

# 韓国人経験日本語教師のピリーフを探る

——「いい日本語教師」に関する PAC 分析の結果から——

坪 根 由香里・小 澤 伊久美・八 田 直 美

## 1. はじめに：研究の背景

海外の日本語教育の多くは日本語を母語としない日本語教師（以下、NNT）を中心に、NNT と日本語を母語とする日本語教師（以下、NT）の協働により行われていると考えられるが（国際交流基金 2011）、NT と NNT が互いのピリーフ<sup>1)</sup>を理解することが効果的な協働の実現の一助となる。

国際交流基金の 2009 年度の調査によると、韓国の日本語学習者数は 964,014 人であり、高等教育機関に限ると 59,401 人で、中国、台湾に次いで 3 番目に多くなっている（国際交流基金 2011）。また、国際交流基金（2012）によると、韓国内の大学校・大学・大学院のうち 406 の機関（学科）で日本語教育が実施されているが、2009 年度『教育統計年報』によれば、「日本」「日本語」が学科名に含まれる大学校・大学・大学院は 189 機関であることから、多くの大学校・大学・大学院が日本語を学べる複数の専攻学科を持っていることや、専攻だけでなく一般教養としても日本語が広く学ばれていることがうかがえるという。大学で教える教師に目を向けると、韓国の大学では NT が 3 割弱を占めて（国際交流基金 2011）、中国、台湾より高い割合となっており、NT と韓国人日本語教師（以下、韓国人 NNT）との協働の機会が多い。一方、日本学生支援機構（2012）の 2011 年の調査によると、韓国からの留学生数は 17,640 人で中国に次いで多くなっている。このような状況から、韓国においては NT と韓国人 NNT の協働場面でのよりよい理解のため、日本国内においては日本語を教える NT が交換留学等で来日する韓国人留学生の送り出し側の意識を理解するために、韓国人 NNT のピリーフを把握することの意義は大きいと言えよう。

本研究は、以上のような背景から、個人別態度構造（Personal Attitude Construct : PAC）分析（内藤 2002）という手法を用いて、韓国の大学で教える韓国人 NNT が「いい日本語教師」についてどのようなピリーフを持っているか探ることを目的としている。

## 2. 先行研究と本研究の位置づけ

NNT のピリーフについては久保田の一連の研究がある。その中で、ベトナム、中国、米国の NNT に半構造化インタビューを行った久保田（2009）では、自らの学習経験を学習者に伝えたいという意識、学習者の手本としての意識、教える立場として学び続けようとする態度などが指摘されている。

韓国人 NNT のみを対象としたピリーフ研究は管見の限り、ほとんど見当たらない。呉（2006）は、韓国の大学で教える日本人教師と韓国人教師のピリーフを比較して、韓国人教師は日本人教師に比べて言語の正確さを重視し、言語学習における教師への依存を肯定する傾向が高いとしている。一方、韓国人日本語学習者を対象とした研究には、呉（2007）、大和（2007）、中川（2009）、石井（2011）などがある。呉（2007）は韓国人大学生を対象として質問紙調査を実施し、韓国人大学生には母語や教科書に頼る態度、教師に依存する態度、学習者同士の教室活動を拒む態度が見られ、学習を進めるにあたって「正確さ」に関するピリーフが多大な影響を与えていると指摘している。大和（2007）は、韓国人大学生を対象にネイティブ教師から学びたいことと、そこからわかる学習者像について調べ、韓国人大学生はネイティブ教師に①友好的、アドバイザー的な日本人、②正しい発音や語用論的要素を含めた「完璧な」日本語話者、③アカデミックな内容の日本語・日本事情を教え

る人であることを期待しており、「完璧な」日本語を話すことを目標とする学習者像が見られると述べている。石井（2011）は、中国・韓国・タイの大学で学ぶ日本語学習者を対象としてアンケートを実施し、韓国はタイと比べて教師が授業を面白く、楽しくすることを、中国・タイよりも教師が学習者をほめたり、励ましたりすることを望んでいるとしている。また、韓国の学習者は会話の練習、発音の練習を強く望み、教師への依存度が大きいという。一方、中国・韓国の就学生を対象とした中川（2009）は、韓国の学習者が教師主導型で教科書中心の授業展開を望んでいるとしている点では呉（2007）に共通するが、中国の学習者が「叱られたり、注意されたりする」よりも「誉められたり励まされたりする」ことを望んでいるのに対して、韓国の学習者はその逆を望んでいるとしている点は、石井（2011）と異なる結果となっている。

これらの先行研究は、質問紙調査が中心であるが、質問紙調査は、研究者が選定した特定の項目についての意識を探りたい場合や複数の協力者に同じ質問に対する回答を求めたい場合などには有効であるものの、特定の項目について本人が意識していることしか明らかにできず、ペリーフと行動との間に矛盾やずれが生じる場合もあり、また、そのペリーフがどのように生まれ、どのように教室活動に影響しているかまでは明らかにできない。また、久保田（2009）のような半構造化インタビューでも、調査者の想定外の項目について調べることは難しい。そこで、筆者らは質問紙調査と PAC 分析とを用いて韓国新人・経験教師のペリーフを量的・質的に分析する一連の研究を実施することにした。PAC 分析は、①刺激語（文）から連想語を自由に出してもらうため、半構造化インタビュー等より調査協力者の思考に寄り添うことが可能であり、各個人の内面に迫りやすく、本人も無意識の事象を引き出せる可能性がある<sup>2)</sup>、②デンドログラムによって各連想語間の関係性が視覚的に見え、調査協力者の自己解釈のサポートになる、③個人のエピソードとのつながりの中で話を引き出すことから、授業観・教師観を捉えることに向いていると考えた。

