

# 母語話者教員と非母語話者教員に対する学習者の 「よい教師」像－エジプト人日本語学習者の場合

櫻井勇介 (ヘルシンキ大学博士課程)

【キーワード】 「よい教師」像、エジプト、エジプト人教員、  
日本人教員、因子分析

## 1 はじめに

国際交流基金 (2006, 2010a) による調査によれば海外で日本語教育に携わる教師の約7割が非日本語母語話者であり、多くの機関で母語話者と非母語話者教員が共に教育活動にあたっている。本調査の対象であるエジプトでも日本語教育を行う機関が増加するにつれて、エジプト人教師が増加し、日本語教育を推進する日本の現地機関にとってエジプト人教員の養成は最重要課題の一つである。また、多くの日本人にとって馴染みが薄いアラブ圏のエジプト人学習者が教師についてどう考えているのか、十分に心得ている日本人教員は多くない。本稿では、質問紙調査を通してエジプト国内で日本語を学ぶエジプト人学習者が求める日本人とエジプト人教員の特性を明らかにし、その結果から現状と将来への展望を考察する。

## 2 調査の背景

エジプトでは1969年の日本国大使館広報文化センターの日本語講座開講を源に、現在高等教育機関と一般に開かれた講座を中心に高等専門学校でも日本語の学習機会が提供されている。2009年の本調査時、日本語専攻コースを開講している大学は3校、選択科目としては3校であった。一般講座としては3機関で日本語教育が行われており、高等専門学校では選択科目として4校で運営されていた。大学では主に日本語の基礎運用能力の向上に加え、諸日本学への理解を深めることが目的とされ、卒業生は一般企業への就職をする者、観光業などでの日本語通訳者、日本研究者を目指し進学する者などがいる。また一般講座では、基礎的な日本語運用能力を向上させることに注力するクラスが多いが、読解力や会話力の技能を楽しみながら向上させる上級のクラスも一部では運営されている。これら一般講座に所属する学生の背景は、大学生、社会人などをはじめ多様である。

エジプトの教員については、大学で正教員となるには、博士号の取得が最低条件である。彼らは総じて高い日本語運用能力を有し、それぞれの専門への造詣が深い。また、博士を未取得の教員も準教員として教壇に立つことは可能であり、その教育・研究経験は個人差が大きい。彼らの多くも日本留学経験を有し、日本語能力は高い。日本人教員にはそれほど学位は重視されず、むしろ教育経験が期待される (国際交流基金, 2010b)。一方、一般講座の

教員の背景は、関連分野で修士号を取得した日本人教員、現地に根を下ろし数十年の教育経験を持つ教員、長期日本滞在経験を持つエジプト人教員などを含め、様々な顔ぶれである。

このようなエジプトでは2009年時点で学習者数が1036人で他の地域の国々と比べれば少ないが、中東・アフリカ地域では日本語教育・日本研究の中心的な役割を果たす。学習者数は着実に増加し、今後もその上昇が期待されている。教師数も増加し、その数は2003年には47人、2006年は61人で、2009年は69人であった。2006年時点は、高等教育の約70%、一般講座の約45%が非母語話者教師であった（国際交流基金, 2006）。

このように、エジプトの学習者と教師数は増加傾向にあるものの、日本語教育に関わる者を取り巻く実証的研究はまだ皆無である。これから学習者と教師数が増えるにつれて、ますます学習者と教師の関係性を明らかにする必要性が高まってくるだろう。例えば、教授経験が浅く学生との関係づくりに悩む若手エジプト人教員がいる。また、自身が受けた授業に感銘を受けそれを実践しているものの、学生の理解を得られず戸惑うエジプト人教員もいる。学生の「よい教師」像を垣間見ることによって、このような教師の取り組みに何らかの示唆が与えられるかもしれない。もちろん日本人教員にとっても、自らと異なる背景を持つ学習者がどのような教師を「よい教師」と考えているのかという知識は、自らの教育活動を円滑に進め、学習者の学びを促進するうえでも重要である。効果的な教育活動を行うために、学習者を理解することの重要さは論をまたない（Brown, 2009）。

