政大日本研究【第十五號】
2018 年 1 月，頁 33～64
DOI: 10.30379/CJJS.201801_(15).0002

台灣的高中生和大學生所期待「好的日語教師」之行動特質

顏幸月*

摘要

本研究的目的是從教師的行動特質之觀點，來探討台灣的高中生和大學生所期待「好的日語教師」應具備的行動特質之全貌。根據先行研究所闡明的 11 所大學 1097 名大學生所期待「好的日語教師」之行動特質為基礎，本研究再進一步以 18 所高中的高中生為研究對象進行了問卷調查，並分析了 1154 名高中生的問卷數據。

比較高中生、日語專攻的大學生、以及非日語專攻的大學生對「好的日語教師」之想法得知，3 群學生皆認為教師需擁有日語教育相關資格以及教學指導經驗。除此之外，高中生認為教師還需具有樂於教學且富熱忱的教學態度；日語專攻的大學生則認為教師還需能夠顧慮到學生的情緒；而非日語專攻的大學生則認為教師還需以溫柔體貼的態度來對待學生。接著，比較結果也發現無論是高中生或大學生，日語專攻的學生皆認為「教師的人際溝通能力」相當重要；而非日語專攻的學生則皆認為「教師的班級經營能力」相當重要。此外，高中生和大學生雖然都隨著學習年數之不同，對「好的日語教師」的期待有所不同，但越是在日語學習的初期階段，對教師的依賴程度越高，期待教師的資質與能力也相對地比較多。

關鍵字：好的日語教師、行動特質、高中生、大學生

* 世新大學日本語文學系副教授

Empirical Research on Characteristics of Behaviors of Outstanding Japanese Language Teachers: Taiwanese High School and University Students

YEN, Hsing-Yueh*

Abstract

This study examined the characteristics of behaviors of outstanding Japanese language teachers from the students' viewpoints. Based on the prior study of how 1097 students' at 11 Taiwanese universities expected Japanese language, this study focuses on analyzing the questionnaires from 1154 students at 18 Taiwanese senior high schools as the subject.

After comparing the viewpoints from the three groups: students in senior high, university Japanese majors and non-majors, the consensuses are that a good Japanese teacher should have expertise and experiences. Besides, teachers' kind attitude and diligence are necessary from senior high. University majors request concerning from teachers, and those non-majors expect teachers to be considerate to students. Regardless of various years in learning, Japanese majors think teachers should have good interpersonal relations and communication skills; non-majors think the classroom management skills are essential. Though their expectations differ due to various learning years, students in beginning-level highly rely on teachers' professional knowledge and teaching techniques.

Keywords: outstanding Japanese language teacher, characteristics of behaviors, senior high school students, university students

* Associate Professor, Department of Japanese Language and Literature, Shih Hsin University

台湾の高校生と大学生が求める日本語教師像

顔幸月*

要旨

本研究の目的は、台湾の高校生と大学生が求める日本語教師像の全体的な特徴を、教師の行動特性の観点から解明することである。先行研究で明らかになった 11 大学の学習者 1097 名が求める日本語教師像を踏まえ、本研究では 18 高校の学習者を対象に質問紙調査を行い、1154 名の回答を分析した。

結果、高校生・日本語専攻の大学生・非日本語専攻の大学生を比較したところ、3 群の学習者が求める日本語教師像として資格・指導経験を共通して求めていることが明らかになった。それに加え、高校生は熱心で楽しい授業態度を持っている教師を、日本語専攻の大学生は学習者の情意面に配慮できる教師を、非日本語専攻の大学生は思いやりのある態度で接してくれる教師を、それぞれ求めていることが示された。また、高校生・大学生を問わず、専攻の学習者の視点からは、「教師の人間関係構築力」が重要であるのに対し、非専攻の学習者の視点からは、「教師の教室経営力」が重要であることが示唆された。さらに、高校生も大学生も学習年数によって教師に求める資質・能力が異なっているものの、日本語学習の初期段階であればあるほど教師への依存度が高く、教師に対してより多くの資質・能力を求めていることが分かった。

キーワード：日本語教師像、行動特性、高校生、大学生

* 世新大学日本語文学系准教授

台湾の高校生と大学生が求める日本語教師像

顔幸月

1. 問題の所在と研究の目的

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。そのうち、顔他（2007）と顔・渡部（2009）では、日本語学習者（以下、学習者）が約10万人存在し（国際交流基金2017）、日本語教育が盛んである台湾の高等教育機関に焦点を当て、大規模な質問紙調査による実証的研究を行い、台湾の大学で学ぶ学習者が求める日本語教師像を明らかにした。特に、1999年から台湾の教育部（日本の文部科学省に相当）がグローバル人材を育成するために施行してきた「推動高級中學第二外語教育」[1]により、後期中等教育機関（普通高校・職業高校）での日本語教育の実施校も学習者数[2]も増え、台湾の高校における日本語教育も普及してきている。2015年の時点では、後期中等教育機関506校のうち、日本語教育を行っているのは、約350機関で7割近くにも達している（日本台湾交流協会2017）。また、国際交流基金（2017）の調査によれば、台湾の高校で日本語を学ぶ学習者は2015年現在約7万人おり、学習者全体（約22万人）の32%弱を

1. 1996 年から高校での第二外国語教育が試験的に実施され始めた。教育部による「推動高級中學選修第二外語課程實驗計畫(1996 年)」の試行、及び「推動高級中學第二外語教育五年計畫(1999-2004 年)」の施行により、日本語教育の実施校及び学習者数は飛躍的に増えた（日本台湾交流協会 2017）。その後、続いて「推動高級中學第二外語教育第二期五年計畫(2005-2009 年)」「推動高級中學第二外語教育第三期五年計畫(2010-2014 年)」が施行され、「推動高級中學第二外語教育第四期五年計畫(2015-2019 年)」が、現在施行中である。

2. 国際交流基金（2017）の調査によれば、2015 年の時点で台湾の日本語学習者は約 22 万人で世界第 5 位である。2012 年度の調査と比較すると、学習機関数・教師数がそれぞれ約 10%増加したものの、学習者数は約 5%の減少となった。これは、少子化が深刻化し、中等および高等教育段階において学習者数がいずれも減少していることが国全体の結果に影響している。

占めているが、その大半は第二外国語として日本語を学ぶ学習者であった。教育部「高級中學第二外語教育學科中心」によると、105学年度下半期（2017年2～8月）、日本語履修者は4万2598人であり、第二外国語履修者6万9092人の6割を上回っている[3]。日本語は13言語のうち[4]、最も履修者が多く、人気のある外国語であった。このような日本語ブームの中で、高校の学習者が求める日本語教師像の解明は、日本語教師にとって大きな課題の一つと言えよう。

また大学と同様に、高校にも日本語を専攻する学習者（以下、専攻）および、第二外国語として学ぶ学習者（以下、非専攻）の両者が存在する。現在、専攻の日本語学科が設けられている職業高校は36校あり（高級中等學校科別資料 104學年度）[5]、その担当教師は常勤・非常勤の両者が存在する。一方、学習者が圧倒的に多い非専攻の場合は、その担当教師の殆どが非常勤であり、長期的な教員養成を実施する上での様々な問題が生じている（日本台湾交流協会2017）。

さらに、実際の教育現場では、1名の日本語教師が高校生・大学生の授業を同時に担当する場合や、専攻・非専攻の授業を同時に担当する場合もある。同じ教え方や同じ態度を取って授業に臨んだとしても、必ずしもうまく行くとは限らない。このように高校生か大学生か、専攻か非専攻かという違いは、台湾の日本語教師にとって非常に大きな問題であるが、関連する研究は数少ない。それゆえ、現場の教師は経験や勘に頼らざるを得ないのが現状である。そこで、本研究では、日本語教育が普及してきている台湾の後期中等教育機

