

台灣大學生所認為好的日語教師的 行動特質之調查研究

顏 幸 月

世新大學日本語文學系助理教授

中文摘要

本研究的目的是從教師的行動特質之觀點來闡明日語學習者所認為好的日語教師應該為何，並且以台灣 7 所大學的學習者為研究對象進行了問卷調查，分析了 1097 名學習者所回答之數據。統計處理採用因素分析以及共變異數構造分析，因素分析的結果抽出了 4 項學習者所認為好的日語教師之行動特質因素為：「Ⅰ 對學習者的關心」、「Ⅱ 專家的教職經歷」、「Ⅲ 日語教師的專業」、「Ⅳ 對師生互動的用心」。另外，共變異數構造分析的結果顯示：學習者依照日語專攻與非日語專攻之不同，對於教師的期待略有不同。在「Ⅰ 對學習者的關心」、「Ⅱ 專家的教職經歷」、「Ⅳ 對師生互動的用心」方面，日語專攻與非日語專攻的學習者所重視的程度相當，但是在「Ⅲ 日語教師的專業」方面，比較起日語專攻的學習者，非日語專攻的學習者則較為重視。此結果啓示著：由於兩者在課程規劃以及課程性質上之不同，對於教師的期待也有所不同。

關鍵詞：好的日語教師、行動特質、大學生、因素分析、共變異數構造分析

台湾の大学生が考える「優れた」 日本語教師の行動特性に関する調査

顔 幸 月

世新大学日本語文学系助理教授

要 旨

本研究の目的は、日本語学習者はどのような日本語教師を望ましいと考えているのかを教師の行動特性の観点から解明することである。台湾の 7 大学の学習者を対象に質問紙調査を行い、1097 名の回答を分析した。統計処理には因子分析と共分散構造分析を用いた。因子分析の結果、学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性は、「Ⅰ 学習者への配慮」「Ⅱ 専門家としての教職歴」「Ⅲ 日本語教師の専門性」「Ⅳ インターアクションへの配慮」から構成されていた。また共分散構造分析の結果から、日本語専攻と非日本語専攻によって教師に求めるものが若干異なることが示された。「Ⅰ 学習者への配慮」「Ⅱ 専門家としての教職歴」「Ⅳ インターアクションへの配慮」では、両者がほぼ同程度求めているが、「Ⅲ 日本語教師の専門性」については、日本語専攻よりも非日本語専攻の方が重視していることが示された。このことから、カリキュラムや授業の性質の違いにより、教師に求めるものが異なることが示唆された。

キーワード：「優れた」日本語教師、行動特性、大学生、因子分析、共分散構造分析

Empirical Research on Characteristics of Behaviors of Outstanding Japanese Language Teachers toward Taiwanese University Students

Yen Hsing-yueh

Assistant Professor, Department of Japanese Language and Literature,
Shih Hsin University

Abstract

This study examined the characteristics of behaviors of outstanding Japanese language teachers from the students' point of view. 1097 data samples were collected at 7 Taiwanese universities by using the questionnaire. To administer the data, factor analysis and structural equation modeling were conducted. The results indicated that the characteristics of behaviors of outstanding Japanese language teachers which students think of are "I concern for learners", "II teaching experience as a professional", "III technicality of Japanese language teachers", "IV concern for interaction", and the result showed what the characteristics of behaviors students claim for are different between Japanese major students and other students. Both Japanese major students and other students have the same degree of concern to "I concern for learners", "II teaching experience as a professional", "IV concern for interaction"; however, compare with Japanese major students, other students pay more attention to "III technicality of Japanese language teachers". Thus, the result shows that what teachers are required for are different because of the different natures of curriculums.

Key words: outstanding Japanese language teacher, characteristics of behaviors, university students, factor analysis, structural equation modeling

台湾の大学生が考える「優れた」 日本語教師の行動特性に関する調査

顔 幸 月

世新大学日本語文学系助理教授

1. 研究目的

日本語教師の教授能力について考える際、日本語教師に求められる資質とは何か、「優れた (outstanding)」日本語教師とはどのような教師かについて、これまで様々な調査・議論がなされてきた。特に、教師、学習者、教育機関、研究者の誰が考えるかによって、導き出される日本語教師の資質が異なることもあり、これまで数多くの資質が提案されてきた。しかしながら、この問題について考える際、教師や研究者など指導する側からのみ提言を行うのではなく、実際に授業を受ける学習者の立場からも望ましい日本語教師像を明らかにし、両者を調整・統合化していくことが必要である (縫部他、2006)。そこで、本研究では、学習者側の視点に着目し、日本語学習者はどのような教師を望ましいと考えているのかを質問紙調査によって検討する。日本語教師像を構成する要素は多岐に渡るが、本研究では主に、教師は教室内で何をしているか、学習者にどのような態度で接しているかという「教師の行動特性 (characteristics of behaviors)」 (Moskowitz、1976) に焦点を当てて調査・分析を行うことを目的とする。また、本研究の目的を達成するためには、日本国内及び日本以外の日本語学習者を対象とした調査が考えられるが、本研究では

後者を選び、中でも日本語学習者が 10 万人以上存在し、高等教育機関における日本語教育が盛んである台湾を対象とする（国際交流基金、2005）。

台湾の高等教育機関¹には、日本語を専攻として学ぶ日本語学科の学習者（以下、専攻）および、第二外国語として学ぶ日本語学科以外の学習者（以下、非専攻）の両者が存在する。専攻の場合は、主に読解、会話、聴解、文法、作文などが必修科目として設けられており、四技能の指導がそれぞれの授業で行われているのが一般的である（専攻のカリキュラムは本稿末の資料 1 を参照）。それに対して、非専攻の場合は、大学や学科により多少異なるが、第二外国語²として日本語が選択でき、1～3 年間履修することが可能である。また、1 つの授業で四技能とも指導が行われていることが多いが、一部の大学では日本語を話す能力や聴く能力を強化するため、会話あるいは聴解の授業も設けられている（非専攻のカリキュラムは本稿末の資料 2 を参照）。日本語の学習時間については、専攻は週に 10 時間以上あるのに対して、非専攻は殆ど選択科目として自由に履修できるため、学習者の選択により異なるが、週に 2～5 時間ある。