上記の背景を踏まえ、本稿では、エジプト人学習者が日本語教師にどのような資質を期待しているのか、特に日本人教員とエジプト人教員それぞれについてエジプト人学習者がどんな「よい教師」像を持っているのかを調査し、その結果を整理し考察する。ただし、このような調査で得られた知見を無批判に学習者との教育活動に適用することを本稿は意図するわけではない（Hadley & Hadley, 1996）。本稿の成果は、教師が適切な学習、教育に関する知識に鑑み、現地の日本語教育の今後をどう模索するか省察するためのものである。仮に学習者の期待する教師像と教師自身が適切だとみなす教育観、学習観が食い違うのならば、その差を埋めるために、相手となる学習者に理解を求めることも必要になるであろう。また、教師が身につけるべき技能をリスト化し、その習得を奨励するようなことも本調査の本意ではない。なぜならリスト化された技能を習得しようとすれば、教育環境の全体性への考慮が欠如し（岡崎, 2000）、個々の教育現場が求める職能への臨機応変な対応が失われるからだ（Ryan, 1998）。

### 3 先行研究

これまで学生がよいと考える外国語教師像を明らかにしようという試みはいくらかの研究によってなされてきた。例えば Hadley & Hadley (1996) は日本の大学生がどのような英語教師を「よい教師」だと考えているか調査し、日本の大学生は教員が何をするかということより、性格的な資質を重視していることを明らかにした。また、日本の大学生が英語母語話者教師と日本人教師の授業をどう評価し、両教師のどんな資質を重視しているか調査した Shimizu (1995) では、英語母語話者教師に比べ、日本人教師の授業は「serious」だと評価

されていたと述べている。この結果について Shimizu (1995) は、日本人教師が伝統的な教授方法に頼りがちで、文法や読解の授業を行う傾向が高いためであろうと考察している。また、日本人教師は「intelligence」を持ち「knowledgeable」であることがより求められており、学習者が母語話者教師と非母語話者教師に異なった教師像を構築している可能性を示唆している。

日本語教師の職能について言及した公の方針に『日本語教育のための教師養成について』（文化庁, 2000）がある。この中では日本語教員の資質として、コミュニケーション能力を軸とした「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」の技能・知識が強調されている。一方、実証的な大規模調査に基づき、学習者の「よい教師」を明らかにした試みに縫部等 (2006) がある。この調査ではニュージーランド、タイ、韓国、中国、ベトナム、台湾の学習者に質問紙調査を行い、これらの学習者は同様の5因子、つまり「日本語教師の専門性」「指導経験と資格」「教師の人間性」「コース運営」「授業の実践能力」の因子構造で教師の行動特性を認識していると示した。さらに、この調査から派生して特定の地域や国に焦点を当てた調査もこれまでに行われている (表1)。佐藤・渡部 (2007) はアジア圏、小林・顔・縫部 (2007) は中国、Ngan・小林 (2009) はベトナムの学習者に注目し、「よい教師」像を明らかにしている。

表1 学習者が望む教師の資質に関する調査及びその結果の概観

| 著者   | 縫部等 (2006)                | 佐藤・渡部 (2007)     | 小林・顔・縫部 (2007) | Ngan・小林 (2009) |
|------|---------------------------|------------------|----------------|----------------|
| 国・地域 | ニュージーランド、タイ、韓国、中国、ベトナム、台湾 | タイ、韓国、中国、ベトナム、台湾 | 中国             | ベトナム           |
| 第1因子 | 日本語教師の専門性                 | 授業の実践能力          | 指導経験と資格        | 授業の実践能力        |
| 第2因子 | 指導経験と資格                   | 教室の雰囲気づくり        | 教室の雰囲気づくり      | 暖かい態度          |
| 第3因子 | 教師の人間性                    | 学習者とのかかわり方       | 授業の実践能力        | 資格と外国語能力       |
| 第4因子 | コース運営                     | 日本文化の知識          | 学習者とのかかわり方     | コース運営          |
| 第5因子 | 授業の実践能力                   | —                | —              | —              |

表1から「授業の実践能力」因子は全ての調査で見られ、「よい教師」に不可欠な資質であると言えよう。次に「資格」に関わる因子が3つの先行研究で抽出され、「学習者とのかかわり方」「教室の雰囲気づくり」「コース運営」「指導経験」に関わる因子がそれぞれ2つの調査で見られる。日本語教育以外でも同様の因子が報告されており、Lin (2005) は中国人学習者が大学の英語教師像を「教授能力」「学生とのかかわり方」「知識」「性格」の要素から構築していると報告している。