3. 高級中學第二外語教育學科中心〈http://www.2ndflcenter.tw/about.asp〉（2017年8月25日）

4. 高校における第二外国語は、1996年に日本語、フランス語、ドイツ語、スペイン語の4言語で始まり、現在は10以上もの言語に多様化している。105学年度下半期（2017年2～8月）の時点では、開設言語数は高校によって異なるが、合計13言語もある。

5. 教育部統計處「高級中等學校科別資料 104學年度（2015-2016）」〈http://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96&s=159044407A762F30〉（2017年8月25日）

関、および学習者数が最も多い高等教育機関である高校・大学を取り上げ、実証的研究を行う。具体的には、高校生を対象に質問紙調査を実施し、顔他（2007）と顔・渡部（2009）の大学生の調査結果と比較検討した上で、台湾の高校生・大学生が求める日本語教師像の全体的な特徴を明らかにすることを目的とする。また、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・分析を行うこととする。

2. 台湾の後期中等教育機関における日本語教育[6]

台湾の後期中等教育機関とは、日本の普通高校・職業高校にあたる機関、すなわち台湾の「高中・高職」を指す。そのほか、両者の中間的な性格を持っている総合高校もある。総合高校は 1996 年から試験的に始められ、1999 年「高級中學法」の改正により、高校の 1 つとして正式に定められ、現在 107 校が創設されている。その理念・特色としては、「科目の多様化」「学習者主体」「適切な指導」「広い進路選択」の 4 つであり、1 年次は共通の科目を、2 年次からは専門の単位を履修することができるようになっている[7]。すなわち、カリキュラムとしては、1 年生では普通高校に近いが、2 年生からは職業高校に近くなる。このように、総合高校は独自の理念・特色を持っており、また創立年月もまだ浅いため、本研究の対象外とする。

また、調査対象者を統制するため、本研究では、専攻・非専攻はそれぞれ職業高校・普通高校の学習者（以下、高職生・高中生）を対象に調査を行うことにする。それぞれのカリキュラムについて、高職生の場合は、「聴く」「話す」「読む」「書く」という四技能の習

6. 本稿では、主に台湾の後期中等教育機関の高校に焦点を当てて調査・検討するため、その日本語教育の現状について紹介する。なお、高等教育機関における日本語教育の詳細については、顔・渡部（2009）を参照されたい。

7. 綜合高中資訊網・綜合高中中心學校＜http://page.phsh.tyc.edu.tw/com/＞（2017 年 8 月 25 日）

得が主な学習目的の 1 つであるため、3 年間で聴解、会話、読解、文法、作文、翻訳など日本語の言語体系を学習する基礎授業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。それに加え、文学、商業日本語、観光日本語など、進学・就職に関する多様な科目も設けられている。

一方、高中生の場合は第二外国語として日本語が選択でき、1 年間履修するケースが多い。学習目的は主に日本語の基礎を学び、日常会話ができるようになること、さらに日本語や日本文化への興味を持つことである。また 1 つの科目で四技能全ての指導を行わなければならないのが現状である。日本語の学習時間については、専攻は学校によって多少異なるが、教育部（2009）および各高校に定められた必修・選択科目の時間数[8]を合わせると、週に 10 時間程度あるのに対し、非専攻は週に約 2 時間ある。このように、カリキュラムや授業の性質、学習時間数が異なる専攻の高職生と非専攻の高中生では､それぞれ求める教師像が異なる可能性があると考えられる。

3. 先行研究

学習者が求める言語教師像に関する本格的研究は Moskowitz（1976）から始まった。1990 年代後半から、英語教育の分野では、英語教師像に関する調査研究がいくつか見られ（Shimizu1995 ; 保坂 2004 ; 伊藤 2010 等）、2000 年代後半からは、日本語教育の分野でも、日本語教師像に関する調査研究が多く見られた。そのうち、日本以外の国の学習者を対象とした研究には、渡部他（2006）や佐藤・渡部（2007）、顔他（2007）、顔・渡部（2009）、跡部（2011）、王（2012）、黄（2015）がある。これらの研究の中には、大学生または高校生をそれぞれ対象とした研究もあれば、両者を対象とした研究もある。

まず、大学生を対象とした研究では、佐藤・渡部（2007）、顔他

8. 教育部（2009）が定めた職業高校の必修専門科目として「聴解 I ～Ⅳ(8 単位)」「読解および翻訳 I ～Ⅳ(8 単位)」、合計 16 単位である。それに加え、各高校では需要に応じて必修・選択科目が自由に設けられることになっている。

（2007）、顔・渡部（2009）、跡部（2011）、王（2012）などが挙げられる。佐藤・渡部（2007）は、日本語学習者が持つ教師像を幅広く把握するため、東アジアおよび東南アジアの 5 カ国（台湾、中国、韓国、ベトナム、タイ）の 16 大学 1012 名の日本語学習者を対象に質問紙調査を行った。また学習者を学習年数によって 1 年未満、1～2 年、2～3 年、3～4 年の 4 群に分けて分析した。そして探索的因子分析[9]と検証的因子分析[10]の結果、優れた日本語教師の行動特性を構成する枠組み、「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」を提示した。さらに、どの行動特性をより強く教師に求めるかを、共分散構造分析を用いて検討した結果、学習年数の長短によって教師に求める資質・能力が異なっていることが指摘されている。「授業の実践能力」「教室の雰囲気作り」「学習者との関わり方」は、学習の初期段階においてはより重視されるが、学習年数が長くなるにつれて下降する傾向が見られた。この研究では、（1）各国の特徴について詳細な分析ができなかったこと、（2）国別や学習者の背景など属性による違いを、共通性と個別性との関係を慎重に見極めながら検討する必要があることが課題として残された。

顔他（2007）は、佐藤・渡部（2007）の研究課題を踏まえつつ、台湾の 5 大学における日本語専攻の学習者 633 名を対象に質問紙調査を行った。探索的因子分析と検証的因子分析の結果、専攻の大学生が求める日本語教師像は、「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」の 4 因子から構成されていた。また、共分散構造分析を用いて学年による

9. 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。

10. 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。

相違を検討した結果、学年によって教師に求める資質・能力が異なり、1 年生の初級学習者が日本語教師に最も多くの資質・能力を求めていることが明らかになった。この研究では、専攻の大学生のみを対象とし、カリキュラムや授業の性質が異なる非専攻の大学生が持つ教師像の解明は課題として残された。

顔他（2007）の課題を踏まえ、顔・渡部（2009）は、台湾の 6 大学における非専攻の学習者 464 名を対象に質問紙調査を行い、さらに顔他（2007）での専攻の学習者が持つ教師像と比較検討した。探索的因子分析と検証的因子分析の結果、大学生が求める日本語教師像は、専攻・非専攻によって若干異なることが明らかになった。専攻も非専攻も「専門家としての教職歴」「日本語教師の専門性」を求めており、それに加えて、専攻は「学習者への配慮」「インターアクションへの配慮」を、非専攻は「教室の雰囲気作り」「思いやりのある態度」を、それぞれ求めている。また、優れた日本語教師に求められる本質的な資質・能力として、専攻では人間関係構築力を挙げているのに対し、非専攻では教室経営力と思いやりのある人間性を挙げていた。さらに、共分散構造分析を用いて学習年数による相違を検討した結果、非専攻は専攻と同様、1 年未満の初級学習者が日本語教師に最も多くの資質・能力を求めていることが分かった。

一方、跡部（2011）と王（2012）は、顔他（2007）や顔・渡部（2009）の質問紙法と異なり、それぞれ TAE（Thinking at the Edge）理論によるインタビュー、およびマインド・マップ（mind map）の研究手法を用いて、台湾の大学生が求める日本語教師像を明らかにした。また跡部（2011）では、ある大学の専攻の学習者 1 名を対象に質的研究を行ったのに対し、王（2012）では 9 大学の非専攻の学習者 506 名を対象に質的・量的研究を行った。これらの 2 つの研究の主な結果として、前者は専攻の大学生が捉えた理想的な日本

