

# 日本語を主専攻とする台湾の大学生が 日本語教師に期待すること

－日本語学習目的との関係－

山田 美保（名古屋外国語大学大学院生）

## 要 旨

本稿の目的は、日本語を主専攻とする台湾の大学生が日本語教師に期待することと、その期待することと学習目的との関係を明らかにすることである。1,165名のアンケートの回答を分析した結果、大学生が期待することは①専門性と教師としての態度、②学習者への配慮、③学位と指導経験、④人間性の4つに大きく分けられることが分かった。さらに、本調査対象者の主な日本語学習目的は9つあり、特に「就職」のためという実利的な目的が最も多かった。加えて、学習目的と教師に期待することとの関係については、一部の目的では違いがみられたものの、主要な目的では、大きな違いはみられず、どのような目的を持って学習していても、教師に期待することはあまり変わらないということが分かった。このような本調査結果を、台湾の大学における日本語教師一人一人が学習者とのインターアクションの取り方を考えるきっかけにしたり、実践の場で活用してほしいと考えている。

【キーワード】：期待される日本語教師像 台湾の大学生 日本語主専攻  
日本語学習目的 因子分析

## 1. 研究背景

本研究の目的は、台湾の日本語専攻の大学生が日本語教師に期待することと、その期待することと学習目的との関係を明らかにすることの2点である。

海外日本語教育機関調査（2017、国際交流基金調べ）によると、台湾の日本語学習者は220,045人で世界で5番目に多い。加えて、台湾では日本観光の人気の高さや、日本の現代文化に興味を持つ若者も多いため、日本語教育の需要は増えていくと期待されている。このような背景から、本研究では台湾の日本語教育に着目し、全学習者数の45%を占める高等教育機関の学習者（99,035人）の中でも日本語主専攻の学生に焦点を当てる。主専攻の学生たちは将来、日本と台湾の接点で仕事をすることが高い人材であり、卒業生の中には台湾の日本語教育を担う人材もいる。日本語主専攻の大学生たちが期待する日本語教師像を明らかにすることによって台湾における日本語教育に貢献することが本研究の最終的な目標である。

## 2. 先行研究

### 2. 1. 「優れた」外国語教師<sup>1)</sup>に関する研究

「優れた」外国語教師に関する研究は、Moskowitz (1976) から始まったと言われている (顔・渡部他2007)。Moskowitz (1976) では、外国語教師を対象にしてインタビューを行い、そこから得られた理想的な外国語教師像や優れた外国語教師にみられる特徴110項目を精査し、それらを36項目にまとめている。36項目に絞られた質問項目は教授法、教室経営、学習者との相互作用、教師の性格などの項目からなっており、このアンケート調査を大学生を対象に行っている。その結果、学習者が考える「優れた」外国語教師の行動特性は、「分かりやすく教える」や「多様な教材の提示の仕方を工夫する」などの教授法に関するだけでなく、「学習者をほめたり、励ましたりする」や「学習者の考えや提案を受け入れる柔軟性を持っている」などの学習者への配慮に関することも含まれていたと報告されている。

### 2. 2. 「優れた」日本語教師に関する研究

「優れた」日本語教師に関する代表的な研究は、縫部・渡部他 (2006) だと言えるだろう。この研究では、ニュージーランド、タイ、韓国、中国、ベトナム、台湾の大学生1,441名を対象としたアンケート調査を行っている。その結果、「優れた」日本語教師の行動特性は共通して、「①日本語教師の専門性」「②指導経験と資格」「③教師の人間性」「④コース運営」「⑤授業の実践能力」の5つの因子から構成されていることが分かっている。さらに、これら5つの因子の中で最も重視されているのは「①日本語教師の専門性」であり、最も重視されていないのは「②指導経験と資格」である点は全ての調査地で共通していた。しかし、「③教師の人間性」、「④コース運営」、「⑤授業の実践能力」の3つの因子については調査地によって異なっており、ベトナムと台湾では「④コース運営」をより重視し、ニュージーランド、タイ、韓国、中国では「③教師の人間性」を重視していることが明らかになったとされている。

「優れた」日本語教師に関する研究の中で、上述の縫部・渡部他 (2006) のように国や文化と関連付けて研究しているものの他に、学習年数の長さによる違いや、日本語専攻と非専攻による違いを明らかにした研究がいくつかある。

学習年数によって日本語教師に期待するものは異なるのかということを明らかにした研究には顔・渡部他 (2007)、佐藤・渡部 (2007)、Ngan・小林 (2009) が挙げられ、顔・渡部他 (2007) では、台湾の5大学で日本語を専攻している大学生633名を対象に調査を行っている。その結果、学年によって教師に期待するものの考え方が異なり、それらは履修する科目や内容が要因になっているのではないかと考察している。例えば、3年生からは多様な科目も選択できるようになるため、他の学年に比べ学習者への配慮ができる教師や相談相手としての役割を教師に求める傾向があり、教師には人間関係構築力が必要になってくるとまとめている。