本稿では、そのうち韓国教師に対する PAC 分析の結果についてまとめた。筆者らの一連の研究では、新人・経験という区分を設けて調査・分析を行っているが、それは、教師としての経験年数の違いが、それぞれが受けた教育、研修や教師としての経験等、それまで経験してきたことの広がりや相違につながるため、教師ペリーフにも何らかの影響が見られるのではないかとの予想か

らである。以下では、韓国の大学で教える韓国人経験教師を対象とした PAC 分析で共通に見られた特徴について質的に分析した結果を、インタビューデータを具体的に示しながら報告する。

### 3. 調査の概要

#### 3.1. 調査協力者

対象は、韓国の日本語の主専攻を持つ大学で常勤として教えている日本語教育経験 15 年以上<sup>3)</sup>の韓国人 NNT 5 名である（表 1）。地域的にあまり偏りのないように選び、所属大学も全て異なっている。

表 1 調査協力者一覧

	年齢	性別	日本語教育歴	日本留学歴
教師 A	46～50 歳	男	16 年 6 ヶ月	5 年
教師 B	46～50 歳	男	20 年	2 年
教師 C	56～60 歳	男	15 年	6 年 6 ヶ月
教師 D	51～55 歳	女	20 年	10 年
教師 E	60 歳～	男	20 年 10 ヶ月	6 年

#### 3.2. 調査方法

調査は内藤（2002）に従い、2010 年 2 月に以下のような手順で PAC 分析を実施した。

- ①以下の刺激文（日本語）を提示し、自由連想で言葉をカードに書き出してもらった。連想語を書くカードは A4 の 16 分の 1 のサイズとし、連想語記入の際は、辞書の使用も可とした。刺激文は、単に授業中の教師の態度・行動等について尋ねるだけでなく、授業外の学習者への配慮や同僚との関わりなども含め、幅広く様々な側面を想起してもらうことを意図して作成された。

あなたにとって「いい韓国人日本語教師」とはどんな教師ですか。その教師は教室内外でどんな振る舞いをすると思いますか。また、あなたは、その教師に対してどんな気持ちを持つでしょうか。それから、その教師は日本語教育についてどんなことを考えていると思いますか。

そういったことを含めてあなたが「いい日本語教師」という言葉を聞いて思い浮かべるキーワードやイメージを自由に書いてください。

キーワードやイメージは、できるだけ単語で、書いてください。ただし、それが難しい場合はもう少し長く（10 字前後ぐらいまで）なっても構いません。

- ②①のカードを重要だと感じる順に並べかえ、番号を記入してもらった。
- ③カードの項目同士が直感的なイメージでどの程度近いかを「1. かなり近い」から「7. かなり遠い」の7段階で評定してもらった。評定は全ての項目間で1回のみ行なった。教師 C の非類似度評定結果を例として表 2 に示す<sup>4)</sup>。
- ④③の評定の結果得られた非類似度行列を HALBAU 7 でクラスター分析 (距離、ウォード法) にかかけ、デンドログラムを作成した。
- ⑤④で作成したデンドログラムを協力者に示し、解釈を尋ねるインタビューを実施した<sup>5)</sup>。教師 C に提示し

たデンドログラムを例として以下に示す (図 1)。  
⑥各連想語のイメージをプラス (+)、マイナス (-)、どちらでもない (0) で答えてもらった。

#### 4. 結 果

5 名が書き出した連想語を表 3 に示す。図 1 のような連想語が入ったデンドログラムを用いたインタビューの結果、共通して表れたのは、①ほめる、励ます等の学習者への働きかけによる動機づけ、②授業外でのつきあひも含めた学習者との関係作り、学習者への愛情・配慮・思いやり、③専門知識と日本語力、特に発音の重視、④研究と教育のバランス関係、⑤教え方・自らの日本語力の向上、学習者の上達のための情熱、といった内容であった。以下、それぞれの項目について特徴的と思われる内容を、インタビューでのコメントに基づいて具体的に考察する。(以下のインタビューデータ中の「↑」は上昇イントネーションでの発話、R は調査者を表す。)

表 2 教師 C の非類似度評定結果

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪
①											
②	1										
③	1	3									
④	3	1	3								
⑤	3	2	3	1							
⑥	1	4	2	3	4						
⑦	4	4	4	3	3	4					
⑧	5	5	4	1	5	5	3				
⑨	2	2	2	2	5	2	1	2			
⑩	2	2	3	3	3	1	1	3	1		
⑪	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	

#### 4. 1. ほめる、励ます等の学習者への働きかけによる動機づけ (以下、「動機づけ」)

5 名が様々な方法で学習者のやる気を引き出そうとしている様子がうかがえるが、その働きかけ方は、①目標を提示することによる動機づけ、②実用面での動機づけ、③情意面での動機づけの 3 つに分けられるようである。

【 クラスター分析 --- 基準:ウォード法 】

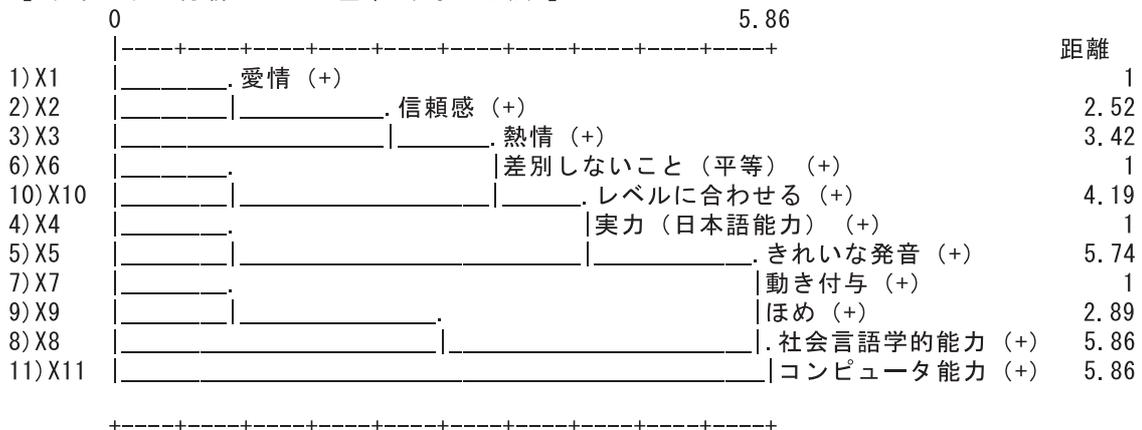


図 1 教師 C のデンドログラム

- 左端の数字は、手順②で協力者が書いた連想語の重要度順番号。
- 連想語の後ろの (+) は、手順⑥でインタビュー終了時に協力者に尋ねた連想語のイメージで、インタビュー時に協力者に提示したデンドログラムにはなかった。

