

台籍日語教師的五技能別專業知能之調查研究 —以重要程度與表現程度之自我評量為主—

顏幸月*

摘要

本研究的目的是闡明台灣的大學日語教師的五技能別專業知能之重要程度與表現程度，並將教師屬性的差異以及其改善的優先順序明確化，以作為教師促進專業成長的基礎資料。研究中以台灣 14 所大學的 206 名台籍日語教師為研究對象進行問卷調查，問卷中針對他們所教授技能課程（聽力、會話、閱讀、作文、翻譯）的專業知能，進行自我評量其重要程度與表現程度。分析 130 份有效問卷得知：台籍教師認為本研究的 27 項五技能別專業知能皆具有高度重要性，但自我評量其表現程度為中等以上。此結果顯示著台籍教師自認尚未達到對自己專業知能的期待值，在理論（理想）與實踐（實際）之間存在差距之現狀。而屬性（性別、教授年數）的討論結果，僅在會話課中存在一些顯著差異。此外，根據重要-表現程度分析法（IPA 分析），也闡明了應該優先保持的專業能力為需求掌握能力、教材活用技巧，以及教學實踐能力等；而應該優先改進的專業能力為聽力與翻譯練習的設計能力以及會話指導能力等。

關鍵詞：教師專業成長、五技能別專業知能、重要程度、表現程度、重要-表現程度分析法（IPA 分析）

* 世新大學日本語文學系副教授

A Study on Taiwanese Japanese-language Teachers' Five Skills of Professional Ability: Using Importance-Performance Analysis

YEN, Hsing-Yueh*

Abstract

This study examined Taiwanese Japanese-language teachers' five skills of professional ability by using the Importance-Performance Analysis (IPA) and set priorities in teacher professional development. 206 Taiwanese Japanese-language teachers from 14 universities participated in a questionnaire survey, inviting the participants to assess their perceived views on the importance levels of 27 items in a Five Skills of Professional Ability Scale and their actual performance level of each item in teaching. The results based on 130 returned valid questionnaires showed that the participants perceived all the 27 items as highly important, but only felt satisfactory in real teaching performance. This gap indicated that the teachers fail to meet the expectations of their professional performance. According to the skills shown in the grid of IPA, what the teachers can keep up the good work and need to concentrate more were also discussed, which is expected to serve as a guideline for teacher professional development in the future.

Keywords: teacher professional development, five skills of professional ability, importance, performance, Importance-Performance Analysis (IPA)

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

台湾人日本語教師の五技能別専門能力に 関する調査研究 —重要度と達成度の自己評価を中心に—

顔幸月*

要旨

本研究の目的は、教師の成長を促すための基礎資料として、台湾の大学で働く台湾人日本語教師の五技能別専門能力の重要度と達成度を明らかにし、さらに教師の属性による相違も、その改善の優先順位も明確にすることである。台湾の14大学の台湾人教師206名を対象に、担当する技能別授業（聴解・会話・読解・作文・翻訳）について自身の専門能力の重要度と達成度を評価させる質問紙調査を実施した。有効回答130名分を分析した結果、台湾人教師は本研究の27項目の五技能別専門能力に対して、いずれも重要度が高いと認識しているものの、達成度は中程度以上であると自己評価している。台湾人教師は、自分の専門能力が自身の期待値に達していないと認識しており、理論（理想）と実践（現実）の間にギャップが存在する現状が明らかになった。また、属性（性別、教授年数）の検討では、会話授業においてのみ、一部で自己評価の差が示された。さらに、重要度-パフォーマンス分析（IPA分析）により、優先的に維持すべき専門能力として、ニーズ把握力や教材活用術、授業実践力であるのに対し、優先的に改善すべき専門能力として、聴解・翻訳練習の考案力や会話指導力であることも明らかになった。

キーワード：教師の成長、五技能別専門能力、重要度、達成度、
重要度-パフォーマンス分析（IPA分析）

* 世新大学日本語文学系准教授

台湾人日本語教師の五技能別専門能力に関する調査研究 —重要度と達成度の自己評価を中心に—

顔幸月

1. 問題と目的¹

今日の社会の急速な進展の中で、教師は専門職として情報化や少子高齢化など時代の激しい変化に応じて学び、生涯にわたって成長し続けることが強く求められている。日本では、これからの教師に求められる資質能力の一つとして、自律的に学び続ける力が取り上げられ、中央教育審議会の 2012 年答申では、教師改革の柱として「学び続ける教師像」の確立が強調されている（中央教育審議会 2012）。さらに、教育の質の向上や良い学校づくりのために、教師や学習者に対して自己評価が行われ、小・中学校における自己評価の実施とその結果の公表が求められるという「学校評価」が学校教育法で義務付けられるようになった。

一方、台湾では、日本の文部科学省に相当する台湾の教育部は、教育改革の一環として、教師の自己評価を奨励している。教師自身こそが自分の授業実践について最も深い理解や省察ができるため、教師が自己評価を通じて自分に足りないところを知り、そこを補っていくことによって成長に繋がると指摘している（教育部 2006）。教育部は、さらに、学習者が 21 世紀を生き抜くための力を育成するため、「十二年国民基礎教育新カリキュラム」を 2019 年に提示し、推進すると同時に「教員養成白書」を発表し、今後の教師像として、生涯学習の理念を主軸に専門能力を高め、成長し続ける「生涯学び続ける教師像（中国語：終身學習的教師圖像）」を打ち出している（教育部 2019）。

¹ 本稿は、顔（2020）の尺度を用いた応用的な研究である。顔（2020）とは同じ調査協力者であるものの、新しいデータの追加や再分析を行い、かつ研究目的も分析方法も異なっている。

しかしながら、成長の定義やそれを測る方法については、研究領域が広く、研究者によって捉え方が様々である。顔(2017)と顔(2020)は、日本語教育が盛んである台湾の高等教育機関を取り上げ、教師の職務遂行に必要とされる幅広い知識や能力のうち、日本語の五技能の指導に関する専門能力に焦点を当て、教師の成長を「常に自分の授業実践を振り返り、足りない専門能力を高める努力を続ける過程」と定義した。また、研究対象である日本語教師を「台湾の大学の日本語学科で五技能に関連する授業(聴解・会話・読解・作文・翻訳)のいずれかを教えている教師」と定義している。本研究では、顔(2017)と顔(2020)と同様に、五技能関連授業を担当する日本語教師を対象に、その専門的成長について議論を進めていくため、教師の成長及び日本語教師についても、顔(2017)と顔(2020)の定義に従う。

また、成長を測る方法については、英語教育の分野において、JACET教育問題研究会(2010)と三上(2015)が、それぞれ授業力(7領域100項目)と専門能力(4分野32項目)を自己評価する尺度を英語教育履修生や現職英語教師の成長を促す省察ツールとして提案している。一方、日本語教育の分野では、顔(2017)がJACET教育問題研究会(2010)の省察ツールを参考に、台湾の高等教育機関で働く台湾人日本語教師(以下、台湾人教師)の成長を測る自己評価尺度の中国語版原案を開発している。この尺度は、日本語教師に必要とされる専門能力を「共通専門能力」と「技能別専門能力」の2種類に分けて、それぞれの成長を測る「共通専門能力尺度」と「技能別専門能力尺度」である。前者は五技能の関連授業を担当する全ての日本語教師が利用でき、後者は実際の担当科目に照らしながら利用する。この2種類の尺度はセットになっており、別々に利用しても良いが、各教師の状況や担当科目に合わせて必要な項目を取り上げて利用することもできる。また、Gan(2018)では、台湾の大学で働く日本人日本語教師も利用できるように、顔(2017)の2種類の中国語版自己評価尺度を日本語に翻訳し、日中両言語による

自己評価尺度を作成している。さらに、顔（2020）では、上記の中国語版「五技能別専門能力尺度」の実用化のため、量的調査を実施し、尺度の検証を行った結果、信頼性と妥当性を備えた有用性の高い尺度であることが報告されている。

以上のように、日本語教育の分野では、顔（2017）、Gan（2018）と顔（2020）の一連の研究により、日本語教師の専門能力を測定する尺度を2種類開発した。しかしながら、日本語教師の専門能力の現状や課題については、まだ明らかにされていない。教師の成長を促進するためには、その現状や課題を明らかにする必要がある。そこで、本研究では、日本語教師の成長を促すための基礎資料として、信頼性と妥当性が既に検証済みである、中国語版「五技能別専門能力尺度」（顔 2020）を用いて、台湾人教師による自己評価を行い、その重要度と達成度を明らかにすることを目的とする。さらに、現状と課題の洗い出しについては、マーケティングの分野で以前から利用されてきた重要度-パフォーマンス分析(Importance-Performance Analysis; 以下、IPA 分析) という方法を活用して、専門能力を維持・向上させる際の優先順位を明確にする。