語教師像として、「豊富な知識の効果的伝達」「ルールとペースの保持」「学生の状態把握」「家族的つながり」の 4 つのタームを得たことを、後者は非専攻の大学生が捉えたよい日本語教師の条件上位 5 位として、「発音がいい」「雰囲気を盛り上げる人」「多様な内容」「学生に対して辛抱強い」「一方通行でなく、学生との何らかのインターアクションが見られる」の 5 つのタームを得たことを、それぞれ報告している。

次に、高校生を対象とした研究では、黄（2015）がある。黄（2015）は、顔・渡部（2009）の 41 項目の質問紙を基に作り直した 22 項目を用いて、台湾のある職業高校における専攻の学習者 262 名、および非専攻の学習者 243 名を対象に質問紙調査を行った。探索因子分析の結果、「学習者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」の 3 因子が抽出された。また、*t* 検定を用いた専攻・非専攻による相違を検討した結果、専攻よりも非専攻の方が教師に依存度が高く、学習者への配慮ができ、長い指導経験を持っている日本語教師を求めていることが明らかになった。この研究では、（1）1 つの高校の学習者のみを対象としたため、結果が一般化できなかったこと、（2）日本語の学習年数という要因を検討しなかったことが課題として残された。

さらに、大学生・高校生の両者を対象とした研究では、渡部他（2006）が挙げられる。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。探索的因子分析と共分散構造分析の結果、高校生と大学生が求める日本語教師像には相違がなく、「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、共分散構造分析を用いて学習年数による相違を検討した結果、学習者が教師に求める資質・能力が学習年数によって異なることが示された。

以上の研究から、主に以下の 4 点が明らかになった。

(1) 学習者が求める日本語教師像の構成概念には、「日本語教師の専門性」「授業の実践能力」「専門家としての教職歴」「教室の雰囲気作り」「学習者への配慮」「インターアクションへの配慮」「思いやりのある態度」などがあること

(2) 学習者の中にも多様な視点があり、国別や教育段階、学習年数など属性によって求める教師像が異なる可能性があること

(3) 台湾における日本語教師像研究は、この 10 年、研究者によって研究手法が異なったものの、学習者が最も多い大学生を対象とした研究を中心に進められており、高校生を対象とした研究があまり行われていないこと

(4) 台湾の高校生･大学生の両者を対象とした研究はまだ見当たらないこと

以上を踏まえ、本研究では、台湾の高校生の視点を取り上げ、さらに先行研究で明らかになった大学生の調査結果と比較検討することで、台湾の高校生・大学生が求める日本語教師像の全体的な特徴を明らかにする。また専攻・非専攻と学習年数によって、優れた日本語教師に対する考え方に相違があるかどうかについても検討する。

4. 調査概要

4.1. 調査目的

台湾の高校生と大学生が求める日本語教師像の全体的な特徴を実証的に明らかにすることである。さらに、学習年数による相違の様相が専攻・非専攻の別によってどのように異なるかも検討する。

4.2. 調査対象者

地域による偏りが生じないよう、日本語学習者の割合を考慮し、台湾の北、中、南部にある高校に調査の依頼を行った。そのうち、専攻の高職生は 10 校 26 クラス 916 名、非専攻の高中生は 8 校 13 クラス 299 名、計 18 校 39 クラス 1215 名に調査の協力を得た。分析

において学習年数を観点として取り上げるため、高校入学以前の日本語学習歴がある学習者、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、高職生 898 名と高中生 256 名、計 1154 名のデータが分析対象となった。本研究および顔他（2007）、顔・渡部（2009）の分析対象である高校生、日本語専攻の大学生（以下、専攻大学生）と非日本語専攻の大学生（以下、非専攻大学生）の内訳を表 1 に示す。なお専攻の場合、高校においても大学においても学習年数は学年とともに表す。

表 1　分析対象者の内訳

日本語学習年数	高校生		大学生	
	専攻	非専攻	専攻	非専攻
1 年未満	304 名	256 名	128 名	161 名
1～2 年（1 年以上 2 年未満）	318 名	—	178 名	182 名
2～3 年（2 年以上 3 年未満）	276 名	—	171 名	121 名
3～4 年（3 年以上 4 年未満）	—	—	156 名	—
小　計	898 名	256 名	633 名	464 名
合　計	1154 名		1097 名	

（注）「－」は学習者がいないことを表す。非専攻の場合、高校では日本語授業を第二外国語の選択科目として 1 年のみ開設されているのが普通であるため、全員 1 年未満の日本語初心者である。一方、大学では 4 年目の日本語授業が開設されていないため、学習者がいない。なお、大学生の専攻・非専攻の分析対象者に関する詳しい情報は、それぞれ顔他（2007）と顔・渡部（2009）を参照されたい。

4.3. 調査方法

調査は質問紙法で行った。普通高校は各高校の窓口に郵送で調査を依頼し、職業高校は各日本語学科の日本語担当教師宛に郵送で調査を依頼した。両方とも集団形式で質問紙に回答を求めた。調査期間は 2006 年 4～6 月であった。質問紙[11]は、顔他（2007）の 41 項目の中国語版の行動特性を用いた。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、滞在期間等の記入を求めた。

[11] 41 項目の質問項目（日本語版）は顔・渡部（2009）を参照されたい。

4.4. 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、高校生が求める日本語教師像を構成する概念を検討した。また 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 19 と Amos 19 を用いて検証的因子分析を行った。次に、よい日本語教師像の各構成要素（因子）がどの程度重視されているかを明確にするため、分散分析による各因子間の比較をした。最後に、高校生が求める日本語教師像が、専攻・非専攻と学習年数によって異なるかどうかを検討するために、共分散構造分析を用いた多母集団の同時分析[12]を行った。なお、上記の分析手順はいずれも高校生の結果を明らかにした後に、顔他（2007）、顔・渡部（2009）の大学生の場合と比較検討した。

5. 結果と考察

5.1. 日本語教師像を構成する概念

ここでは、まず高校生が求める日本語教師像の構成概念を調べ、先行研究で明らかになった専攻大学生・非専攻大学生の因子構造と比較検討する。さらに、それぞれ求める日本語教師像の各構成要素（因子）がどの程度重視されているかについても明らかにする。

まず、高校生を専攻（898 名）と非専攻（256 名）の 2 グループに分けてそれぞれの質問項目（41 項目）のデータを用いて SEFA を行った。その結果、2 群とも 4 因子構造を示し、因子構造が極めて類似しているため、グループ分けせずに全体のデータを用いて SEFA を行うことにした。因子

12. 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 8 のモデル）。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、グループ間の相違を解釈することができる。

の抽出に最尤法・プロマックス回転を指定し、顔他（2007）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、11 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、χ^2（17）＝60.17、CFI＝.99、RMSEA＝.05 であった。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。表 2 は、高校生の SEFA の因子負荷量に関する調査結果をまとめたものである。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、χ^2（38）＝116.33、CFI＝.97、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。

第 1 因子は、［授業を面白く、楽しくする］［教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする］など、和やかで楽しい教室雰囲気の醸成に関する項目で構成されていたため、「Ⅰ教室の雰囲気作り」と命名した。第 2 因子は、［楽しんで教えている］［教えることに熱心である］という授業への楽しさや熱心さに関する項目で構成されていたため、「Ⅱ教師の授業態度」と命名した。第 3 因子は、［学習者からの提案や考えを取り上げる］［勤勉である］など、教師の真面目さや、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、「Ⅲ インターアクションへの配慮」と命名した。第 4 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、「Ⅳ専門家としての教職歴」と命名した。

表 2　高校生の SEFA の結果　（N＝1154）

質問項目　／　因子		因子負荷量
第 1 因子：教室の雰囲気作り		
Q31	授業を面白く、楽しくする。	0.83
Q37	教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする。	0.70
Q5	明るく、ユーモアがある。	0.51
第 2 因子：教師の授業態度		
Q9	楽しんで教えている。	0.72
Q3	教えることに熱心である。	0.72
第 3 因子：インターアクションへの配慮		
Q14	学習者からの提案や考えを取り上げる。	0.76
Q15	勤勉である。	0.59
Q16	学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる。	0.47
第 4 因子：専門家としての教職歴		
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。	0.60
Q36	修士号（又はそれ以上の学位）を持っている。	0.58