表3 韓国人経験教師5名の連想語一覧

教師 A	
CL 1	学習者のニーズ理解
	学習者のレディネスの理解
	教育目的や目標設定
CL 2	日本語の構造の理解
	日本語の教え方の理解
CL 3	学習者への思いやり
	情熱
	教師観をしっかりとっている
	学生と人間的に親しくなる
	学生の悩みを聞いてあげる
	学生の将来に対する関心
CL 4	就職のお世話
	大学の行政の理解と協力 国際交流の実せん

教師 C	
CL 1	愛情
	信頼感
	熱情
	差別しないこと (平等) レベルに合わせる
CL 2	実力 (日本語能力) きれいな発音
	動き付与
CL 3	ほめ 社会言語学的能力
	コンピュータ能力

教師 D		
CL 1	学生にやさしい 学生への思いやりがある えがおである	
	CL 2	教え方が上手 日本語が上手
	CL 3	教育にねっしん 努力 まじめ
CL 4	日本文化を紹介する	

教師 E		
CL 1	十分な日本語能力を有する者 文法に詳しいこと 発音がきれいであること	
	CL 2	日本社会に詳しいこと 日本文化に詳しいこと 留学の経験者 日本の大学との network 形成 (留学先の紹介、推せんなど) 情熱を持つ者
CL 3		学生との交流の多い者 研究業績の多い者 しっかりした論文指導が出来る者 学会などへの参加の多い者 韓国語に詳しいこと
		CL 4

〈注〉 CL はクラスターの略。クラスターとは、非類似度距離行列によって連想語の関連性を統計的に分析し、協力者の合意のもとに作った連想語のまとまりのことである。

教師 B			
CL 1	思考能力のある教師 自己管理能力 責任感 プロ意識 時間調節能力 言語伝達能力 意欲 プライド 行動力 真面目さ 決断能力 自己反省能力 客観性 状況判断能力 バランス感覚 研究能力 理解力 土台 論理力		
	CL 2	専門知識 進路指導 社会的経験 ビジョン提示能力 羅針盤 まねしたい対象 鏡 目的意識 周到めんみつ 自信感 分析能力 ベンチャー精神 夢の語れる教師 動機付与 先見の目 設計能力 未来志向 臨機応変 柔軟性 経済感覚 応用能力	
		CL 3	心のゆとり 調和 やさしさ 思いやり 社交性 強調性 感謝の気持 気配り 家族 穏やかさ 相談 親和力 肯定的思考 犠牲精神 面倒みのいい性格 忍耐力 人間性 上品 品格 教養

### ① 目標を提示することによる動機づけ

中等機関とは異なり、大学での日本語教育は卒業後の仕事に直結するが、教師 B の語りには、将来の姿を目標意識として持たせることで動機につなげようという意識が見られた。

教師 B 「日本語はこういうふうに生かせると、目標意識と言うかですね、〈中略〉自分の例でもいいし、自分の知り合いの例でもいいし、そういった真似したい対象を↑、与えることによって、それが一つの↑、鏡になるわけですよ。これがまた、目的意識にもつながりますし」

一方で、仕事に就きたいと思ってもその時の状況によって諦めてしまう学習者が少なからずいることに対して、教師 B は未来志向の考え方を持たせることの重要性を述べている。

教師 B 「大学を出ますと、一人前としてちゃんとした仕事をもちたいと、職に就きたいという、みんながそういう希望を持ってるんですよ。でもこれはあの、その時、その時、の経済状況、関わるもんですから、途中でですね、諦めてしまうというか、方向を、なくしてしまうですね。そういった学生が結構出てくるんですよ。で、時代という、歴史というは、回るもんですから、いずれまた、いい時代というかですね、回ってくるべきなんで、で、最後まで↑、つら、あの一、ぬくですね、やりこなせる↑、未来志向の、考え方を、持たせなければ。」

教師 B の発話からは、日本語を勉強して大学を卒業しても希望の職に就けず、動機を失う学習者の存在がうかがえるが、教師 E の発話からは、韓国の日系企業が日本語でなく英語ができる人材を求めているという社会情勢が背景にあるということがわかる。

教師 E 「日本へ行って、勉強したって、それほど自分の人生に役に立たないということですよ。えー、それで、大学大学院生の、留学生の数を見ると、昔に比べてかなり減ってます。〈中略〉韓国の中に進出している、日本の企業も、日本語のうまい人を採用しません。英語のうまい人を採用する。〈中略〉それで、日本語学科を卒業して、自分の専攻をいかして、就職先を探すのは、非常に少ない。」

目標の提示によって学習者を動機づけるというピリーフが、社会情勢とも結びついたものだということが見て取れる。

### ② 実用面での動機づけ

「実用面」というのは、当該の学習内容を身に付ける

ことによるメリットを理解させることで動機づけしようというものである。

教師 B 「生徒からしますと、自分がこの授業を聞いて、後、何の得になるのか、何のため、その先生の↑この先生の授業を聞かなければいけないのか、そういったちゃんとしたメリットというかですね、授業に対しての↑それを、与えなければいけないと思うんですよ。〈中略〉動機というかですね↑。この授業を一コマの授業なんですけど、この授業を聞くことによって、今後自分が↑どういう風に変わっていくか、どういう風に発展していくか、それを夢見ながら、授業を聞かせますと、学生達、まじめにですね、取り組んでくれると思うんですよ。」