2. 先行研究

本章では、教師の専門能力や資質能力に関する自己評価の研究を概観し、その研究課題を提示する。

2.1 教師と教職履修生を対象とした研究

教師自身による自己評価に関する研究としては、小・中学校教師を対象としたものが多く、台湾では、呂・林（2001）などの研究があり、日本では、矢島ら（2017）、河本（2017）などの研究がある。

台湾において、呂・林（2001）は、小学校教師の専門能力の現状と課題を明らかにするため、小学校48校の教師242名を対象に、専門能力（18下位尺度103項目）に対する達成度について、5件法で自己評価を求めた。有効回答234名のデータを分析した結果、達成度評価が高かった専門能力は、「子供に対するコミュニケーション

と表現」「教職意識」「教育目標」「学級経営力」「キャリアプラン」であり、逆に、「学生指導」「教育改革」「アクションリサーチ」「教育メディア」「教育リソース」に対する到達度評価が低かった。全体傾向として、小学校教師の専門能力の達成度が十分ではないため、教育改革においては、不足した専門能力の向上を図る教員研修プログラムの開発・実施を優先的に行うことを提案している。

日本においては、矢島ら（2016）が、小学校教師の資質能力の向上に関する現状と課題を明らかにするため、小学校1校の教師20名を対象に、その資質能力（116項目）に関する重要度と実現度について、2観点とも4件法で自己評価を求めた。その結果、小学校教師の資質能力については、自己評価や認識からある程度明らかにされ、また、小学校教師が一人一人の子供に目を向け、より充実した指導を保護者や同僚と連携しながら進めることは非常に重要だと認識していることが明らかになった。

また、日本国内における児童生徒の心の問題を支援する養護教諭を対象とした研究には、西岡（2012）や河本（2017）がある。西岡（2012）は健康相談活動を効果的に展開するための示唆を得ることを目的として、小・中・高校に勤務する養護教諭133名を対象に、健康相談活動に関する自己評価表（9下位尺度38項目）について、5件法で評価するよう求めた。その結果、下位尺度「情報管理」「養護教諭の専門的資質」「連携」は自己評価が高く、「健康相談活動の他者評価」は低いことが明らかになった。さらに、属性を検討した結果、経験年数が10年以下の養護教諭は11年以上の養護教諭に比べ自己評価の高い項目が多く、経験年数による自己評価の差が明らかになった。

河本（2017）は、健康相談の構造、及びその現状と課題を明らかにするため、中学校の養護教諭を対象に、健康相談（21項目）に関する重要度と実践度について、2観点とも7件法で自己評価を求めた。因子分析の結果、「心理的支援」「組織的対応」「校内連携」「SC・外部連携」「身体的支援」の5因子が抽出された。また、各

因子の重要度と実践度とのギャップについて、 t 検定によって分析した結果、「身体的支援」のみ有意差は認められず、残りの 4 因子ではいずれも重要度よりも実践度の方が低い結果となった。養護教諭が行う健康相談についての現状や課題が明らかになった。

一方、教職履修生を対象とした研究には、別惣ら（2010）や酒井ら（2018）がある。別惣ら（2010）は、大学の養成段階において小学校教師として必要な資質能力がどの程度身についているかを明らかにするため、新任小学校教師と教職履修生（3 年次・4 年次）の 3 群を対象に、資質能力（10 スタンドアード 57 項目）の到達度について、5 件法で自己評価させた。その結果、3 群とも到達度評価が高かった資質能力は「教職意識」「子供に対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子供理解力」であり、逆に「連携・協働」「評価力」「学習指導力」「学級経営力」に対する到達度評価が低かった。また、その到達度評価は 3 年次生よりも 4 年次生の方が高くなるが、新任教師の到達度評価は 4 年次生のそれよりも低くなる傾向にあることが明らかになった。

酒井ら（2018）は、教員養成カリキュラムの改善のための基礎資料として、大学 1 校の教職履修生 31 名を対象に、学級経営に必要とされる資質能力（20 項目）の重要度と到達度について、5 件法で自己評価させた。その結果、20 項目とも重要度の平均値は 4.0 を超えており、20 項目の資質能力について、いずれも重要であると認識されていた。また、到達度の平均値をみると、多少ばらつきはあるものの、概ね 3.0 前後であり、学級経営の資質能力は重要だと認識しながらも十分に獲得できていない現状が明らかになった。

2.2 言語教師と言語教職履修生を対象とした研究

日本の英語教育では、JACET 教育問題研究会が一連の研究によって、成長のための省察ツールとして「言語教師のポートフォリオ（Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages ; 以下、J-POSTL）を 2 種類開発している（JACET 教育問題研究会 2014）。これは、英語現職教師と英語教職履修生が英語教育に求められる知識や技能を

振り返るための自己評価尺度であり、**Can-do** の形式でそれぞれ 7 分野 115 項目と 7 分野 95 項目の自己評価記述文が含まれている。この **J-POSTL** は、現職教師にとっても、また、教職履修生にとっても、必要な授業力の確認に役立つものであり、自分の授業実践の内容に合わせて、必要な項目を選択して利用できる。近年、この **J-POSTL** を現職英語教師の自律的な省察や英語教員養成に用いて、その有効性や活用方法に関する実践研究及び実証研究が多く報告されている。

まず、現職英語教師を対象にした研究として、清田（2016）が挙げられる。清田（2016）は、英語教師の授業力についての自律的な省察にどのような効果をもたらすのかを検証するため、上記の **J-POSTL** を活用して、高校英語教師 2 名を対象に、その授業力の達成度を自己評価する実践研究を 1 年間実施した。コース開始時の 4 月と終了後の 3 月に、**J-POSTL** による自己評価を行った。教師 2 名それぞれにおける 1 年間の自己評価の数値的な変化と、その後の聞き取り調査の結果から、**J-POSTL** を使用した授業改善プロジェクトにおいて、教師の授業力の自律的な省察の効果があると検証された。

また、教職履修生を対象とした研究には、高木（2015）や吉住（2018）などがある。高木（2015）は、**J-POSTL** の有効性と省察の具体的な内容を明らかにするために、**J-POSTL** を用いて、教職履修生 76 名を対象に、1 年間の授業受講前後に 2 回自己評価させ、その達成度の変化を比較した。その結果、**J-POSTL** が省察ツールとして有効であることが検証され、**J-POSTL** を履修生の早い段階から取り入れ、省察を促す意義があると報告している。

吉住（2018）は、模擬授業指導への **J-POSTL** の活用がどのような省察を促すかを明らかにするために、教職課程の履修生 36 名に 4 月（年度当初）、7 月（前期模擬授業後）、11 月（後期模擬授業後）までの 3 回分の自己評価の数値データを比較した。その結果、**J-POSTL** を用いた省察を段階的に繰り返し行うことが、履修生に自らの課題と学びへの気づきを促し、模擬授業からの重層的な学びと自律的な成長への支援を可能にする、ということが明らかになった。

以上の研究より、自己評価（自己点検）は、現状の把握や課題の抽出に有効な方法の一つとされており、現職教師のみならず、将来教師を目指す教職履修生を研究対象とした研究も多く見られる。また、上記の実践研究及び実証研究から、英語教師が授業力を自律的に省察するツールである J-POSTL を活用して、段階的に自らの授業に対する内省的な振り返りを行うことや自己評価は、自身の授業力を向上させ、英語教師や履修生が自律的に成長する上で大きな役割を果たすことが分かった。省察ツールを通じた自己評価は、自律的な振り返りや専門的成長を支援できると考えられる。

このように、英語教育では、J-POSTL という教師の成長のための省察ツールを活かした実践研究及び実証研究が近年多く見られ、すでに実用化されている。しかしながら、日本語教育では、教師の成長を支援する自己評価尺度が開発されているものの、まだ実用化には至っていない。そこで、本研究では、顔（2020）が開発した自己評価尺度を用いて、教師による自己評価を行い、その現状と課題を明らかにする。なお、先行研究では、研究者などの違いにより、達成度、到達度、実現度、実践度などの用語があるが、本研究では、達成度という用語を用いる。

3. 重要度-パフォーマンス分析（IPA 分析）の概要

3.1 IPA 分析と CS 分析

マーケティング戦略を考える上で注目されている手法に IPA 分析という方法があり、日本では「重要度-パフォーマンス分析」とも、「重要度-満足度分析」とも呼ばれる。IPA 分析は、重要度（期待値）と達成度（満足度）を同時に測定することにより、サービスの維持・改善戦略を考えるための有効な情報を得ることができるため、1977 年に Martilla と James によって開発されて以来、多くの領域（教育、医学、産業など）で応用されてきた。また、研究領域や目的、対象者などの違いにより、「重要度」は「期待」で表され、「達成度」は「満足度」（柳 2018）や「実感」（行實ら 2019）に置き換えら