台湾における日本語専攻と非専攻による日本語教師に期待することの違いを報告した研究には、大学生を調査対象としているもの（顔 2007；顔・渡部 2009）や、職業高校の学生を対象にしている黄（2015）などが挙げられる。顔（2007）の調査では、「日本語教師の専門性」のみ非専攻の学生の方が重視しているという結果で、考えられる要因として、カリキュラムや授業の性質、授業時間数の違いを挙げている。

このように、学習者が期待する教師像に関する日本語専攻と非専攻の相違や、学年による相違、国や文化による相違はよく研究されている。しかし、学習目的や動機についての研究は多いものの、学習目的と期待される教師像との関係について明らかにした研究は管見の限りない。何のために日本語を学習しているのかが異なれば、教師に期待することも異なる可能性がある。そこで本研究では以下の研究課題を設定する。

研究課題 1 日本語を主専攻とする台湾の大学生が日本語教師に期待することを明らかにすること

研究課題 2 日本語学習目的及び、その目的と日本語教師に期待することとの関係を明らかにすること

### 3. 調査方法

#### 3. 1. アンケート調査の実施時期と調査対象

本研究では、アンケート調査により日本語を主専攻とする台湾の大学生が期待する日本語教師の行動特性を構成する概念と、その学習目的との関係を明らかにする。台湾にある3つの大学で日本語を主専攻としている大学生（全学年）を対象に調査を実施した。実施時期は2016年12月に郵送し、2017年3月に回収するまでの間である。

3つの大学で合計1,235名の回答が得られ（回収率約88%）、そのうち日本語が主専攻ではない回答者のものや白紙回答、41の質問項目に無回答（NA）があるものを省き、合計1,165名分を分析の対象とした。A大学からは293名、B大学からは358名、C大学からは514名であった。性別については、男性が291名、女性が866名、無回答（NA）が8名で、女性が約3倍であった。学年は1年生262名、2年生329名、3年生289名、4年生274名、5年生4名、6年生1名、無回答（NA）6名であった。

#### 3. 2. アンケート調査票

本研究では、先行研究（縫部・渡部他、2006）に倣って、以下の41の質問項目でアンケート調査を実施した（表1参照）。

「優れた」日本語教師に関する多くの先行研究では、Moskowitz（1976）の調査から明らかとなった外国語教師が備えるべき行動特性36項目を参考にしたアンケート調査票を作成している。縫部・渡部他（2006）では、この36項目だけでなく、外国語としての日本語教育に合致しない項目の削除や追加等を行い、「優れた」日本語教師の行動特性に関するアンケート調査票を作成している。この調査票は、「日本語を主専攻

表1 アンケート質問項目

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

とする台湾の大学生が日本語教師に期待することを明らかにする」という本研究の目的に合致すると判断し、上記の41の質問項目を援用することとした（表1参照）。

これらの質問項目について「1 = 全く当てはまらない」から「4 = 非常に当てはまる」までの4件法で評価してもらった。フェイスシートには、性別・母語・学年・日本語学習年数・渡日経験の有無と期間・日本語学習のきっかけ・現在の日本語学習目的・日本語母語話者教師からの学習経験について記入してもらった。なお、調査票は中国語に翻訳をして実施した。

## 4. 日本語教師に期待する行動特性の構成概念

### 4. 1. 分析方法

本研究では集まったアンケートの結果を量的に分析した。まず、探索的因子分析（最尤法・斜交プロマックス回転）により変数選択を行い、41の質問項目を減らす作業を行った。その際、因子負荷量が小さいもの（およそ0.4を基準とした）や複数の因子にまたがって高い因子負荷量を持つ項目は削除していき、解釈可能な因子の抽出をはかった。この作業を3回繰り返した後、内的一貫性を検討するため、クロンバックの $\alpha$ 信頼性係数を求め、抽出された因子の解釈が妥当であるかの確認を行った。そしてそれらの結果をもとに、 $t$ 検定や分散分析及び多重比較などの統計的検定を行った。

### 4. 2. 結果と考察

#### 4. 2. 1. 因子の抽出と決定

探索的因子分析により変数選択を行った結果、合計3回の因子分析で、最終的には22の質問項目が残り、解釈可能な4因子が抽出された。その結果を表2に示す。

1回目の因子分析の目的は、因子数の決定、因子負荷量の高い項目の抽出の2つである。因子数の決定には、固有値のスクリープロットから判断するスクリー基準を用いた。第4主成分以降の寄与率の下降がなだらかになっていたことから4因子モデルを選択した。なお、念のため3因子モデル及び5因子モデルでも検討したが、いずれのモデルでも安定した結果は得られなかった。

前述のとおり、変数選択を行う際は、因子負荷量がおおよそ0.4以下のものや複数の因子にまたがって高い因子負荷量を持つ項目は削除し、因子負荷量の高い項目を抽出していった。その結果、1回目の因子分析では14項目を削除し、27項目による4因子（第1因子：Q2、3、4、12、13、33、9、6、19、11、第2因子：Q38、40、34、37、20、18、23、7、24、25、第3因子：Q36、26、35、39、第4因子：Q5、21、1）を抽出した。

