

교양일본어에 있어서의 학습자의 기대요소*

-모어화자 교사와 비모어화자 교사를 대상으로-

本多美保(혼다미호)**

[요지]

현재 대학에서 하고 있는 교양일본어 수업은 비모어화자 교사(이하, NNT)가 단독으로 담당하는 것이 대부분이나, 일부대학에서는 모어화자 교사(이하, NT)도 단독으로 수업을 담당하고 있다. 본 연구에서는 한국의 여섯 개 대학의 학습자를 대상으로, 교양일본어를 단독으로 담당하는 NT와 NNT에 무엇을 기대할 지에 대해 조사를 하고 인자분석을 통하여 그 요소를 명백히 하였다. 그리고 추출된 교사의 요건이 모든 학습자에게 지지 받는가를 확인하기 위해 학습자를 학습 경력별로 분류하여 분산분석을 통해 집단 간의 차를 검증했다.

분석한 결과, 학습자가 NT에게 기대하는 인자는 ‘명량 활발한 인품’, ‘학습자에 대한 배려’, ‘회화교육의 실천과 전문성’, ‘문화교육과 다양한 활동’, ‘한국에 대한 이해’, ‘숙련성’의 6가지였다. 또, 학습경력에 따른 집단 간의 차를 분산분석을 통해 검증한 결과, 제3인자에서 학습경력 2년 이상 4년 미만의 집단과 기타집단 사이에 유의차가 발견되었다. 다음으로 NNT에 기대하는 인자는 ‘학습자에 대한 배려’, ‘전문성과 숙련성’, ‘친해지기 쉬운 인품’, ‘문화교육과 다양성이 있는 수업’, ‘문법교육’의 5개이며, 학습경력에 따른 집단 간에서 유의한 차이는 찾을 수 없었다. 각각의 인자를 비교해보면, 학습자를 이해하려고 하는 자세나 인품, 수업에 있어서의 다양한 활동이나 문화에 관한 교육은 NT와 NNT의 양측에 공통으로 기대된 요소였지만 한국의 이해나 회화교육은 NT에, 문법교육은 NNT에게만 기대되었다는 점에서, 학습자는 교사의 특성을 고려하여 기대요소를 변화시킨다는 것이 밝혀졌다.

키워드: 교양일본어, 학습자, 모어화자 일본어교사, 비모어화자 일본어교사, 기대요소

1. 서론

현재, 한국의 4년제 대학의 대부분에서 일본어의 수업이 교양과목으로 개설되어있다. 교양과목으로서의 일본어 수업(이하, 교양일본어)은 전공과목에 비해 일본어를 처음 접한 학습자나 초급단계의 학습자의 비율이 높으며, 학습자가 수업을 통해서 일본이라는 나라에 호감을 가지거나 일본어 학습에 대한 동기를 얻기도 하는 과목이라고 할 수 있다. 또한 부전공, 복수전공의 이수를 활발하게 하는 한국의 대학에 있어서 일

* 본 논문은 서울대학법학전문대학원 2015년도 제1회 학봉상 연구지원사업의 지원을 받아 작성한 것이다.

** 이화여자대학교, 조교수, 일본어교수

본어학습자를 증가시키는 계기가 되는 것도 교양일본어의 역할이다. 동일본대지진이 나 구마모토지진, 한일관계의 악화 등으로 인해 일본에 대한 마이너스이미지가 가속화되고 일본어학습자가 감소하고 있는 지금, 교양일본어도 일본어를 어떻게 가르치고 어떤 식으로 학습자의 관심을 높여갈지에 대해 진지하게 임하는 태도가 요구되고 있다.

필자는 교양일본어에 있어서의 교사의 질적 향상을 목표로 한 연구였던 本多(2015a)(2015b)를 통하여 교양일본어에서 하고 있는 역할분담형의 팀티칭(이하, TT)에서 모어화자교사(이하, NT)와 비모어화자 교사(이하, NNT)의 요건 및 TT의 효과에 대하여 분석하였다. TT나 티칭어시스턴트를 활용한 수업의 유효성에 대해서는 檢校·戸張(2007)¹⁾、김세련·최광준(2011)²⁾에 의해서도 시사된 바 있으며, 이러한 수업형태의 보급이 앞으로 요망되어진다. 그러나 필자가 전국의 4년제 대학 23개교³⁾에 대해 교양일본어의 수업담당자를 조사한 결과, 14개교는 NNT만이 단독으로 담당하고 있으며 6개교는 NT와 NNT가 각각 단독으로 수업을 진행하고 있었다. 또, NT만이 담당하고 있는 대학은 2개교이며 TT를 하고 있는 학교는 한 학교 뿐이었다.

교양일본어를 NNT가 담당하는 이유는 학습경험이 없거나 많지 않은 학습자에 대해서 문자나 발음, 기초문법의 설명 등을 해야만 하며 매개어의 사용이 필요하기 때문이다. 이덕배(2012:239)는 전남대학교의 교양외국어 강의에서 사용하고 있는 언어에 대한 조사를 하여, 한국어가 29.3%, 한국어와 해당외국어의 병용이 67.4%, 해당외국어가 2.8%였다고 보고하였다. 그 결과를 보면, NNT가 매개어를 사용하여 수업을 진행하고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 교양일본어수업은 전공수업에 비해 강의 수가 매우 많기 때문에 이 강의들을 TT에 의해 운영하는 것은 교사의 확보나 대학 운영 면에서도 효율적이라고는 말할 수 없으므로 교양일본어에서 TT의 보급은 현실적으로 어렵다고 말하지 않을 수 없다.

이러한 이유로 교양일본어 교사연구로써 NNT가 단독으로 하는 교수형태에 관해서도 연구영역을 넓힐 필요가 있다. 이와 더불어 NT가 단독으로 담당하는 경우도 보여진다는 점에서 양쪽 교사에게 초점을 맞춰 학습자가 교사에게 무엇을 기대하는가에 대해 연구를 진행한다.

연구는 다음 순서대로 진행한다. 1) 학습자에 대해 기술식 설문지 조사를 실시하여 모어화자교사가 수업을 할 경우에 발생하는 기대요소, 비모어화자교사가 수업을 할 경우에 발생하는 기대요소에 대한 의견을 수집한다. 2) 기술식 설문지 조사를 기초로

1) 檢校·戸張(2007)는 교양일본어를 NT와 티칭어시스턴트가 담당하여 수강자를 대상으로 한 설문조사에서 ‘학습자의 참여도가 높아진다’, ‘학습의욕이 향상된다’, 등의 효과를 보고하고 있다.

2) 김세련·최광준(2011)은 신라대학교의 교양일본어에서 하고 있는 역할분담형 팀티칭에 대한 학습자의 만족도를 조사하여 팀티칭이 학습자에게 긍정적으로 받아들여지고 있다는 것을 밝히고 있다.

3) 2016년 5월부터 8월에 걸쳐 대학의 HP 및 대학관계자를 대상으로 한 인터뷰를 통해서 조사를 하였다. 강원도 1개교, 서울 8개교, 경기도 4개교, 대전 6개교, 충청남도 1개교, 경상남도 1개교, 대구 1개교, 부산 1개교.

정량적 조사에 사용할 설문지를 작성한다. 3) 작성한 설문지를 통해 조사를 실시한다. 4) 수집한 회답을 토대로 학습자의 교사에 대한 기대요소를 명확히 분석한다.

2. 선행연구

2.1 NT 및 NNT에 관한 연구

일본어교사의 자질에 관한 대표적인 연구로는 縫部他(2006)、高木·佐藤(2006)、平畑(2009)、林(2010)⁴⁾등이 있지만 이 연구들은 복수의 나라나 지역을 대상으로 하여 모어화자와 비모어화자를 구분하지 않고 포괄적인 의미로서의 이상적인 일본어교사상을 밝혀낸 것이다. 이 연구들의 조사대상 중 하나로 한국도 포함 되어있으나 한 나라나 지역에 특화된 연구라고 보기는 어렵다.

본 절에서는 한 나라나 지역을 연구대상으로 한정하고 NT와 NNT를 구별하여 각각 요구되어지는 자질을 고찰한 若月·白(2007)、本多(2011)、桜井(2012)、畠山(2012)、嶋津(2016)、高橋(2015)의 선행연구를 살펴보도록 한다.