れることもある。研究対象者は学生である場合は「満足度」を用いることが多いが、本研究の対象者は教師であるため、「達成度」という用語を用いる。

この IPA 分析は、日本国内において、実務的には「顧客満足度分析 (Customer Satisfaction Analysis ; 以下、CS 分析)」又は「CS ポートフォリオ」と呼ばれることが多い (岡本・林 2016)。CS は “Customer Satisfaction” の略で顧客満足のことを指し、CS 分析は顧客満足度を用いて、多数のサービスの中から優先的に改善すべき項目を視覚的に把握することが可能な分析手法である。

教育の分野では、日本の研究者である松本・塚本(2004)や南(2007)が、この CS 分析の考え方を学校の授業評価に導入することを提案している。松本・塚本(2004)は、CS 分析を大学教育に照らし合わせれば、学生を顧客と見なし、大学の講義を顧客に対するサービスの一つと位置づけ、顧客のサービスに対する満足度を調査・分析し、その結果を教授者にフィードバックしながら学生の授業に対する満足度をさらに高めていく流れになると述べている。一方、台湾においても、この CS 分析の考え方を学校の授業評価に応用した研究者 (陳ら 2008、周ら 2011、呉ら 2017) がいるが、IPA 分析という用語を使用することが多い。以上のように、IPA 分析と CS 分析とは、基本的に同じ概念であり、本研究では、台湾の教育分野で多く使用されている IPA 分析という用語を用いる。

3.2 IPA 分析手法の概要

IPA 分析では、重要度と達成度の 2 つの指標値 (平均値) を横軸と縦軸にそれぞれとる IPA 分析の概念図²を図 1 に示す。

この図 1 から、第 I 象限～第 IV 象限にプロットされた分野を、それぞれ【 I 優先維持分野 (Keep Up the Good Work) 】、【 II 維持分野 (Possible Overkill) 】、【 III 改善分野 (Low Priority) 】、【 IV 優

² IPA 分析の概念図は、Martilla & James (1977) では、重要度-達成度グリッド (Importance-Performance Grid) と名付けられ、縦軸に重要度、横軸に達成度を取っている。その後の研究では、縦軸と横軸を逆に取ることが多くなったため、本稿ではそれに従う。

先改善分野（Concentrate Here）】と呼び、特に第Ⅳ象限にプロットされる分野が優先的に改善すべき分野であると解釈される。本研究では、台湾人教師が専門能力を維持・向上させる際の優先順位を明確化するため、この IPA 分析を採用することにした。

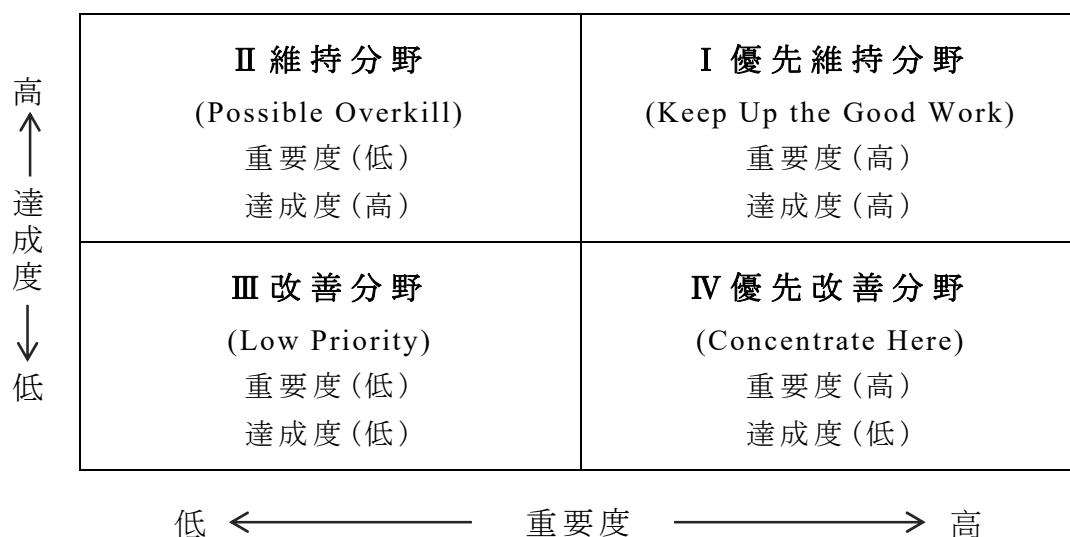


図 1 IPA 分析の概念図

(注) この図は Martilla & James (1977) に基づき、筆者が一部加筆・修正したものである。

4. 調査概要

4.1 調査目的

台湾の大学で働く台湾人教師の五技能別専門能力の重要度と達成度を明らかにし、その重要度と達成度が属性によって異なるかどうかを検討することであった。さらに、IPA 分析による技能別の専門能力向上の優先順位についても明確にした。

4.2 調査協力者

台湾の北・中・南部にある 14 総合大学の日本語学科から調査の承諾を得た。地域的な偏りがないように、北・中・南部の日本語教師の人数比に基づき、五技能に関連する授業（聴解・会話・読解・作文・翻訳）のいずれかを教えている台湾人教師 206 名を対象に質問紙を郵送した。その結果、138 名から回答があり、無効回答の 8 名を除いて 130 名分を有効回答とし、分析の対象とした。分析対象者

の属性を表 1 に示す。表 1 から、複数の科目を担当している教師が多いことが分かった。実際の回答を確認したところ、分析対象者全体 130 名のうち、118 名が 2 科目以上教えており、1 つの科目のみ教えている教師は 12 名であった。なお、本研究の分析対象者 130 名は、2010 年時点の高等教育機関の台湾人教師全体 1,367 名（財団法人交流協会 2010）³の約 1 割にも達しており、サンプル数としては十分であり、代表性があると考えられる。

表 1 分析対象者の属性（有効回答率%）

属性	全体		五技能				
	N=130 (%)		I 聴解 N=76	II 会話 N=92	III 読解 N=103	IV 作文 N=65	V 翻訳 N=61
性別	男性	28 (21.9)	17	17	20	15	15
	女性	100 (78.1)	58	74	81	49	45
	未回答	2 —	1	1	2	1	1
年齢	30-39 歳	15 (11.6)	7	10	14	7	6
	40-49 歳	59 (45.7)	35	45	49	32	27
	50-59 歳	38 (29.5)	25	25	26	18	18
	60 歳以上	17 (13.2)	8	11	13	8	10
	未回答	1 —	1	1	1	0	0
大学／ 五技能 の教授 年数	5 年以下	10 (7.7)	38	41	25	46	28
	6-10 年	25 (19.2)	18	20	33	13	14
	11 年以上	95 (73.1)	16	25	38	2	14
	未回答	0 (0.0)	4	6	7	4	5

- (注) 1. —：未回答の場合は「有効回答」と見なさないことを表す。
 2. 大学／五技能の教授年数とは、全体の場合は台湾の大学での日本語教授年数を指し、五技能の場合は該当技能科目の教授年数を指す。
 3. この表は、顔（2020）を基に修正したものである。

³ 交流協会（2017 年より「日本台湾交流協会」に名称変更）は、台湾の日本語教育事情を把握し、より効果的に日本語教育支援事業を展開していくため、1994 年度より 2009 年度までの 6 回にわたって「台湾における日本語教育事情調査」を実施してきた。但し、2012 年度からは、国際交流基金による「海外日本語教育機関調査」に協力するという形に変更し、台湾独自の報告書は作成されなくなった。国際交流基金が作成した調査報告書には、台湾の高等教育機関における TT・JT や専任・非専任の人数など、教師の内訳が表示されておらず、2010 年度以降の資料がないため、本研究では、財団法人交流協会（2010）の 2009 年度の調査資料を基に、検討や考察を行うこととする。

4.3 調査項目

五技能に関連する授業（聴解・会話・読解・作文・翻訳）のうち、教えたことがある、または現在教えている科目を、複数選択可で回答を求めた。次に、顔（2020）の27項目の「五技能別専門能力」を用いて、教授経験のある技能項目のみについて、その重要度と達成度を自己評価するように求めた。具体的には、聴解の授業の担当教師には「1. 学生のニーズや興味、日本語能力に適した聴解教材を選択できる」という項目に対して、その重要度を5件法（1＝全く重要ではない、5＝非常に重要である）で、その達成度を5件法（1＝全く当てはまらない、5＝非常に当てはまる）で、それぞれ回答するように求めた。さらに、フェイスシートでは母語や性別、年代、台湾の大学での日本語教授年数、五技能別の教授年数、勤務大学の所在地、勤務形態について尋ねた。