以上の結果から、台湾の高校生が考える日本語教師像は大学生と異なり、専攻も非専攻も同様の枠組みで認識していることが示唆された。またその構成概念として、(1) 教室の雰囲気が醸成できること、(2) 熱心で楽しい授業態度を有すること、(3) 真面目で学習者とのインターアクション能力が高いこと、そして (4) 有資格者で教職歴を積んでいること、の 4 つが導き出された。

次に、高校生と大学生との因子構造を比較検討するため、表 2 の SEFA の結果を表 3 の左側に、顔他（2007）と顔・渡部（2009）で明らかになった専攻大学生・非専攻大学生の因子構造を表 3 の中央と右側に示す。この 3 群の因子を比較しやすくするため、さらに表 3 からそれぞれの共通な因子と独自な因子を表 4 にまとめた。

表 3　高校生・専攻大学生・非専攻大学生の因子構造

高　校　生（N＝1154） 質問項目／因子	専攻大学生（N＝633） 質問項目／因子	非専攻大学生（N＝464） 質問項目／因子
第 4 因子：専門家としての教職歴	**第 2 因子：専門家としての教職歴**	**第 4 因子：専門家としての教職歴**
Q30　日本語教育に関する資格を持っている。	**Q36　修士号（又はそれ以上の学位）を持っている。**	**Q36　修士号（又はそれ以上の学位）を持っている。**
Q26　指導経験が長い。	**Q30　日本語教育に関する資格を持っている。**	**Q30　日本語教育に関する資格を持っている。**
Q36　修士号（又はそれ以上の学位）を持っている。	**Q26　指導経験が長い。**	**Q26　指導経験が長い。**
第 3 因子：インターアクションへの配慮	第 4 因子：インターアクションへの配慮	第 1 因子：教室の雰囲気作り
Q14　学習者からの提案や考えを取り上げる。	Q15　勤勉である。	Q37　教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする。
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。	Q31　授業を面白く、楽しくする。
Q16　学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる。	Q14　学習者からの提案や考えを取り上げる。	Q5　明るく、ユーモアがある。
第 1 因子：教室の雰囲気作り	第 3 因子：日本語教師の専門性	第 3 因子：日本語教師の専門性
Q37　教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする。	Q4　標準的な日本語を話すことができる。	Q4　標準的な日本語を話すことができる。
Q31　授業を面白く、楽しくする。	Q33　日本語を正確に、且つ流暢に使うことができる。	Q2　日本語教師として十分な訓練を受けている。
Q5　明るく、ユーモアがある。	Q2　日本語教師として十分な訓練を受けている。	Q33　日本語を正確に、且つ流暢に使うことができる。
第 2 因子：教師の授業態度	第 1 因子：学習者への配慮	第 2 因子：思いやりのある態度
Q9　楽しんで教えている。	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。	Q21　暖かく、やさしく、思いやりがある。
Q3　教えることに熱心である。	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。	Q28　大きな忍耐力がある。
	Q31　授業を面白く、楽しくする。	Q40　学習者の感情を受け入れる。
	Q24　日本語以外のことについても相談にのってくれる。	Q18　学習者をほめたり、励ましたりする。

（注）1. 専攻大学生・非専攻大学生の因子構造は、それぞれ顔他（2007）と顔・渡部（2009）から引用している。
2. 太字：高校生・専攻大学生・非専攻大学生の 3 群に共通している因子を表す。
3. 囲み：3 群のうち、2 群に共通している因子を表す。
4. 網掛け：3 群のぞれぞれの独自因子を表す。

表 4　高校生と大学生の 3 群にある共通因子と独自因子

共通･独自因子	群	因子名
3 群の共通因子	高校生･専攻大学生･非専攻大学生	専門家としての教職歴
2 群の共通因子	高校生･専攻大学生	インターアクションへの配慮
	高校生･非専攻大学生	教室の雰囲気作り
	専攻大学生･非専攻大学生	日本語教師の専門性
独自因子	高校生	教師の授業態度
	専攻大学生	学習者への配慮
	非専攻大学生	思いやりのある態度

表 3 と表 4 の結果を基に、以下に考察する。

① 3 群の共通因子から、台湾の学習者が求める日本語教師像として、資格・指導経験を共通して求めていることが分かった。

② 2 群の共通因子から、高校生も専攻大学生も教師にインターアクションへの配慮を求めていることが示された。さらに、2 群とも 3.66 の高い平均値を得たことから（表 5、表 6 参照）、高校生も専攻大学生も教師のインターアクション能力を重視し、しかも同程度に重視していることが窺える。これは 2 つの理由が考えられる。一つ目は、高校生は大学生より心身発達段階が低いため、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してほしいと考えていると思われる。二つ目は本研究の分析対象の高校生 1154 名のうち、898 名は職業高校の日本語学科の学生であるためであろう。すなわち、高職生も専攻大学生も日本語を専攻として勉強し、教師との関係が非専攻の学習者より密接であるため、教師のインターアクション能力を求めているのではないかと考えられる。

③ 2 群の共通因子から、高校生も非専攻大学生も教師に教室の雰囲気作りを求めていることが分かった。さらに、2 群の平均値（高校生は 3.60、非専攻大学生は 3.44；表 5、表 7 参照）を比較したところ、高校生は非専攻大学生よりも教室の雰囲気作りを重視していることが示された（$F(1,1616)=43.64^{***}$）。これらの結果か

ら、高校生は大学生と比べると心身発達段階が比較的低く、日本語をより楽しく学習できるように、教師に明るく、和やかな教室雰囲気を作ってほしいと考えていることが分かる。一方、非専攻大学生は日本語が専攻ではないため、高校生のように教師の教室経営力を求めているものの、その度合いは高校生ほどではないことが分かった。

④ 2 群の共通因子から、専攻大学生も非専攻大学生も日本語教師の専門性を求めていることが分かった。この結果は、教育段階の特徴を反映しているものであろう。すなわち、学習者は専攻・非専攻を問わず、大学に進むと、教師に専門的知識・技能を求めるようになることが示唆された。

⑤ それぞれの独自因子から、高校生は熱心で楽しい授業態度を持っている教師を、専攻大学生は学習者の情意面に配慮できる教師を、非専攻大学生は思いやりのある態度で接してくれる教師を、それぞれ求めていることが示された。これらの結果は、3 群による心身発達段階や専攻・非専攻の違いを示しているのではないだろうか。高校生は大学生より心身発達段階が低く、教師に熱心で楽しい授業態度で接してほしいと考えており、専攻大学生は日本語を専門科目として 4 年間勉強し、教師との関係がより密接になるため、教師に学習者のニーズや感情に配慮してほしいと考えていると思われる。一方、非専攻大学生は日本語を選択科目として 1 年か 2 年勉強するため、褒めたり励ましたりして暖かく思いやりのある態度で接してほしいと考えていることが推測される。

さらに、日本語教師像の各構成要素（因子）がどの程度重視されているかを明確にするため、1 要因 4 水準の被験者内分散分析による 3 群の各因子間の比較をした。その結果、3 群のそれぞれの主効果が見られたため、さらに Ryan 法による多重比較（有意水準 5%）を行った。3 群の各因子の平均値と分散分析、多重比較の結果を表 5、表 6、表 7、図 1、図 2、図 3 に示す。

表 5 と図 1 から、高校生は教師のインターアクション能力と授業

態度を最も重視しており、次いで教室経営力を重視していることが分かった。一方、日本語教師の教職歴は、授業態度やインターアクション能力・教室経営力と比べると比較的重視されていないことが明らかになった。

表 6 と図 2 から、専攻大学生は日本語教師の専門性とインターアクション能力を最も重視しており、次いで学習者への配慮を重視していることが分かった。一方、日本語教師の教職歴は、日本語教師の専門性やインターアクション能力、学習者への配慮と比べると比較的重視されていないことが明らかになった。