2回目の因子分析では、1回目の因子分析で抽出した4つの因子と27の項目を用いて因子分析を行い、安定した因子であるかの確認を行った。この際にも、因子負荷量の低い項目を削除していき、Q7、18、23、24、39の5つが消え、22の項目が残った。1回目と2回目では第3及び第4因子の順序が逆転したものの、各因子に含まれる項目には大きな違いはみられなかった。続いて、3回目の因子分析では、2回目同様、2回目の因子分析で抽出した4つの因子と22項目で安定した因子であるかの確認を行った。その結果、第3及び第4因子が再び逆転したものの、因子負荷量の低い項目は現れなかった。さらに、内的一貫性を検討するため、クロンバックの $\alpha$ 信頼性係数を求めた。その結果、0.92から0.70までといずれの因子も比較的高い値<sup>2)</sup>を示していたため、本研究ではこの4因子で分析を進めていくこととする（表2参照）。

表2 「日本語教師に期待すること」因子分析結果

|                                     | 第1因子        | 第2因子        | 第3因子        | 第4因子        |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>第1因子：専門性と教師としての態度</b>            |             |             |             |             |
| Q2 日本語教師として十分な訓練を受けている。             | <b>0.90</b> | -0.11       | 0.01        | -0.04       |
| Q4 標準的な日本語を話すことができる。                | <b>0.82</b> | -0.12       | 0.05        | -0.06       |
| Q3 教えることに熱心である。                     | <b>0.81</b> | -0.15       | -0.08       | 0.18        |
| Q12 外国語としての日本語教授法に熟達している。           | <b>0.71</b> | 0.06        | 0.11        | -0.08       |
| Q13 学習者が分からないとき、分かりやすく説明する。         | <b>0.68</b> | 0.26        | -0.13       | -0.14       |
| Q33 日本語を正確に、且つ流暢に使うことができる。          | <b>0.65</b> | 0.16        | 0.10        | -0.14       |
| Q6 プロとしての自覚を持っている。                  | <b>0.57</b> | -0.06       | 0.05        | 0.17        |
| Q9 楽しんで教えている。                       | <b>0.54</b> | -0.01       | 0.01        | 0.27        |
| Q19 授業がきちんと構成されている。                 | <b>0.54</b> | 0.21        | 0.05        | 0.04        |
| Q11 必要なら教科書に出ていないことも教える。            | <b>0.50</b> | 0.20        | -0.05       | 0.03        |
| <b>第2因子：学習者への配慮</b>                 |             |             |             |             |
| 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。     | 0.03        | <b>0.90</b> | 0.01        | -0.15       |
| Q40 学習者の感情を受け入れる。                   | -0.17       | <b>0.65</b> | 0.05        | 0.21        |
| Q37 教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする。            | 0.00        | <b>0.63</b> | -0.01       | 0.17        |
| Q20 学習者の能力に合わせて授業を進める。              | 0.18        | <b>0.50</b> | -0.09       | 0.09        |
| 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。 | 0.17        | <b>0.50</b> | -0.18       | 0.10        |
| Q25 学習者の母語（又は媒介言語）で説明することができる。      | -0.04       | <b>0.36</b> | 0.18        | 0.08        |
| <b>第3因子：学位と指導経験</b>                 |             |             |             |             |
| Q36 修士号（又はそれ以上の学位）を持っている。           | -0.02       | -0.04       | <b>0.83</b> | 0.00        |
| Q26 指導経験が長い。                        | 0.03        | -0.07       | <b>0.69</b> | 0.17        |
| Q35 日本語の古典に関する十分な知識がある。             | 0.09        | 0.12        | <b>0.63</b> | -0.09       |
| <b>第4因子：人間性</b>                     |             |             |             |             |
| Q5 明るく、ユーモアがある。                     | 0.07        | -0.07       | -0.04       | <b>0.73</b> |
| Q21 温かく、優しく、思いやりがある。                | -0.18       | 0.10        | 0.16        | <b>0.69</b> |
| Q1 自分、他人、人生について楽観的である。              | 0.05        | -0.04       | -0.05       | <b>0.60</b> |
| $\alpha$ 信頼性係数                      | 0.92        | 0.83        | 0.79        | 0.70        |
| 因子間相関                               |             |             |             |             |
| 第1因子                                | 1.00        |             |             |             |
| 第2因子                                | 0.40        | 1.00        |             |             |
| 第3因子                                | 0.72        | 0.39        | 1.00        |             |
| 第4因子                                | 0.59        | 0.42        | 0.70        | 1.00        |

#### 4. 2. 2. 4因子の命名

先行研究を参考にし、それぞれの因子を以下のように命名した。第1因子には、しっかりと訓練を受けて日本語に対する知識や教授方法を身に付けていることや、プロ意識、さらには楽しんで教えるといった「態度」のような項目も含まれていた。先行研究では、同じような項目で構成されている因子を「専門性」とのみ呼んでいるこ