먼저, 교사를 NT와 NNT로 구별하고 학습자가 생각하는 각각의 교사에 대한 ‘좋은 교사상’을 연구한 것으로 桜井(2012)⁵⁾가 있다. 桜井(2012)는 縫部외(2006)에서 사용한 설문지를 이용해 이집트의 대학, 고등전문학교, 일반강좌 등에서 배우고 있는 이집트인 학습자를 조사협력자로 하여 학습자가 생각하는 ‘좋은 교사상’을 인자분석을 통해 추출했다. 그 결과 NT에 대해서는 ‘학습자와의 관계 형태’, ‘친해지기 쉬운 정도’, ‘전문성과 언어교육의 식견’, ‘규범적 존재’, ‘폭넓은 교육기능’ 이라는 5가지의 인자를 추출하였다. NNT에 대해서는 ‘학습자에 대한 배려’, ‘수업의 실천능력’, ‘자질과 지식과 경험’ 이라는 3가지의 인자를 추출했다. 그리고 NT와 NNT에 대해 학습자가 기대하고 있는 정도는 NNT보다도 NT를 대할 때가 더 높다는 사실을 밝혀냈다. 또, 추출된 인자에서 볼 수 있는 수업의 실천능력이나 배려, 관계 형태, 지식, 경험, 자격과 같은 키워드는 선행연구⁶⁾에서도 찾아 볼 수 있는 것이며 이것들은 일본어학습자에게 있어 어느 정도 보편적일 것이라는 가능성을 시사했다. 선행연구에서는 일본어교사를 포괄적으로 인식하여 NT와 NNT를 구별하지 않고 이루어진 연구가 대부분이었으나 桜井(2012)에서는 NT와 NNT를 분별하여 학습자가 생각하는 양측의 ‘좋은 교사상’을 이끌어내고 있다는 점에서 큰 성과를 얻고 있다고 생각할 수 있다. 그러나 설문지가 縫部

4) 縫部他(2006)는 6개의 나라와 지역(뉴질랜드, 태국, 한국, 중국, 베트남, 대만) 대학의 일본어학습자를 대상으로 조사하였다. 高木·佐藤(2006)는 일본어교사, 일본어교원, 일본어지도자, 또는 거기에 준하는 형태로 일본어를 가르치고 있는 자를 대상으로 일본 국내와 해외(중국, 한국, 미국, 태국 그 외 등등)로 구별하여 조사하였다. 平畑(2009)는 해외교육경험(중국, 대만, 한국, 동남아시아, 남·북아시아, 북미, 중남미, 오세아니아, 서구, 중구, 동구, 구소련, 중동(터키 포함))이 있는 일본인일본어교사를 대상으로 조사를 하였다. 林(2010)는 일본 국내에서 배우는 유학생(중국, 태국, 한국 등 11개국)과 장래에 일본어교사를 목표로 하는 일본인을 대상으로 조사하였다.

5) 桜井(2012)는 NT와 NNT를 각각 ‘이집트인 교원’, ‘이집트인 교원’으로 표기하고 있다.

6) 縫部他(2006)、佐藤·渡部(2007)、小林他(2007)、Ngam·小林(2009)、林(2010)등 이다.

(2006)에서 사용된 것이 NT와 NNT 양측에도 있어서 같은 질문항목에서 학습자가 NT와 NNT 어느 쪽에 더 강하게 요구하는 지를 밝혀내는 것에 무게가 실려 있었다. 그렇기 때문에 질문항목에서 이집트 학습자의 특징적인 ‘좋은 교사상’을 알 수는 없었다.

학습자가 기대하는 NT상에 대한 연구로는 若月・白(2007)、本多(2011)、畠山(2012)가 있다.

若月・白(2007)은 한국의 홍익대학에서 하고 있는 교양일본어⁷⁾에서의 NT의 특징⁸⁾과 NT에게 기대하는 것을 교양일본어의 수강자를 조사협력자로 하여 설문조사를 실시했다. 그 결과 학습자는 NT에게 기대하는 것으로, ‘일본의 문화·생활습관·상식·역사’ 등의 전달을 가장 기대했으며, 다음으로 의사소통·회화력의 향상이나 실생활에서 사용하는 어휘·표현의 습득을 기대하고 있다는 것을 명확히 하였다. 또한 학습자가 생각하는 NT의 특징으로는 ‘발음이 정확하다’, ‘문화를 전달해준다’, ‘실생활에서 사용되는 어휘나 표현을 배울 수 있다’, 등의 회답이 있었으며 이러한 생각에 유의한 수업의 실천예시를 소개하고 있다. 本多(2011)는 한국의 4년제 대학의 일본 관련 전공학과에 속한 한국인학습자, NNT, NT를 조사협력자로 하여 설문지 조사를 실시했으며 삼자 각자가 요구하는⁹⁾ NT의 요건을 인자분석을 통해 추출하여 학습자가 NT에게 요구하는 요건에 대해 연구하였다. 이 조사에서는 한국에 특화된 연구를 하기 위해 조사대상자인 학습자 및 한국인 교사에게 자유기술식의 설문지조사를 하여 NT에게 요구하는 것에 관한 항목을 수집하고 그것을 토대로 설문지를 작성한 후 정량적인 조사를 하였다. 그리고 한국의 교육환경에 적합한 질문항목을 통해 얻어낸 학습자가 NT에게 요구하는 요건으로 ‘인간성’, ‘일본어교사로서의 전문성’, ‘교사로서의 부가적 역할과 능력’, ‘학생에 대한 배려 및 수업 이외의 역할’, ‘한국문화에 대한 이해’의 5인자를 추출했다. 이 결과를 縫部(2006)와 비교하여 ‘학생에 대한 배려 및 수업 이외의 역할’, ‘한국문화에 대한 이해’가 한국특유의 인자임을 밝혀냈다. 畠山(2012)는 베트남 대학교의 일본어학과 학생을 조사협력자로 하여 자유기술을 통한 설문지조사를 실시하고 각 설문의 회답을 카테고리 별로 분류함으로써, 학습자가 NT¹⁰⁾에게 기대하는 것에 대해 명확히 했다. 그 결과 학습자가 NT에게 기대하는 수업은 회화능력이나 발음의 향상을 위한 수업, 일본에 대한 정보를 얻을 수 있는 수업이며 기대하는 인물상은 인간성이나 전문성을 갖춘 교사였다. 또한 학습경력이 길어질수록 인간적인 것보다 수업의 진행방식이나 지식 등의 전문적인 것을 기대하는 경향이 있다고 고찰했다.

NT에게 초점을 맞춘 위와 같은 연구들은 해외의 학습자의 모어환경에서의 일본어 교육에 있어서 학습자가 기대하는 것을 교사자신이 파악하고 반성을 위해서 효과를

7) 若月・白(2007) p.7에서 한 분반의 인원은 12명, 담당인 NT는 9명이며 일본어교육경력은 3년부터 10년, 전원이 한국어가능이라고 설명하였다.

8) NNT의 특징에 대해서도 조사했지만 기대하는 것에 대해서는 조사되어있지 않기 때문에 검토에서 제외했다.

9) NT가 회답할 때에는 ‘요구되고 있다고 생각되는 요건’으로 회답받았다.

10) 畠山(2012)는 NT를 ‘일본인일본어교사’라고 표기했다.

발휘하는 것이다. 전술한 세 개의 연구는 한국, 베트남과 같은 하나의 나라를 대상으로 연구가 이루어진 것이기 때문에 그 나라에서 일본어교육을 하는 자에게 있어서 유의한 자료가 되며, 교사로서의 자질향상을 지원해주는 역할을 한다고도 생각된다. 그러나 若月・白(2007)는 12명의 소수로 이루어지는 교양일본어에 있어서의 결과이며, 타 대학에서 하고 있는 다수로 이루어지는 수업의 수업환경과는 학습조건이 상이하기 때문에(異なるため) 교사에게 요구하는 요소가 다를 가능성이 있다¹¹⁾. 本多(2011)、畠山(2012)의 경우, 조사협력자가 전공자이기 때문에 교양일본어와는 학습자의 숙성이나 NT가 가지는 교육환경이 다르다. 또한, 畠山(2012)는 학습경력이 학년에 따라 구분되어, 대학입학 이전의 학습경력이 고려되지 않았다. 조사국의 특징에 따라 다를 수는 있지만 한국에서는 일본어학습이 대학입학 전 중학교, 고등학교에서 이루어지거나 학원이나 과외를 통해 일본어를 접하는 학습자가 많다는 점에서 학년에 따른 결과를 한국에 옮겨놓고 생각하기는 어렵다. 한국에서는 학년을 학습경력이라고 봐서는 안 되며 실제 학습경력을 통한 조사가 필요하다고 생각된다.

일본어교육에 있어서 NNT만을 연구대상으로 한 연구는 필자의 관건으로는 매우 적으나, 嶋津(2016)、高橋(2015)는 NNT에 관해 질적인 연구를 진행하고 있다.