表 5　高校生の各因子の平均値と分散分析、多重比較の結果（*N*＝1154）

因　子	平均値	*SD*	*F* 検定	多重比較
Ⅰ 教室の雰囲気作り	3.60	0.45	$F(3,3459)=577.769^{***}$	Ⅲ＝Ⅱ＞Ⅰ＞Ⅳ
Ⅱ 教師の授業態度	3.65	0.41		
Ⅲ インターアクションへの配慮	3.66	0.48		
Ⅳ 専門家としての教職歴	3.12	0.52		

（注）1．多重比較の結果、有意差が見られたことは不等号（＞、＜）で、有意差がないことは等号（＝）で表す。
2．$^{***}p<.005$

表 6　専攻大学生の各因子の平均値と分散分析、多重比較の結果（*N*＝633）

因　子	平均値	*SD*	*F* 検定	多重比較
Ⅰ 学習者への配慮	3.50	0.43	$F(3, 1896)=411.189^{***}$	Ⅲ＝Ⅳ＞Ⅰ＞Ⅱ
Ⅱ 専門家としての教職歴	3.05	0.56		
Ⅲ 日本語教師の専門性	3.67	0.41		
Ⅳ インターアクションへの配慮	3.66	0.40		

（注）1．多重比較の結果、有意差が見られたことは不等号（＞、＜）で、有意差がないことは等号（＝）で表す。
2．$^{***}p<.005$

表 7　非専攻大学生の各因子の平均値と分散分析、多重比較の結果（*N*＝464）

因　子	平均値	*SD*	*F* 検定	多重比較
Ⅰ 教室の雰囲気作り	3.44	0.41	$F(3,1389)=321.780^{***}$	Ⅲ＞Ⅰ＝Ⅱ＞Ⅳ
Ⅱ 思いやりのある態度	3.48	0.47		
Ⅲ 日本語教師の専門性	3.73	0.35		
Ⅳ 専門家としての教職歴	3.01	0.52		

（注）1．多重比較の結果、有意差が見られたことは不等号（＞、＜）で、有意差がないことは等号（＝）で表す。
2．$^{***}p<.005$

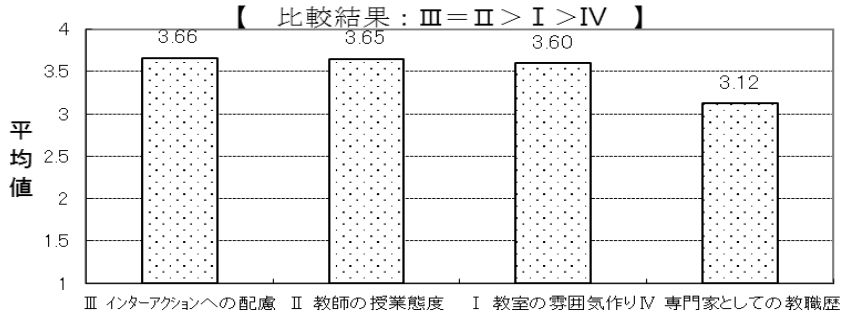

図 1　高校生の各因子の平均値（得点の高い順による配列）

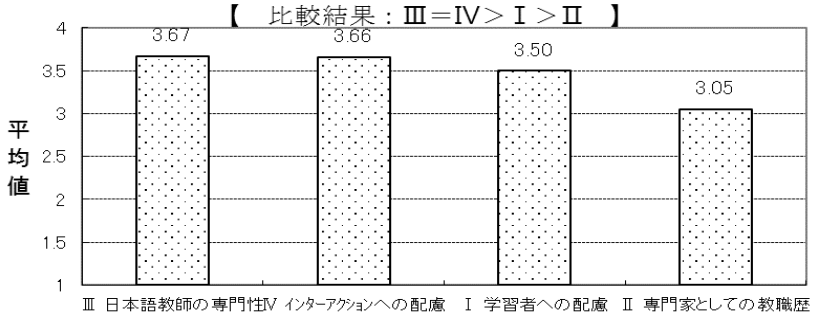

図 2　専攻大学生の各因子の平均値（得点の高い順による配列）

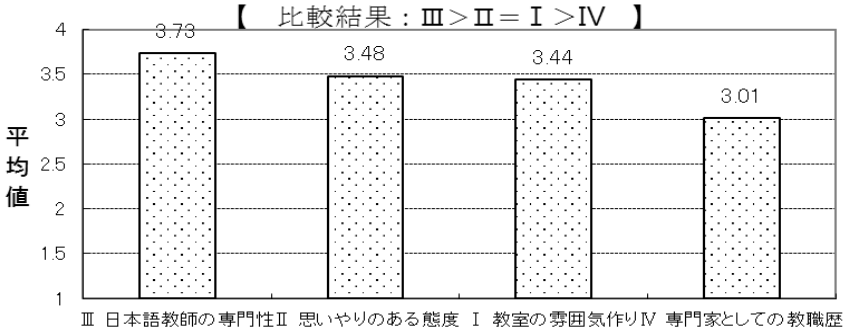

図 3　非専攻大学生の各因子の平均値（得点の高い順による配列）

表 7 と図 3 から、非専攻大学生は日本語教師の専門性を最も重視しており、次いで思いやりのある態度と教室の雰囲気作りを重視していることが分かった。一方、日本語教師の教職歴は、日本語教師の専門性や教室経営力、思いやりのある人間性と比べると比較的重視されていないことが明らかになった。

以上の結果をまとめると、高校生も専攻大学生も最も教師のイン

ターアクション能力を重視しており、大学生は専攻・非専攻を問わず､全員が日本語教師の専門性を最も重視していることが分かった。一方、日本語教師の教職歴は、優れた日本語教師像を構成する要素としては求められているものの、授業態度やインターアクション能力、教室経営力、思いやりのある人間性と比べると比較的重視されていないことが明らかになった。

5.2. 専攻・非専攻と学習年数による相違

ここでは、まず専攻・非専攻と学習年数によって、高校生が求める日本語教師像に相違があるかどうかを明らかにする。さらに、先行研究で明らかになった専攻大学生・非専攻大学生の学習年数による相違と比較検討する。

まず、高校生を専攻・非専攻と学習年数によってグループに分けた。日本語を第二外国語として学ぶ非専攻の高中生は全員学習年数が 1 年未満の初級学習者（以下、高中初心者）であるため、まとめて 1 グループにし、日本語を専攻する高職生は 3 学年あるため、学習年数（学年）によって 3 グループに分割し、計 4 グループに分割して分析を行った。4 グループの内訳は、高中初心者（256 名）、高職 1 年生（304 名）、高職 2 年生（318 名）、高職 3 年生（274 名）である。

この 4 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 8 に示す。表 8 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 の解を表 9（因子間の相関係数）、表 10（各因子の分散）、表 11（各因子の平均値）に示す。

表 8　高校生 4 群：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	**492.19**	**227**	**0.93**	**0.03**	**654.19**
モデル 1：モデル 0＋共変動が等値	545.99	245	0.92	0.03	671.99
モデル 2：モデル 0＋因子分散が等値	559.99	239	0.91	0.03	697.99
モデル 3：モデル 0＋因子平均が等値	598.55	239	0.90	0.04	736.55
モデル 4：モデル 1＋モデル 2	595.32	257	0.91	0.03	697.32
モデル 5：モデル 1＋モデル 3	645.82	257	0.90	0.04	747.82
モデル 6：モデル 2＋モデル 3	655.17	251	0.89	0.04	769.17
モデル 7：モデル 1＋モデル 2＋モデル 3	697.00	269	0.89	0.04	775.00