とが多いが、本研究では「態度」についても大事な構成要素の1つであると判断し、「専門性と教師としての態度」と命名することとした。第2因子には、学習者の気持ちに配慮することや、ニーズに応えること、学習者の能力に合わせた授業展開など学習者に対する教師の配慮が主な項目として含まれていたため、「学習者への配慮」と命名した。第3因子は、修士号以上の学位の保持や、指導経験についての項目によって構成されていたため、「学位と指導経験」と命名した。第4因子は、教師自身の性格や人格についての項目で構成されていたため、「人間性」と命名した。

よって、本調査における台湾の3つの大学で日本語を専攻している大学生が日本語教師に期待することは、①日本語や日本語教育に対する熱意や授業を楽しむ態度を持ち、専門性が高いこと（第1因子）、②学習者に配慮して授業が進められること（第2因子）、③経験が豊富で学歴が高いこと（第3因子）、④優しく明るい性格であること（第4因子）となった。

#### 4. 2. 3. 因子間の相関

前述の表2の因子間相関をみると、第1因子「専門性と教師としての態度」と第3因子「学位と指導経験」の間には0.72と強い相関がみられた。このことから、教師の日本語や日本語教育に対する熱意や専門性の高さと、教師経験が豊富で学歴が高いことについての学生の考え方には何らかの関係があることが示唆される。修士以上の学位を取得するにはある程度の知識が必要であり、その知識は日本語教師としての専門性に結び付くということも考えられる。さらに、第3因子は第4因子の「人間性」とも比較的高い相関を示していた。

しかしながら、第2因子「学習者への配慮」は他のどの因子とも比較的弱い相関を示していることが表2から読み取れる。この結果から、教師が学習者へ配慮しながら授業を進められることは、学習者は独立した要素として認識し、他の3つの因子とは区別して考えている可能性があるということが分かった。誰でも分からなかったり間違えたりした際は恥ずかしい気持ちや嫌な気持ちになることがある。そのような心の変化にも気づき、配慮してくれる教師を学習者は求めているのではないか。配慮ができるというのは、第1因子や第3因子のように、日本語について勉強したり、経験を積むだけでは得ることはできない。そのため、学習者は第2因子「学習者への配慮」のみ分けて考えているのではないだろうか。しかしながら、これらの相関関係が生じた原因については今回の調査だけでは明らかにできないため、インタビュー調査などで、さらに探っていきたい。

#### 4. 2. 4. 因子間の重要度

図1は、横軸に各因子と、縦軸に最大値が4になる因子素点の平均値を示したものである。1番高い値を示していたのは第1因子「専門性と教師としての態度」であり、

平均値は3.51 (SD : 0.62) であった。2番目に高かったのは第2因子「学習者への配慮」で、3.43 (SD : 0.62)、そして第4因子「人間性」が3.27 (SD : 0.62) と続いていた。一方、第3因子「学位と指導経験」のみ他の3因子に比べて平均値が低く、2.75 (SD : 0.81) であった。このことから、本調査を行った台湾の3つの大学で日本語を専攻する大学生は、教師に対して専門性や態度の面を最も重視し、反対に教師経験の豊富さや学歴の高さは、他の要因に比べるとあまり重視していないと言える。さらに、第3因子のみ標準偏差 (SD) が大きく、個人によって評定のばらつきがあることも分かった。そのため、他の3因子に比べて教師の学位と指導経験に関しては、評定が安定していないと言える。これらの傾向が統計的に有意か確認するため、一元配置分散分析及び多重比較 (Holmの調整法) を実施した結果、各因子間の素点平均値の差は1%水準で有意であり、統計的に有意な差が全ての因子間にみられた。

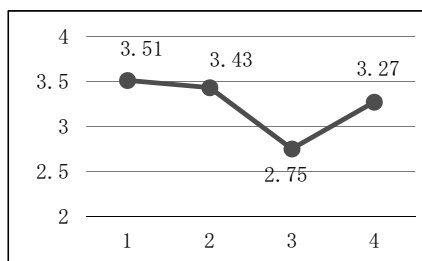


図1 各因子素点の平均値

最近では、博士号まで持っていないと台湾の大学で教鞭を執ることは難しいと言われているが、実際に教えてもらう側である学生たちは、教師の資格はあまり重要ではないと考えている可能性が示唆された。学習者たちは、教師の学歴の高さや指導経験の長さより、日本語の知識を持っていることや、さらにはそれらの知識を分かりやすく教えてくれる熱心な教師を求めていると考えられる。

#### 4. 2. 5. 先行研究との比較

本調査結果と第2章で紹介した先行研究の因子をまとめたものが表3である。本調査と、先行研究とを照らし合わせてみても、学習者が期待する日本語教師の行動特性を構成する概念そのものにはあまり大きな違いはないことが分かった。特に表3の下4つは台湾での調査結果であるが、それらと本調査結果との類似がみられる。このことから、およそ10年前から現在に至るまで、台湾での学習者が日本語教師に期待することの大きな枠組みそのものにはあまり変動はみられないと言える。