その他、教師 E は将来を見据えた時に海外留学が役に立つと認識させることを、そのための奨学金獲得の支援まで視野に入れて考えている。

教師 E 「日本へ行って勉強して、帰ってきたら、これから、うーん、あ、あなたの人生において、うーん、色々な面で、有利であるとかね。そういう、説得力というか、うーん、実行力を、もっている↑うーん、それで、うーん、たとえば、うー、日本で、えー、奨学金が少しでももらえるように、やってあげるとか↑」

### ③ 情意面での動機づけ

情意面では、名前を覚えて呼ぶ、ほめる、励ますといった働きかけが挙げられている。そうすることで、学習者は教師に関心を持ってもらっていると好印象を持ち、やる気につながるというものである。

教師 A 「学習者は自分に関心を持ってもらえる先生が一番いいみたいですね。うちの日本語学科に入る学生にこう、相談してみると、〈中略〉たまに聞くのは、高校の時の、先生がよかったとか。日本語の先生が↑その先生にほめてもらったとか、その先生好きでやったとかいう学生も結構いますね。ですから、そうやって教師が、やはり、どうなのかによってですね、学ぶ側は、プラスでもマイナスにでも、影響が、受けるんじゃないですかね。影響を。」

教師 A 「名前を覚えてあげるとかですね。よく、名前を呼ぶとか。授業中に、がく、なるべく学生の名前をたくさん呼ぶってことですね。」

教師 C からは、特に授業についてこられない学習者に対して、温かい言葉で励まして配慮するという言及があった。高校で日本語を学んだ既習者と大学から始める

未習者が同じクラス内に混在しているので教師の配慮が必要だという発話もあったが(4.2 教師 C の 1 番目の発話資料参照)、それも関係するようである。

教師 C 「例えば質問した時、答え、られない、学生もいるんじゃないですか。〈中略〉温かい言葉で、励まして、あげる↑、そういう、これも、配慮ですね。〈中略〉ま、どちらかという、おー、よくできる人よりは、そうじゃない人、に、対する、こう、配慮が、もっと必要じゃない、かと思えますねー。」

以上のように、本研究の韓国人経験教師は、個々の現場の置かれた状況に応じて、様々な形で学習者のやる気を引き出そうとしていることがわかる。

#### 4.2. 授業外でのつきあいも含めた学習者との関係作り、学習者への愛情・配慮・思いやり(以下、「学習者との人間関係」)

5名に共通して教師の人間的部分に関する言及があったが、その内容は、心の温かさ・広さ、優しさ・思いやり、学習者に対する愛情といった教師の人間性を求めるもので、それによって学習者に親近感や信頼感を持たせ、いい人間関係を築こうという意識があるようである。

教師 D 「優しいとか思いやりとか笑顔っていうことは、たぶん、あの一、学生と教師と、の、間の、その、人間関係をまず、あの一、いい人間関係を作、り、あげないと、あの一、教えること自体もうまく、伝わらない、ていうことになると思うんですけど。〈中略〉やっぱり学生もそういう教師に対して、やっぱり、あの一、信頼感、というか、うーん、まあ、そういう、ことを、そういう感情、を持つようになる、そういうことを私は思います。」

教師 B 「先生自身はですね、一人の人間なんですよ、〈中略〉それで、まあ、みなさん、生徒の前に立ってる自分だって、みなさんと変わらない、人間だという親近感というか・・・それは与えて↑・・・学生と教師との、その付き合いですか、人間としての↑、そういうつながりというか、縁というかですね、縁というか、それを大事にしてい。お互い信頼感、信頼感を持つですね。」

このような意識の背景には、教師 B が、韓国社会では儒教的な感覚から教師に対する尊敬があり、一般の人とは異なる存在だと認識されていると言及しているように、韓国社会の儒教的考え方の影響があるものと思われる。

る。つまり、尊敬の対象である教師も一人の人間であると示して学習者が近づきやすくしようとしているのではないだろうか。

また、4.1とも関連するが、教師 B、教師 C は授業についてこれない学習者に対する特別な配慮や肯定的思考の必要性について述べている。

教師 B 「日本語ができないからといって、駄目、人間自体が駄目になるとは言えないと思うんですよ。〈中略〉成績が悪いとか、出来具合の悪い子たちに対しても、もう日本語以外に、やっていける分野があるだろういうですね、そういった面を含めての、ちょっと肯定的な思考。またこれは、他に授業に失敗する例ってあるんですよ。一回の授業で失敗しても、次の授業で成功すればいいじゃないかなと、そういった面での肯定的、思考というかですね。」

教師 C 「事務的に仕事、上の、うーん、こう、教育↑ただあの、時間に、なったから、入って、えー、自分の仕事をして出る、そういう授業じゃなくて、えー、ほんとの、こう愛情、えー、込めた、そういう授業、が、えー、大事だと、思います。〈中略〉高校、では全然、勉強してない、まあまああの、大学で日本語を勉強し、始めた人も、入ってるので、あの一、そういう学生は、その、進んでいる学生に、非常に委縮されてますね。うん。だから恥ずかしがってるとか、場合によってはあの一、こう、専攻を変える、そういう学生もいるんですよ。だから教師はそういう、うーん、学生も、おー、ちょっと大事にして、配慮しながら、えー、授業しないと、おー、全体的に、えー、いい授業にならないと、うーん、思います。」