以上のように、カリキュラムや授業の性質、学習時間数が異なる専攻と非専攻では、それぞれ求める日本語教師像が異なる可能性があると考えられる。そこで、本研究では、専攻・非専攻という新たな視点を加え、それぞれの学習者が求める日本語教師の行動特性に相違があるかどうかにも検討する。

1 台湾の高等教育機関は、総合大学以外に四技（四年制単科大学）、二技（二年制単科大学）、五専（高専）、二専（短期大学）等、さまざまな形態が存在しており、日本語教育が行われているのは 145 教育機関ある。そのうち、専攻として学ぶ日本語関連学科が 1996 年頃から急激に増え、現在 43 大学に設置されている（財団法人交流協会、2004）。本研究では、総合大学の日本語学習者を対象とする。

2 第二外国語とは英語以外の言語を指す。開設された言語科目の種類は大学により異なるが、日本語のみの大学もあれば、日本語やドイツ語、フランス語など選択肢が多い大学もある。

2. 先行研究

学習者が考える「優れた」外国語教師の行動特性に関する本格的研究は、Moskowitz (1976) から始まった。Moskowitz (1976) は主に外国語教師を対象として、「優れた」外国語教師に見られる特徴をインタビューによって収集した。その結果から得られた 110 項目を精査し 36 項目に絞った上で、大学生を対象に質問紙調査を行った。各項目について優れた教師とそうでない教師が、それぞれどの程度その行動特性を備えているか学習者に評定してもらい、百分率で比較した。その結果、学習者が考える「優れた」外国語教師とは、(1) 分かりやすく教える、(2) 楽しく教える、(3) 多様な教材の提示の仕方を工夫する、(4) 教科書にとらわれ過ぎない、(5) 教え方が生き生きしている、(6) 四技能の効果的指導と評価をする、(7) 学習困難が生じたとき、分かりやすく説明する、(8) 悲観的ではない、(9) 学習者を誉めたり、励ましたりする、(10) 学習者の考えや提案を受け入れる柔軟性を持っている、という行動特性を持っていた。つまり、学習者は教授法に加えて、誉めや励まし、積極的な態度など情意面での配慮も重視していることが示された。

英語教育の分野では、Shimizu (1995) が日本人大学生 1088 名を対象に質問紙調査を行った。英語教師にとって重要だと思われる特徴について、各項目の重要度を判定してもらい、頻度で分析した結果、「知識が豊富」「信頼できる」「尊敬できる」という特徴が重要であることが示された。また、保坂 (2004a) は日本人高校生 220 名と高校英語教師 20 名を対象に、理想的な英語教師像について自由記述による予備調査から質問紙を作成し、さらに日本人高校生 296 名に質問紙調査を行った。探索的因子分析³の結果、学習者が求める英語教師像は、「受験学力がつく質の

3 探索的因子分析とは、質問項目（または観測変数）から観測変数間の相関を説明する因子構造を探索的に解明するものである。

高い授業をする」「知識・教養が豊かである」「生徒の立場に立った授業をする」「カウンセリング・マインドを持って生徒に接する」「厳しい指導で英語力をつける」「英語の高い運用能力を持つ」の6因子から構成されていた。この結果を踏まえ、保坂（2004b）では、同じく高校生109名を対象として、英語の成績によって学習者を2グループに分け、各グループの学習者が考える望ましい英語教師像について、共分散構造分析により検討した。その結果、成績上位グループの方は受験やコミュニケーション能力向上といった具体的な目標達成のための手助けを求めていることが明らかになった。また、下位グループの方は、学習者の感情に配慮しつつ、英語の成績を向上させることを教師に期待していた。これらの調査から、学習者の中にも多様な視点があり、成績など属性によっても求める教師像が異なる可能性が示唆された。

日本語教育の分野では、国際日本語普及協会（1987）が日本国内の日本語学習者を対象として「日本語教師にとって必要不可欠な条件」について、質問紙（702名）とインタビュー（23名）によって調査した。百分率で分析した結果、「楽しい授業・学習者に応じた柔軟な授業ができること」が最も重視されており、次いで「日本語教師の日本語力（目標言語の知識・技能・運用能力）や広い教養（日本事情・世界事情の知識）」、最後に「学歴（修士号を持っていること）」が求められていた。また、日本以外の日本語学習者を対象とした調査には、渡部他（2006）や縫部他（2006）がある。渡部他（2006）は、ニュージーランドの高校生280名と大学生222名を対象として、「優れた」日本語教師の行動特性に対する考え方を質問紙調査によって検討した。探索的因子分析の結果、高校生も大学生も「優れた」日本語教師を同様の枠組みで認識していることが示唆され、その構造は「授業の実践能力」「専門的知識と教養」「教室の雰囲気作り」「学習者への配慮と教職意識」「指導経験と資格」「日本語力と文化的知識」の6因子から構成されていた。また、学習年数の長さによって学習者を3グループに分けて、共分散構造分析による分析

を行った結果、学習年数によって学習者が教師に求めるものが異なることが示された。学習年数とともに、(1) 上昇して安定した傾向を示すもの（「教室の雰囲気作り」「日本語力と文化的知識」）、(2) 上昇して下降するもの（「授業の実践能力」）、(3) 下降してゆくもの（「専門的知識と教養」「学習者への配慮と教職意識」「指導経験と資格」）に分けられた。縫部他（2006）は、渡部他（2006）の研究を踏まえ、日本以外の日本語学習者が持つ教師像を幅広く把握するため、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）において、18 大学 1441 名の日本語学習者を対象に質問紙調査を行った。探索的因子分析の結果、どの対象国においても「優れた」日本語教師を同様の枠組みで認識していることが示され、その構造は「日本語教師の専門性」「指導経験と資格」「教師の人間性」「コース運営」「授業の実践能力」の 5 因子から成り立っていた。また、共分散構造分析を用いて対象国による相違を検討した結果、「優れた」日本語教師の行動特性に対する考え方が、対象国によって異なることが示された。この研究では、