（注）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。

表 9　高校生 4 群：多母集団の同時分析の結果（因子間の相関係数）

因　子	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
Ⅰ 教室の雰囲気作り	1.00／1.00／1.00／1.00			
Ⅱ 教師の授業態度	.19／.59／.62／.63	1.00／1.00／1.00／1.00		
Ⅲ ｲﾝﾀｰｱｸｼｮﾝへの配慮	.34／.73／.66／.89	.43／.83／.80／.76	1.00／1.00／1.00／1.00	
Ⅳ 専門家としての教職歴	.39／.52／.56／.41	.38／.55／.61／.41	.53／.54／.74／.53	1.00／1.00／1.00／1.00

（注）相関係数：高中初心者／高職 1 年生／高職 2 年生／高職 3 年生

表 10　高校生 4 群：多母集団の同時分析の結果（各因子の分散）

因　子	非専攻	専攻		
	高中 1 年未満 (高中初心者)	高職 1 年未満 (高職 1 年生)	1～2 年 (高職 2 年生)	2～3 年 (高職 3 年生)
Ⅰ 教室の雰囲気作り	0.79	1.00	1.00	1.21
Ⅱ 教師の授業態度	0.39	1.00	1.17	0.97
Ⅲ ｲﾝﾀｰｱｸｼｮﾝへの配慮	0.66	1.00	1.12	1.14
Ⅳ 専門家としての教職歴	1.37	1.00	0.89	0.76

（注）1. 高中初心者は、日本語を第二外国語として学習する非専攻の高中生を指す。
2. 高職 1 年生、高職 2 年生と高職 3 年生は、それぞれ日本語を専攻として学習する職業高校の日本語学科の 1 年生、2 年生と 3 年生を指す。また、学年は同時に学習年数を表すものである。
3. グループ間で比較するため、高職 1 年生のグループの因子分散を 1 に固定している。

表 11　高校生 4 群：多母集団の同時分析の結果（各因子の平均値）

因　子	非専攻	専攻		
	高中 1 年未満 (高中初心者)	高職 1 年未満 (高職 1 年生)	1～2 年 (高職 2 年生)	2～3 年 (高職 3 年生)
Ⅰ 教室の雰囲気作り	0.04	0.00	- 0.08	- 0.29
Ⅱ 教師の授業態度	0.33	0.00	- 0.24	- 0.07
Ⅲ ｲﾝﾀｰｱｸｼｮﾝへの配慮	0.27	0.00	- 0.14	- 0.07
Ⅳ 専門家としての教職歴	-0.39	0.00	- 0.04	- 0.03

（注）1. 高中初心者は、日本語を第二外国語として学習する非専攻の高中生を指す。
2. 高職 1 年生、高職 2 年生と高職 3 年生は、それぞれ日本語を専攻として学習する職業高校の日本語学科の 1 年生、2 年生と 3 年生を指す。また、学年は同時に学習年数を表すものである。
3. グループ間で比較するため、高職 1 年生のグループの因子平均を 0 に固定している。

表 9 の相関係数から、高中生においては 4 因子の間の相関係数（r＝.19～.53）がいずれも低いことが分かった。これに対して、高職生においては「Ⅱ 教師の授業態度」は「Ⅲ インターアクションへの配慮」との相関係数（r＝.76～.83）が 3 学年とも高く、一方「Ⅳ 専門家としての教職歴」は、他の 3 因子との相関係数（r＝.41～.74）が 3 学年とも比較的低いことが示された。これらのことから、高中生は 4 つの因子を区別して考えている可能性が示唆された。一方、高職生は「Ⅱ 教師の授業態度」について「Ⅲ インターアクションへの配慮」と同様に考えているのに対し、「Ⅳ 専門家としての教職歴」について他の 3 因子と区別して考えている可能性が示唆された。

また、表 10、表 11 は因子間の数値を比較するものではなく、各因子における学年の得点を比較するものである。比較のため、[高職 1 年生] のグループの分散を 1、因子平均を 0 に固定し、他の 3 グループとの相違を検討した。表 10 の各因子の分散から、高中生においては「Ⅰ 教室の雰囲気作り」のばらつきが最も小さいのに対し、高職生においては、4 因子ともばらつきが小さいことが明らかになった。これらのことから、高中生においては「Ⅰ 教室の雰囲気作り」に関して、個人によって評定にばらつきが小さいため、評定が安定していることが分かる。一方、高職生においては 4 因子ともばらつきつきが小さい傾向にあることから、4 因子とも評定が安定していることが示された。

以上の結果を総合すると、専門的知識・技能や資格・指導経験だけが、「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。非専攻の高中生の場合は、安定した評定を受けた因子は「Ⅰ 教室の雰囲気作り」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の因子から成り立っていると言えよう。この因子の内容は、和やかで楽しい教室雰囲気を醸成すること、明るくてユーモアがあることである（表 2 参照）。これらのことから、非専攻の高中生が教師に求める本質的な資質・能力とは、教室経営力であることが指摘できよう。これは、顔・渡部

（2009）での非専攻大学生の調査と同様の結果である。すなわち非専攻の学習者は教育段階を問わず、高校生も大学生も優れた日本語教師に必要な資質・能力として「教室経営力」を想定していることが示唆された。

一方、専攻の高職生の場合は、同様に認識され、評定も安定した因子は「Ⅱ 教師の授業態度」「Ⅲ 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 因子には、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、真面目で熱心な授業態度が含まれる（表 2 参照）。これらをまとめると、専攻の高職生が教師に求める本質的な資質・能力とは、人間関係構築力、そして真面目で熱心な授業態度を持っていることであると言える。顔他（2007）が指摘した、「専攻大学生の視点からは教師の人間関係構築力が重要である」という説を支持する結果となった。すわなち、専攻の学習者は教育段階を問わず、高校生も大学生も優れた日本語教師に必要な資質・能力として「人間関係構築力」を想定していることが示唆された。

また、表 11 の因子平均については、4 グループの差を視覚的に分かりやすくするため、図 4 にまとめた。さらに、顔他（2007）と顔・渡部（2009）で明らかになった専攻大学生・非専攻大学生による学習年数の差異を比較検討するため、それぞれ学習年数による因子平均を図 5、図 6 に示す。

図 4、図 5、図 6 から、全体的な傾向として、3 群の共通因子である「専門家としての教職歴」を除いて、他のすべての因子の得点においては、高職生も大学生も日本語学習歴 1 年未満の初級学習者が最も高く、教師に対して最も多くの資質・能力を求めていることが分かった。さらに、図 4 から、高中初心者は高職 1 年生よりも因子の得点が高く、特に「Ⅱ 教師の授業態度」「Ⅲ インターアクションへの配慮」の 2 因子において、大きな差（前者 $F(3,1150)=13.89$****、高中初心者＞高職 1 年生＞3 年生＞2 年生;後者 $F(3,1150)=6.14$****、

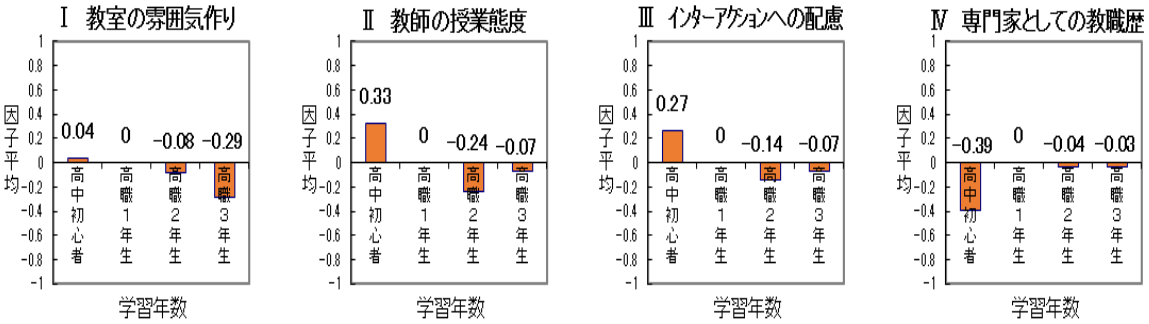

図 4 日本語学習年数による因子平均の違い（高校生）

（注）高中初心者は非専攻の高中生を指し、高職 1 年生、高職 2 年生と高職 3 年生はそれぞれ専攻の 1 年生、2 年生と 3 年生を指す。また本研究では、学年は同時に学習年数を表すものである。なお、グループ間で比較するため、高職 1 年生のグループの因子平均を 0 に固定している。