このように縫部等 (2006) に端を発し、アジア圏を中心に学習者の「よい教師」像が明らかにされてきた。ところが、日本語教育が今日世界的な規模で広がっているにも関わらず、アラブ圏の学習者に対する調査研究は非常に少ない。本調査ではこれまで調査対象となっていなかったアラブ圏の学習者、特にエジプト人学習者がどのような教師観を持っているのか調査した。表1からもわかるように、異なる文化圏の学生が考える「よい教師」像には違いもあり、本調査でも先行研究とは異なる結果を得る可能性もある。また、母語話者、非母語話者教師との授業経験やその地域での両教師のイメージや立場の違いが、学生の「よい教師」

像にも異なって反映され得るだろう (Ngan・小林, 2009)。本調査は、これまでの調査で現  
地人教師と日本人教師が区別されていなかったことに加え、現地人教師が増加する近年のエ  
ジプトの傾向も鑑み、エジプト人学習者が抱く「よい教師」像を、日本人教員とエジプト人  
教員それぞれについて報告する。

## 4 調査概要と方法

### 4.1 質問紙票

本調査は縫部等 (2006) をもとにアラビア語版の質問紙を作成した。まず質問項目をアラ  
ビア語に翻訳し、再度日本語に訳しアラビア語訳を確認した。翻訳の際にはなるべく一般的  
な語彙を使用するよう配慮した。先行研究との比較も念頭に、縫部等 (2006) から項目の削  
除や追加はしなかった。また、両教員間で調査項目は統一した方がよいと考え、日本人、エ  
ジプト人教員について同じ質問項目で調査を行った。調査協力者は41の質問項目に対し『優  
れた』日本語教師が備えているべきだ (縫部等, 2006, p. 96) と思うかどうかを、1 (全く  
当てはまらない)、2 (当てはまらない)、3 (当てはまる)、4 (非常にあてはまる) の4件法  
で回答した。質問紙のフェイスシートでは性別、日本語学習経験、所属・職業、渡日経験の  
有無など学習者の背景について報告してもらった。

### 4.2 調査対象者

エジプトで日本語教育を行う機関の責任者を通して学生への調査協力を2009年8月に依頼  
し、2010年6月までに調査者が受領したものを調査の対象とした。その結果、大学2校 (主  
専攻)、高等専門学校1校、民間1機関の学生から協力を得た。分析の際、エジプト人教員、  
日本人教員に対するそれぞれ41の項目に対する回答が全て揃っている回答を有効回答とし  
た。

表2 調査協力者の概観およびエジプト人教員と日本人教員に対する協力者の回答状況

| 機関     | 機関数 | 協力者数 | 学習年数 (以上・未満) |     |     |    |    | エジプト人教員への回答 |    |        | 日本人教員への回答 |    |        |
|--------|-----|------|--------------|-----|-----|----|----|-------------|----|--------|-----------|----|--------|
|        |     |      | <2           | 2-4 | 4-6 | 6< | 不明 | 有効          | 無効 | 有効率    | 有効        | 無効 | 有効率    |
| 大学     | 2   | 103  | 43           | 36  | 6   | 2  | 16 | 76          | 27 | 73.79% | 83        | 20 | 80.58% |
| 高等専門学校 | 1   | 33   | 4            | 4   | 18  | 0  | 7  | 29          | 4  | 87.88% | 29        | 4  | 87.88% |
| 一般講座   | 1   | 113  | 41           | 41  | 13  | 2  | 16 | 77          | 36 | 68.14% | 79        | 34 | 69.91% |
| 合計     | 4   | 249  | 88           | 81  | 37  | 4  | 39 | 182         | 67 | 73.09% | 191       | 58 | 76.71% |

### 4.3 分析方法

本調査では、観測可能な数値 (各質問項目の数値) に影響を与える潜在要素を探るため  
に因子分析を行った。まず、エジプト人学習者が考える望ましい日本人教員とエジプト人  
教員像の初期モデルを模索するために SEFA (Stepwise Variable Selection in Exploratory Factor  
Analysis) (Kano & Harada, 2000) で探索的因子分析を行った。SEFA とは因子モデル構築の  
際に複数の指標を参考にしながら項目の取捨選択ができる因子分析の一手法である。分析に  
は、不適切なモデルに最も敏感であると言われる最尤法を用い、回転方法は因子間の相関を