しかしながら、顔・渡部他 (2007) をはじめ、台湾での調査結果では第1因子に「学習者への配慮」が来ており、「日本語教師の専門性」は第3因子となっている点など、因子の順序は異なっていた。本調査では、因子素点平均値からみても、学習者はこの第1因子「専門性と教師としての態度」を最も重視していることが分かっている。この10年で教師に対して専門性や態度の面をより重視するように学習者の考え方が変わってきている可能性が示唆される結果となった。



表3 先行研究と本研究における「教師に期待すること」

|                | 第1因子          | 第2因子       | 第3因子      | 第4因子          | 第5因子    |
|----------------|---------------|------------|-----------|---------------|---------|
| 縫部・渡部 (2006)   | 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 |
| 佐藤・渡部 (2007)   | 授業の実践能力       | 教室の雰囲気作り   | 学習者との関わり方 | 日本文化の知識       |         |
| Ngan・小林 (2009) | 授業の実践能力       | 暖かい態度      | 資格と外国語能力  | コース運営         |         |
| 顔・渡部他 (2007)   | 学習者への配慮       | 専門家としての教職歴 | 日本語教師の専門性 | インターアクションへの配慮 |         |
| 顔 (2007)       | 学習者への配慮       | 専門家としての教職歴 | 日本語教師の専門性 | インターアクションへの配慮 |         |
| 顔・渡部 (2009)    | 教室の雰囲気作り      | 思いやりのある態度  | 日本語教師の専門性 | 専門家としての教職歴    |         |
| 黄 (2015)       | 学生とのインターアクション | 専門家としての指導力 | 教職のキャリア   |               |         |
| 本調査            | 専門性と教師としての態度  | 学習者への配慮    | 学位と指導経験   | 人間性           |         |

## 5. 日本語学習目的と日本語教師に期待すること

本章では、台湾における日本語専攻の大学生が期待する日本語教師像が、日本語の学習目的と関係するかどうかを明らかにする。

### 5. 1. 分析方法

本研究ではアンケート調査票1枚目のフェイスシートに自由記述欄を設け、日本語学習の目的を記述してもらった。学習目的と教師に期待することの関係を明らかにする先行研究が見当たらなかったことと、選択肢を与えることでバイアスがかかることを避けるため、自由に回答してもらった。中国語で書かれた回答は中国語母語話者に翻訳を依頼し、日本語訳を分析した。回答には学習目的ではなく学習の動機やきっかけが書かれているものもみられたが、それは区別せず、書かれている内容が共通するものごとにグループに分けた。なお、複数の学習目的が記述されている回答ははじめの2つまでを分析の対象とした。

「外国語に興味がある」という趣旨の回答は「日本語に興味がある」という回答とは区別し、「日本語能力試験N1に合格すること」「学内の日本語の試験に合格すること」など「試験に合格することが目的」とする回答は「試験」という項目にまとめ

た。その結果、表4に示したように、学習目的は9つに分類できた。そのどれにも該当しない回答（例：台湾と日本の架け橋になりたい、自分のスキルとして身に付けたいなど）は「その他」とし、「なし」と記入してあったものは「NA」に分類した。

この分類をもとに、9つの学習目的ごとに4つの因子の因子素点平均値を求めた。さらに、探索的に各群を総当たりとなるようにWelchの $t$ 検定を実施した後、効果量（Cohenの $d$ ）を求め、各学習目的の特徴をみていった。

## 5. 2. 結果と考察

### 5. 2. 1. 日本語学習目的

日本語学習目的として、最も回答が多かったのは「就職」で全体の36.2%を占めていた。2番目に多かったのは「日本の文化や社会についての興味関心（趣味も含む）」で16.5%、そして、「日本語でのコミュニケーション・日本人との交流」が9%と続いていた。これらの3つで全体の約3分の2近く（61.7%）を占める結果となった。反対に、最も少なかったのは9番目の「試験」で全体の1.3%であった。次いで少なかったのは「旅行」という短期滞在を目的としているもので、留学・ワーキングホリデー・インターンシップなどの「日本で滞在したい」という長期滞在を目的とする回答よりも、こちらの方が少なかった。

これらの目的を「実利志向【実】」、「知識志向【知】」、「交流志向【交】」、「その他【そ】」に分け、それぞれを表4の【 】内に示した。その結果、「実利志向【実】」の目的が4つ（1、5、7、9）と最も多く、1,366件中合計665件で全体の約半分（48.7%）を占めていた。次いで「知識志向【知】」が3つあり、こちらは約30%で、「交流志向【交】」は12.4%と上の2つに比べると少ないということが明らかになった。「その他【そ】」は約10%であった。