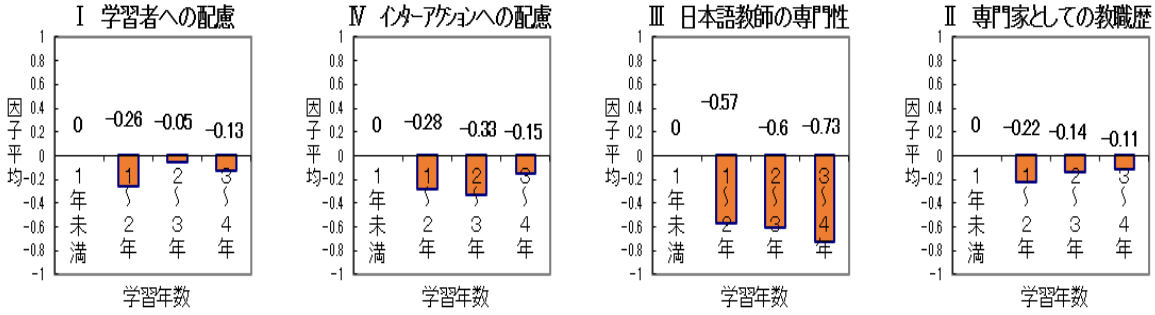

図 5 日本語学習年数による因子平均の違い（専攻大学生）

（注）図 5 は、顔・渡部（2009）のデータに基づき作成した。

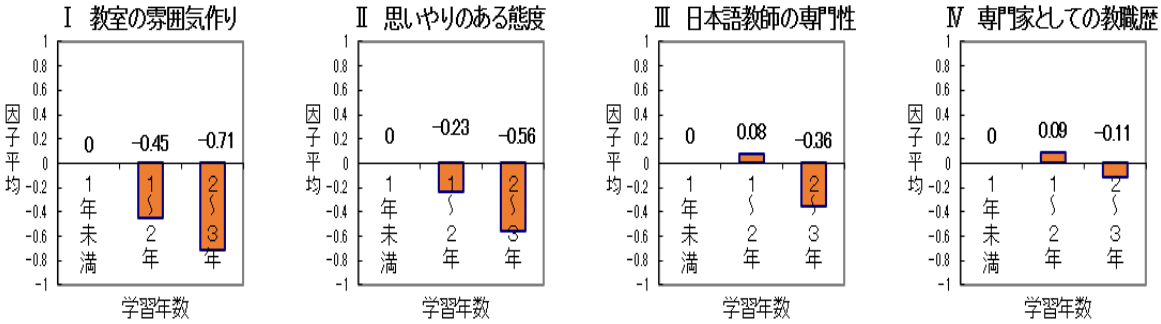

図 6 日本語学習年数による因子平均の違い（非専攻大学生）

（注）図 6 は、顔・渡部（2009）のデータに基づき作成した。

高中初心者＞高職 1 年生＝2 年生＝3 年生）[13]が見られたことから、同じ初級段階の学習者であっても、専攻の高職 1 年生よりも、非専攻の高中初心者の方が人間関係構築力、そして真面目で熱心な人間性を教師に求めていることが窺える。これは、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ものではないだろうか。専攻の高職生の場合は聴解、会話、読解、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、非専攻の高中生の場合は、日本語の授業が選択科目として設けられており、主に 1 名の教師が 1 つの授業で四技能の指導を統括して行っていることが多い。また、学習時間についても、専攻は週に 10 時間程度あるのに対し、非専攻は僅か 2 時間程度であるため、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。以上のことから、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、専攻よりも多くの資質・能力を教師に求めるのではないかと思われる。その裏付けとして、本研究の結果では日本語学習の初期段階であればあるほど教師への依存度が高く、教師により多くの資質・能力を求めていることが示唆されている。

また、図 4 から、「Ⅱ 教師の授業態度」「Ⅲ インターアクションへの配慮」は共に因子の得点が 2 年生で下降し、3 年生で上昇することが分かった。しかし、その上昇の度合いに注目すると「Ⅱ 教師の授業態度」においてより大きな変化（$F(3,1150)=13.89$****、高中初心者＞高職 1 年生＞3 年生＞2 年生）が見られる。これは職業高校の 3 年生に上がると、進学・就職など将来の進路について積極的に

13. 学習年数による相違をさらに明確にするため、「Ⅱ 教師の授業態度」「Ⅲ インターアクションへの配慮」の 2 因子の得点について、それぞれ 1 要因分散分析による高校生の 4 群の比較をした。その結果、2 因子とも主効果が見られたため、さらに Ryan 法による多重比較（有意水準 5%）を行った。多重比較の結果、有意差が見られたことは不等号（＞）で、有意差がないことは等号（＝）で表す。

考える時期が来ることによるためではないだろうか。すなわち、日本語の言語体系の学習というよりも、将来の進学・就職に向けてより幅広い日本語の指導が求められるため、授業に力を注ぐ熱心で楽しい教師の授業態度が 2 年生よりも重視されたことから、このような結果になったと推察される。

さらに、図 4、図 6 から、2 群の共通因子である「教室の雰囲気作り」を比較すると、高校生は非専攻大学生と同様の傾向が見られ、学習年数（学年）が上がるにつれて得点が低くなってゆき、3 年生よりも 1､2 年生の方が教室の雰囲気を重視していることが示された（高校生 $F(3,1150)=3.98^{**}$､高中初心者＝高職 1 年生＝2 年生＞3 年生; 非専攻大学生 $F(2,463)=15.08^{****}$、学習年数 1 年未満＞1～2 年＝2～3 年）[14]。この原因としては、専攻の高職生の場合は、1、2 年生と違い、3 年生になると文学や商業日本語、観光日本語などバラエティーに富んだ必修・選択科目が増え、また大学入試対策や職業選択など、将来の進路を考える時期も迫っていることが考えられる。すなわち、3 年生は楽しい教室の雰囲気というよりも授業内容に注目してしまうため、1、2 年生ほど楽しい教室の雰囲気は重視していないと推測される。これに対して、日本語を継続して 2 年目または 3 年目も履修する非専攻大学生は、日本語に興味があり、自ら日本語を学習したい者が多いため、1 年目ほど楽しい教室雰囲気を重視していないと思われる（顔・渡部 2009）。

一方、図 4、図 5、図 6 から、3 群の共通因子である「専門家としての教職歴」では、高職生も大学生も学習年数が長くなっても、因子の得点に大きな差が見られない。これに対して、高中初心者は因子の得点（-0.39）が、高職生の 3 学年（1 年生は 0；2 年生は-0.04；3 年生は-0.03；表 5、図 4 参照）よりも低く（$F(3,1150)=4.65^{***}$、

14. 「教室の雰囲気作り」の因子得点について、1 要因分散分析による高校生と非専攻大学生の群間の比較をした。それぞれ主効果が見られたため、さらに Ryan 法による多重比較（有意水準 5%）を行った。多重比較の結果、有意差が見られたことは不等号（＞）で、有意差がないことは等号（＝）で表す。