(1) 「優れた」日本語教師の行動特性に対する考え方が国によって異なることが明らかにされたが、各国の特徴について詳細な分析ができなかったこと、(2) 因子分析の方法について、より信頼性の高いモデルを提案するには分析方法を精査する必要があること、が課題として残された。

以上の研究を踏まえ、本研究では、日本語学習者が多く存在する台湾に焦点を当て、さらに新たな統計手法を用いて、日本語学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性を実証的に明らかにすることを目的とする。また、学習者の属性（成績や学習年数）によって考え方が異なる可能性があるという先行研究の示唆から、本研究では、専攻・非専攻という新たな視点を取り上げ、両者の考え方に相違があるかどうかにも検討する。

3. 調査概要

3.1 調査目的

調査の目的は、台湾の大学で学ぶ日本語学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性を実証的に明らかにすることである。さらに、専攻・非専攻によって考え方に相違が見られるかどうかも検討する。

3.2 調査対象者

台湾の 7 大学に在籍する日本語学習者 36 クラス、1278 名に調査の協力を得た。分析において専攻・非専攻を観点として取り上げるため、ダブル主専攻および日本滞在歴が 1 年以上の学習者のデータを除外した。また、未記入が含まれた回答紙も除外した結果、1097 名のデータが分析対象となった。その内訳は表 1 に示す。

表 1 調査対象者の内訳

学習年数	専攻	非専攻	性別	専攻	非専攻
1 年未満	128 名	161 名	男性	115 名	106 名
1 年以上 2 年未満	178 名	182 名	女性	518 名	358 名
2 年以上 3 年未満	171 名	121 名	合計	633 名	464 名
3 年以上 4 年未満	156 名	—			
合計	633 名	464 名			

3.3 調査方法

調査は質問紙法で行った。各大学の日本語担当教師に郵送で調査を委託し、集団形式で質問紙に回答を求めた。調査期間は 2005 年 4 月～6 月であった。

質問紙は、Moskowitz (1976) で作成された 36 項目を参考にした。本調査では、さらに日本語教育にふさわしい項目の追加や、日本語教育に合致しないと考えられ

た項目の削除を行い、41 項目から成る日本語版の質問紙を作成した（質問項目は本稿末の資料 3 を参照）。なお、中国語版の翻訳にあたっては、日本語から中国語に翻訳し、再度それを日本語に翻訳するバックトランスレーションをそれぞれ行い、翻訳の適確性を確認した。

調査対象者は、「優れた」日本語教師が備えているべきだと思うかどうかを、41 項目それぞれについて 4 件法（1=全く当てはまらない～4=非常に当てはまる）で評価した。さらに、フェイスシートに、性別、母語、日本語学習年数、日本語学習意欲、渡日経験の有無と日本滞在期間等の記入を求めた。

3.4 分析方法

まず、Stepwise Variable Selection in Exploratory Factor Analysis (SEFA ; Kano and Harada, 2000) による探索的因子分析を行い、「優れた」日本語教師の行動特性を構成する概念を検討した。従来の探索的因子分析では、因子負荷量の大きさや経験則によって変数を選択していた。それに対して、SEFA は因子モデルにおいて不適切な項目を統計的に同定する分析方法であり、Web 上で用いることができるプログラムである。SEFA を用いることにより、統計的により妥当な項目の選択が可能となる（Kano and Harada, 2000）。次に、SEFA で得られたモデルを検証するため、統計解析ソフト SPSS for Windows 10 と Amos 5 を用いて検証的因子分析⁴を行った。最後に、「優れた」日本語教師の行動特性に対する考え方が、専攻・非専攻によって異なるかどうかを検討するために、共分散構造分

4 検証的因子分析（または確認的因子分析）とは、観測変数間の相関がある因子構造で説明できるという仮説を検証するものであり、事前にパス図や相関関係を描くことが可能である。一般的には、探索的因子分析は検証的因子分析の前段階として用いられることが多く、また探索的因子分析の結果は検証的因子分析によって検証されることにより、より適切な結論に至ることができる（山本・小野、1999）。

析を用いた多母集団の同時分析⁵を行った。

4. 結果

4.1 「優れた」日本語教師の行動特性を構成する概念

まず、「優れた」日本語教師の行動特性がどのような構成概念を有しているかを調べるために、質問項目（41 項目）に対する調査対象者全員 1097 名のデータに関して SEFA を行った。因子の抽出に最尤法・プロマックス回転を指定し、縫部他（2006）の調査結果を参考に 2 因子から 6 因子までのモデルを検討した。その結果、15 項目が残り、解釈可能な 4 因子が抽出された。4 因子モデルの適合度は、 $\chi^2(51) = 58.24$ 、CFI=1.00、RMSEA=.011 であった。モデルの適合度とは、尺度の妥当性を示す指標の一つで、いくつかの適合度指標を総合的に検討して、データをうまく表しているかを判断するものである。本研究では、 χ^2 値（ N が少ない時は $p > .05$ ）、CFI（.90 以上なら適合度は良好）、RMSEA（.08 以下ならモデル受容、.05 以下なら適合度は良好）という適合度指標を用いた。SEFA による探索的因子分析の結果、すべての指標が基準値を上回っており、モデルの適合度が良好であることが示された。SEFA の因子負荷量を表 2 に示す。さらに、SEFA で得られた因子構造を検証するために、共分散構造分析による検証的因子分析を行った結果、4 因子モデルの適合度は、 $\chi^2(84) = 320.04$ 、CFI=0.94、RMSEA=.05 となり、やはりモデルの適合度が良好であることが示された。