表4 学習目的別学習者数

|   | 第1目的 | 第2目的 | 合計   |        |
|---|------|------|------|--------|
| 1: 就職 【実】                               | 415  | 80   | 495  | 36.2%  |
| 2: 日本の文化や社会についての興味関心（趣味も含む）【知】          | 190  | 36   | 226  | 16.5%  |
| 3: 日本語でのコミュニケーション・日本人との交流【交】            | 92   | 31   | 123  | 9.0%   |
| 4: 外国語に対する興味関心や意欲 【知】                   | 85   | 6    | 91   | 6.7%   |
| 5: 専攻・卒業 【実】                            | 77   | 5    | 82   | 6.0%   |
| 6: 日本語に対する興味関心や意欲 【知】                   | 68   | 12   | 80   | 5.9%   |
| 7: 日本で滞在したい（留学・ワーキングホリデー・インターンシップなど）【実】 | 63   | 7    | 70   | 5.1%   |
| 8: 旅行 【交】                               | 35   | 11   | 46   | 3.4%   |
| 9: 試験 【実】                               | 18   | 0    | 18   | 1.3%   |
| 10: その他 【そ】                             | 74   | 13   | 87   | 6.4%   |
| 11: NA 【そ】                              | 48   | 0    | 48   | 3.5%   |
| 合計                                      | 1165 | 201  | 1366 | 100.0% |

今回の調査対象者の日本語学習目的として最も多かった「就職」のためという回答は実利的な目的であると言える。大学で日本語を主専攻としているため、せっかく4年間勉強したのなら、何らかの形で将来に活かしたいと考えているのではないか。さらに、「旅行」のためという短期滞在よりも、留学・ワーキングホリデー・インターンシップなどの「日本で滞在したい」という長期滞在を目的とする回答が多かった。長期滞在も実利的な目的であり、このような実利的な目的が多いのは、日本語主専攻の学生だからこそではないかと推察できる。しかしながら、今回の調査では日本語主専攻のみを対象としており、非専攻との比較を行うことはできなかったため、この点は今後の課題としたい。

学習目的として2番目に多かったのは「日本の文化や社会についての興味関心（趣味も含む）」で、全体の16.5%を占めていた。国際交流基金の海外日本語教育機関調査でも、日本のアニメや音楽などの現代文化に対する関心が高まってきたことから、2009年度調査より、日本語学習目的を問う項目に新たに「マンガ・アニメ等に関する知識」を得るためという項目が追加されている。台湾でも同様にアニメや音楽など日本の現代文化に興味を持つ若者が多く、それが日本語学習を始めるきっかけとなることも多い。本調査でも、フェイスシートの中で「日本語学習のきっかけ」を尋ねており、その中には日本の現代文化が好きで日本語学習を始めたと回答しているものもみられた。このことから、学習のきっかけだったものが、学習の目的に変わることもあるということが分かった。

## 5. 2. 2. 日本語学習目的と教師に期待することとの関係

次に、学習目的ごとに、4つの因子の因子素点平均値を求めた結果を表5及び図2に示す。表5下段の括弧内は標準偏差を示している。図2は横軸にコード分けされた学習目的、縦軸に回答の因子素点平均値を示している。

図2からも分かるように、9つの学習目的の全てにおいて第1因子が最も重視され、第3因子は最も重視されないことが明らかになった。全体の約3分の2近く（61.7%）を占める上位3つの目的（「就職」、「日本の文化や社会についての興味関心（趣味も含む）」、「日本語でのコミュニケーション・日本人との交流」）には有意差はみられず、どの学習目的を持った学生も教師に期待することに大きな違いはないということが分かった。

しかしながら、一部の学習目的には、教師に期待することが他の目的の者とは異なるという結果もみられた。まず第1因子に関しては、「9：試験」と回答している者が他の目的の者より重視していることが図2をみて分かる。表6のt検定結果からも、特に「4：外国語に対する興味関心や意欲」や、「5：専攻・卒業」「8：旅行」のために学習している者との間に有意差がみられた。なお、表6、7の検定結果には、5%水準で有意であった対は塗りつぶし、それぞれの効果量（Cohenの*d*）は表内下段の括弧内に示してある。効果量はいずれも中程度であった。

表5 学習目的別の因子素点平均値

|                          | 第1因子           | 第2因子           | 第3因子           | 第4因子           |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1：就職                     | 3.54<br>(0.43) | 3.43<br>(0.44) | 2.75<br>(0.64) | 3.26<br>(0.49) |
| 2：日本の文化や社会についての興味関心      | 3.52<br>(0.44) | 3.41<br>(0.44) | 2.69<br>(0.68) | 3.28<br>(0.48) |
| 3：日本語でのコミュニケーション・日本人との交流 | 3.51<br>(0.51) | 3.47<br>(0.41) | 2.80<br>(0.70) | 3.37<br>(0.48) |
| 4：外国語に対する興味関心や意欲         | 3.47<br>(0.51) | 3.43<br>(0.46) | 2.82<br>(0.65) | 3.31<br>(0.44) |
| 5：専攻・卒業                  | 3.44<br>(0.49) | 3.41<br>(0.43) | 2.80<br>(0.72) | 3.28<br>(0.42) |
| 6：日本語に対する興味関心や意欲         | 3.54<br>(0.45) | 3.37<br>(0.47) | 2.73<br>(0.74) | 3.24<br>(0.49) |
| 7：日本で滞在したい               | 3.58<br>(0.33) | 3.48<br>(0.42) | 2.96<br>(0.62) | 3.26<br>(0.52) |
| 8：旅行                     | 3.40<br>(0.59) | 3.40<br>(0.45) | 2.54<br>(0.68) | 3.29<br>(0.50) |
| 9：試験                     | 3.73<br>(0.32) | 3.49<br>(0.42) | 2.61<br>(0.64) | 3.43<br>(0.48) |
| 10：その他                   | 3.45<br>(0.57) | 3.38<br>(0.47) | 2.70<br>(0.74) | 3.19<br>(0.49) |
| 11：NA                    | 3.45<br>(0.54) | 3.48<br>(0.45) | 2.77<br>(0.66) | 3.22<br>(0.48) |