嶋津(2016)는 한국의 대학원에서 일본어교육을 전공하고 있는 두 명의 NNT¹²⁾의 라이프스토리작문으로부터 에피소드를 추출하여 NNT자신이 교사로서 자신을 어떻게 생각하는지를 분석하고 있다. 그 중에서 협력자는, 일본어 교사의 전문성은 교사로서 가르치고 배우는 활동을 할 때의 일본어의 지식이나 능력에 한정되는 것이 아니라 일본어를 통해 서로 성장하는 기회를 제공하는 것이며, 일본어교사의 역할은 일본어를 통해 학생이 꿈을 이룰 수 있도록 도와주는 것이라고 인식하고 있다고 하였다. 또한 두 명의 교사는, NT는 가지고 있고 NNT는 가지고 있지 않은 것의 예시로서 일본어의 발음을 들었으며 NNT가 NT에 뒤떨어진다고 인식하고 있는 것을 밝혀냈다. 이 결과에 입각하여 우수한 일본어교사는 일본어 원어민처럼 행동하는 것이 아니라 학습자의 요구를 파악한 지도를 할 수 있는지, 일본어의 다양한 측면을 학습자가 알 수 있도록 도와줄 수 있는지 등도 중요한 자질이며, NNT가 학습자의 모범적인 롤 모델이 될 수 있는 가능성도 시사했다. 高橋(2015)는 일본 내의 대학에서 유학생 대상의 일본어수업을 담당하고 있는 세 명의 NNT에게 반구조화형식으로 인터뷰를 실시하여 NNT의 의식, 공생사회에 있어서의 어학교사의 다양성에 대하여 분석하였다. 조사협력자는 ‘NT도 NNT도 교사로서 같다’, ‘모어화자라고해서 교사로서 우위에 있는 것은

11) 필자가 조사한 교양일본어 한 분반의 학생 수는 25명에서 40명이었다. (부산 1개교, 충청남도 1개교, 서울 6개교) 또한, 박윤호(2012:14)는 ‘1990년대 후반이후의 자립화 및 다양화를 지향한 신교육정책에 의한 교양과목 수의 폭발적인 증가를 계기로 대학의 제도적, 경제적 부담이 커졌으며, 각 학과가 동일하게 강좌 수를 유지하여 균일하게 수강생이 60명씩인 분반편성으로 하는 등의 과목의 특성이나 학생의 수요에 맞추지 않고 편의성만을 고집한 강좌편성이 이루어지게 되었고 학생이 양질의 제 2외국어 수업을 수강할 수 있는 기회가 축소되었다’라고 설명하고 있다.

12) 조사협력자 10명 중 8명은 일본어교사경험 및 일본어계약직강사, 2명은 일본어교사 예정자이며 이중 2명의 라이프스토리를 분석하였다.

아니다’, ‘개인의 전문성이나 인간성으로 교사로서의 역량이 정해진다’등의 생각을 가지고 있었다는 점에서, 국적이나 모어에 의해 어학교사의 역할을 정해지는 것이 아니라 한 개인으로서의 특징을 가진 교사의 다양성을 인정하는 것이 앞으로의 일본어교육을 포함한 어학교육에 있어서 생각해야 할 과제 중 하나라고 했으며, 앞으로의 공생사회의 언어적 우위성에 대한 NT와 NNT라고 하는 교사의 구분에 대한 재고를 촉구했다.

NNT에 관한 두 개의 연구는 현재 또는 앞으로의 다양한 사회변화를 비추어보았을 때 ‘원어민’, ‘비원어민’이라고 하는 이원대립적인 관점을 탈피한 시점이 요구되어지고 있는 사회적 문맥에서 NNT의 의식이나 이점을 찾으려 한 것이다. 특히 高橋(2015)는 일본의 일본어교육에 있어서 NNT의 가치를 재검토하는 기회를 제공하고 있다. 그러나 해외의 외국어교육은 NNT를 중심으로 교육이 이루어지기 때문에 일본 국내의 사정을 끼워 맞춰 논하기는 어렵다. 또한 이 연구들은 교사자신의 인식으로부터 얻어진 결과이며 학습자의 의견은 반영되어있지 않다. 한국 국내의 일본어교육에 있어서의 NNT를 대상으로 한 연구가 적다는 사실도 미루어봤을 때 광범위한 조사를 통한 보다 실증적인 연구의 축적이 중요한 과제라고 생각된다.

2.2 TT에 있어서의 NT 및 NNT에 관한 연구

本多(2015a)(2015b)는 교양일본어에서 NT와 NNT가 역할을 분담하여 하나의 수업을 담당하는 TT에 있어서 학습자가 각 교사에 대해 어떠한 요건을 요구하고 있는지를 조사했다. 인자분석 결과, NT에 대해서는 ‘학습자에 대한 배려’, ‘수업의 운영능력’, ‘발음·회화교육능력’, ‘문화교육능력’, ‘수업의 진행능력’이라고 하는 다섯 개의 인자를 추출하였다. NNT에 대해서는 ‘완전 초급자에 대한 배려’, ‘효율적인 수업실천능력’, ‘일본어교원으로서의 전문성’이라고 하는 세 개의 인자를 추출했다. 또한 학습자의 학습경력에 따른 인자의 중요도를 검토한 결과, NT에서 추출된 ‘수업의 진행능력’에 있어서 3년 이상의 학습경력을 갖는 집단은 3년 미만의 집단만큼 이 인자를 중요시하고 있지 않으며 그 외의 인자에 관해서는 학습 경력에 관계없이 동등하게 중요시하고 있다는 것을 밝혀냈다.

그러나 이것은 TT를 담당하는 교사에게 초점을 맞춘 연구이며 NT는 회화, NNT는 문법을 지도하는 등의 언어적인 우위성에 입각한 역할분담을 전제로 한 조사였다는 점에서 어느 쪽 교사가 단독으로 행하는 수업과는 성질이 다르다. 단순히 생각하면 학습자는 NT와 NNT 각자에게 기대한 요소를 모두 겸비한 교사를 원하고 있는 것은 아닐까라고 예측해 본다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 이 가설을 검증할 필요가 있다.

따라서 본 연구의 목적은 이하의 두 가지이다. 먼저 교양일본어를 단독으로 담당하는 NT와 NNT 각각에 대해 학습자가 기대하는 요소를 명확히 하고 학습경력 별로 기대도의 비교를 한다. 그 후에 추출된 결과를 TT의 결과와 비교하여 가설의 검증을 실시한다.

3. 조사와 분석

3.1 설문지의 작성

학습자의 교사에 대한 기대요소를 명확하게 하는 방법으로는 먼저 한국의 학습 환경에 적당한 설문지의 작성이 필요하다. 따라서 서울 소재의 세 곳의 사립대학 교양일본어 수강자 220명¹³⁾을 대상으로 자유기술식조사를 실시하였다. 조사대상인 세 대학은 교양과목으로서의 일본어수업이 있으며 2015년도 1학기의 학습내용은 문자·발음부터 동사의 ‘마스형’ 또는 ‘テ형문’까지였다. 또한 한 반의 수강자 수는 어느 대학이나 30명 내외였다. 조사대상인 세 대학은 2015년도 1학기에 문자발음부터 동사의 ‘마스형’ 또는 ‘テ형’까지를 학습하는 초급전반의 수업이다.

질문은 ‘(1)모어화자교사가 혼자서 교양일본어를 가르친다고 들었을 때 불안하게 생각하는 것은 무엇인가¹⁴⁾. (2) 어떤 모어화자교사이여야 수업을 받고 싶은가.’의 두 항목이며 비모어화자 교사에 관해서도 같은 질문을 하여 자유기술에 의한 회답을 요구했다¹⁵⁾. 회수된 220명분의 기술데이터는 KJ법의 수법을 사용해 내용적인 분류를 하여 NT는 45항목, NNT는 51항목을 추출했다.¹⁶⁾

다음으로 추출한 질문항목을 사용해 설문지를 작성하고 파일럿 스터디를 실시하였다. 파일럿 스터디는 모어화자의 일본어교원 두 명, 비모어화자의 일본어교원 두 명, 과거에 교양일본어를 수강했던 학생 다섯 명에게 협력을 의뢰했다. 이를 통해 복수의 협력자로부터 지적이 있었던 비슷한 항목이나 추상적인 표현을 재검토하여 최종적으로 NT 45항목, NNT 47항목을 질문항목으로 확정하였다.

3.2 조사대상 및 조사방법

본 조사는 2016년 5월부터 6월에 걸쳐 실시하였다¹⁷⁾. 대상자는 한국의 여섯 개 대학¹⁸⁾의 교양일본어 수강자이며 유효회답 수는 NT 547, NNT 543 개였다. 국적별로 보면 한국의 학습자뿐만 아니라 중국의 학습자나 그 외의 국적¹⁹⁾인 학습자도 포함되

13) 모두 사립대학이다. 협력자 수는 A교 105명, B교 81명, C교 34명이며, 외국 국적(미국1, 중국9, 대만2)인 협력자도 포함되어있다.

14) 조사에서는 기대요소뿐만이 아닌 불안요소에 대해서도 의견을 수집하였지만 본 연구에서는 기대요소에게만 초점을 맞춘다.

15) 조사표의 질문 및 회답은 전부 한국어로 이루어졌으며 질문의 한국어는 역 번역을 하였다. 회답의 일본어번역은 필자가 한 후 원어민체크를 받았다

16) 교사가 혼자서 교양일본어를 담당할 경우에 기대하는 점에 대해서 기술한 데이터 수는 NT 278, NNT 261이었다. 보다 상세한 데이터는 本多(2016)pp.102-106을 참고하기 바란다.