5 多母集団の同時分析とは、異なる母集団（グループ）の違いを統計的に検討できる分析方法である。まず、制約の少ないモデルから多いモデルまで、複数のモデルをあらかじめ作成する（表 3 のモデル 0～モデル 7）。これらのモデルのうち、データへの適合度が最も高いと判断されるモデルを採択し、両グループの相違を解釈することができる。

表 2 SEFA の結果

(N=1097)

質問項目 / 因子	因子負荷量
第 1 因子：学習者への配慮	
Q38 学習者のニーズに対応したコース設計をすることができる。	0.67
Q31 授業を面白く、楽しくする。	0.59
Q24 日本語以外のことについても相談にのってくれる。	0.57
Q34 学習者が間違っても気まずい思いをさせたり、ばかにしたりしない。	0.56
Q28 大きな忍耐力がある。	0.52
Q22 学習者に日本語で話すことを促す。	0.43
第 2 因子：専門家としての教職歴	
Q36 修士号（又はそれ以上の学位）を持っている。	0.73
Q30 日本語教育に関する資格を持っている。	0.63
Q26 指導経験が長い。	0.51
第 3 因子：日本語教師の専門性	
Q4 標準的な日本語を話すことができる。	0.67
Q33 日本語を正確に、且つ流暢に使うことができる。	0.67
Q12 外国語としての日本語教授法に熟達している。	0.30
第 4 因子：インターアクションへの配慮	
Q15 勤勉である。	0.64
Q16 学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる。	0.59
Q14 学習者からの提案や考えを取り上げる。	0.45

SEFA と検証的因子分析から得られた 4 因子は以下のように命名した。第 1 因子は、[学習者のニーズに対応したコース設計をすることができる] [授業を面白く、楽しくする] [学習者が間違っても気まずい思いをさせたり、ばかにしたりしな

い] など、学習者のニーズや感情への配慮に関する項目で構成されていたため、「Ⅰ 学習者への配慮」と命名した。第 2 因子は、「日本語教育に関する資格を持っている」[指導経験が長い] など、日本語教師の資格、指導経験などの項目で構成されていたため、「Ⅱ 専門家としての教職歴」と命名した。第 3 因子は、「標準的な日本語を話すことができる」[外国語としての日本語教授法に熟達している] など、教師の日本語力、熟達した日本語教授法などの項目で構成されていたため、「Ⅲ 日本語教師の専門性」と命名した。第 4 因子は、「勤勉である」[学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる] など、教師のまじめさや、授業での学習者との相互作用に関する項目で構成されていたため、「Ⅳ インターアクションへの配慮」と命名した。

まとめると、学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性は、(1) 学習者の状況に合わせて配慮できること (第 1 因子)、(2) 有資格者で教職歴を積んでいること (第 2 因子)、(3) 日本語教師としての専門性が高いこと (第 3 因子)、そして (4) 学習者とのインターアクション能力が高いこと (第 4 因子)、ということになる。

4.2 専攻・非専攻による相違

次に、専攻・非専攻によって「優れた」日本語教師の行動特性を構成する概念にどのような違いがあるかを明らかにするため、調査対象者を専攻 633 名と非専攻 464 名の 2 グループに分割して分析を行った。この 2 グループを比較するため、配置不変および、因子パターンと観測変数の切片を等値として強測定不変を仮定した上で、共分散構造分析を用いた多母集団の同時分析を行った。その結果を表 3 に示す。

表 3 多母集団の同時分析における適合度指標の比較

	χ^2	d.f.	CFI	RMSEA	AIC
モデル 0 : 配置不変+強測定不変	<u>518.76</u>	<u>205</u>	<u>0.93</u>	<u>0.04</u>	<u>648.76</u>
モデル 1 : モデル 0+共変動が等値	532.29	211	0.93	0.04	650.29
モデル 2 : モデル 0+因子分散が等値	538.24	209	0.92	0.04	660.24
モデル 3 : モデル 0+因子平均が等値	535.96	209	0.92	0.04	657.96
モデル 4 : モデル 1+モデル 2	548.59	215	0.92	0.04	658.59
モデル 5 : モデル 1+モデル 3	549.41	215	0.92	0.04	659.41
モデル 6 : モデル 2+モデル 3	554.91	213	0.92	0.04	668.91
モデル 7 : モデル 1+モデル 2+モデル 3	564.85	219	0.92	0.04	666.85