一方、学生から相談を受けることや、時には学習者とお酒を飲む場を設けたりして、人間関係を構築しようとする姿勢が見られ、教師の役割を授業外での学習者との関わりを含めたものとして捉えている様子がうかがえる。

教師 A 「学習者が何に対して関心を持ってるのか、とか、教えること以外にでも、学習者っていろんなコミュニケーションとるべきだってことですかね。そのコミュニケーションとったり、そうですね、まあ、私の場合は学生と、うーん、個人的にはいろんな、プライベートの話もよくしますね。相談も受けますし。いろんな質問もしますし。で、そういうことで、うん、お互いに心オープンするっていうんですかね。」

教師 E 「それから学生との交流も、ま、たまには酒も飲んだりね。〈中略〉えっと、年に 1 回はあの、メンバーシップトレーニングというものがあまして、大体、大学の先生、全部来ます。学科の先生ね。それで学生と、えー、夜を明かしながら、うーん、酒を飲んだり、色々、あの、相談をしたり、うーん、励ましたり、うーん、ああいうプログラムはありますけどね。」

この学習者との関係性に関する語りを丁寧に見てみると、学習者をほめたり、思いやりのある態度を取ったりすることの背景には、実は、学習者からの「評価」への意識が関係していると思われるものが散見される。

教師 C 「さっきの配慮の問題、ほめの問題でですね、ちょっとあの一、こう、答えられない、場合、こう、なんかこう、恥をかかせるとかですね、そういうことをすると、後でそれを全部、あの、書きます。そういうこう、うん、講義評価の、自由記入欄があってですね、何でも書きます。うん、だから、昔と違いますね。」

教師 D 「今はあの、学生が、先生に対して、1 学期終わったらですね、講義の評価をする、ってことになってるんですけど、で、講義の評価のいい先生、を見ていますとたぶんこれ (筆者注：笑顔、優しい、思いやりがあること) ですね。それで、私に、私自分自身にとっても、こういう部分はやっぱり、不足であるということが、わかっ、わかりましたし、やっぱりこう学生と先生、教師の間に、そういう、いい関係ができていると、やっぱり、うまく伝わるといふか、そういうことがあるんだなっていうふうに感じる、ようになりましたね。〈中略〉すごく学生の名前を、すごく早く覚える、先生もいたりして。」

このことから、韓国において教師に対する評価が浸透し、その影響を教師側も少なからず受けていることが推察される。

#### 4. 3. 専門知識と日本語力、特に発音の重視 (以下、「専門知識と日本語力」)

日本語教師なら専門知識や日本語力は当然必要であるという意識が共通して見られた。

教師 A 「やはり、教える、にはですね。教える、内容は体系、に対する↑、教師が、あの一、それに対する知識が、あ一、なければならぬということですね。」

教師 D 「いっくら初歩、の、学生であっても、日本語が下手な先生の場合は、うまく説明というか、正確な説明っていうのが、できないし、これは、日本語が上手でないといけない。まあ、これはもう、もちろんのことであって。」

教師 E 「やっぱり語学でありますので、えー、文法に、うーん、詳しくないと、うー、教える時に一、差障りが一、あるのではないのではないかな、と思っております。それで、ま一、日本語教師だったら、うーん、十分な日本語能力を、要するものが、有するものが、望ましいのではないかな、と、うー思っております。」

この専門知識や日本語力への意識は、実力がなく学習者からの質問にうまく答えられない教師は信頼をなくすという学習者からの厳しい視線や、学習者が目指す対象としての「専門知識を持つ教師」という意識が、その背景にあるようである。

教師 C 「授業で、あの一、高学年の場合ですね、質問する学生が結構いるんですよ。それにうまく答えられな、なかった場合は、これは信頼、性をなくなるですよ。これ問題でしょう。だから、ま、基本的にこの、実力がないと、学生たちはですね、非常に敏感ですよ、そういう、ことに。あの先生は実力があるかどうか。」

教師 B 「その先生みたいに↑、なりたいという、人間として、またあの一専門知識をもってる↑、えーと、先生として、その先生みたいに↑、なりたい。そういった気持を抱いてくれるのであればですね、今自分が専門として勉強している日本語の、勉強にも励ましになりますし、ええ、今後続けてやっていけるですね、ばねですか↑、ともなると思います。」

ここで特筆すべきは、専門知識、日本語力と言った場合に、特に「発音」について 3 名が、「社会文化的知識」について 4 名が言及している点である。発音については、きれいな発音が最も大切である (教師 C)、日本語が上手というのは知識というよりアクセント・発音を含めた話し方 (教師 D)、自分は発音にコンプレックスがあるため、日本語教育の最初の時点から日本人のネイティブスピーカーが発音指導をしてほしい (教師 E) といったコメントが見られた。韓国人 NNT にとって、きれいな発音で話すことは重要な要素だということがうかがえる。

教師 C 「日本語能力には、いろんな能力が必要ですけども、まあ、あのこの発音が、うーん、最も、おー、こう、必要な能力じゃないかと思えますね。えー、私もあまり発音、自信がないんですけども、うーん。〈中略〉意思、伝達、にはとにかく、うー、発音が大事、だと思ってるんですね。」

教師 E 「学会などで発表する時にも、ほんとに、濁音など、注意しながらやってるんですけど、難しい、それで、発音に対するコンプレックスとか、うーん。あるのは、あるのではないかなって思ってね。ええ。うー、それから、日本語、教育するにあたって、えー、最初のうち、うーん、日本人のネイティブスピーカーが、うーん、しっかりした発音を指導してほしいんですね。」

日本社会や文化に関する知識、社会言語学的知識の必要性については、教師 B 以外の 4 名が言及している。

教師 C 「『社会言語学的能力』というのは、日本の文化、あるいはあの言語文化、に関する知識、が必要だということです。〈中略〉日本語能力↑を身につけていても、えー、その、運営能力がないと、うん、だめ、だと思えます。」