4.4 調査方法

本調査の前に台湾人教師5名の協力を得て予備調査を実施し、質問紙の回答しにくい箇所を微修正した。実際の調査では中国語版を用いて実施したが、本稿では Gan（2018）の日本語版で表示する（日本語版の詳細は表9参照、中国語版は巻末資料参照）。本調査は郵送法による質問紙調査を実施し、無記名式で回答を求めた。調査期間は2018年5月から7月までであった。

4.5 分析方法

まず、専門能力の重要度と達成度の平均値を、技能別、項目別に算出し、専門能力に対する重要度と達成度のギャップを t 検定によって比較した上で、全体傾向を検討した。次に、教師の属性を検討するために、技能別にそれぞれで性別及び教授年数による群間の平均値を比較した。性別の検討においては t 検定を行い、教授年数の検討においては、1 要因分散分析及び Tukey 法による多重比較を行った。さらに、IPA 分析により、五技能別専門能力を維持・向上させる際の優先順位を明確にした。なお、本研究における統計解析ソフトは IBM SPSS Statistics ver.20 を用い、全ての分析において有意

水準は 5%とした。

4.6 倫理的配慮

本研究の調査は、台湾の「国立臺灣大學行為與社會科學研究倫理委員會」の承認を得て実施した（受付番号：201405ES088）。質問紙の表紙には、研究目的、調査協力者、無記名式の回答方法、得られた情報や結果を研究以外の目的に用いないことなどを記載した。

5. 結果と考察

5.1 五技能別専門能力の全体傾向

専門能力の重要度と達成度の平均値を、技能別、項目別に算出した結果を表 2、図 2 と図 3 に示す。さらに、専門能力に対する重要度と達成度のギャップを、*t* 検定によって技能別に比較した結果を表 3 に示す。

表 2 と図 2 から、重要度の平均値は、五技能 ($M=4.29\sim 4.45$) とも 4.00 を超えており、全般的に高い評価結果となった。さらに、図 3 の項目別の平均値をみると、1 項目 (項目 16、 $M=3.98$) のみが 4.00 を下回ったが、それ以外の 26 項目 ($M=4.12\sim 4.66$) は、全て 4.00 を超えている。これらの結果から、27 項目の五技能別専門能力に対して、いずれも重要であると台湾人教師が認識していることが分かった。また、表 2 と図 2 から、達成度の平均値は、訳す技能 ($M=4.05$) と書く技能 ($M=3.97$) が他の三技能 ($M=3.84\sim 3.87$) に比べてやや高い評価結果であることも分かった。さらに、図 3 の項目別の平均値をみると、3.50~4.16 であり、極端に低い項目がなく、全般的には達成度が中程度以上であると判断された。

さらに、表 3 から、重要度と達成度のギャップについてみると、五技能とも重要度が達成度よりも高いことが示された。

以上の結果を総合すると、全体傾向として、台湾人教師は本研究の 27 項目の五技能別専門能力に対して、いずれも重要度が高いと認識しているものの、達成度は中程度以上であると自己評価している。さらに、五技能とも重要度と達成度のギャップ (重要度 > 達成

度) が認められたことから、台湾人教師は自分の専門能力が自身の期待値に達していないと認識しており、理論(理想)と実践(現実)の間にギャップが存在する現状が明らかになった。すなわち、専門能力の重要性は分かっているものの、現実としてそれを実行に移すことが簡単ではないことが窺える。これは、河本(2017)や酒井ら(2018)の調査でも類似した傾向が見られた。

表 2 専門能力の重要度と達成度の平均値(全体傾向)

五技能授業	項目数	自己評価	N	M	SD
I 聴解	4	重要度	76	4.41	0.47
		達成度	76	3.84	0.50
II 会話	9	重要度	92	4.45	0.40
		達成度	92	3.87	0.50
III 読解	6	重要度	103	4.29	0.50
		達成度	102	3.85	0.59
IV 作文	4	重要度	66	4.42	0.47
		達成度	65	3.97	0.56
V 翻訳	4	重要度	60	4.37	0.53
		達成度	61	4.04	0.56

- (注) 1. 「重要度」では、5件法(1=全く重要ではない、2=重要ではない、3=どちらとも言えない、4=重要である、5=非常に重要である)で自己評価するよう求めた。
 2. 「達成度」では、5件法(1=全く当てはまらない、2=当てはまらない、3=どちらとも言えない、4=当てはまる、5=非常に当てはまる)で自己評価するよう求めた。

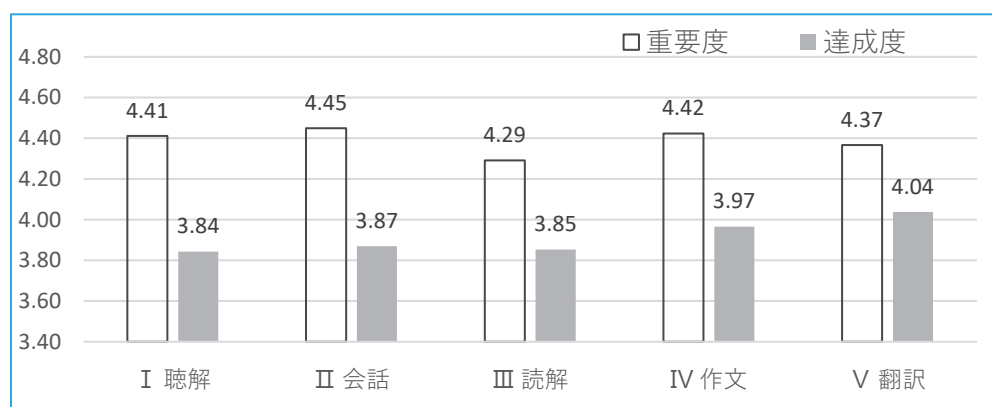


図 2 技能別に見た重要度と達成度の平均値

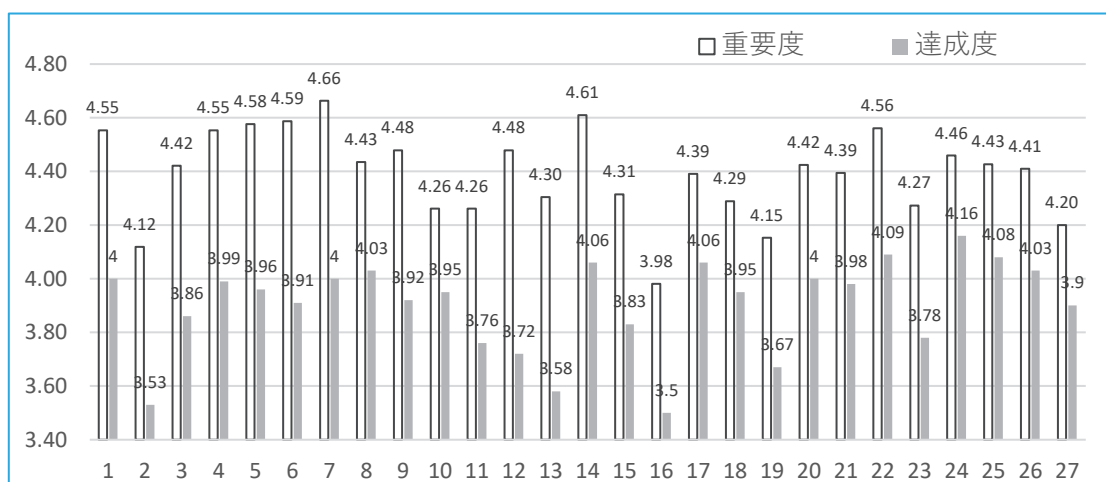


図3 項目別に見た重要度と達成度の平均値

(注) I 聴解 (1~4)、II 会話 (5~13)、III 読解 (14~19)、IV 作文 (20~23)、V 翻訳 (24~27)

表3 重要度と達成度の平均値、及び *t* 検定の結果

五技能授業	自己評価	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値	比較
I 聴解	重要度	76	4.41	0.47	<i>t</i> (75)=8.73***	重要度 > 達成度
	達成度	76	3.84	0.50		
II 会話	重要度	92	4.45	0.40	<i>t</i> (91)=12.09***	重要度 > 達成度
	達成度	92	3.87	0.50		
III 読解	重要度	102	4.29	0.50	<i>t</i> (101)=9.90***	重要度 > 達成度
	達成度	102	3.85	0.59		
IV 作文	重要度	65	4.42	0.46	<i>t</i> (64)=7.36***	重要度 > 達成度
	達成度	65	3.97	0.56		
V 翻訳	重要度	60	4.37	0.53	<i>t</i> (59)=5.79***	重要度 > 達成度
	達成度	60	4.04	0.56		