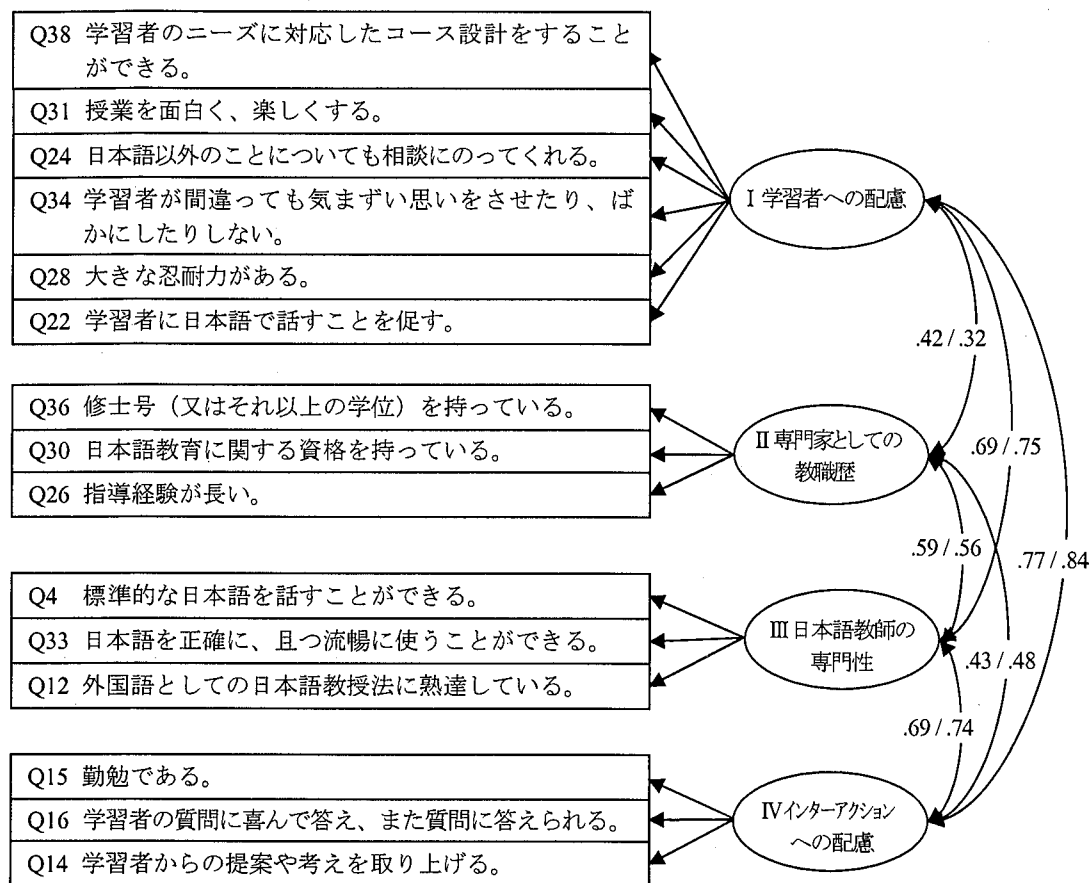
注) 1. CFI (比較適合度指標 : comparative fit index) : 0~1 までの範囲をとり、完全にデータに適合しているモデルは値が 1 になる。

2. RMSEA (平均二乗誤差平方根 : root mean square error of approximation) : 値が 0.1 以上のモデルは当てはまりが悪いと解釈できる。

3. AIC (赤池情報量基準 : Akaike's information criterion) : 複数のモデルを比較して最良のモデルを選択するときに使用する指標で、値が小さいモデルほど優れていると判断される。

4. 太字下線は、モデル 0 が最も当てはまりの良いモデル (AIC の値が最も低い) と判断されたことを示している。

表 3 の 8 つのモデルのうち、よりデータに適合している (AIC の値が最も低い) モデル 0 を採用して解釈した。このモデル 0 は因子構造が同じ、因子間の相関係数、各因子の平均および分散が異なっていることを示している。つまり、専攻・非専攻によって「優れた」日本語教師の行動特性を構成する概念に違いはなく、得られた 4 つの因子に対する考え方に違いがあることが分かった。このモデル 0 の解を図 1 (因子構造、因子間の相関係数)、表 4 (各因子の平均)、図 2 (因子平均の違い)、表 5 (各因子の分散) に示す。



注) 曲線上の数値は各因子間の標準化された相関係数を示す（専攻／非専攻）。

図 1 学習者が考える「優れた」日本語教師の行動特性の因子構造、および因子間の相関係数

表 4 多母集団の同時分析の結果(各因子の平均)

学 年	専攻	非専攻
I 学習者への配慮	0	-0.06
II 専門家としての教職歴	0	-0.06
III 日本語教師の専門性	0	0.18
IV インターアクションへの配慮	0	-0.01