17) 필자가 속한 대학은 필자가 직접 조사하고 타 대학은 조사협력자에게 의뢰하여 실시하였다.

18) 부산 1개교, 충청남도 1개교, 서울 4개교로 모두 교양과목으로서의 일본어과목을 갖춘 대학이다. 협력자의 인수는 A교 105명, B교 81명, C교 34명으로 이 중에는 외국 국적(미국1, 중국9, 대만2) 협력자도 포함되어있다.

어 있지만 현재 실시하고 있는 교양일본어에는 한국 외의 학습자가 함께 수강하는 경우가 많기 때문에 현실을 그대로 반영하기 위해 한국 외의 학습자의 회답도 회답수에 포함하였다. 회답방법은 ‘교양일본어를 모어화자교사가 단독으로 가르친다고 들었을 때 다음 항목에 대해 어느 정도 기대하는지’에 대해 기대하는 정도를 6건법으로 회답 받았다. 각 대학의 유효회답수를 <표1>, 회답자의 속성을 <표2-1><표2-2>에 나타냈다.

분석은 本多(2015a)(2015b)와 마찬가지로 SPSSversion21.0를 사용하여 인자분석을 하였다. 인자추출방법은 주인자법, 회전방식은 프로맥스회전을 사용했으며²⁰⁾ 인자부가량은 보수적기준인 0.4이상을 의미 있는 값으로 하였다.

<표1>대학별 유효회답 수

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

<표2-1>학년

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

<표2-2>국적

국적	한국	중국	기타
NT	516	28	3
NNT	517	22	4

3.3 분석결과

3.3.1 NT에 관한 분석결과

고유 값의 변화²¹⁾를 확인하여 인자의 해석가능성을 고려한 결과 6인자구조가 타당하다고 판단하여 6인자를 가정하여 재분석하였다. 이를 통해 충분한 인자부가량을 표시하지 않은 7항목을 분석에서 제외하였으며 다시 주인자·프로맥스회전에 의한 인자 분석한 결과 6인자, 38항목이 추출되었다²²⁾. <표3>에 회전 후의 최종적인 인자패턴과 인자 간 상관을 표시했다.

제 1인자는 ‘사교성이 있다’, ‘밝다’, ‘유머감각이 있다’ 등 교사의 인격을 나타내는 항목에 높은 부가량을 표시했기 때문에 인자명을 ‘명랑·활발한 인품’으로 하였다.

제 2인자는 ‘처음 배우는 학생을 배려한다’, ‘학생의 이해도를 고려하면서 진행한다’, ‘학

19) 그 외의 국적은 대만, 태국이었다.

20) 인자분석은 복수의 변수의 배후에 잠재하는 공통인자를 찾기 위한 방법이다. 본 연구에서는 학습자가 교사에게 기대하는 많은 요소에서 중요한 인자를 도출해 낼 수 있다고 생각하여 사용했다. 또한 도출된 인자는 각각 독립하지 않고 인자 간에서 상관이 상정되기 때문에 프로맥스회전을 사용하였다.

21) 8인자까지는, 13.08, 3.45, 2.47, 2.23, 1.73, 1.64, 1.37, 1.29이었다.

22) 6인자에서 38항목의 전분산을 설명하는 비율은 57.68%였다.

제외한 항목은 3. 문법을 체계적으로 가르친다, 18. 지루하지 않도록 수업을 한다, 19. 학생과 소통을 하면서 수업을 진행한다, 29. 수업에서 한일관계에 대해 언급하지 않는다, 33. 일본어에 대한 전문적 지식이 있다, 34. 한국어가 유창하다, 35. 어느 정도는 한국어로 의사소통할 수 있다, 의 7항목이다.

생을 존중하는 자세가 있다’ 등, 교실활동을 할 때의 교사의 학습자에 대한 배려있는 태도를 나타내는 항목으로 구성되었기 때문에 이 인자를 ‘학습자에 대한 배려’라고 했다.

제 3인자는 ‘올바른 발음을 가르친다’, ‘올바른 악센트·억양을 가르친다’, ‘실생활에서 사용되고 있는 일본어를 가르친다’ 등 회화를 중심으로 한 학습활동을 하는 것과 ‘일본어 표준어를 쓸 수 있다’, ‘발음이 정확하다’처럼 발화중심의 수업을 뒷받침하는 전문성을 나타내는 항목으로 구성되었기 때문에 ‘회화교육의 실천과 전문성’으로 하였다.

제 4인자는 ‘일본의 새로운 문화에 대해 가르친다’, ‘일본의 전통문화에 대해 가르친다’, ‘한국과 일본의 문화차이를 가르친다’와 같은 문화교육에 관한 항목과 ‘다양한 활동(게임이, 그룹활동 등)을 한다’같은 여러 가지 교육활동을 기대하는 항목으로 되어있기 때문에 ‘문화교육과 다양한 활동’으로 하였다.

제 5인자는 ‘한국에 호의적이다’, ‘한일양국의 문화를 존중하는 자세가 있다’, ‘한국문화를 이해하고 있다’ 등 교사의 한국이해를 요구하는 항목으로 되어있기 때문에 ‘한국에 대한 이해’로 하였다.

제 6인자는 ‘일본에서의 일본어를 가르친 경험이 있다’, ‘한국에 장기체류하고 있다’, ‘한국인에게 일본어를 가르친 경험이 있다’ 등 교사의 숙련된 교육능력을 기대하는 항목으로 구성되어있기 때문에 ‘숙련성’으로 하였다.

< 표3 > 인자분석결과 (NT)

	I	II	III	IV	V	VI
제 1인자: 명랑·활발한 인품						
44. 사교성이 있다	.98	-.13	-.02	-.08	.07	-.01
45. 밝다	.93	-.12	.04	-.11	.02	.01
43. 유머감각이 있다	.92	-.14	-.08	-.02	.09	-.02
42. 친근감이 있다	.87	-.05	.04	-.06	.06	.01
40. 친절하다	.58	.09	.10	-.09	.05	.14
41. 고집이 강하지 않다	.50	.01	-.14	.05	.16	.24
17. 활기가 있는 수업을 한다	.45	.32	.05	.22	-.10	-.07
제 2인자: 학습자에 대한 배려						
24. 처음 배우는 학생을 배려한다	-.23	.85	-.11	-.13	.20	.02
22. 학생의 이해도를 고려하면서 진행한다	-.18	.81	.06	-.01	.00	.12
14. 하나씩 차근차근 설명한다	-.08	.80	-.15	.12	-.13	.13
4. 이해하기 쉽게 설명한다	.04	.60	.13	-.06	.02	-.08
23. 학생을 존중하는 자세가 있다	.05	.59	.15	-.12	.22	-.02
25. 학생의 틀리는 것에 관대하게 대응한다	-.01	.57	-.01	-.13	.25	.04
20. 학생의 질문에 성의 있게 대답한다	.05	.53	.27	-.07	.03	.04
13. 다양한 콘텐츠를 활용한다	.13	.47	-.07	.38	.00	-.11

제 3인자: 회화교육의 실천과 전문성

7. 올바른 발음을 가르친다	-.11	-.02	.85	.07	-.06	.06
8. 올바른 악센트·억양을 가르친다	-.09	-.03	.84	.06	-.04	.04
2. 실생활에서 사용되고 있는 일본어를 가르친다	.04	.22	.64	-.04	-.05	-.20
1. 회화를 중심으로 수업을 진행한다	.14	.10	.64	-.02	-.08	-.19
5. 한국어와 일본어의 뉘앙스 차이를 가르친다	-.09	-.03	.57	.18	.23	-.14
6. 청해와 작문의 실력도 배양한다	.05	-.17	.57	.25	-.17	-.02
32. 일본어 표준어를 쓸 수 있다	.05	.00	.55	-.08	.12	.27
31. 발음이 정확하다	.19	-.02	.50	-.13	.15	.20

제 4인자: 문화교육과 다양한 활동

10. 일본의 새로운 문화에 대해 가르친다	-.16	-.12	.16	.84	.14	.06
9. 일본의 전통문화에 대해 가르친다	-.16	-.13	.10	.80	.12	.06
11. 한국과 일본의 문화차이를 가르친다	-.22	-.06	.08	.78	.24	.04
16. 다양한 활동(게임이, 그룹활동 등)을 한다	.29	.13	-.17	.52	-.12	-.06
15. 학생에게 수업에 참가하는 기회를 많이 준다	.31	.09	.18	.47	-.34	.06
12. 즐겁고 자유로운 분위기를 만든다	.21	.32	-.12	.41	.11	-.14

제 5인자: 한국에 대한 이해

27. 한국에 호의적이다	.16	.07	-.05	.08	.77	-.11
28. 한·일양국의 문화를 존중하는 자세가 있다	.08	.03	.19	.03	.73	-.19
26. 한국 문화를 이해하고 있다	.06	.12	-.15	.09	.72	.08
30. 한국에 대한 역사적 반성을 인정하고 있다	.03	.09	-.07	.08	.66	.01