(注) *** *p*<.001

5.2 属性の検討

5.2.1 性別による比較

専門能力の重要度と達成度について、技能別にそれぞれで性別差を *t* 検定による比較をした結果を表4、表5、図4、図5に示す。

表4と図4の重要度の評価では、「II 会話」のみに有意差（男性 < 女性）が見られたのに対し、表5と図5の達成度の評価では、五

技能とも有意差が見られなかった。これらのことから、「Ⅱ会話」においてのみ、台湾人女性教師は男性教師より専門能力の重要度が高いと認識していることが示された（表4と図4を参照）。一方、達成度では、性別差が見られなかったことから、男性教師も女性教師も、五技能別専門能力に対する達成度を同程度に自己評価していることが分かった（表5と図5を参照）。

表4 重要度の平均値、及び t 検定の結果（性別）

五技能授業	群	N	M	SD	t 値	両群比較
Ⅰ 聴解	男性	17	4.29	0.52	$t(73) = -1.11$	<i>n.s.</i>
	女性	58	4.44	0.46		
Ⅱ 会話	男性	17	4.25	0.35	$t(89) = -2.26^*$	男性 < 女性
	女性	74	4.49	0.40		
Ⅲ 読解	男性	19	4.15	0.49	$t(100) = -1.42$	<i>n.s.</i>
	女性	83	4.33	0.50		
Ⅳ 作文	男性	15	4.25	0.44	$t(63) = -1.53$	<i>n.s.</i>
	女性	50	4.46	0.47		
Ⅴ 翻訳	男性	15	4.13	0.53	$t(57) = -1.97$	<i>n.s.</i>
	女性	44	4.44	0.52		

(注) * $p < .05$

表5 達成度の平均値、及び t 検定の結果（性別）

五技能授業	群	N	M	SD	t 値	両群比較
Ⅰ 聴解	男性	17	3.88	0.43	$t(73) = 0.33$	<i>n.s.</i>
	女性	58	3.84	0.53		
Ⅱ 会話	男性	17	3.79	0.51	$t(89) = -0.75$	<i>n.s.</i>
	女性	74	3.89	0.51		
Ⅲ 読解	男性	20	3.66	0.65	$t(99) = -1.61$	<i>n.s.</i>
	女性	81	3.90	0.58		
Ⅳ 作文	男性	15	3.88	0.34	$t(62) = -0.78$	<i>n.s.</i>
	女性	49	4.01	0.60		
Ⅴ 翻訳	男性	15	3.82	0.60	$t(58) = -1.91$	<i>n.s.</i>
	女性	45	4.13	0.53		

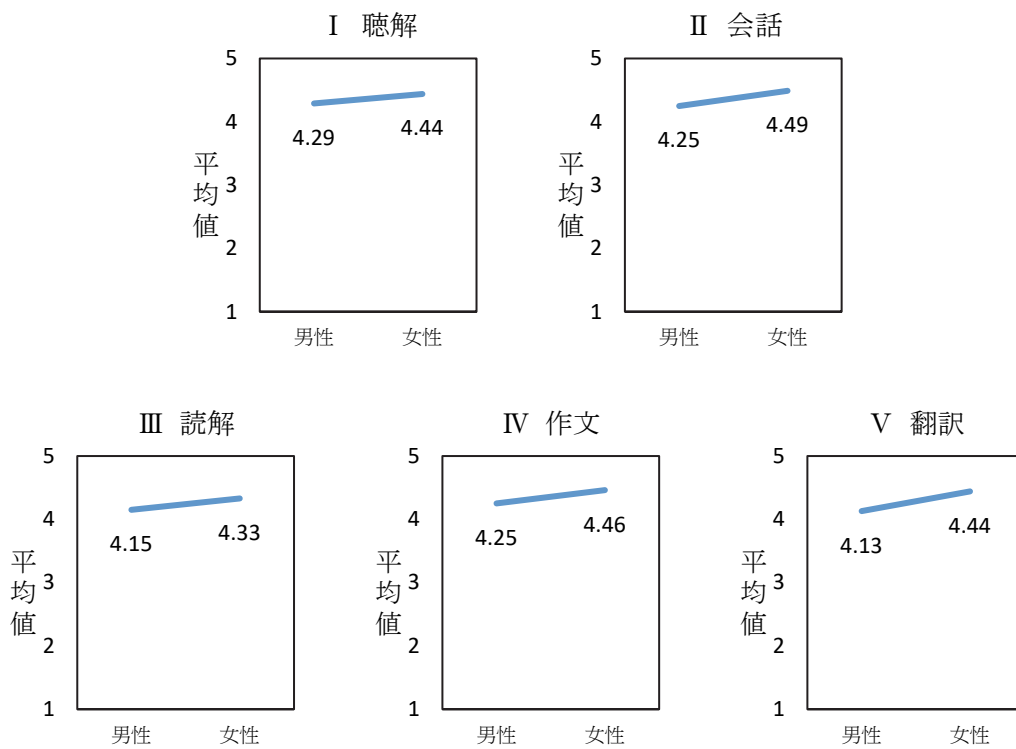


図4 性別による五技能別専門能力の平均値（重要度）

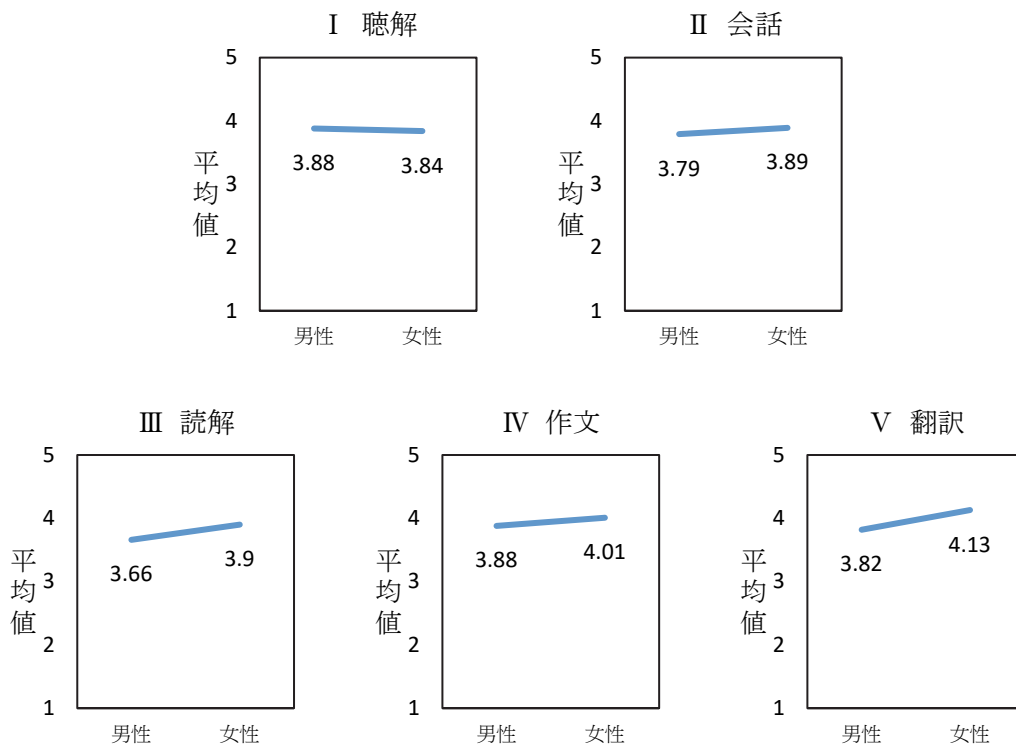


図5 性別による五技能別専門能力の平均値（達成度）

5.2.2 教授年数による比較

専門能力の重要度と達成度について、1 要因分散分析を行い、群間の比較をした。分析に際しては、教授年数を技能別にそれぞれ 5 年以下、6-10 年と 11 年以上の 3 群に分けたところ、「IV 作文」において 11 年以上の教師が 2 名のみであった（表 1 参照）。各群の人数が少ない（ $N < 10$ ）場合は、統計的検定の信頼性が低いため、「IV 作文」における教授年数の検討を行わないことにした。その他の四技能授業における重要度と達成度の平均値、分散分析、及び Tukey 法による多重比較の結果を、表 6、表 7、図 6、図 7 に示す。

表 6 と図 6 の重要度の評価では、五技能とも有意差が見られなかったのに対し、表 7 と図 7 の達成度の評価では、「II 会話」のみに有意差（5 年以下 < 11 年以上）が見られた。また、重要度の平均値は、五技能（ $M = 4.21 \sim 4.59$ ）とも高いことから、教授年数を問わず、台湾人教師は五技能とも専門能力の重要度が高いと認識していることが分かった（表 6 と図 6 を参照）。一方、「II 会話」においてのみ、会話教授年数 11 年以上の台湾人教師が 5 年以下の教師よりも、専門能力の達成度評価が高いことが示された（表 7 と図 7 を参照）。