注) 非専攻と比較するため、専攻のグループの因子平均を 0 に固定している。

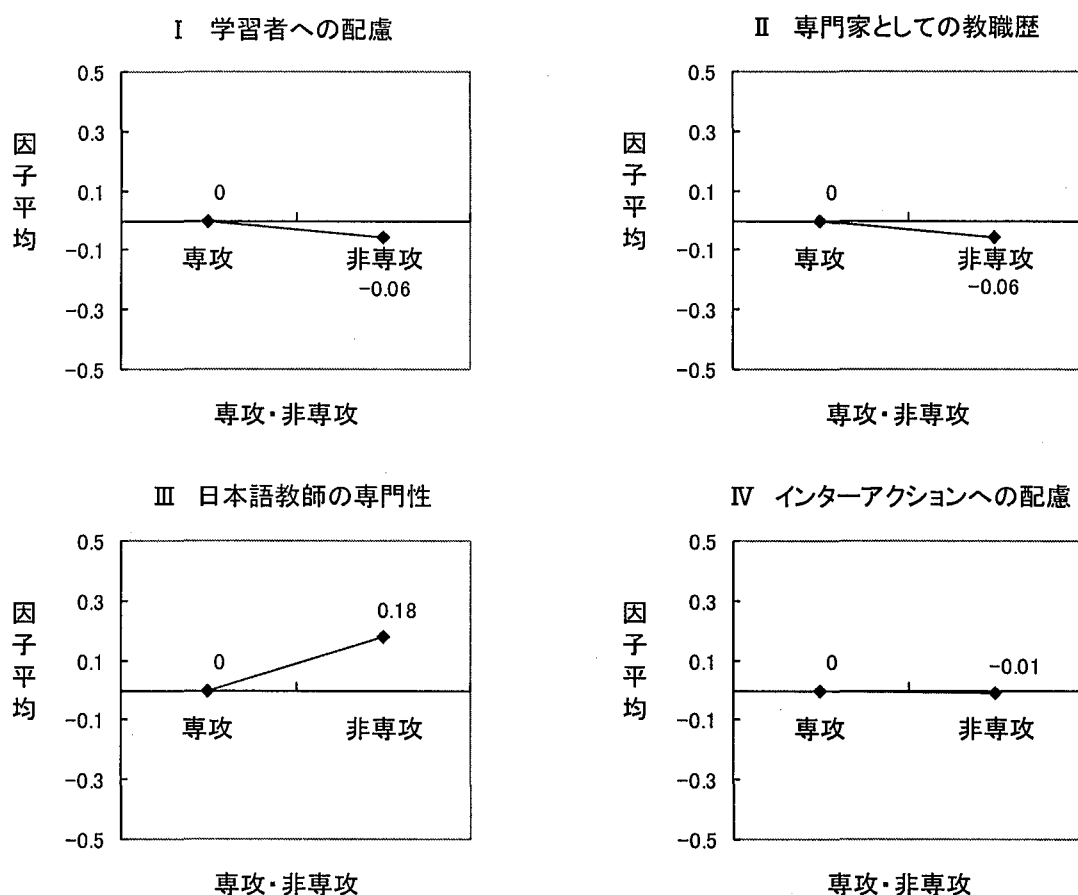


図2 専攻・非専攻による因子平均の違い

表5 多母集団の同時分析の結果(各因子の分散)

学 年	専攻	非専攻
I 学習者への配慮	1	0.86
II 専門家としての教職歴	1	0.77
III 日本語教師の専門性	1	0.57
IV インターアクションへの配慮	1	0.91

注) 非専攻と比較するため、専攻のグループの分散を1に固定している。

図 1 の相関係数から、全体としてはすべての因子間に正の相関 ($r=.32\sim.84$) があったが、「Ⅱ 専門家としての教職歴」は専攻においても非専攻においても「Ⅰ 学習者への配慮」「Ⅳ インターアクションへの配慮」との相関係数が比較的低いことが分かった。4 因子間の相関においては、専攻と非専攻との間に差があまり見られなかった。また、表 4、表 5 は因子間の数値を比較するものではなく、各因子における専攻・非専攻の得点を比較するものである。比較のため、専攻のグループの因子平均を 0、分散を 1 に固定し、非専攻のグループとの相違を検討した。表 4 の因子平均については、2 グループの差を視覚的に分かりやすくするため、図 2 にまとめた。表 4 と図 2 の因子平均を見ると、「Ⅰ 学習者への配慮」「Ⅱ 専門家としての教職歴」「Ⅳ インターアクションへの配慮」については、非専攻の方が低く評価しているが ($-0.06\sim-0.01$)、その差は少ない。一方、「Ⅲ 日本語教師の専門性」については、専攻よりも非専攻の方が高く評価している (0.18) が示された。各因子の分散については、表 5 から分かるように「Ⅲ 日本語教師の専門性」のばらつきが比較的大きかった。

5. 考察

本研究では、SEFA、共分散構造分析という新たな統計手法を用いて、台湾の大学生が考える「優れた」日本語教師の行動特性を実証的に明らかにした。さらに、専攻・非専攻によって考え方に相違が見られるかどうかにも検討した。

「優れた」日本語教師とはどのような教師かについて、先行研究では様々な議論・調査がなされてきたが、本調査の結果、台湾の大学生の視点から、「優れた」日本語教師の行動特性を構成する 4 つの枠組み、「Ⅰ 学習者への配慮」「Ⅱ 専門家としての教職歴」「Ⅲ 日本語教師の専門性」「Ⅳ インターアクションへの配慮」が示された。つまり学習者は、日本語教師としての専門性や資格・指導経験に

加えて、学習者の情意面とインターアクションへの配慮ができる教師を求めていることが示唆された。専攻・非専攻に関わらず、この 4 つの枠組みは共通していたため、これらは今回の調査対象者に共通して求められている「優れた」日本語教師の具体的な行動特性であると言える。各因子間の相関を分析した結果、学習者は「Ⅱ 専門家としての教職歴」について「Ⅰ 学習者への配慮」「Ⅳ インターアクションへの配慮」と区別して考えている可能性が示された。また、各因子の分散についての分析から、「Ⅲ 日本語教師の専門性」に関しては、個人によって評価にばらつきがあると言えよう。他の 3 因子については、全体的にばらつきが小さい傾向にあることから、評価が安定していることが示された。これらの結果から、資格・指導経験や専門的知識・技能だけが「優れた」日本語教師であると学習者が識別する必要絶対条件ではないことが窺える。安定した評価を受けた因子は「Ⅰ 学習者への配慮」「Ⅳ インターアクションへの配慮」であるため、「優れた」日本語教師であると学習者が認定する要因はこれらの因子から成り立っていると言えよう。この 2 因子の内容としては、学習者のニーズや感情に配慮し授業に反映させること、質疑応答や提案の受け入れなど学習者とのインターアクションを重視すること、教師のまじめな態度が含まれる。これらをまとめると、「優れた」日本語教師に求められる本質的な能力として、学習者との人間関係を構築する能力があることが指摘できよう。

次に、これらの因子について、専攻・非専攻による相違を検討する。「Ⅰ 学習者への配慮」「Ⅱ 専門家としての教職歴」「Ⅳ インターアクションへの配慮」については、非専攻の方が低く評価しているが、その差は少ない。またそれぞれの分散にも大きな差が見られないことから、この 3 因子に対する専攻・非専攻の認識は、差がほとんどなく、両者はほぼ同程度重視していると言えよう。一方、「Ⅲ 日本語教師の専門性」については、専攻に比べ、非専攻の方が重視することが示された。これらの結果から、専攻・非専攻によって、「優れた」日本語教師のイメージは若