教師 D 「日本語を教えるってということになりますと、やっぱり、日本語、だけでは、まあ、困る、で、日本文化に対して、紹介を、して、日本、というものの自体に対しての理解、を、高めていかないと、日本語、を、うまく教えることができない、というようなことを、考えました。」

つまり、言語は文化と密接な関係があり、言葉を覚えるだけでは実際のコミュニケーションの際に不都合が生じるという認識を持っていることがわかる。

#### 4.4. 研究と教育のバランス関係 (以下、「研究と教育」)

5 名中、教師 C 以外の 4 名が研究に関して言及しており、自信のため、教育のため、いい評価のためという観点から研究が述べられている。

教師 A 「研究やっても、学生も教育の現場も、巻き込んで行ける研究っていうのかな。そういうのはいいかもしれないですね。」

教師 B 「授業を受け持った以上は、自分、が、この世の中で、一番偉いというか (笑)、自分しかこれは教えられるという、そういった自信感というか、プライドというか、あ

ー、それもやっぱ、必要じゃないかな、と、ためには、それにふさわしい研究能力、勉強も、必要であろうしですね、そういった能力もやっぱり、備えておくべきだと、思っております。」

教師 E 「しっかりした研究業績を持たないと、うーん、危ないんじゃないでしょうか。〈中略〉## 大学は、教授を 4 つに、よん、・・・よ、よ、SABC で分けてます。この C グループだったら給料が一銭も上がらない。〈中略〉教師の等級、評価があります。〈中略〉(R: それは研究だけが評価されるんですか↑) いや、研究と、教育と、奉仕。」

4.2 では学生による教師評価の影響について触れたが、上記教師 E のコメントからは、教師が研究や社会奉仕といった点からも大学によって評価され、それが給与に反映されるという厳しい状況が垣間見える。

一方で、研究に偏ることで教育が疎かになることを問題視するコメントも見られた。

教師 A 「教師の立場からするとですね、研究にあまり偏らない、ほうがいいんじゃないかなあという気もしますし」

教師 D 「大学の先生の場合は教育と、自分の研究っていう 2 つの分野がありますけれども、やっぱり、研究で忙しい先生を見ていますと、あんまり、教育には、あの、まあ、熱心ではないっていう表現は、あれなんですけれども、やっぱり、時間を割いて、学生に、あの一、も少しく集中して教育をするっていう、のはちょっとできないなっていうことを思いますね。うん。・・・ま、私を含めてなんですけど」

つまり、昇給等のためには一定の研究をして大学からいい評価を得なければならないが、研究に時間を取られて、学習者のために使う時間が少なくなってしまうことに対して問題意識を感じ、教師として葛藤を抱えている状況が、その語りに表れている。

#### 4.5. 教え方・自らの日本語力の向上、学習者の上達のための情熱 (以下、「情熱」)

インタビューの中で、学習者の学習の成功、人生の成功のための情熱 (教師 A)、情熱をもってプロの精神で臨む (教師 C)、奨学金獲得や日本留学のための積極的なサポートをする情熱 (教師 E) というように「情熱」という言葉がしばしば使われていた。

教師 A 「やっぱり、学習者を、上達させるんだっていう、こう気持ちですね。それと、うーん、学習者の、学習の成功なり、または、その、人生の、えー、成功なり、を、やっぱりいい、いい学生に育てるっていうね、うん、そういう責任感というか、情熱とか、を持たないと。先生自身の目標、に対する、情熱ですかね。」

教師 C 「自分の、仕事についての情熱、が必要だから、その、情熱というか熱情をもって、えー、プロの精神、で臨む」

教師 E 「もちろん教える時にも情熱を持たないといけないんですけどね。ええ。学生、積極的に、日本に送り込む、うん。そういう、ことも斡旋する、斡旋というもおかしいかもしれないけど、推薦する、ね。うーん。そういう、ネットワークを持っている、情熱的な先生がほしい、という。そういう先生が、まあ、いいに、いい、教師じゃないかな、という。」

教師 C は以下のように述べ、情熱は学生からの信頼につながると認識している。

教師 C 「愛情、情熱、こういうことをもって、えー、授業に臨むと、学生たちから信頼されるんじゃないかと、思います。で、この信頼感がないと、これも、おー、難しいですね、授業自体が。」

また、教師 E は同僚の仕事ぶりを例に挙げ、教育をする上で情熱を持って自分の時間を割いて取り組むことの重要性を述べ、このような教師に大学に来てもらいたいとしている。

教師 E 「先ほど言った、##先生は、もちろん、作文の添削もしますけど、うーん、漢字を、うーん、何文字か書かせたりね、それから、うーん、ダイアログ全体を覚えさせてね、あれ、あれは情熱がないとできないと思うんですね。」

語りを詳細に見ると、一方で、この「情熱」への意識は、周囲の言語学や文学が専門で「教える」ということを向上させることに対する関心が低い教師や、熱心でなく努力しない教師の存在から来ている可能性もあると思われる。

教師 A 「日本語教育を専門としていない先生の多くは、たぶん 80% 以上、90% 以上だと思いますけど、ほとんど、文学↑それから言語学的な語学ですね。それから、日本学

っていうか、歴史文化、とかですね、こういう専門的な方が多いので、実際に、あの、ご自分達が、学生の時に教えてもらった方法、しか、あー、持ってない、ですね。ですから、やはり、自分が教えられた、方法で教えられてるのが、まあ、実際の状況で、でもう少し、言葉、の習得の過程とかですね、それを、ま、学習者の分析から始めてですね、どう教えるかと、いうことの教授法、それから、まあ、教材、は、どういうふうに、えー、作ったらいいのか、教材・教具関係ですね。〈中略〉特に評価の関係は、ほとんどゼロだと思いますね。」