表 6 重要度の平均値、及び分散分析の結果（教授年数）

科目	群	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 値	多重比較
I 聴解	5 年以下	38	4.41	0.51	$F(2,69) = 0.41$	<i>n.s.</i>
	6-10 年	18	4.38	0.44		
	11 年以上	16	4.52	0.42		
II 会話	5 年以下	41	4.44	0.37	$F(2,83) = 1.60$	<i>n.s.</i>
	6-10 年	20	4.41	0.39		
	11 年以上	25	4.59	0.36		
III 読解	5 年以下	25	4.34	0.55	$F(2,92) = 1.07$	<i>n.s.</i>
	6-10 年	32	4.21	0.48		
	11 年以上	38	4.38	0.47		
V 翻訳	5 年以下	27	4.38	0.56	$F(2,52) = 0.05$	<i>n.s.</i>
	6-10 年	14	4.43	0.40		
	11 年以上	14	4.38	0.59		

表 7 達成度の平均値、及び分散分析の結果（教授年数）

科目	群	N	M	SD	F 値	多重比較
I 聴解	5年以下	38	3.79	0.52	$F(2,69)=0.59$	n.s.
	6-10年	18	3.86	0.50		
	11年以上	16	3.95	0.51		
II 会話	5年以下	41	3.69	0.43	$F(2,83)=8.51^{***}$	5 < 11
	6-10年	20	3.94	0.48		
	11年以上	25	4.18	0.52		
III 読解	5年以下	25	3.83	0.61	$F(2,93)=1.08$	n.s.
	6-10年	33	3.76	0.66		
	11年以上	38	3.97	0.54		
V 翻訳	5年以下	28	4.10	0.58	$F(2,53)=0.52$	n.s.
	6-10年	14	4.20	0.55		
	11年以上	14	3.98	0.52		

- (注) 1. 多重比較の「5」は5年以下、「11」は11年以上を指す。
 2. 「IV作文」を11年以上担当する教師が2名のみであったため、統計的検定を行わなかった。
 3. *** $p < .001$

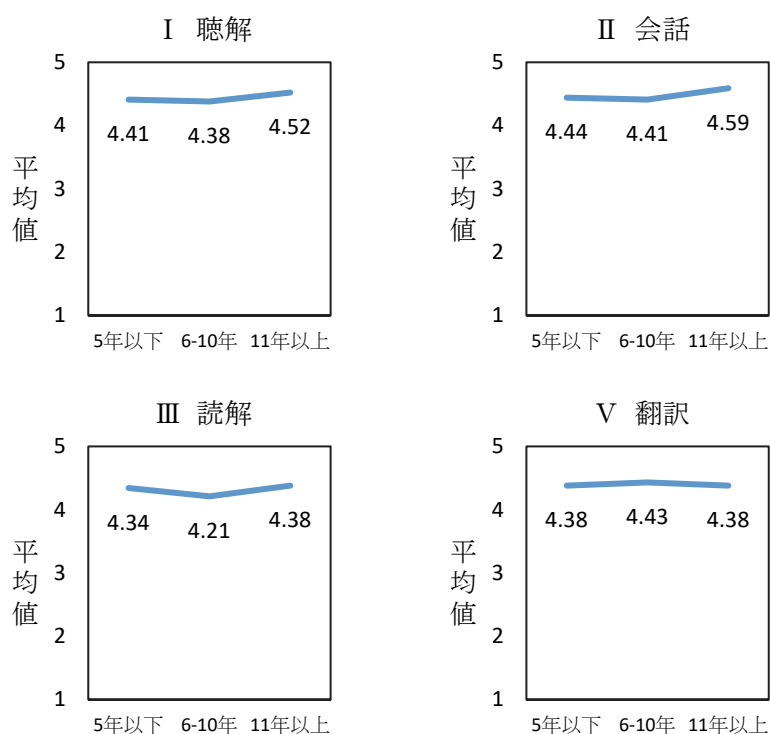


図 6 教授年数による五技能別専門能力の平均値（重要度）

- (注) 「IV作文」を11年以上担当する教師が2名のみであったため、統計的検定を行わなかった。

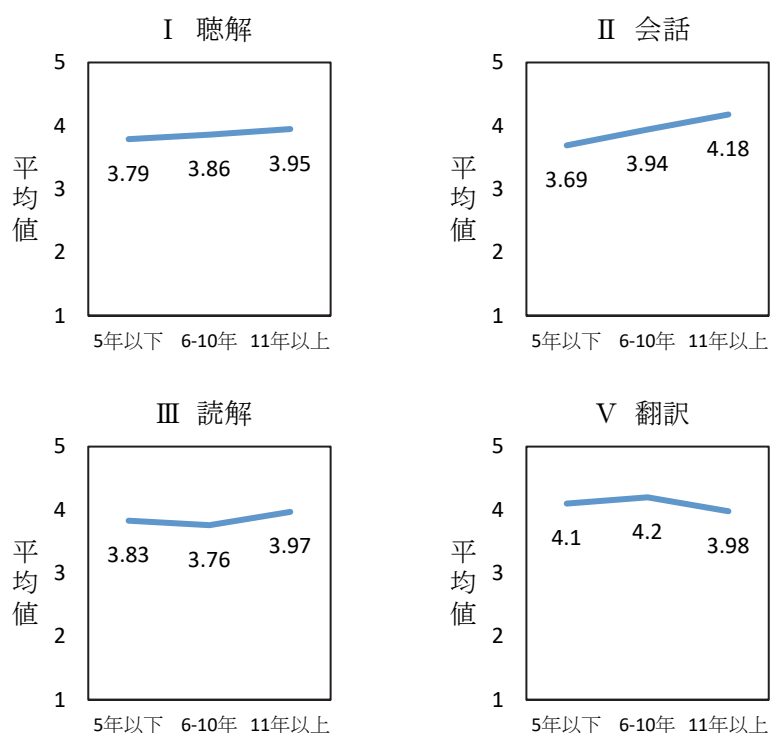


図7 教授年数による五技能別専門能力の平均値（達成度）

（注）「IV作文」を11年以上担当する教師が2名のみであったため、統計的検定を行わなかった。

5.3 専門能力を維持・向上させる際の優先順位

重要度と達成度のギャップを埋めるために、IPA分析を用いて教師の専門能力を維持・向上させる際の優先順位を明確にした。具体的には、表2の重要度と満足度のそれぞれの平均値を座標の原点とし、各項目の重要度を横軸、達成度を縦軸として、技能別に出したIPA分析の結果を図8に示す。さらに、図8の4分野におけるそれぞれの項目数及び項目内容を表8、表9にまとめる。

図8、表8と表9から、【優先維持分野】の13項目（項目1、4、5、6、7、9、14、17、18、20、22、24、25）は、重要度、達成度ともに高いため、持続的に良い成果を出せるように現状維持に心がける必要がある項目である。これらの項目には、学習者のニーズに適した各技能教材の選択や、会話練習のための視聴覚補助教材の使用、教材の内容を理解するための聴解・読解・翻訳指導、適切な日本語

表現を選択するための会話指導、まとまりのある段落や文章を書くための作文指導といったニーズ把握力や教材活用術、授業実践力が含まれる。

また、【維持分野】の3項目（項目8、10、21）は、重要度が低く達成度が高いため、現状で対応に適切になされていると判断できるが、過剰対応に注意すべき項目である。これらの項目には、学生が語彙や文法の知識を用いた正確な日本語を話す力を養う会話指導や、語彙や文法の定着を促すための作文練習の考案、アクセントやイントネーションを身につけるための発音指導といった語彙・文法指導力や発音指導力が含まれる。

さらに、【改善分野】の7項目（項目2、11、13、16、19、23、27）は、重要度、達成度ともに低いため、達成度を上げる努力はすべきではあるが、優先的に改善する項目ではない。これらの項目には、聴解・読解教材に興味を持たせるための学習前の練習活動の考案や、作文・翻訳練習のための情報収集・共有のサポートといったウォーミングアップの考案力や情報収集・処理力が含まれる。

一方、【優先改善分野】の4項目（項目3、12、15、26）は、重要度が高いのにもかかわらず、達成度が低いため、優先的に向上を図る必要がある項目である。これらの項目には、聴解テクニック・翻訳スキルの向上のための様々な練習活動の考案や、学生が自分の意見を述べる力を養う会話指導といった聴解・翻訳練習の考案力や会話指導力が含まれる。