제 6인자: 숙련성

37. 일본에서의 일본어를 가르친 경험이 있다	.00	-.03	-.05	.02	-.05	.80
39. 한국에 장기체류하고 있다	.05	.09	-.16	.11	-.11	.74
38. 한국인에게 일본어를 가르친 경험이 있다	.05	.10	.05	-.11	.03	.66
21. 커리큘럼에 충실하게 진행한다	-.02	.33	.16	.05	-.17	.45
36. 한·일양국의 문화에 대해 지식이 풍부하다	.16	-.13	-.02	.24	.37	.40

인자간 상관

	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						—

각 인자의 하위척도는, ‘명량·활발한 인품’ 하위척도득점(평균5.16, *SD* 0.71), ‘학습자

에 대한 배려'(평균5.23, *SD* 0.62), '회화교육의 실천과 전문성'(평균5.07, *SD* 0.66), '문화교육과 다양한 활동'(평균4.58, *SD* 0.83), '한국에 대한 이해'(평균5.11, *SD* 0.80), '숙련성'(평균4.63, *SD* 0.76)이며 내적정합성은 '명량·활발한 인품' .89, '학습자에 대한 배려' .82, '회화교육의 실천과 전문성' .78, '문화교육과 다양한 활동' .83, '한국에 대한 이해' .83, '숙련성' .72로 충분한 값이 얻어졌으며 여섯 개의 하위척도는 서로 유의한 양의 상관을 나타냈다. <표4>에 학습자의 NT에 대한 기대요소의 하위척도상관을 표시했다.

<표4>각 인자의 하위척도관수(NT)

	I	II	III	IV	V	VI	평균	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

이상으로 교양일본어를 NT가 단독으로 진행할 경우 학습자가 기대하는 인자가 명확해졌다. 그러므로 이 인자들을 모든 학습자가 동등하게 기대하는 지를 검증하기 위해 분산분석을 이용해 학습경력별 집단의 기대치를 구하기로 한다.

먼저 <표5>처럼 학습자의 학습경력²³⁾을 여섯 개의 집단으로 나누어 각 인자에 있어서의 각 집단의 평균치를 <표6><그림1>처럼 단순하게 비교하면 제1, 2, 3, 5인자의 평균치가 제4, 6인자의 평균치보다도 상대적으로 높은 것을 알 수 있다. 집단 간에 있어서 큰 차이는 인정되지 않지만 제3인자의 1집단과 5집단 사이에는 약간의 차가 확인되고 있다. 이 집단 간의 차가 의미 있는 차이인지에 대해서는 분산분석을 통해 확인한다.

<표5>학습경력에 따른 집단분류(NT)

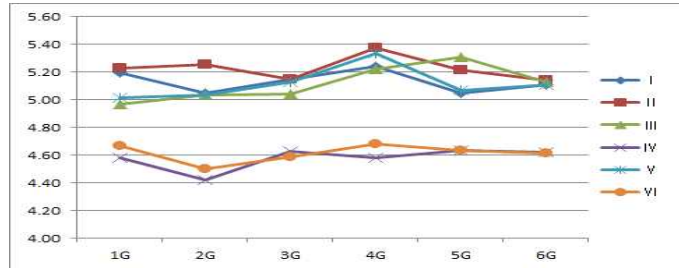
학습경력	집단	NT	NNT
3개월 미만	1G	197	190
3개월 이상 1년 미만	2G	57	63
1년 이상 2년 미만	3G	137	129
2년 이상 3년 미만	4G	84	87
3년 이상 4년 미만	5G	37	38
4년 이상	6G	34	36

<표6>각 인자의 학습경력별 집단의 평균치(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

23) 설문지조사시에 회답받았다.

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



<그림1>각 인자의 학습경력별 집단의 평균치(NT)

분산분석의 결과 <표7><표8>처럼 제 3인자 ‘회화교육의 실천과 전문성’의 집단 간에 유의한 차이가 보였다. ($F(5,541)=3.00$, $p<.05$) 거기에 Tukey의 HSD법(5%수준)을 통한 다중비교를 하여²⁴⁾ 어느 집단 간에서 차이가 발생하는지를 조사한 결과, 1집단과 4집단, 1집단과 5집단 사이에서 유의한 차가 인정되었다. 학습경력이 2년 이상 4년 미만인 학습자는 학습경력이 2년 미만인 집단과 4년 이상인 집단보다 제 3인자에 대한 기대도가 높은 것을 알 수 있다. 그리고 학습경력이 2년 이상 4년 미만인 학습자집단과 그 외의 집단 두 개 군을 t 검사를 통해 비교 검증한 결과 두 개의 집단 사이의 유의한 차가 인정되었다. 이로써 여섯 개의 인자 중 제 3인자에 학습경력에 따른 기대도의 차이가 있는 것이 명확해졌다. <표9>에 t 검정결과를 나타냈다.

<표7>NT 제 3인자의 분산분석결과(NT)

		제곱 합	자유도	평균제곱	F값	유의확립
회화실천, 전문성	집단 간	6.365	5	1.273	3.008	.011
	집단 내	228.954	541	0.423		
	합계	235.319	546			

<표8>제 3인자의 다중비교결과(NT)

		평균치의 차		표준오차	유의확립	95%신뢰구간	
학습경력	학습경력	(I-J)				하한	상한
회화실천, 전문성	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

24) 다수의 집단의 데이터에서 각 2집단 간의 평균치의 차에 대해 검정을 하는 방법이다.

6G	-.15736	.12081	.784	-.5029	.1882
----	---------	--------	------	--------	-------

<표9>2년 이상 4년 미만인 학습자집단과 그 외의 집단의 *t*검정결과(NT)

	1. 2. 3. 6G		4. 5G		<i>t</i> 값
	평균	SD	평균	SD	
회화실천, 전문성	5.01	0.67	5.24	0.54	-3.49*

* p < .05

3.3.2 NNT에 관한 분석결과

고유 값의 변화²⁵⁾를 검토한 결과, 5인자구조가 타당하다고 생각하여 5인자를 가정하여 재분석하였다. 이에 따라 충분한 인자부가량을 나타내지 않은 13항목을 분석으로부터 제외하고 다시 주인자·프로맥스회전에 의한 인자분석의 결과 5인자, 35항목이 추출되었다²⁶⁾. <표10>에 회전 후의 최종적인 인자패턴과 인자 간 상관을 표시하였다.

제 1인자는 ‘학생의 이해도를 고려하면서 진행한다’, ‘처음 배우는 학생을 배려한다’, ‘학생을 차별하지 않는다’처럼 수업활동에 있어서 교사가 학습자를 향한 배려 및 이해를 기대하는 항목에 높은 부가량을 나타냈기 때문에 ‘학습자에 대한 배려’로 하였다.

제 2인자는 ‘일본어에 대한 전문적 지식이 있다’, ‘일본어교육에 대한 전문적 지식이 있다’와 같이 교육을 하는 데에 있어서 교사의 전문성을 기대하는 항목과 ‘일본유학의 경험이 있다’, ‘일본에 장기체류한 경험이 있다’, ‘일본문화에 대한 지식이 풍부하다’와 같은 교사자신이 축적한 경험의 풍부함을 요구하는 항목으로 구성되었기 때문에 인자명을 ‘전문성과 숙련성’으로 했다.

제 3인자는 ‘사교성이 있다’, ‘유머감각이 있다’, ‘친근감이 있다’ 등의 교사의 인격을 나타내는 항목으로 구성되었기 때문에 ‘친해지기 쉬운 인품’으로 하였다.

제 4인자는 ‘일본의 새로운 문화에 대해 가르친다’, ‘일본의 전통문화에 대해 가르친다’처럼 문화교육을 기대하는 항목과 ‘교과서 중심에서 벗어난 수업을 한다’, ‘회화를 중심으로 수업을 한다’, ‘암기를 중요시하지 않는다’ 같은 교과서만 사용하지 않고 유연한 수업활동을 기대하는 항목으로 구성되었기 때문에 이 인자를 ‘문화교육과 다양성 있는 수업’으로 하였다.

25) 7인자까지는, 14.58, 3.22, 2.66, 2.49, 1.88, 1.56, 1.39이었다.

26) 5인자에서 35항목의 전분산을 설명하는 비율은 57.94%였다.

제외한 항목은, 1. 실생활에서 쓰이는 일본어를 가르친다, 6. 한국과 일본의 언어적인 차이를 가르친다, 8. 청해나 작문의 실력도 양성한다, 11. 교사자신의 일본어학습이나 일본체류의 체험담을 이야기한다, 13. 반복연습을 한다, 17. 다양한 콘텐츠를 활용한다, 18. 다양한 활동(게임, 그룹 활동 등)을 한다, 19. 즐겁고 자유로운 분위기를 조성한다, 24. 학생과 소통을 하면서 수업을 진행한다, 32. 일본에 대해 편향된 생각을 가지고 있지 않다, 33. 일본과 한국 사이에서 정치적으로 중립한다, 34. 발음이 정확하다, 35. 일본에서 실제로 쓰이고 있는 회화표현을 사용할 수 있다, 의 13항목이다.