教師 D 「まわりの、先生、を見ていて、あんまり熱心ではなくって、あんまり努力、をしていない、先生もいるので、ま、そういう、・・・のはやっぱりちょっと、よくないなっていうふうには、ま、思いましたけども」

この他、「情熱」という言葉の使用の有無にかかわらず、学習者や自らの上達のための努力、教育に取り組む熱意などが共通して述べられていた。

## 5. 全体のまとめと考察

本調査からは、「いい日本語教師」に関するビリーフとして、5名の韓国経験教師に共通する5つの特徴が得られた。そこには、学習者への動機づけを行い、学習者とのいい人間関係を形成して信頼関係を築くといった対学習者のもの、「専門知識と日本語力」、「研究と教育」といった教師自身の知識・能力に関するものが含まれ、それらを「情熱」を持って行うという意識が持たれているということがわかった。図2は本調査の5名の韓国経験教師から得られた5つの特徴の関係を示したものである。

図中の線は、項目間に関係のある言及が見られたことを示す。「動機づけ」は「教育」の中で様々な形で行われる(4.1①教師Bの1番目の発話資料参照)。その「動機づけ」の中で、名前を覚えて呼ぶ、ほめる、励ますといった働きかけや成績不振の学生への配慮のような「情意面」での「動機づけ」は「学習者との人間関係」の構築に関係がある(4.2教師Dの1番目の発話資料参照)。一方、学習者が教師の人間的部分に触れて親近感を持つことで信頼関係ができるとされているが、「信頼関係」はそこからのみ得られるのではなく、教師の十分な「専門知識と日本語力」(4.3教師Cの1番目の発話資料参照)や「情熱」(4.5教師Cの2番目の発話資

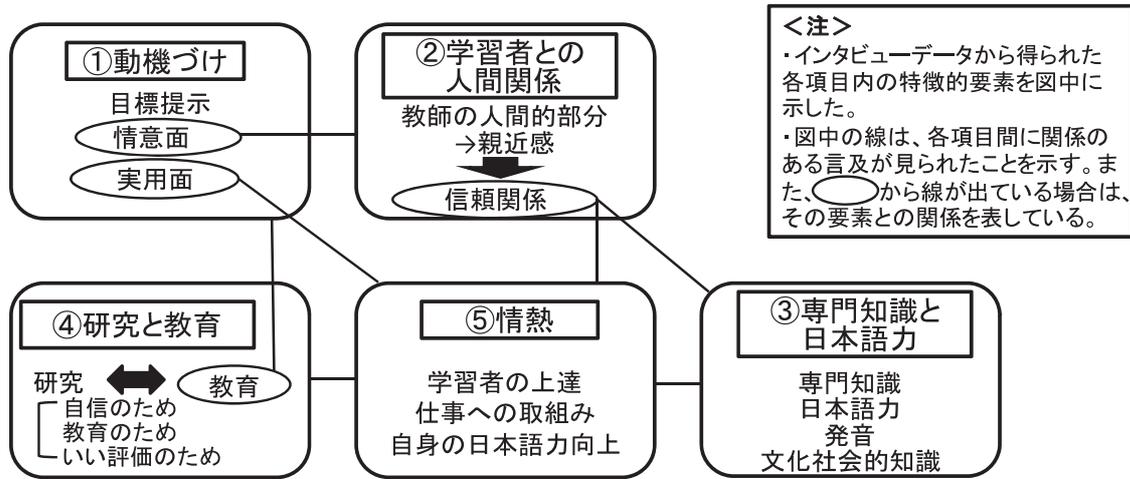


図2 5つの特徴のまとめ

料参照)の影響も受けると考えられている。「情熱」は教師の態度を表すもので、すべての項目について情熱をもって行うという意識が見られる。このように、各項目は独立したものでなく、相互に関係して「いい日本語教師像」となっている。

本調査では PAC 分析を使ったことにより、上述のような「いい日本語教師」についての意識だけでなく、その意識の背景にあるものも引き出すことができたと考える。例えば、動機づけへの意識は、日本語を勉強してもそれを生かした職が得られない社会背景や高校での日本語既習者と未習者が大学で同じクラスで学んでいる現状などがあり、学習者が動機を失いやすい状況の存在に関係している。また、ほめたり、思いやりのある態度を取ったりする背景、研究を重視する背景には、実は韓国の厳格な評価制度も一因となっている可能性がある。評価への言及からは、大学評価、学習者による授業評価を含む教師評価などが進む社会情勢を背景に、評価されるということが少なからず教師のベリーフに影響を与えている様子が見えかけた。これは今までの研究では指摘されていない点である。さらに、情熱を持って仕事をするという意識には、日本語教育が専門でなく教授能力向上に対する関心が低い教師や、熱心でなく努力しない教師の存在が関係している可能性もある。

先行研究との比較では、まず、久保田(2009)が指摘した「学習者の手本としての意識」や「教える立場として学び続けようとする態度」については、本調査でもそれに類する意識が見て取れたと言える。

次に、呉(2006)で示されたような、韓国人教師の正確さ重視、教師依存を認めるベリーフは直接的には見られなかったが、大和(2007)や石井(2011)につな

がるような、韓国人経験教師が発音を含めた日本語力を重視している様子は見られた。大和(2007)で、韓国語話者にとって日本語は習得が早い可能性があるため、次の段階である日本語運用に注意が注がれ、より上手に話したいという欲求が高まると述べられているように、韓国人教師にとっては知識を持っていることは当然で、より日本人に近いものを求めて、日本語力や発音を重視している可能性がある。ただし、本調査で明らかになったのは教師自身の能力に関する意識であり、日本語教育において日本語の正確さを求める傾向があるかどうかに関しては、さらに検証する必要がある。

また、石井(2011)では、韓国人学習者は中国、タイと比べてより教師からのほめや励ましを望んでいるとされているが、本調査の結果、教師側もほめや励ましを意識していること、その他にも様々な方策で学習者を動機づけ、ネガティブな気持ちにさせないよう努力していることが明らかになった。