干異なることが考えられる。学習者の情意面とインターアクションへの配慮、勤勉さ、資格・指導経験に関連する行動特性については、専攻だけでなく、非専攻も同程度求めていることが示唆された。しかし、日本語力や教授法という日本語教師の専門性に関連する行動特性については、専攻よりも非専攻の方が求めていることが示された。これは意外な結果であり、興味深い点でもあった。この点に関しては、両者のカリキュラムや授業の性質、授業時間数の違いによるのではないかとと思われる。専攻の場合は読解、会話、聴解、文法、作文などが必修科目として設けられており、四技能の指導は主に複数の教師により、それぞれの授業で行われている。それに対して、非専攻の場合は、殆ど選択科目として設けられており、主に 1 名の教師、1 つの授業で四技能の指導が統括して行われていることが多い。また、学習時間についても、専攻は週に 10 時間以上あるのに対して、非専攻は僅か 2～5 時間であるため、同じ期間に日本語を学習していても、非専攻の方が専攻よりも学習時間数が遥かに少なく、相対的に日本語レベルが低いことが考えられる。このように、教わる教師の人数・日本語学習時間が少なく、また日本語レベルが比較的低い非専攻は、専攻よりも日本語教師の専門性を求めるのではないかとと思われる。

6. 教育的示唆と今後の課題

本研究の結果から、教育的示唆として以下の 4 点が挙げられる。(1) 専攻も非専攻も、日本語教師としての専門性や資格・指導経験に加えて、学習者の情意面とインターアクションへの配慮ができる教師を求めていること、(2) 「優れた」日本語教師に求められる本質的な能力として、学習者との人間関係を構築する能力があること、(3) 資格・指導経験や、学習者への配慮能力、学習者とのインターアクション能力が専攻にだけでなく、非専攻にも同程度求められていること、(4)

カリキュラムや授業の性質、学習時間数が異なるため、専攻よりも非専攻の方が日本語教師の専門性を重視していることである。

本研究では、専攻・非専攻という新たな視点から、台湾の大学生が考える「優れた」日本語教師の行動特性を実証的に示すことができた。本研究で明らかになった学習者が求める日本語教師像は、教師や教育機関にとって一つの有益な情報になると考える。しかしながら、本論で触れることができなかった要因（学習年数や学習意欲）についても検討する必要がある。また、日本語教師自身が持つ教師像について調査を行い、学習者と教師の間で考え方に相違があるのかどうか比較・検討することで、より多くの示唆が得られると考えられる。さらに、台湾の中等教育では、2005 年 1 月に施行された「推動高級中學第二外國語教育第二期五年計畫」により、第二外国語として日本語を履修する高校生が年々増加している。このような現状を考えると、高校生学習者が持つ教師像についても調査を行い、大学生との相違を比較・検討することが必要であろう。

引用文献

国際交流基金『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2003 年』、凡人社、2005。

国際日本語普及協会「特集 教師に望む 学習者の立場から」『AJALT』第 10 号 pp. 6-19、1987。

財団法人交流協会『台湾における日本語教育事情調査報告書 平成 15 年度』、財団法人交流協会、2004。

縫部義憲・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子・家根橋伸子・顔幸月「学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念」『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究 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（研究代表：中川良雄、課題番号：16320068）』 pp.94-105、2006。

保坂芳男「理想的な英語教師像に関する実証的な研究－普通科高校における生徒へのアンケートをもとにして－」『日本教科教育学会誌』第 26 巻第 4 号 pp.9-18、2004a。

保坂芳男「理想的な英語教師像に関する実証的研究（2）－PM 理論を用いての生徒の学力差による構造比較－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部 53 号 pp.181-286、2004b。

山本嘉一郎・小野寺孝義編著『Amos による共分散構造分析と解析事例』、ナカニシヤ出版、1999。

渡部倫子・佐藤礼子・狩野不二夫・縫部義憲「日本語学習者が求める日本語教師の行動特性－ニュージーランドの高校生と大学生を対象として－」『日本教科教育学会』第 29 巻第 1 号 pp.59-68、日本教科教育学会、2006。

Kano, Y. and Harada, A. “Stepwise variable selection in factor analysis.” Psychometrika. Vol.65, No.1, 2000. 7-22.

Moskowitz, G. “Competency-based teacher education before we proceed.” Modern Language Journal. Vol.60, 1976. 18-23.

Shimizu, K. “Japanese college student attitudes towards English teachers: A survey.” The language Teacher. 19(10), 1995. 5-8.

付記

本調査は、平成 16 年度～17 年度科学研究費補助金基盤研究（B）「日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究」（研究代表：中川良雄、課題番号：16320068）の一環として行われたものである。

謝辞

本研究の調査にご協力くださった台湾の東呉大学、輔仁大学、銘伝大学、台湾大学、政治大学、実践大学、世新大学の先生方、および学習者の皆様に心より感謝いたします。

資料1:本研究の調査対象大学のカリキュラム(専攻)

大学	1 年目		2 年目		3 年目		4 年目	
	科目名	時間数 (前/後)	科目名	時間数 (前/後)	科目名	時間数 (前/後)	科目名	時間数 (前/後)
A	初級日本語	4/4	中級日本語	3/3	上級日本語	2/2	翻訳(日→中)と編集実務	2/2
	会話Ⅰ	3/3	会話Ⅱ	2/2	会話Ⅲ	2/2	日本現代女性文学	2/0
	聴解Ⅰ	2/2	聴解Ⅱ	2/2	聴解Ⅲ	2/2	日本名著講読	0/2
	文法Ⅰ	2/2	文法Ⅱ	2/2	作文Ⅱ	2/2	日本文学史	2/0
			作文Ⅰ	2/2	日本現代文学	2/2		
B	初級日本語	4/4	中級日本語	3/3	上級日本語	2/2	現代日本応用文	2/2
	会話Ⅰ	4/4	会話Ⅱ	4/4	会話Ⅲ	2/2	日本名著講読	2/2
	聴解Ⅰ	2/2	聴解Ⅱ	2/2	聴解Ⅲ	2/2		
	文法Ⅰ	2/2	文法Ⅱ	2/2	作文Ⅱ	2/2		
			作文Ⅰ	2/2	翻訳(日→中)	2/2		
C	初級日本語	4/4	中級日本語	3/3	上級日本語	2/2	日本近現代文学講読	2/2
	会話Ⅰ	4/4	会話Ⅱ	3/3	翻訳Ⅱ	2/2	日本古典文学講読	2/2
	聴解Ⅰ	2/2	作文Ⅱ	2/2	日本文学名著講読	2/2	日本言語学名著講読	2/2
	作文Ⅰ	2/2	文法	2/2	日本文学史	3/3		
			翻訳Ⅰ	2/2	日本言語学概論	2/2		
D	会話Ⅰ	4/4	中級日本語	4/4	上級日本語	2/2	日本応用文	2/2
			会話Ⅱ	4/4	会話Ⅲ	2/2	日本企業の組織と管理	2/0
			聴解Ⅱ	2/2	作文Ⅱ	2/2	日本経済貿易	0/2
			作文Ⅰ	2/2	翻訳Ⅰ	2/2	日本語教育学	2/2
			文法Ⅰ	2/2			日本語教授法	2/2
E	基礎日本語	4/4	中級日本語	3/3	会話	4/4	日本古典文学	2/2
	聴解	2/2	会話	4/4	文法	2/2	日本近現代文学	2/2
			聴解	2/2	作文	2/2	日本言語学概論	2/2
			文法	2/2	翻訳	2/2	日本文学史	2/2
			作文	2/2	日本名著講読	2/2	作文	2/2
			翻訳	2/2			会話	2/2
							応用通訳	2/2