제5인자는 ‘문법을 체계적으로 설명한다’, ‘문법을 중심으로 가르친다’ 와 같이 문법에 관한 교육을 기대하는 항목 군에 높은 부가량을 나타냈기 때문에 ‘문법교육’으로 정하였다.

<표10>인자분석결과 (NNT)

	I	II	III	IV	V
제 1인자: 학습자에 대한 배려					
25. 학생의 이해도를 고려하면서 진행한다	.86	-.05	-.08	.02	.03
29. 처음 배우는 학생을 배려한다	.83	-.12	.00	-.02	-.03
16. 하나씩 차근차근 설명한다	.72	.00	-.05	-.03	.17
30. 학생을 차별하지 않는다	.70	.01	.08	.04	-.09
27. 학생을 존중하는 자세가 있다	.68	.01	.22	-.02	-.06
28. 학생의 질문에 성의 있게 대답한다	.65	.03	.21	-.01	.00
12. 한국인의 입장에서 이해하기 쉽게 가르친다	.64	.03	-.03	-.06	.12
26. 열정적으로 가르친다	.60	.04	.18	-.03	.12
20. 싫증나지 않도록 수업을 진행한다	.48	-.14	.31	.26	.01
제 2인자: 전문성과 숙련성					
36. 일본어에 대한 전문적 지식이 있다	.36	.80	-.23	-.12	-.09
42. 일본유학의 경험이 있다	-.27	.79	.15	.03	-.06
37. 일본어교육에 대한 전문적 지식이 있다	.36	.77	-.13	-.15	-.07
41. 일본에 장기체류한 경험이 있다	-.24	.74	.14	.10	-.05
38. 일본문화에 대한 지식이 풍부하다	.08	.71	.03	.12	-.11
39. 한국인에게 일본어를 가르친 경험이 풍부하다	.20	.59	.10	-.18	.08
40. 일본에서 일본어교육에 종사한 경험이 풍부하다	-.26	.57	.17	.15	.10
31. 일본에 대한 관심이 높다	.08	.47	-.05	.34	.03
제 3인자: 친해지기 쉬운 인품					
46. 사교성이 있다	.07	.03	.91	-.03	.00
45. 유머감각이 있다	.11	-.03	.88	.02	-.03
47. 친근감이 있다	.18	.04	.83	-.05	.00
44. 고집이 강하지 않다	-.10	.10	.78	.02	.00
43. 친절하다	.21	.13	.73	-.12	.00
제 4인자: 문화교육과 다양성 있는 수업					
10. 일본의 새로운 문화에 대해 가르친다	-.07	.14	-.05	.73	.01
7. 교과서 중심에서 벗어난 수업을 한다	.04	-.11	.03	.71	-.08
9. 일본의 전통문화에 대해 가르친다	-.18	.15	-.05	.70	.11

15. 한국어보다 일본어를 더 많이 사용한다	.01	.15	-.18	.58	.13
2. 회화를 중심으로 수업을 한다	.39	-.01	-.10	.54	-.11
14. 암기를 중요시하지 않는다	.04	-.20	.19	.46	-.20
21. 학생에게 수업에 참가하는 기회를 많이 준다	.11	-.05	.13	.46	.22

제 5인자: 문법교육

4. 문법을 체계적으로 가르친다	-.02	-.11	-.01	-.05	.94
3. 문법을 중심으로 가르친다	.01	-.15	-.05	.01	.88
5. 문법을 이해하기 쉽게 설명한다	.34	-.07	-.12	-.01	.63
22. 체계적인 커리큘럼을 구성한다	.00	.20	.13	.05	.53
23. 커리큘럼에 충실하게 진행한다	-.07	.27	.13	.03	.49

인자간 상관

	I	II	III	IV	V
I	—	.42	.58	.28	.26
II		—	.48	.40	.34
III			—	.38	.19
IV				—	.20
V					—

각 인자의 하위척도는 ‘학습자에 대한 배려’ 하위척도득점(평균5.31, *SD* 0.60), ‘전문성과 숙련성’ (평균4.90, *SD* 0.74), ‘친해지기 쉬운 인품’ (평균5.23, *SD* 0.79), ‘문화교육과 다양성 있는 수업’ (평균4.38, *SD* 0.78), ‘문법교육’ (평균4.60, *SD* 0.84)이고 내적정합성은 ‘학습자에 대한 배려’ .89, ‘전문성과 숙련성’ .86, ‘친해지기 쉬운 성품’ .92, ‘문화교육과 다양성 있는 수업’ .74, ‘문법교육’ .79로 충분한 값이 얻어졌으며 다섯 개의 하위척도는 서로 유의한 양의 상관을 나타냈다. <표11>에 학습자가 NNT에 기대하는 요소의 하위척도상관을 표시했다.

<표11>각 인자의 하위척도관수(NNT)

	I	II	III	IV	V	평균	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

** $p < .01$

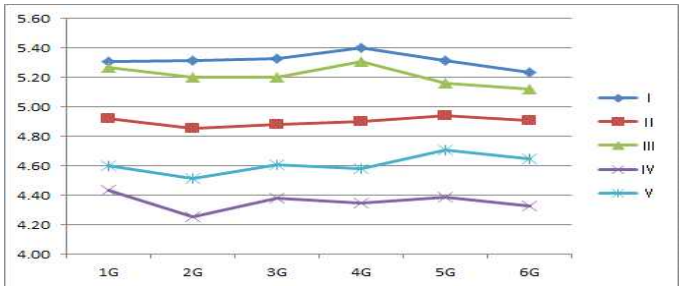
이와 같이 교양일본어를 NNT가 단독으로 수행할 경우에 학습자가 기대하는 인자가 명확해졌다. 이 때 NT과 마찬가지로 이 인자들을 모든 학생이 동등하게 기대하고

있는지를 검증하기로 한다.

먼저 <표12>와 <그림2>에서 각 인자의 각 집단의 평균치를 단순비교하면 각 인자 사이에 차가 보이며 특히 제 1인자와 제 4인자 사이에 큰 차가 나타났다. 이를 통해 학습자의 기대도는 제 1인자>제3 인자>제 2인자>제 5인자>제4 인자인 것을 알 수 있다. 특히 제 1인자 ‘학습자에 대한 배려’의 기대도는 어느 학습경력집단이나 높은 값을 나타내고 있다는 점에서 중요한 인자라는 사실을 알 수 있다. 다음으로 학습경력에 따른 집단 별 기대도에서는 큰 차가 나타나고 있는 것은 없으며 집단 간에 큰 차는 발생하지 않은 것으로 보인다. 분산분석을 통해 유의한 차가 인정되는가에 대해 검증을 하였지만 그 결과에서도 유의한 차는 보이지 않았다. <표13>에 분산분석의 결과를 표시했다.

<표12>각 인자의 학습경력별 집단의 평균치(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



<그림2>각 인자의 학습경력별 집단의 평균치(NNT)

<표13>각 인자의 분산분석결과(NNT)

		제곱합	자유도	평균제곱	F값	유의확립
I 학습자배려	집단 간	.706	5	.141	.378	.864
	집단 내	200.375	537	.373		
	합계	201.081	542			
II 전문성, 숙련성	집단 간	.338	5	.068	.122	.987
	집단 내	297.569	537	.554		
	합계	297.907	542			
III 친해지기 쉬운 정도	집단 간	1.538	5	.308	.490	.784
	집단 내	336.852	537	.627		
	합계	338.390	542			

IV	집단 간	1.778	5	.356	.583	.713
문화,	집단 내	327.502	537	.610		
다양성 수업	합계	329.279	542			
V	집단 간	1.013	5	.203	.285	.921
문법교육	집단 내	381.826	537	.711		
	합계	382.839	542			

3.4 결과의 고찰

본 절에서는 3.3에서 얻어진 NT 및 NNT의 분석결과를 고찰함과 동시에 2.2에서 언급한 本多(2015a)(2015b)의 결과와 비교한다.

3.4.1 NT와 NNT의 분석결과 비교

NT와 NNT에 나타난 인자를 <표14>와 같이 비교한 결과 공통된 것, 유사성이 인정되는 것, 다른 것으로 나뉘어졌다. 공통된 것으로서 NT에서는 제 2인자, NNT에서는 제 1인자로 나타난 ‘학습자에 대한 배려’였다. 인자를 구성하는 항목도 유사성이 인정되어 NT 7항목과 NNT 9항목의 구성항목 중 5항목이 공통된 항목이었다. 특히 ‘학생의 이해도를 고려하면서 진행한다’, ‘처음 배우는 학생을 배려한다’에는 높은 부가량을 표시하고 있다. 또한 다른 항목으로는, NT에서는 ‘이해하기 쉽게 설명한다’, ‘학생의 틀리는 것에 관대하게 대응한다’, NNT에서는 ‘학생을 차별하지 않는다’, ‘한국인의 입장에서 이해하기 쉽게 가르친다’가 구성되었다. 林(2010:58)은 교육상담지도의 입장에서, 일본어교사로서 학습자를 도와주기 위해서는 학습자에 대한 공감적 이해가 필요하며 학습자에 대해 성실하고 수용적인 관심을 가진 태도와 학습자의 감정을 깊이 이해하는 태도가 요구되어진다고 했지만 교양일본어에 있어서도 학습자는 교사에게 같은 태도를 기대하고 있는 것을 알 수 있다.