同じ刺激文による PAC 分析で、タイの大学で教えるタイ人教師の「いい日本語教師」について調べた坪根他(2010)では、タイ人経験教師は、新人教師との共通点として、学習者と深く関わり、学習者のことを第一に考えようとする意識が見られること、経験教師の特徴として、幅広い状況を意識して日本語の知識・能力が必要だと考え、日本事情・日本文化や異文化理解に対する意識が強く、学習者の過去の学習歴や将来の日本語使用に配慮した対応をしていることが述べられている。これを本研究での結果と比較すると、どちらも学習者とのいい人間関係を重要視しているが、韓国人経験教師は、名前を覚えて呼ぶ、ほめる、励ます、のように、学習者に対する積極的な働きかけへの意識がより強いようである。ま

た、どちらも言語知識と日本語力が必要だと考えているが、韓国人経験教師は発音の正確さも含めた日本人のような会話能力をより求めていることがうかがえる。

## 6. 今後の課題

本調査では、PAC 分析という手法を用いて、韓国の大学で教える韓国人経験教師 5 名に共通して見られるピリーフについて質的に分析し、その特徴について述べた。PAC 分析を使ったことにより、「いい日本語教師」についての意識だけでなく、その意識の背景にあるものを引き出すことができたと考える。

しかし、本研究は対象が 5 名であり、分析結果には限定性があるため、今後は本研究で見られた点がその他の教師にも見られるのか検証する必要がある。また、本調査からは、韓国においては評価制度が教育に影響を与え、教師のピリーフや行動に影響を及ぼしている可能性も示唆されたため、評価という観点からも詳しく分析したい。

本稿では経験教師について分析を行ったが、教授経験年数によるピリーフへの影響を探るために、新人教師についての分析を進め、新人・経験教師の相違点についても稿を改めて報告するつもりである。さらに、中国で行った同様の調査、NT を対象とした調査結果や質問紙を用いた量的調査の結果とも併せて検証する予定である。

\* 本研究は、平成 21-24 年度科学研究費補助金（基盤研究 (C) 「量的・質的ピリーフ研究から海外ノンネイティブ日本語教師の研修に必要なものを探る」(研究代表者：坪根由香里、課題番号 21520549) の取り組みの一部である。

### 注

- 1) ピリーフとは、「言語学習の方法・効果などについて人々が自覚的あるいは無自覚的にもっている信念や確信」(岡崎 1999) である。
- 2) 内面を完全に言語化できるわけではないが、語られたことは協力者が意識的・無意識的に強く感じていることや問題意識を持っていることだと考えられる。
- 3) NT を対象とした教師教育の先行研究では、教育経験 20 年以上を経験教師としているものがあるが、筆者らの研究では NNT を対象としており、20 年以上の経験を持つ NNT はあまり多くないため、15 年以上としている。
- 4) 本来はすべての非類似度行列を提示すべきだが、紙幅の都合から他の教師については省略した。

- 5) 日本語非母語話者に対するインタビューに際しては、小澤他 (2012) で不慣れな外国語を使用する際、イメージを喚起したり内省したりするための思考力そのものが一時的に低下してしまうという「外国語副作用」について言及されているが、その外国語を使う能力が高ければ高いほど、思考力低下が抑えられるとしている。今回の協力者は、全員が日本の大学院修了者であり、日本語能力が極めて高いと判断されたため、特別な手当では行わなかった。

### 参考文献

- 石井香織 (2011) 「海外日本語学習者が望む学習環境について：中国・韓国・タイの日本語学習者を対象として」『言語と文化』5、京都外国語大学、1-29
- 岡崎眸 (1999) 「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」宮崎里司・J. V. ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習』くろしお出版、147-158
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里・八田直美 (2012) 「PAC 分析を日本語非母語話者に日本語で実施する際の留意点-タイ人新人日本語教師への PAC 分析から-」『ICU 日本語教育研究』8、国際基督教大学日本語教育研究センター、19-34
- 久保田美子 (2009) 「ノンネイティブ日本語教師のピリーフの要因-インタビュー調査から共通要因を探る-」水谷信子監修『日本語教育をめぐる研究と実践』、凡人社、185-210
- 国際交流基金 (2011) 『世界の日本語教育の現状-日本語教育機関調査・2009-』国際交流基金
- 国際交流基金 (2012) 「日本語教育国・地域別情報 2011 年度 韓国」<http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/korea.html> (2012 年 10 月 20 日)
- 呉禧受 (2006) 「韓国における日本語教師のピリーフの特徴：日本人教師と韓国人教師のピリーフの比較を通して」『ことばの科学』19、名古屋大学言語文化研究会、5-22
- 呉禧受 (2007) 「日本語学習におけるピリーフと学習ストラテジーの関係-日本語を専門とする韓国人大学生を対象に-」『ことばの科学』20、名古屋大学言語文化研究会、49-64
- 坪根由香里・嶽肩志江・八田直美・小澤伊久美 (2010) 「PAC 分析によるタイ人新人・経験日本語教師の『いい日本語教師』像の比較」『2010 世界日語教育大会予稿集・論文集』、1543-0-1543-2
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門 [改訂版] 「個」を科学する新技法への招待』、ナカニシヤ出版
- 中川良雄 (2009) 「日本語学習者が考える『いい授業』-中国と韓国の日本語学習者-」『研究論叢』74、京都外国語大学日本語学科、211-225
- 日本学生支援機構 (2012) 「平成 23 年度外国人留学生在籍状況調査結果」[http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/data11.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html) (2012 年 10 月 20 日)

大和祐子 (2007) 「韓国の大学日本語教育における『期待されるネイティブ教師像』と『学習者像』」『東アジア日本語教育・日本文化研究』10、295-310