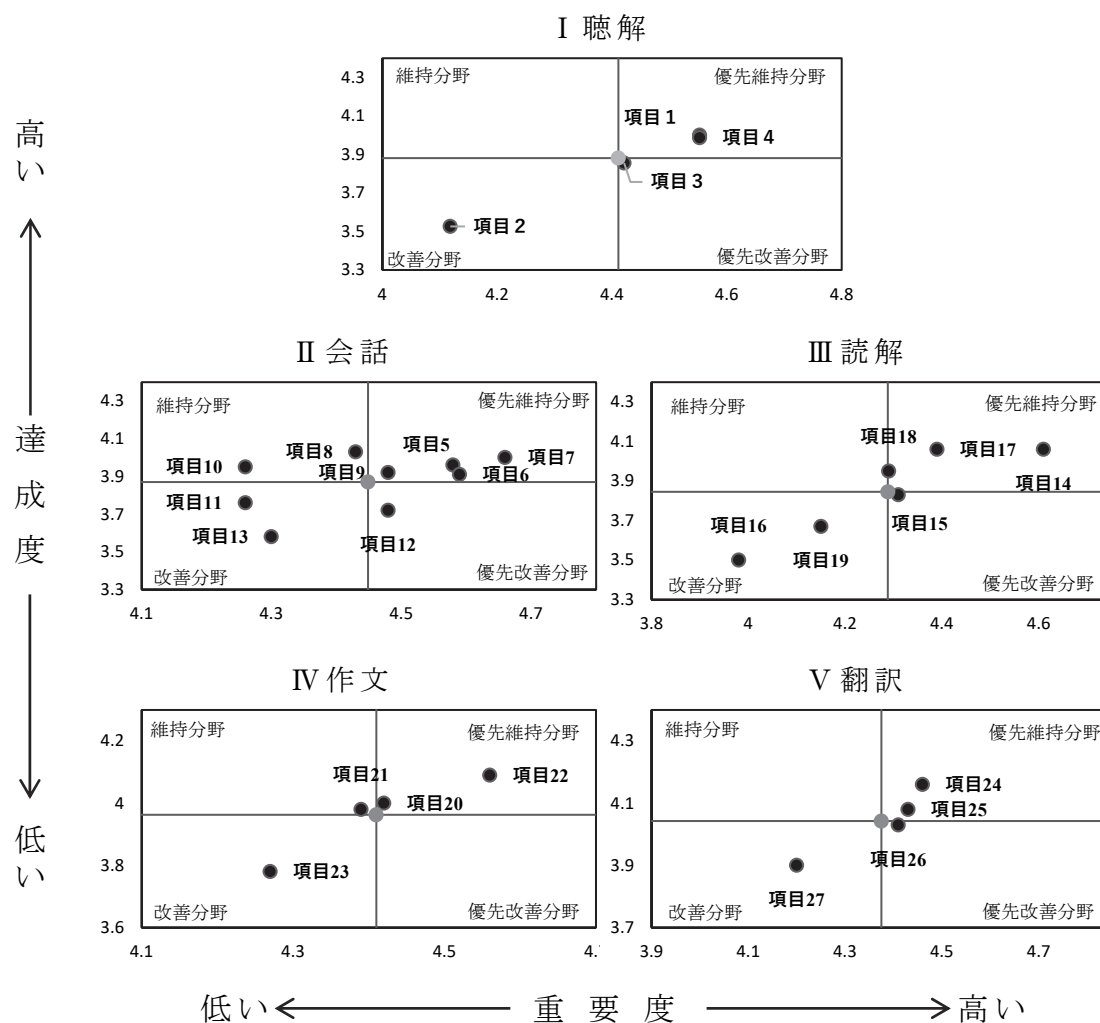


図 8 五技能別専門能力の IPA 分析結果

表 8 IPA 分析による改善の優先順位と項目数

優先順位	I 聴解	II 会話	III 読解	IV 作文	V 翻訳	合計
優先維持分野	1、4	5、6、7、9	14、17、18	20、22	24、25	13 項目
維持分野	—	8、10	—	21	—	3 項目
改善分野	2	11、13	16、19	23	27	7 項目
優先改善分野	3	12	15	—	26	4 項目

(注) 1. 数字 = 項目番号

2. “—” = 該当技能には項目がないこと

表 9 IPA 分析による改善の優先順位と項目内容

順	技	五技能別専門能力(27項目)
優先維持分野	I	1. 学生のニーズや興味、日本語能力に適した聴解教材を選択できる。
	I	4. 学生が持っている関連知識を利用して、聴解教材の内容を聞き取れるよう導くことができる。
	II	5. 学生のニーズや興味、日本語能力に適した会話教材を選択できる。
	II	6. 会話練習の視聴覚補助教材など、実際の場面に合った多様な教材をうまく用いることができる。
	II	7. 日本語を話しやすい雰囲気を作ったり、具体的な場面を設定したり、学生が積極的に会話練習に参加できるよう導くことができる。
	II	9. 学生が異なる話し相手と場面に応じた適切な日本語表現を選択できるよう指導できる。
	III	14. 学生のニーズや興味、日本語能力に適した読解教材を選択できる。
	III	17. 学生が持っている関連知識を利用して、読解教材の内容を十分に理解できるよう導くことができる。
	III	18. 学生が様々な方法(音読や黙読、グループリーディング)を用いて文章を読めるよう指導できる。
	IV	20. 学生のニーズや興味、日本語能力に適した作文教材を選択できる。
	IV	22. 学生がまとまりのある段落や文章を書けるよう指導できる。
	V	24. 学生のニーズや興味、日本語能力に適した翻訳教材を選択できる。
	V	25. 学生の文章(原文)の理解力を向上させるための翻訳練習を考え出すことができる。
維持分野	II	8. 学生が語彙や文法の知識を用いて、正確な日本語を話す力を養えるよう指導できる。
	II	10. 学生がアクセントやリズム、イントネーションを身につけられるような発音練習を指導できる。
	IV	21. 学生が学習した語彙や文法の定着を促すための作文練習を考え出すことができる。
改善分野	I	2. 学生に聴解教材に対する興味を持たせるよう、聴解学習の前の練習活動を考え出すことができる。
	II	11. 学生が接続詞やあいづちを有効に使って、他者とのインターアクション能力を養えるよう指導できる。
	II	13. 学生がディスカッションをしたり、発表したりする力を養えるよう指導できる。
	III	16. 学生に読解教材に対する興味を持たせるよう、読解学習の前の練習活動を考え出すことができる。
	III	19. 学生の読解力を向上させるため、目的に応じた様々な練習活動を実施できる。
	IV	23. 学生が作文練習を行う際、情報を収集、共有するようサポートできる。
V	27. 学生が翻訳練習を行う際、情報を収集、共有するようサポートできる。	
優先改善分野	I	3. 学生の聴解のテクニック(ポイントや特定の情報の把握)を向上させるため、様々な練習活動を考え出すことができる。
	II	12. 学生が適切に自分の意見を述べたり、身の回りのことや自国文化を描写したりする力を養えるよう指導できる。
	III	15. 課外の多読指導を行う際、学生のニーズや興味、日本語能力に適した読解教材を推薦できる。
	V	26. 学生の翻訳スキルを向上させるための翻訳練習を考え出すことができる。

- (注) 1. 順=維持・改善の優先順序
 2. 技=技能別、I=聴解、II=会話、III=読解、IV=作文、V=翻訳
 3. 実際の調査では中国語版を用いて実施したが、本稿では Gan (2018) の日本語版で表示する。

6. まとめ

本研究は、台湾人日本語教師の成長を促すための基礎資料として、その自身の五技能別専門能力の重要度と達成度を評価させる質問紙調査を実施した。その結果、訳す技能と書く技能の達成度が他の三技能に比べてやや高く、また、五技能とも専門能力の重要度は達成度よりも高いと自己評価している。全体傾向として、台湾人教師は本研究の 27 項目の五技能別専門能力に対して、いずれも重要度が高いと認識しているものの、達成度は中程度以上であると自己評価している。台湾人教師は、自分の専門能力が自身の期待値に達していないと認識しており、理論（理想）と実践（現実）の間にギャップが存在する現状が明らかになった。

また、属性（性別、教授年数）の検討では、会話授業においてのみ、一部で自己評価の差が見られた。台湾人女性教師は男性教師よりも専門能力の重要度が高いと認識しており、教授年数 11 年以上の台湾人教師は 5 年以下の教師よりも専門能力の達成度が高いと自己評価していることが示された。

さらに、重要度-パフォーマンス分析（IPA 分析）により、優先的に維持すべき専門能力として、ニーズ把握力や教材活用術、授業実践力であるのに対し、優先的に改善すべき専門能力として、聴解・翻訳練習の考案力や会話指導力であることも明らかになった。台湾人教師は、優先的に維持すべき専門能力については、持続的に現状維持に心がける一方、優先的に改善すべき専門能力については、向上のための努力を集中させると良いと言える。

本研究で明らかになった表 2 の五技能別専門能力の平均値（台湾人教師全体の平均水準）は、教師の自己評価の基準値（ノーム値）として活用できることに意義があると考えられる。すなわち、台湾人教師は本尺度の必要な項目を取り上げ、その重要度と達成度をそれぞれ自己評価した評定値を表 2 のノーム値と比較することで、自らの専門能力の水準を把握することができる。また、各項目の重要度（横軸）と達成度（縦軸）の評定値が、図 8 のどの分野に位置す

るかによって、自らの専門能力を維持・向上させる際の優先順位を明確化することも可能になる。さらに、本研究の結果を踏まえ、専門能力の向上を図る教員研修プログラムの開発・実施においても、有用な基礎資料となると思われる。

本研究では、大学の日本語教師に求められる幅広い知識や能力のうち、「五技能別専門能力」を取り上げ、台湾人教師の専門能力の現状と課題を明らかにすることができた。しかしながら、日本語教師に共通して求められる「共通専門能力」の重要度と達成度の評価については、まだ明らかにされていない。より詳細な課題を把握するためには、日本語教師の「共通専門能力」の現状を明らかにすることが必要である。また、英語教育では、J-POSTL という省察ツールを活かした授業実践を行った結果、省察ツールを通じた自己評価は、自律的な振り返りの効果があり、教師や教職履修生の専門的成長を支援できると実証されている。今後、本研究の「五技能別専門能力尺度」の有効性を検証するために、日本語教師の専門能力の達成度を自己評価する実践研究を行うことも必要であろう。

引用文献

(一) 中国語

呂錘卿・林生傳（2001）〈國民小學教師專業成長指標及現況之研究〉

《國立高雄師範大學教育學系教育學刊》17期、45-64.