高中初心者＜高職 1 年生＝2 年生＝3 年生）[15]、資格・指導経験を比較的重視しないという興味深い結果が得られた。これは、学習・教授目的や教育段階の違いによるものではないだろうか。高校の日本語教育における学習目的は、高職生の場合、主に日本語の四技能を習得するとともに、基礎的な商業に関する知識も身につけることである（教育部 2009）。一方、高中生の場合は、主に日本語の基礎を学ぶとともに、日本語や日本文化への興味を持ち、世界観を養い、大学の第二外国語教育との連携を図ることである[16]。すなわち、専攻の高職生に対する教授目的は主にビジネスに関する実用的な日本語ができる人材を育成することであるのに対し、非専攻の高中生への教授が目指すものは、日本語そのものだけではなく、日本の社会や文化にも興味を持たせるグローバル人材を育成することである（教育部 2009；岡本 2016）。このように、それぞれ学習・教授目的が異なるため、非専攻の高中生よりも、専攻の高職生の方が資格・指導経験を教師に求めているのではないだろうか。実際の教育現場でも非専攻の高中生の担当教師は、非常勤が殆どであり、中には日本語を専門としない教師や日本語学科の大学院生など、日本語教育に関する資格を持たず、または教育経験の短い教師も存在する。一方、大学に進むと「より専門性の高い内容を学習する」と大学生が意識しているため、専攻・非専攻を問わず、学習年数が長くなっても教師に求める資格・指導経験にはそれほど大きな変化がないのではないかと思われる。

以上の結果を総合すると、高校生・大学生を問わず、専攻の学習者の視点からは、学習者の様々な質問に答えたり、提案を取り入れたりする「教師の人間関係構築力」が重要であるのに対し、非専攻

15. 「専門家としての教職歴」の因子得点について、1 要因分散分析による高校生の 4 群の比較をした結果、主効果が見られたため、さらに Ryan 法による多重比較（有意水準 5%）を行った。多重比較の結果、有意差が見られたことは不等号（＜）で、有意差がないことは等号（＝）で表す。

16. 普通高級中學選修科目「第二外國語」課程綱要〈http://www.2ndflcenter.tw/laws_detail.asp?lawsid=14〉（2017 年 8 月 25 日）

の学習者の視点からは、明るくてユーモアがあり、和やかで楽しい教室の雰囲気を醸成したりする「教師の教室経営力」が重要であることが示唆された。また、高校生も大学生も学習年数によって教師に求める資質・能力が異なっているものの、日本語学習の初期段階であればあるほど教師への依存度が高く、教師により多くの資質・能力を求めていることが示された。

6. おわりに

本研究の主な結果は以下の 6 点にまとめられる。(1) 台湾の高校生と大学生が求める日本語教師像として、資格・指導経験に加えて、高校生は熱心で楽しい授業態度で接してくれる教師を、専攻の大学生は学習者の情意面への配慮ができる教師を、非専攻の大学生は思いやりのある態度で接してくれる教師を、それぞれ求めていること、(2) 優れた日本語教師に求められる本質的な資質・能力として、高校生・大学生を問わず、専攻では「教師の人間関係構築力」を挙げているのに対し、非専攻では「教師の教室経営力」を挙げていること、(3) 高校生も専攻の大学生も教師のインターアクション能力を最も重視しており、大学生は専攻においても非専攻においても、日本語教師の専門性を最も重視していること、(4) 高校生も非専攻の大学生も教師に教室の雰囲気作りを求めており、また非専攻の大学生よりも高校生の方がそれをより強く求めていること、(5) 日本語学習の初期段階であればあるほど教師への依存度が高く、教師により多くの資質・能力を求めていること、(6) 3 年生の高職生はバラエティーに富んだ必修・選択科目が増え、また将来の進路を考える時期も迫っているため、1、2 年生ほど楽しい教室の雰囲気は重視していないものの、2 年生と比べて教師の熱心で楽しい授業態度をより重視していること、である。

以上の結果から、教育的示唆として以下の 5 点が挙げられる。

(1) 優れた日本語教師になるためには、高い日本語力や授業の実践能力、資格・指導経験に加え、真面目･熱心で思いやりのある

人間性も備えるべきである。さらに、優れた日本語教師に求められる本質的な資質・能力として、専攻では人間関係構築力、非専攻では教室経営力も求められるため、教師はこれらの資質・能力を養う努力もすべきであろう。

（2）教師が異なる日本語学習者のニーズに応えて指導するには、高校生に対しては真面目で熱心な授業態度で接し、専攻の大学生に対してはその学習面・情意面に配慮し、そして非専攻の大学生に対しては暖かく思いやりのある態度で接するとよい。

（3）教師が異なる教育段階に応じた授業計画を立てるには、高校においては多様な視聴覚教材を授業に取り入れる、などの工夫で和やかで楽しい教室の雰囲気を醸成することにより、日本語に興味を持たせ、学習の意欲を高めるとよい。一方、大学においては、より深い専門的な学習を行い、大学生の知的好奇心を満足させるとよい。

（4）日本語学習の初期段階において、学習者がより多くの資質・能力を教師に求めているため、教師は雰囲気作り・インターアクション・授業態度など様々な面で配慮を払うべきである。

（5）3 年生の高職生は、日本や日本語に関する多様な科目を受講するようになり、また将来の進学・就職のためのより幅広い日本語の指導が求められるため、教師は 2 年生よりも、3 年生に対して熱心で楽しい授業態度で接するとよい。

本研究では、教師の行動特性という観点から、台湾の高校生と大学生が考える日本語教師像を専攻・非専攻と学習年数の相違によって、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、教師の自己研鑽や授業の改善、教師研修にとって一つの有益な情報になると考える。しかし、日本語教師に期待される資質・能力は、時代の変化と共に変わるものであると考えられる。本研究のデータは 2006 年時点のデータであるため、今後、最新データによる再検証が必要であると思われる。この点は、新たな調査・分析を実施していきたい。

一方、分析の妥当性について、因子分析においては、1 因子あたりに適切な項目数は 3 項目以上とされているが、本研究では因子の解釈可能性等を考慮したため、「教師の授業態度」という因子の項目数が 2 項目のみとなった。続く調査・分析の際には、尺度項目の精選や妥当性についても更なる検討が必要である。併せて、まだ解明されていない高校日本語教師自身が持つ教師像についても調査を行い、学習者と教師の間で考え方に相違があるのかどうかも、比較検討することを行いたい。

謝辞

調査に多大なるご協力をいただきました。また、本稿をまとめるにあたり、匿名査読者の先生方からも貴重なコメントをいただきました。この場を借りて、すべての方々に感謝の意を表します。なお、本研究は台湾科技部の研究補助による研究成果の一部である（計畫名稱：好的日語教師必備行動特質之研究—比較高中與大學的日語教師和學生之想法；計畫編號：NSC 102-2410-H-128-013）。

引用文献

跡部千絵美（2011）「台湾人学生が求める理想の日本語教師像—TAE を用いたインタビュー分析—」『台湾日語教育学報』18、pp.86-113　台湾日語教育学会

伊藤彰浩（2010）「理想の英語教師像の個人別態度構造分析」『英語英文学論集』50、pp.281-297　西南学院大学学術研究所

王敏東（2012）「台湾の非日本語学科の大学生が望む日本語教師の姿—日本の調査との比較を兼ねて—」『台湾日語教育学報』19、pp.196-223　台湾日語教育学会

岡本輝彦（2016）「台湾の後期中等教育における日本語教育の位置づけ」『別府大学日本語教育研究』6、pp.3-10　別府大学日本語教育センター

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、pp.67-76　日本語教育学会

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―」『東呉日語教育学報』33、pp.1-23　東呉大学日本語文学系

教育部（2009）『職業學校群科課程綱要-外語群』教育部

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―」『東呉日語教育学報』44、pp.101-124　東呉大学日本語文学系

国際交流基金（2017）『海外の日本語教育の現状　2015 年度日本語教育機関調査より』国際交流基金

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、pp.1-8　留学生教育学会

日本台湾交流協会（2017）「日本語教育 国・地域別情報 台湾」〈https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/taiwan.html〉（2017 年 8 月 25 日）

保坂芳男（2004）「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』26（4）、pp.9-18　日本教科教育学会

渡部倫子・佐藤礼子・狩野不二夫・縫部義憲（2006）「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』29（1）、pp.59-68　日本教科教育学会

Kano, Y., and Harada, A. (2000) Stepwise variable selection in factor analysis. *Psychometrika*. 65(1), pp.7-22

Moskowitz, G. (1976) Competency-based teacher education before we proceed. *Modern Language Journal*. 60, pp.18-23

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