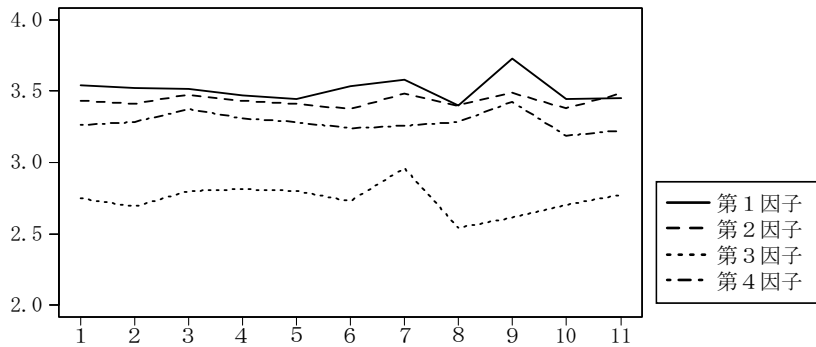


図2 学習目的別の因子素点平均値

「9：試験」と回答していた者のほとんど（70%以上）が「日本語能力試験」について書いており、「N1合格」などの具体的な目標を持っていた。試験に合格するためには主に文法や語彙などの日本語に関する知識が必要になってくる。このことから、教師がしっかりとした訓練を受けていることや、日本語に関する知識が豊富であり、それらの知識を正確且つ分かりやすく教えられる専門性の高い教師を求める傾向があると推察できる。ただし、「試験」のために日本語を学習していると答えた者はわずか18名と少なかった。少なかった原因として、今回の調査対象者が日本語主専攻であり、ただ試験に合格するだけがゴールではなく、試験は将来にその日本語を活かすた

めの通過点として捉えているのではないかと考えられる。

次に、4つの因子の中では最も重視されていない第3因子の「学位と指導経験」については、「7：日本で滞在したい」と回答した者が最も重視し、反対に「8：旅行」のために日本語学習をしている者は教師の学位と指導経験をあまり重視していないという結果であった（図2、表7参照）。第3因子の「学位と指導経験」は、指導経験の長さや修士号以上の学位の保持、さらには日本の古典に関する知識といった3項目からなっている。旅行のために日本語を学習している者は、旅行中に使える実用的な日本語を学びたいと考えている可能性が高く、これらの3項目は、旅行で使える日本語とはあまり関係がないように思われる。そのため彼らは、教師の学位や指導経験は優れた教師の条件としてはあまり関係がないと考えている可能性がある。

一方、「7：日本で滞在したい」は留学・ワーキングホリデー・インターンシップなどの長期の滞在を目的としている。短期の旅行とは違い、勉強や仕事で使える日本語はもちろん、日本で生活していくために使える日本語も必要になることから、より多くのことを学ばなければならないと予想できる。指導経験が長い教師の方がこれまでに長期滞在を果たした学習者を見てきている可能性があり、そのような経験豊富な教師にみてもらう方が学習者も安心するのかもしれない。

表6 第1因子と学習目的「9：試験」 検定結果

|   | 1    | 2    | 3    | 4              | 5              | 6    | 7    | 8              | 9 | 10             | 11             |
|---|------|------|------|----------------|----------------|------|------|----------------|---|----------------|----------------|
| 9 | .074 | .073 | .089 | .035<br>(.583) | .019<br>(.680) | .108 | .109 | .025<br>(.614) | - | .016<br>(.636) | .019<br>(.644) |

表7 第3因子と学習目的「7：日本で滞在したい」「8：旅行」 検定結果

|   | 1              | 2              | 3              | 4    | 5    | 6    | 7              | 8              | 9    | 10             | 11   |
|---|----------------|----------------|----------------|------|------|------|----------------|----------------|------|----------------|------|
| 7 | .028<br>(.309) | .017<br>(.349) | .181           | .147 | .087 | .071 | -              | .004<br>(.623) | .054 | .020<br>(.373) | .095 |
| 8 | .076           | .152           | .049<br>(.396) | .066 | .117 | .158 | .004<br>(.623) | -              | .743 | .305           | .192 |

以上のように、全体の60%以上を占める上位3つの学習目的については、有意差はみられず、第1因子で有意差がみられた「9：試験」と回答している者は全体のわずか1.3%に過ぎない。第3因子で有意差がみられた「7：日本で滞在したい」「8：旅行」に関しても、全体の割合からみると8.5%と少ない（表4参照）。したがって、日本語学習目的と教師に期待することは無関係とは言い難いが、深いつながりはみられないと言える結果となった。