想定するプロマックス法を指定した。項目の取捨選択には共通性、 $\chi^2$ 二乗値を参照した。共通性が1を超えるか .30を下回る項目を優先的に落とし、 $\chi^2$ 二乗値がなるべく低くなり ( $p>.05$ ) かつ解釈可能なモデルを検討した。また、因子を構成する項目の因子負荷量が .40以上の項目群で一因子が構成されるようにした。一項目で一因子となる因子を含むモデルは、因子名の解釈の妥当性が疑わしいため排除した。最終的に、より多くの項目が含まれ、適合度が統計的に満たされるモデルを構築した。また、因子数の決定には、R (version 2.12.0) を用いデータを処理し、カイザー基準 (固有値>1の数) とスクリー基準 (固有値の減少が極端に小さくなる直前の因子数) の結果を参考にした (堀, 2005)。Rとは統計分析、グラフィック処理のために広く利用されるオープンソースのソフトウェアである。その開発とメンテナンスには世界中の専門家が関わっており、信頼性も高く確保されている (金, 2003)。

次に上述の探索的因子分析で得たモデルの妥当性を評価するために、Rで検証的因子分析を行った。分析には、統計学的な指標である CFI (Comparative Fit Index) と RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) を参考にし、これらの適合度が一般的な基準を満たすモデルを本稿では提示する<sup>1</sup>。

また、日本人とエジプト人の両教員群に対して学習者が期待する程度に違いがあるか検証するために、41の質問項目それぞれについてウィルコクソンの符号付順位和検定を行い比較した。ウィルコクソンの符号付順位和検定は、正規分布を仮定するパラメトリック検定である t検定と異なり、正規分布が仮定されない2群の代表値に差があるか検定する方法である。正規分布の検証には、コルモゴロフ-スミルノフ検定とシャピロ-ウィルク検定を用い、全項目で正規分布が仮定できないと確認された。これらの手続きも Rで行った。

## 5 分析の結果

### 5.1 日本人教員に対する「よい教師」像 - 因子分析の結果

分析の結果、エジプト人学習者がよいと考える日本人教員の資質として表3のような5因子モデルを得た。適合度は $\chi^2(144) = 214.02$ 、CFI=.919、RMSEA=.051である。第一因子は学業における学習者との肯定的な対応に関わる項目で構成され「学習者とのかかわり方」と命名した。6項目中5項目に「学習者」という語が含まれていることは注目に値する。第2因子は明るく楽しい人間性を象徴する項目からなり「親しみやすさ」と名付けた。次に学位、日本語教育の資格、外国語学習経験から構成される「専門性と言語教育への見識」が第3因子として抽出された。第4因子は「規範的存在」と命名し、日本語を話す存在として、また、教師として見本となるような特性を表わす項目群からなる。最後の第5因子は、教育活動における引き出しの多さを想起させる項目から構成され「幅広い教育技能」と名付けた。

