどちらの言語を使用したとしても支障があると感じており、特に教師と学習者の両者の外国語使用への未熟さによって生じるコミュニケーションのずれを恐れる傾向が見られた。これらの項目は、2章で述べたHorwitz&Cope(1986:129-130)が明らかにした、母語使用環境での学習者の不安尺度にも「教師が外国語で何を言っているか理解できないときは怖いです」「教師が訂正したことを理解できないとき混乱します」「教師が言うことの全てを理解できていないとき緊張します」などの項目によって現れており、これらの不安は、教室活動が始まってから生じるものではなく、その前からすでに発生していることを示唆するものと考えられる。教養日本語の受講者は学習歴が多様で、中学や高校で学んだ経験のある学習者も多いが、その約半数は1年未満の学習歴しか持たないため、教師の韓国語能力や日本語使用に対して関心が集中するのは必然的であると考えられる。NTの授業では学習者の目標言語を多用する可能性が高いが、理解できない学習者には韓国語で補足説明をしたり、公示は韓国語で行うなど、学習活動はもちろん、学事日程において学習者が不利益を被ることのないように配慮することが必要である。しかし、その一方で、学習者は教師の韓国語能力が十分ではない場合、学習や学事管理に支障があると考えているため、学習者が信頼できる程度の韓国語能力を備える努力が必要であると言えるだろう。

これらの不安要素と本多(2016)で明らかにした授業前に教師に期待する要素¹³⁾とを比較すると、不安項目として挙げられたものが期待としても現れている傾向が見られた。具体的には、不安要素の「6.教師の知識不足により、日本語と韓国語の違いを説明できないのではないか」は、期待要素の「5.韓国語と日本語のニュ

13) NTに対する期待要素の詳細は、〈参考資料1〉を参考されたい。

アンスの差を教える」に反映され、「8.韓国人の日本語習得における特徴や問題点を知らないのでわかりやすい説明ができないのではないか」「13.韓国文化や韓国人について理解していないのではないか」「14.文化の違いで教師と学生の間で摩擦が生じるのではないかと」という不安は、期待要素の「11.韓国と日本の文化差について教える」「36.韓日両国の文化についての知識が豊富だ」「38.韓国人に対する日本語教育経験がある」「39.韓国に長期滞在している」などへ、また、「9.難易度の高い内容を教えようとするのではないかと」という不安は、「24.初めて学ぶ学生に配慮する」「22.学生の理解度を考慮して進める」という期待へ変化して現れており、学習者の不安要素は期待要素に反映されることが確認された。

さらに、学習歴別のグループによる分散分析を行った結果、第2因子においてグループ間で有意な差が確認された。学習歴が1年未満のグループと2年以上4年未満の学習歴のグループのほうが1年以上2年未満と4年以上の学習者のグループより授業理解と教師との意思疎通に対する不安度が高かった。筆者は当初、学習歴が短いほど不安度が高いと予想したが、検証の結果、2年以上4年未満の学習歴を持つ学習者の不安度はこれより学習歴の短い1年以上2年未満の学習者より高いという結果から、第2因子における不安の程度は学習歴に従うものではないことが示唆された。この結果について明確な理由づけをするのは難しいが、学習者の学習動機と不安のレベルに何らかの関係がなるのではないかと推測する。これについては今後、インタビュー調査などにより理由を明らかにしていく必要があると思われる。

次に、NNTに対する学習者の不安として抽出された各因子項目を詳しく見る。まず、第1因子においては、日本文化に関する知識や理解、説明能力の不足により伝統文化から現代の新しい文化まで、日本の幅広い文化について十分な教育が受けられないのではないかという不安や、文化に関する説明が教師の主観によって行われるのではないかと不安を示していた。これらの不安は、日本文化に関してありのままを学びたいという学習者の積極的な態度と高い学習意欲が反映したと思われる。第2因子は、発音・イントネーションの正確さや実際に通用する日本語

運用能力、そして両言語の知識を備えているかを不安視する項目で構成されていた。これらからは、教師の日本語能力があまり高くないと思ったり、使用する日本語が古いと心配したりするなど、NNTに対する偏った評価から不安を抱く傾向が見られた。多様な媒体により日本語に触れる機会が増大している学習者にとって、より正確で新しい日本を学びたいという期待の大きさがこのような不安を生じさせているのではないかと考えられる。第3因子は、文法説明中心、教科書のみを使用など、多様なリソースの使用や学習者とのインターアクションを行わない授業方法への不安を示す項目で占められており、授業が多様性に欠け、理論中心の授業になることへの危惧を表していた。