<표14>NT와 NNT에게 기대하는 요소

인자	NT	NNT
I	명량하고 활발한 인품	학습자에 대한 배려
II	학습자에 대한 배려	전문성과 숙련성
III	회화교육의 실천과 전문성	친해지기 쉬운 인품
IV	문화교육과 다양한 활동	문화교육과 다양성 있는 수업
V	한국에 대한 이해	문법교육
VI	숙련성	—

유사성을 찾아볼 수 있는 것으로는 NT의 제 1인자 ‘명량하고 활발한 인품’과 NNT의 제 3인자 ‘친해지기 쉬운 인품’이 있다. 구성항목을 보면 ‘사교성이 있다’, ‘유머감각이 있다’ 등은 양자에게 공통으로 발견되었지만 NT에는 그 외에도 ‘밝다’, ‘활기가 있는

수업을 한다'라는 항목도 있으며 NNT에게 요구하는 것보다 더욱 밝은 인품과 그 인품으로 만들어지는 활기찬 수업을 기대하고 있는 것을 알 수 있다. 이는 제 4인자에 나타난 다양한 활동과 연결되어 학습자가 수업활동에 참가하기 위한 동기부여로써 교사의 밝은 인품이나 활기찬 분위기를 기대하고 있는 것은 아닐까라고 추측된다.

다음으로 NT의 제 6인자 '숙련성'과 NNT의 제 2인자 '전문성과 숙련성'에 있어서 숙련성의 부분에서 공통된 항목이 발견되었다. '한국인에 대한 일본어교육의 경험이 있다', '일본에서 일본어교육에 종사한 경험이 있다'는 양측 교사에게 나타났으며 경험의 풍부함을 중시하였다. 또한 NT에는 '한국에 장기체류하고 있다', '한일양국의 문화에 대한 지식이 풍부하다', NNT에는 '일본에 장기체류한 경험이 있다', '일본유학의 경험이 있다', 일본문화에 대한 지식이 풍부하다'가 구성항목으로써 나타났으며, NT에게는 한국이해, NNT에게는 일본이해를 기대하고 있었다. 이러한 항목 군에 공통되어 있는 것은 '경험의 풍부함'이며 충분히 훈련하고 준비되어있는 교사를 학습자가 기대하고 있는 것을 알 수 있다. 또한 NNT의 인자인 '전문성과 숙련성'의 '전문성'에 관련된 항목에는 '일본어에 대한 전문적인 지식이 있다', '일본어교육에 대한 전문적 지식이 있다'의 두 항목이 포함되었지만 이 항목은 NT에서는 찾아볼 수 없는 항목이었다.

NT의 제 4인자 '문화교육과 다양한 활동'과 NNT의 제4인자 '문화교육과 다양성 있는 수업'에서도 유사성을 찾아 볼 수 있었다. 공통으로 나타난 항목은 '일본의 새로운 문화에 대해 가르친다', '일본의 전통문화에 대해 가르친다'이며 어느 것이나 문화교육에 관련된 것이었다. NNT의 그 이외의 구성항목은 '교과서 중심에서 벗어난 수업을 한다', '암기를 중요시하지 않는다', '학생에게 수업에 참가하는 기회를 많이 준다'이고 이를 통해 학습자가 종래의 교과서중심, 암기중심 등의 수동적인 교육이 아닌 스타일의 교육을 기대하고 있는 것을 알 수 있다. NT에 나타난 것은 NNT처럼 과거의 수업 스타일을 부정적으로 인식한 항목 군이 아닌 '다양한 활동(게임이나 그룹활동 등)을 한다', '수업에 참가할 기회를 학생에게 준다', '즐겁고 자유로운 분위기를 조성한다'와 같이 수업이 활발하게 전개되기 위한 다양한 활동의 실천에 대한 기대가 중심이 되어 있었다.

마지막으로 양측에 다르게 나타난 인자를 고찰한다. NT에 나타난 제 3인자 '회화교육의 실천과 전문성'과 제 5인자 '한국에 대한 이해'는 NNT에는 나타나지 않은 인자이다. 제 3인자는 '올바른 발음을 가르친다', '올바른 악센트·억양을 가르친다', '실생활에서 사용되고 있는 일본어를 가르친다', '회화를 중심으로 수업을 한다'와 같은 회화교육에 관한 항목과 '일본어 표준어를 쓸 수 있다', '발음이 정확하다', '청해와 작문의 실력도 배양한다'처럼 회화교육을 뒷받침하는 전문성을 기대하는 항목으로 구성되었다. 이 항목 중에서 '회화를 중심으로 수업한다'는 NNT의 제 4인자에 구성되었지만 인자의 구성내용을 보았을 때 NNT에 있어서는 종래의 수업에는 없던 다양한 수업활동의 하나로써 회화교육을 기대하고 있다고 해석할 수 있지만 NT에 있어서는 수업에서 회화교육이 중심이 되는 것에 기대를 가지고 있다고 판단되어진다. 다음으로 5인자의 '한국에 대한 이해'는 '한국에 호의적이다', '한일양국의 문화를 존중하는 자세가 있다', '한국문

화를 이해하고 있다’, ‘한국에 대한 역사적 반성을 인정하고 있다’라고 하는 항목으로 구성되었으며 학습자의 모어환경에 있어서 학습을 할 때 학습자가 외국인교사에게 강하게 요구하는 것이라고 생각된다. 이 인자는 NT와 NNT에 공통으로 나타난 ‘학습자에 대한 이해’와도 깊이 연결되는 인자로, 한국이라는 나라를 이해했다는 전제 위에서 학습자를 배려하는 것을 NT에게 기대하고 있는 것을 알 수 있다. 또한 이번 조사에서 ‘한국에 대한 역사적 반성을 인정하고 있다’와 같이 교사의 역사관에 관한 항목에 높은 부가량을 나타낸 것에 대해, 근래의 한일관계의 악화가 배경에 있는 것도 부정할 수 없다. 교육현장은 교사의 정치적인 태도를 밝히는 장소는 아니지만 한일의 관계성을 파악하고 이해하는 것이 요구되고 있다고 생각되어진다. NT에는 나타나지 않고 NNT에만 나타난 인자로는 ‘문법교육’이 있다. 구성항목은 ‘문법을 체계적으로 설명한다’, ‘문법을 중심으로 가르친다’, ‘문법을 이해하기 쉽게 설명한다’로 학습자가 문법중심의 수업과 이해하기 쉬운 수업을 기대함과 동시에 ‘체계적인 커리큘럼을 구성한다’, ‘커리큘럼에 충실하게 진행한다’와 같이 양질의 커리큘럼관리를 바라고 있었다.

위와 같이 NT와 NNT에서 추출된 인자와 그 구성항목에 대해 비교한 결과, 공통으로 나타난 인자는 한 개, 유의한 인자는 세 개이며 그 외의 인자에는 NT와 NNT에서 서로 다른 것을 발견했다. NT와 NNT가 각각 단독으로 행하는 수업에 있어서 학습자는 같은 요소를 각각의 교사에게 요구할 것이라고 예상했으나, 일부의 인자에서는 각각의 교사의 특성을 살린 수업에 대한 기대가 나타났다. 학습자를 이해하려는 태도나 인간성, 숙련성이나 문화교육은 NT와 NNT의 양자에게 공통으로 기대되는 요소이며 NT에 나타난 한국이해나 회화교육, 다양한 활동, NNT에 나타난 다양성 있는 수업, 문법교육은 양교사의 특성을 고려하여 각각에게 요구되어진 인자라고 파악된다. 달리 말하자면 공통, 유사한 인자는 교양일본어를 담당하는 교사의 보편적인 인자이며 한 쪽에게만 나타난 인자는 교사의 특성에 따라 변화하는 인자라고 말할 수 있다.

또한 학습자의 학습경력별로 인자에 대한 기대도를 확인한 결과, NT와 NNT의 인자 중 유의한 차가 인정된 것은 NT의 제 3인자 ‘회화교육의 실천과 전문성’뿐이며 다른 인자에서는 학습경력에 의한 차는 찾아볼 수 없었다. 즉 하나의 인자를 제외한 모든 인자를 학습자는 동등하게 기대하고 있다는 것을 알았다. 유의차가 발견된 제 3인자의 집단 간의 차를 보면 학습경력이 2년 이상 4년 미만인 집단이 그 외의 집단에 비해 비교적 기대도가 컸다. 畠山(2012:115)는 학습경력이 길어질수록 인간적인 것보다 수업의 진행방식이나 지식 등의 전문적인 것을 기대하는 경향이 있다고 설명했지만, 본 연구에서는 2년 이상 4년 미만인 집단에서 그러한 경향이 나타났다는 점에서 교사의 전문성에 대한 기대도가 학습경력에 영향을 끼칠 가능성이 있다는 것이 시사되었다.