表3 エジプト人学習者が望む日本人教員の資質モデル－探索的因子分析の結果

| 項目  | I     | II    | III   | IV    | V     | 平均値  |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| <b>第1因子：学習者とのかかわり方</b>                          |       |       |       |       |       | 3.57 |
| 13 学習者がわからないとき、分かりやすく説明する                       | .843  | -.157 | .015  | .079  | -.145 | 3.76 |
| 14 学習者からの提案や考えを取り上げる                            | .585  | .057  | -.012 | -.060 | .093  | 3.40 |
| 16 学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる                      | .503  | .088  | .073  | -.117 | .128  | 3.69 |
| 29 学習者の間違いを適切に訂正することができる                        | .482  | .150  | -.011 | -.046 | .133  | 3.65 |
| 18 学習者をほめたり、励ましたりする                             | .446  | .321  | -.024 | .079  | -.216 | 3.25 |
| 19 授業がきちんと構成されている                               | .409  | .095  | .014  | .065  | .278  | 3.68 |
| <b>第2因子：親しみやすさ</b>                              |       |       |       |       |       | 3.37 |
| 21 温かく、やさしく、思いやりがある                             | .090  | .696  | -.082 | .046  | -.117 | 3.16 |
| 37 教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする                          | -.004 | .598  | .027  | .071  | .023  | 3.40 |
| 31 授業を面白く、楽しくする                                 | -.016 | .586  | -.052 | -.087 | .311  | 3.60 |
| 5 明るく、ユーモアがある                                   | .042  | .556  | .104  | -.034 | .047  | 3.34 |
| <b>第3因子：専門性と言語教育の見識</b>                         |       |       |       |       |       | 3.20 |
| 36 修士号（またはそれ以上の学位）を持っている                        | -.074 | .051  | .909  | .031  | -.101 | 2.98 |
| 30 日本語教育に関する資格を持っている                            | .088  | -.134 | .685  | -.026 | .120  | 3.48 |
| 39 以前に外国語学習の経験がある                               | .166  | .158  | .431  | .027  | .073  | 3.15 |
| <b>第4因子：規範的存在</b>                               |       |       |       |       |       | 3.63 |
| 4 標準的な日本語を話すことができる                              | -.023 | .002  | -.068 | .772  | .040  | 3.79 |
| 3 教えることに熱心である                                   | .039  | -.160 | .018  | .546  | .228  | 3.75 |
| 27 日本の文化・習慣・歴史について幅広い知識がある                      | .068  | .122  | .019  | .544  | .026  | 3.71 |
| 6 プロとしての自覚を持っている                                | -.146 | .165  | .221  | .419  | -.063 | 3.29 |
| <b>第5因子：幅広い教育技能</b>                             |       |       |       |       |       | 3.61 |
| 32 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 | -.051 | .071  | .036  | .068  | .648  | 3.49 |
| 23 多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる                          | .061  | -.047 | -.008 | .098  | .585  | 3.72 |
| 因子間相関係数   |       |       |       |       |       |      |
| 第1因子：学習者とのかかわり方                                 |       | .451  | .231  | .240  | .322  |      |
| 第2因子：親しみやすさ                                     |       |       | .379  | .259  | .324  |      |
| 第3因子：専門性と言語教育の見識                                |       |       |       | .372  | .269  |      |
| 第4因子：規範的存在                                      |       |       |       |       | .245  |      |
| 第5因子：幅広い教育技能                                    |       |       |       |       |       |      |

この結果からエジプト人学習者が考える「よい日本人教師」の資質をまとめる。まず、教師として学習者と適切に関わることができ（第1因子）、親しみやすい人間性を備え（第2因子）、専門や言語教育に関わる知識と経験を身につけていること（第3因子）。そして、日本語使用者、教師として良き模範となる存在であり（第4因子）、様々な教育技能を備えていること（第5因子）が「よい日本人教師」の資質であることが示唆された。

## 5.2 エジプト人教員に対する「よい教師」像 - 因子分析の結果

次に、エジプト人学習者がエジプト人教員に対してどのような理想の教師像を抱いているのか報告する。本稿では3因子モデルを提示する（表4）。この3因子モデルの適合度は $\chi^2(149) = 215.79, CFI = .96, RMSEA = .05$ であった。第1因子は「学習者に対する思いやり」とし、学習者への肯定的かつ理解ある態度ややりとりに関わる項目からなる。第2因子は「授業の実践能力」と名づけ、授業の運営に関わる項目から構成されている。第3因子は学位、知識、経験などの項目からなる「資格と知識と経験」因子が抽出された。