これらの不安要素を本多(2016)の期待要素¹⁴⁾と比較すると、NTと同様に、不安項目が期待として現れている傾向が見られた。具体的には、文化知識、文化教育に関する不安要素の「17.日本の文化について説明できないのではないか」

「18.日本文化について学ぶ機会が少ないのではないか」「14.日本の伝統文化について知らないのではないか」「15.日本の新しい文化について知らないのではないか」は、「38.日本文化についての知識が豊富だ」「31.日本への関心が高い」「10.日本の新しい文化について教える」「9.日本の伝統文化について教える」などの期待要素に反映されていた。また、教育方法に関する不安要素「11.教師が一方向的に授業をするのではないか」「10.教科書の内容しか扱わないのではないか」「12.日本語より韓国語の使用が多いのではないか」などは、「7.教科書に偏らない授業をする」「21.授業に参加する機会を学生に多く与える」

「20.飽きさせないように授業を行う」などの期待に現れていた。しかし、「9.文法説明中心の授業を行うのではないか」という不安要素は、期待要素にも「3.文法を中心に教える」という項目で現れており、授業において文法教育をどのように扱うかが課題となる結果となった。他の期待要素との関連性を見ると、確かに文法を中心にわかりやすく教えることが求められているが、これは学習者の不安要素でもあることを念頭に、文法教育の方法を工夫していくことが必要であると思われる。

14) NNTに対する期待要素の詳細は、〈参考資料2〉を参考されたい。

4. おわりに

本稿では、韓国の四年制大学で行われている教養日本語を受講する学習者を対象に、授業担当者がNTの場合、またはNNTの場合、授業が始まる前の段階において、どのような点に不安を抱くかを明らかにすることを目的として調査、分析を行った。その結果、NTに対しては、教師の韓国理解や韓国語能力への不安、教師が授業で日本語を使用した際の日本語の理解や意思疎通への不安という2つの因子が抽出され、NNTに対しては、NTに対する韓国語能力への不安と同様に、NNTの日本語能力に対する不安や日本文化に関する知識や教授能力への不安、そして教育方法に対する不安という3つの因子が抽出された。

本研究では、学習者の言語学習回避を防ぐための対策として、特に、授業開始前に生じる教師への不安要素に焦点を当てたが、これらの結果からは、授業開始後に始めて生じる不安ではなく、その前から不安生じている点、NTとNNTでは学習者の抱く不安が異なる点、不安要素が期待要素へ反映される点など、多くの発見があった。不安要素は学習回避を拡大させる原因にもなるため、教師はこれらを事前に把握し、対策をとる必要がある。今回の研究成果はその際の資料としての貢献が期待でき、よりよい授業環境を創造する上で、教師一人一人が自己の能力を再点検する際のガイドラインとしての役割が担えるのではないかと考える。

今後は、今回の調査でデータとしては現れなかった留学生の期待や不安にも目を向け、多文化環境における日本語教育について研究を進めることを課題としたい。

<参考文献>

- 志田あゆみ(2007)「立命館大学短期留学プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語教室不安-縦断的調査による実態把握の試み-」『立命館高等教育研究』7 立命館大学教育開発推進機構 pp.89-105
- 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 外国語教育メディア学会 pp. 17 - 29

- 西谷まほか(2003)「ベトナム人日本語学習者の外国語不安」『一橋大学留学生センター紀要』6 一橋大学留学生センター pp.77-89
- 本多美保(2016)「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－」『日本語教育研究』37 韓国日語教育学 pp.177-196
- 元田静(2000)「日本語不安尺度の作成とその検討－目標言語使用環境における第二言語不安の測定－」『教育心理学研究』48-4 日本教育心理学 pp.422-432
- Horwitz,E. K, .Horwitz,M.B .& Cope, J. (1986) “Foreign language classroom anxiety” *The Modern Language Journal*, Vol.70 National Federation of Modern Language Teachers Associations pp pp.125-132