学習目的以外にも、様々な要因が教師に期待することへ影響を与えると予想できるが、どのような要因がどのように影響するかという詳細なことは今回の調査では明らかにすることができなかった。教師に期待することへ影響を与える要因が分かれば、それを把握した上で、教師一人一人が学習者とのインターアクションの取り方を考え

することもできるのではないか。さらには、教師の具体的な行動についても明らかにできれば、教師にとってより実践の場で活用しやすくなると考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

まず、研究課題1の日本語を主専攻とする台湾の大学生が日本語教師に期待することについてである。今回回収したアンケートの分析から、本調査における台湾の3つの大学で日本語を専攻している大学生が期待する日本語教師の行動特性は、①日本語や日本語教育に対する熱意や授業を楽しむ態度を持ち、専門性が高いこと（第1因子「専門性と教師としての態度」）、②学習者に配慮して授業が進められること（第2因子「学習者への配慮」）、③経験が豊富で学歴が高いこと（第3因子「学位と指導経験」）、④優しく明るい性格であること（第4因子「人間性」）の4つであることが明らかになった（表2参照）。この4つの中で学習者が最も重視しているのは「専門性と教師としての態度」であり、反対に「学位と指導経験」は他の3つの因子に比べるとあまり重視していないということも分かった（図1参照）。

次に、研究課題の2つ目である日本語教師に期待することと日本語学習目的との関係についてである。本調査対象者の主な日本語学習目的は、大きく分けて9つあり、中でも多かったのは、「就職」、「日本の文化や社会についての興味関心（趣味も含む）」、「日本語でのコミュニケーション・日本人との交流」の3つであった（表4参照）。これらの9つの学習目的を「実利志向」、「知識志向」、「交流志向」に分けたところ、「実利志向」の目的が最も多く、全体の約半数を占めていた。実利志向の目的が多かった原因を、日本語主専攻の学習者を対象にしたためではないかと推察した。

さらに、学習目的が異なれば教師に期待することも異なるのかという点については、一部の目的では違いがみられたものの、主要な目的では、教師に期待することに大きな違いはみられないという結果であった。このことから、どのような学習目的を持って日本語を学習していても、教師に期待することはあまり変わらないということが分かった。

今後の課題としては、まず1点目に、本研究では、日本語学習目的を自由記述で回答してもらったことから、複数回答やコード分けなど、分析の際に問題となる点が多くあった。そのため、今後は今回の調査協力者の自由記述からみえてきた9つのコードを使用し、選択式にするなど工夫をしていきたい。

2点目は、学習者が教師に期待することは様々な要因によって影響されるが、どのような要因がどのように影響するかという詳細なことや、より実践に近い具体的な教師の行動についてまでアンケート調査だけで明らかにすることは無理であろう。そこで、今後はインタビュー調査などの質的な調査も行い、量的質的な2方向からのアプローチで、より深く学習者が教師に期待することを明らかにしていきたいと考えている。それにより、教師にとって分かりやすく、且つ学習者とのインターアクションなどの実践の場で活用しやすいような結果が提供できると考えている。

## 注

- 1) 本研究における「日本語教師に期待すること」と先行研究で使用されている「『優れた』教師」という用語は同じ意味として使用している。しかし、「優れた」という言葉には様々な意味が含まれ、読み手によって解釈が異なる可能性があるためと判断し、本研究では「日本語教師に期待すること」という表現を使用することとした。
- 2) 質問紙のような心理尺度では、0.7以上が望ましいとされている（竹内2015：23）。

## 参考文献

- 海外日本語教育機関調査〈<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/taiwan.html>〉（2019年5月6日 アクセス）
- 顔幸月（2007）「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」『東呉日語教育學報』30、1-25
- 顔幸月・渡部倫子・小林明子・縫部義憲（2007）「台湾の大学生が求める日本語教師の行動特性—日本語専攻の場合—」『日本語教育』133、67-76
- 顔幸月・渡部倫子（2009）「台湾の大学生が求める日本語教師像—日本語専攻・非専攻による相違—」『東呉日語教育學報』33、1-23
- 黄国維（2015）「台湾人学習者に求められる理想の日本語教師像についての一考察—ある職業高校の日本語学習者を対象に—」『東呉日語教育學報』44、101-124
- 国際交流基金（2011）『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2009年—』国際交流基金、14-18
- 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、1-7
- 竹内理・水本篤（2015）『外国語教育研究ハンドブック』松柏社
- Do Hoang NGAN・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対象として—」『国際協力研究誌』15（1-2）、65-74
- 縫部義憲・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子・家根橋伸子・顔幸月（2006）「日本語教師に必要な特質・資質に関する国際調査」『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）、94-117
- Moskowitz,G. (1976). Competency-Based Teacher Education: Before We Proceed. *Modern Language Journal*, 60 (1-2), 18-23.

調査に協力してくださった台湾の3大学の先生方、学生の皆様には深くお礼申し上げます。そして何より、論文執筆の際に、厳しくも温かいご指導を続けてくださった名古屋外国語大学名誉教授の尾崎明人先生には感謝の気持ちでいっぱいです。