吳守從・李苾文・陳珮純・黃馨（2017）〈應用重要-表現程度分析法

探討大學生專業英語學習成效—以觀光管理學系學生為例〉《遠東通識學報》第十一卷、第一期、21-44.

周伯泰・洪英恆・許天維（2011）〈應用層級分析法和重視度表現值分

析法探討教師教學之改進〉《中州管理與人文科學叢刊》第一卷、第二期、85-101.

陳進春・鄭百成・曾瑞譙（2008）〈重視度表現值分析法在發展教師教

學效能上的應用〉《測驗統計年刊》16期、85-92.

教育部（2006）《試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊》教育部.

教育部（2019）《終身學習的教師圖像》教育部。

<https://www.cksh.hc.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/5/pta_4069_8553518_52173.pdf>

顏幸月（2017）〈大學日語教師專業成長指標（中文版）建構之研究〉
《世新日本語文研究》第九期、27-50.

(二) 日本語

岡本哲弥・林美玉（2016）「重要度-満足度マトリクスにおける境界の基準化と有意性の適用」『彦根論叢』408、4-19.

河本肇（2017）「養護教諭の健康相談に対する重要度と実践度についての自己評価—A 県内中学校養護教諭を対象として—」『学校保健研究』59(2)、116-122.

Gan, K.（2018）「日中両言語による教師成長尺度の開発—台湾の大学で働く日本語教師を対象として—」『BOOK OF ABSTRACTS Venezia ICJLE 2018 平和への対話 Dialogue for Peace（ヴェネツィア 2018 年日本語教育国際研究大会要旨集）』374-375.
<<https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/icjle2018/icjle-2018-book-of-abstracts.pdf>>

顏幸月（2020）「教師の成長を測る『五技能別専門能力尺度』の開発研究—台湾人日本語教師用の中国語版尺度の検討—」『台灣日本語文學報』47、125-149.

清田洋一（2016）「英語教師の自律的な省察を支援する授業改善の取り組み」『言語教師教育』3(1)、36-55.

酒井研作・溝部ちづ子・斉藤正信・財津伸子（2018）「学級経営に必要な資質能力の獲得に関する研究—教職希望学生を対象とした調査を通して—」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』4、1-10.

財団法人交流協会（2010）『2009 年度 台湾における日本語教育事情調査報告書』財団法人交流協会。
<https://www.koryu.or.jp/business/japanese/training_taiwan/detail1/>（2022 年 11 月 5 日）

- JACET 教育問題研究会 (2010) 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』平成 21 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書.
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/publication_archives_j.htm> (2022 年 11 月 5 日)
- JACET 教育問題研究会 (編) (2014) 『成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ』 JACET 教育問題研究会.
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/publication_archives_j.htm> (2022 年 11 月 5 日)
- 高木亜希子 (2015) 「英語科教職課程履修生による省察一言語教師のポートフォリオ (J-POSTL) を用いて—」『言語教師教育』2(1)、59-77.
- 中央教育審議会 (2012) 『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)』中央教育審議会.<https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf>
- 西岡かおり (2012) 「健康相談活動に対する養護教諭の自己評価—38 項目版質問紙調査による分析—」『小児保健研究』71、482-487.
- 別惣淳二・岩田康之・米沢崇・諏訪英宏・梅澤実 (2010) 「小学校教員の資質能力形成に関する調査研究—学部生と新任教員の到達度評価を中心に—」『兵庫教育大学研究紀要』36、31-38.
- 松本幸正・塚本弥八郎 (2004) 「CS 分析の考え方を導入した授業評価アンケートの分析と授業改善ポイントの定量化」『京都大学高等教育研究』10、21-32.
- 三上明洋 (2015) 「英語教師の成長を促す自己評価チェックリストの提案」『The Language Teacher』39(5)、19-22.
- 南学 (2007) 「学生による授業評価への CS 分析の適用」『三重大学教育実践総合センター紀要』27、29-34.
- 矢島正・高橋望・新藤慶 (2017) 「小学校教員の資質能力に関する

教員自身の自己評価や認識」『群馬大学教育実践研究』34、127-140.

行實鉄平・浦上萌・奥野真由・大橋充典・野田耕・秦佳江（2019）
「学生による新設学部への期待と実感：Importance-Performance Analysis を用いて」『久留米大学人間健康学部紀要』1(1)、27-39.
吉住香織（2018）「教職課程履修生の省察と成長に関する考察—模擬授業指導への『言語教師のポートフォリオ』の活用—」『言語教師教育』5(1)、27-46.

柳永珍（2018）「若者の北九州市に対する重要度・満足度分析：予備調査を通じて」『北九州市立大学地域戦略研究所紀要』3、67-82.

(三) 英語

Martilla, J. A. & James, J. C. (1977) Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*, 41, 77-79.

謝辞

本稿は、世新大学主催のシンポジウム『日本學的傳承與創新』(2022年11月4日)において口頭発表した内容に大幅に加筆修正したものです。調査の実施に際して、台湾の14大学の先生方に多大なるご協力を賜りました。また、本稿をまとめるにあたり、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、本研究は台湾国科会の研究補助による研究成果の一部です（計畫名稱：大學日語教師專業成長之研究(II)、計畫編號：MOST 106-2410-H-128-017）。

〈資料〉中文版「五技能別專業知能量表」

一. 聽力 (4 題)
1. 能選擇符合學生需求、興趣或日語能力的聽力教材。 2. 能設計聽力教學前的練習活動，讓學生對聽力教材產生興趣。 3. 能設計各種練習活動，以提升學生的聽力技巧(掌握重點或特定訊息)。 4. 能引導學生運用既有的相關知識，聽懂聽力教材的內容。
二. 會話 (9 題)
5. 能選擇符合學生需求、興趣或日語能力的會話教材。 6. 能善用會話練習的視、聽覺輔助教材等切合實境且多元的教材。 7. 能營造輕鬆說日語的氣氛，或設定具體的使用情境，引導學生積極參與會話練習。 8. 能指導學生使用詞彙或文法知識，培養說正確日語的能力。 9. 能指導學生根據不同的說話對象與場合，選擇適當的日語表達方式。 10. 能指導發音練習，讓學生得以掌握重音、節奏或語調等。 11. 能指導學生有效使用接續詞、隨聲附和等技巧，培養與他人互動的能力。 12. 能指導學生培養適切表達自己意見、描述周遭事物或本國文化的能力。 13. 能指導學生培養討論或發表的能力。
三. 閱讀 (6 題)
14. 能選擇符合學生需求、興趣或日語能力的閱讀教材。 15. 進行課外閱讀指導時，能推薦符合學生需求、興趣或日語能力的教材。 16. 能設計閱讀教學前的練習活動，讓學生對閱讀教材產生興趣。 17. 能引導學生運用既有的相關知識，充分理解閱讀教材的內容。 18. 能指導學生利用各種方法(朗讀、默唸、團體朗讀等)閱讀文章。 19. 能根據閱讀目的，進行各種練習活動，以提升學生的閱讀能力。
四. 寫作 (4 題)
20. 能選擇符合學生需求、興趣或日語能力的寫作教材。 21. 能設計幫助學生確實掌握所學詞彙或文法的寫作練習。 22. 能指導學生寫出結構完整的段落或文章。 23. 在練習寫作時，能協助學生蒐集資料及共享資源。
五. 筆譯 (4 題)
24. 能選擇符合學生需求、興趣或日語能力的筆譯教材。 25. 能設計提升學生解讀文章(原文)能力的筆譯練習。 26. 能設計提升學生筆譯技巧的筆譯練習。 27. 在練習筆譯時，能協助學生蒐集資料及共享資源。