<参考資料 1:NT への期待要素 >

第1因子：明朗活発な人柄

44. 社交性がある/45. 明るい/43. ユーモアがある/42. 親近感がある/40. 親切だ/
41. 頑固ではない/17. 活気のある授業を行う

第2因子：学習者への配慮

24. 初めて学ぶ学生に配慮する/22. 学生の理解度を考慮して進める/
14. 一つ一つ丁寧に説明する/4. わかりやすく説明する/23. 学生を尊重する姿勢がある/
20. 学生の質問に誠意をもって答える/13. 多様なコンテンツを活用する

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/8. 正しいアクセント・イントネーションを教える/
2. 実生活で使われている日本語を教える/1. 会話を中心に授業を行う/
5. 韓国語と日本語のニュアンスの差を教える/6. 聴解や作文の実力も養成する/
32. 標準語ができる/31. 発音が正確である

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/9. 日本の伝統文化について教える/
11. 韓国と日本の文化差を教える/16. 多様な活動(ゲームやグループ活動など)をする/
15. 授業に参加する機会を学生に多く与える/12. 楽しく自由な雰囲気を作る

第5因子：韓国への理解

27. 韓国に好意的だ/28. 韓日両国の文化を尊重する姿勢がある/
26. 韓国文化を理解している/30. 韓国に対する歴史的反省を認めている

第6因子：熟練性

37. 日本での日本語教育経験がある/39. 韓国に長期滞在している/
38. 韓国人に対する日本語教育経験がある/21. カリキュラムに忠実に進める/
36. 韓日両国の文化についての知識が豊富だ

<参考資料2: NNT への期待要素>

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/29. 初めて学ぶ学生に配慮する/
- 16. 一つ一つ丁寧に説明する/30. 学生を差別しない/
- 27. 学生を尊重する姿勢がある/ 28. 学生の質問に誠意をもって答える/
- 12. 韓国人の立場でわかりやすく教える/26. 情熱的に教える/
- 20. 飽きさせないように授業を行う

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/42. 日本に留学した経験がある/
- 37. 日本語教育に対する専門的知識がある/41. 日本に長期滞在した経験がある/
- 38. 日本文化についての知識が豊富だ/39. 韓国人に対する日本語教育の経験が豊富だ/
- 40. 日本で日本語教育に携わった経験が豊富だ/31. 日本への関心が高い

第3因子：親しみやすい人柄

- 46. 社交性がある/45. ユーモアがある/47. 親近感がある/44. 頑固ではない/
- 43. 親切だ

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/7. 教科書に偏らない授業をする/
- 9. 日本の伝統文化について教える/15. 韓国語より日本語を多く使用する/
- 2. 会話を中心に授業を行う/14. 暗記を重要視しない/
- 21. 授業に参加する機会を学生に多く与える

第5因子：文法教育

- 4. 文法を体系的に説明する/3. 文法を中心に教える/5. 文法をわかりやすく説明する/
- 22. 体系的なカリキュラムを構成する/23. カリキュラムに忠実に進める

<Abstract>

Anxiety Element of Learners in Japanese Class

-Focus on a Japanese native teacher and a Japanese non-native teacher-

This study found that the anxiety element of learners to teachers (NT:a Japanese native teacher and NNT:a Japanese non-native teacher) that occurs before class starts in the mother tongue uses the environment of the learner. Students of six universities, who are taking a Japanese class, were asked about anxiety towards the lessons held by NT and NNT. Data was analyzed using both a factor analysis and a one-way ANOVA.

The findings of NT revealed that the following two factors were extracted. The first factor is "anxiety about teacher's Korean language ability and Korean culture understanding." The second factor is "anxiety about understanding of the class and communicating with teachers." As a result of the one-way ANOVA, in the second factor, a significant difference was shown between the two groups. Groups with learning experience ranging more than one year and less than two years, and longer than 4 years, had a low degree of anxiety. In comparison, groups with learning experience ranging more than two year and less than four years, and shorter than one year had a high degree of anxiety.

The findings of NNT revealed that the following three factors were extracted. The first factor is "anxiety about knowledge and education in relation to Japanese culture", the second factor is "anxiety about knowledge and Japanese operational ability", and the third factor is "anxiety about educational methods." Using one-way ANOVA, we examined differences between groups by learning experience, but no significant difference was found.