注) 1. 大学は、A、B、C、D、Eで表す。

2. 時間数(前/後)＝週授業時間数(学年前期/学年後期)

3. 選択科目は各大学の発展目標や特色により若干異なるため、ここでは省略し、日本語に関する必修科目のみ挙げる。

4. この表は2004年度の各大学のカリキュラムにより、筆者が作成したものである。

資料 2：本研究の調査対象大学のカリキュラム(非専攻)

大学	1 年 目		2 年 目		3 年 目	
	科目名	時間数 (前/後)	科目名	時間数 (前/後)	科目名	時間数 (前/後)
A	外文日文 聴解	3/3 2/2	中級日本語	2/2 2/2	—	—
B	日文一	2/2	日文二	2/2	—	—
C	日文一	3/3	日文二	3/3	日文三	3/3
D	J 1 (読解・会話)	3/3	J 2 (読解・会話)	3/3	J 3 (読解・会話)	3/3
F	日文一	3/3	日文二	3/3	日文三	3/3
G	初級日本語 初級生活日本語会話	2/2 2/2	中級日本語 進階会話	2/2 2/2	上級日本語	2/2

- 注) 1. 大学は、A、B、C、D、F、G で表す。A、B、C、D 大学は専攻の調査対象と同じ大学である。
2. 時間数 (前/後) = 週授業時間数 (学年前期/学年後期)
3. — : 授業が開設されていないことを表す。
4. 科目名は大学により多少異なるが、1 年目では日本語の基礎から学習し、2 年目からは 1 年終了時のレベルから継続するのが一般的である。したがって、中級日本語や上級日本語の授業はシラバスから見れば、内容が専攻の初級日本語の後半程度に相当することもあり、専攻・非専攻では同じ科目名でもレベルや授業内容が一致していない場合がある。
5. D 大学の J 1 ~ J 3 (読解・会話) は、一つの授業で読解と会話がセットで開設されることを指す。
6. 第二外国語としての日本語は選択科目として設けられているのが一般的であるが、少数の大学や学科では必修科目として設けられる場合がある。
7. 学科の発展目標や特色により、特別開設された専門的な日本語授業 (例：観光日本語や貿易日本語) は少数であるため、ここでは省略する。
8. この表は 2004 年度の各大学のカリキュラムにより、筆者が作成したものである。

資料3:質問項目

- Q1. 自分、他者、人生について楽観的である。
- Q2. 日本語教師として十分な訓練を受けている。
- Q3. 教えることに熱心である。
- Q4. 標準的な日本語を話すことができる。
- Q5. 明るく、ユーモアがある。
- Q6. プロとしての自覚を持っている。
- Q7. 異なる言語や文化に対する寛容性がある。
- Q8. 世界経済・国際問題について幅広い知識がある。
- Q9. 楽しんで教えている。
- Q10. 日本語を1つの言語として客観的に分析することができる。
- Q11. 必要なら教科書に出ていないことも教える。
- Q12. 外国語としての日本語教授法に熟達している。
- Q13. 学習者が分からないとき、分かりやすく説明する。
- Q14. 学習者からの提案や考えを取り上げる。
- Q15. 勤勉である。
- Q16. 学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる。
- Q17. 言語学の基礎的な知識がある。
- Q18. 学習者をほめたり、励ましたりする。
- Q19. 授業がきちんと構成されている。
- Q20. 学習者の能力に合わせて授業を進める。
- Q21. 暖かく、やさしく、思いやりがある。
- Q22. 学習者に日本語で話すことを促す。
- Q23. 多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる。
- Q24. 日本語以外のことについても相談にのってくれる。
- Q25. 学習者の母語（又は媒介言語）で説明することができる。
- Q26. 指導経験が長い。
- Q27. 日本の文化・習慣・歴史について幅広い知識がある。
- Q28. 大きな忍耐力がある。
- Q29. 学習者の間違いを適切に訂正することができる。
- Q30. 日本語教育に関する資格を持っている。
- Q31. 授業を面白く、楽しくする。
- Q32. 達成度、熟達度など、目的に応じてテストが作成でき、その結果を統計的に解釈することができる。
- Q33. 日本語を正確に、且つ流暢に使うことができる。
- Q34. 学習者が間違っても気まずい思いをさせたり、ばかにしたりしない。
- Q35. 日本語の古典に関する十分な知識がある。
- Q36. 修士号（又はそれ以上の学位）を持っている。
- Q37. 教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする。
- Q38. 学習者のニーズに対応したコース設計をすることができる。
- Q39. 以前に外国語学習の経験がある。
- Q40. 学習者の感情を受け入れる。
- Q41. 教室内において学習者に規律を守らせる。