3.4.2 TT와의 비교

本多(2015a)(2015b)에서 TT를 할 때의 NT와 NNT에서 추출된 인자를 <표15>에 제시하였다²⁷⁾. 이 결과와 NT와 NNT가 단독으로 하는 수업에는 학습자가 기대하는

것에 어떠한 차이가 있는 것일까. 여기에서는 인자를 구성하는 항목에 주의해서 비교하도록 한다.

<표15>本多(2015a)(2015b)의 결과

인자	NT	NNT
I	학습자에 대한 배려	완전초급자에 대한 배려
II	교실운영능력	효율적 수업실천능력
III	발음·회화교육능력	일본어교원으로서의 전문성
IV	문화교육능력	—
V	수업의 진행능력	—

먼저 TT의 제 1인자는 NT에서도 NNT에서도 ‘배려’가 나타났으며 이는 이번 조사에 있어서도 NT와 NNT에 공통으로 추출되어있다. 항목 또한 학생의 이해도를 고려하는 것이나 학생을 존중하는 것 등은 공통되어있다. TT에 있어서는, 이 외에도 NT에는 ‘학생이 일본어를 사용할 때 두려움을 느끼지 않도록 배려한다’처럼 발화에 대한 동기부여의 지원에 관해서 구체적으로 많은 항목이 요구되었지만 이번 조사에서 NT에는 이러한 항목은 나타나지 않았다. 또, TT에서의 NNT에는 ‘일본어에 흥미가 생길 만한 수업을 한다’와 같이 텍스트 이외의 교재를 사용한 다양한 수업스타일을 요구하는 항목이 동시에 구성되어있었지만 이번 조사에서 이러한 것들은 NNT의 제 4인자에 나타났다.

TT에 있어서의 그 외의 인자를 검토한 결과 NT의 제 2인자 ‘수업운영능력’은 교사의 인품이나 수업운영스타일에 관한 항목이었으나 이러한 것들은 이번 조사의 NT의 제 1, 제 4인자에, NNT의 제 3인자에서 나타났다. 다음으로 TT의 조사에서 NT에 나타난 제 3인자 ‘발음·회화교육능력’은 발음이나 악센트의 정확도, 또는 그러한 것들의 지도를 요구한 인자였으나 이번 조사에서는 NT의 제 3인자와 항목이 공통되고 NNT의 인자와는 공통성을 찾아볼 수 없었다. TT의 NT에 나타난 제 4인자 ‘문화교육능력’은 이번 조사에 있어서 NT의 제 4인자와 제 5인자, NNT의 제 4인자에 항목이 나타났다. TT의 NT에 나타난 제5인자 ‘수업의 진행능력’은 ‘팀원인 NNT와의 수업내용에 일관성을 갖게 한다’처럼 TT를 수행하는 데에 있어서 NT에게 요구하는 항목으로 구성된 인자였기 때문에 이번조사에서는 어느 쪽에서도 추출되지 않았다.

다음으로 TT에서 NNT에 나타난 제 2, 3인자에 대해 검토해본 결과 제 2인자 ‘효율적 수업실천능력’은 높은 문법교육능력을 기대하는 인자였다. 이는 이번 조사의 NT에는 나타나지 않았지만 NNT의 제 5인자에 문법의 체계적인 설명, 이해하기 쉬운 설명 등의 항목이 구성되어 있으며 공통성이 발견되었다. TT의 제 3인자 ‘일본어교원으로서의 전문성’은 일본어나 일본문화에 대한 전문성을 요구하는 인자였으나 이 인자도 이번 조사의 NT에는 나타나지 않고 NNT에 있어서는 제 2인자에서 일부가 나타났다.

또한, TT에서는 추출되지 않았지만 이번 조사에서 추출된 인자로는 NT의 제 6인자 ‘숙련성’, NNT의 ‘전문성과 숙련성’이 있다. 전 항에서도 설명했지만 이는 구성항목인 ‘일본에서의 일본어를 가르친 경험이 있다’, ‘한국인에게 일본어를 가르친 경험이 풍부하다’로 대표되는 것처럼 풍부한 경험을 갖춘 교육자로서의 숙련성을 기대하는 인자로 교양일본어에 있어서의 특징적인 인자라고 생각된다.

이상을 정리하자면 TT에 있어서 학습자가 NT에게 요구한 5개의 인자 중, 이번에 추출된 NT, NNT의 인자와 공통된 항목이 발견된 것은 NT에서는 4개, NNT에서는 3개의 인자에서였다. 다음으로 TT에서 NNT에 나타난 3개의 인자는 NT에서는 1개, NNT에서는 2개의 인자부터 공통된 항목이 발견되었다. 즉, NT와 NNT가 단독으로 하는 수업에서 양자에게 요구한 학습자를 배려하는 태도나 인간성, 수업형태를 구상하는 것, 문화에 대해 가르치는 것은 TT에서 NT에게 요구한 것과 같은 요소였다. 그리고 TT에서 NT에게 요구한 회화교육이나 한국이해는 이번 조사에서도 NT에게만 나타났으며, TT에서 NNT에게 요구한 일본어교육의 전문성이나 문법교육은 이번 조사에서도 NNT에게만 나타났다. 이로써 학습자는 NT에 대해서는 TT에서 요구한 것과 유사한 것을 기대하고, NNT에 대해서는 TT에서 요구한 것에 더불어 친해지기 쉬움이나 문화교육이 기대요소로 더해진 결과가 되었다. 따라서 본 연구의 조사 전에 실시한 ‘NT와 NNT 각각에 기대한 요소를 모두 겸비한 교사를 마찬가지로 원하고 있는 것은 아닐까’라는 예측과는 달리 학습자는 교양일본어에 있어서 일관된 교사상을 원하는 것이 아니라 교사의 특성에 맞는 다른 기대를 한다는 것이 밝혀졌다.

4. 결론

본고에서는 한국의 4년제 대학에서 실시되고 있는 교양일본어의 NT와 NNT가 각각 단독으로 하는 수업에서 학습자가 교사에게 무엇을 기대하는가에 대해 NT와 NNT를 구별하여 조사, 분석을 하였다.

그 결과, 학습자를 이해하려는 교사의 자세나 인간성, 수업의 방식, 문화교육에 관해서는 NT와 NNT에게 공통된 기대가 있는 것이 밝혀졌다. 그러나 구체적인 수업내용에 관해서는 NT에게는 회화, NNT에게는 문법을 중심으로 하는 수업을 기대하고 있으며 교사의 특성에 따라 기대요소도 다른 것으로 나타났다. 학습경력별 기대도는 NT의 제 3인자에 유의한 차가 있었지만 그 외의 인자에서는 학습자가 동등하게 기대하고 있는 것이 확인되었다. 다음으로 TT를 할 때에 NT와 NNT에게 기대하는 것과의 비교를 하였으나 TT에 있어서 NNT에게서는 찾아볼 수 없었던 인간성을 나타내는 기대요소와 문화교육에 대한 기대요소가 이번 조사에서 나타났다. 이러한 점에서 NNT는 TT로 수업을 할 때보다 단독으로 수업을 할 때에 학습자의 기대요소가 증대한다는 것을 알 수 있었다. 또한 이번 조사에서 새롭게 추출된 인자로는 숙련성(NT ‘숙련성’, NNT ‘전문성과 숙련성’)이 있다. 학습자는 교사에게 교육전반, 상대국에 대

한 이해에 있어서의 풍부한 경험을 기대하고 있었던 점에서 교양일본어에서 요구되어지는 특징적인 인자라고 할 수 있다. 이러한 연구 결과는 교사에게 초점을 맞춘 연구로써 일본어교사의 질적 향상을 지원하는 자료로 공헌할 수 있을 것으로 생각된다. 특히 연구가 적은 NNT에게 기대되는 요소를 명확하게 함으로써 교사의 brushup에 대한 계기가 될 수 있다.

본고에서는 NT와 NNT를 구별하여 학습자 각각의 교사에 대한 기대요소에 초점을 맞추어 연구하였지만 앞으로는 학습자의 교사에 대한 불안요소에 대해 연구를 진행하여 학습자의 이상적인 교사상을 다각적으로 판단하여 명확하게 하는 것을 과제로 설정하고 싶다.

◀참고문헌▶

- 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 非母語話者教員の 設問調査를 中心으로-」 『일본어학연구』 제35집, 한국일본어학회, pp.399-423
- 박운호(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, 한국일본어문학회, 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ヵ国・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)「ティ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)「ティ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, learners,
native Japanese teacher, non-native Japanese teacher, expected element