表4 エジプト人学習者が望むエジプト人教員の資質モデル- 探索的因子分析の結果

| 項目                                | I     | II    | III   | 平均値  |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|------|
| <b>第1因子：学習者に対する思いやり</b>           |       |       |       | 3.15 |
| 40 学習者の感情を受け入れる                   | .900  | -.174 | .061  | 3.07 |
| 37 教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする            | .753  | .010  | .146  | 3.03 |
| 34 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 | .706  | .032  | -.008 | 3.05 |
| 18 学習者をほめたり、励ましたりする               | .643  | .102  | .034  | 3.01 |
| 14 学習者からの提案や考えを取り上げる              | .575  | .205  | -.093 | 3.18 |
| 7 異なる言語や文化に対する寛容性がある              | .544  | .252  | -.024 | 3.46 |
| 29 学習者の間違いを適切に訂正することができる          | .539  | .326  | -.033 | 3.35 |
| 24 日本語以外のことについても相談にのってくれる         | .520  | -.026 | .219  | 3.14 |
| 28 大きな忍耐力がある                      | .516  | .346  | -.059 | 3.19 |
| 31 授業を面白く、楽しくする                   | .506  | .415  | -.123 | 3.14 |
| 1 自分、他者、人生について楽観的である              | .434  | .302  | .000  | 2.98 |
| <b>第2因子：授業の実践能力</b>               |       |       |       | 3.26 |
| 23 多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる            | .086  | .628  | .110  | 3.12 |
| 4 標準的な日本語を話すことができる                | -.094 | .615  | .245  | 3.33 |
| 19 授業がきちんと構成されている                 | .288  | .581  | -.037 | 3.20 |
| 2 日本語教師として十分な訓練を受けている             | .214  | .541  | -.001 | 3.26 |
| <b>第3因子：資格と知識と経験</b>              |       |       |       | 2.90 |
| 36 修士号（またはそれ以上の学位）を持っている          | .033  | -.080 | .769  | 2.94 |
| 35 日本語の古典に関する十分な知識がある             | -.004 | -.003 | .766  | 2.74 |
| 26 指導経験が長い                        | -.079 | .156  | .704  | 3.01 |
| 39 以前に外国語学習の経験がある                 | .198  | .151  | .612  | 2.90 |
| 因子間相関係数                           | I     | II    | III   |      |
| 第1因子：学習者に対する思いやり                  |       | .637  | .362  |      |
| 第2因子：授業の実践能力                      |       |       | .340  |      |
| 第3因子：資格と知識と経験                     |       |       |       |      |

表4の結果から、エジプト人学習者が考える「よいエジプト人教員」とは、学習者への理解、寛容さに起因する適切な対応ができ（第1因子）、適切に授業を行う技能を備え（第2因子）、深い知識と豊かな経験を持つ者（第3因子）であると言える。注意したい点は第1因子と第2因子の因子間相関係数が.637と、比較的高く、3因子とは言っても2因子構造に近いという点である。

### 5.3 学習者の求める「よい教師」像の比較

次に項目ごとに両群の値を比較し、日本人教員、エジプト人教員に対する期待の程度を検討する。表5では両教員群間で平均値が有意に高い方に網掛けをした。またそれぞれの教員群において平均値の上位5項目を二重線で、下位5項目を単線で囲んだ。本調査ではエジプト人学習者が「よい日本人教員」と「よいエジプト人教員」に対して期待している程度に差が見られ、ほとんどの項目で平均値が日本人教員において統計的に有意に高いという結果を得た。つまり、エジプト人学習者は日本人教員に対して、より高い理想の「よい教師」像を持っていることになる。

表5 各項目の平均値と順位およびウィルコクソンの符号付順位と検定の結果

| 項目  | 平均値 (順位)  |           | p 値     |
|---|-----------|-----------|---------|
|   | エジプト人教員   | 日本人教員     |         |
| 1 自分、他者、人生について楽観的である                            | 2.98 (37) | 3.38 (28) | .000 ** |
| 2 日本語教師として十分な訓練を受けている                           | 3.26 (17) | 3.7 (9)   | .000 ** |
| 3 教えることに熱心である                                   | 3.28 (12) | 3.75 (6)  | .000 ** |
| 4 標準的な日本語を話すことができる                              | 3.33 (11) | 3.79 (3)  | .000 ** |
| 5 明るく、ユーモアがある                                   | 3.07 (31) | 3.34 (29) | .000 ** |
| 6 プロとしての自覚を持っている                                | 3.08 (29) | 3.29 (30) | .000 ** |
| 7 異なる言語や文化に対する寛容性がある                            | 3.46 (5)  | 3.65 (15) | .000 ** |
| 8 世界経済・国際問題について幅広い知識がある                         | 2.85 (40) | 3.04 (38) | .002 ** |
| 9 楽しんで教えている                                     | 3.26 (16) | 3.65 (14) | .000 ** |
| 10 日本語を一つの言語として客観的に分析することができる                   | 3.13 (25) | 3.43 (24) | .000 ** |
| 12 外国語としての日本語教授法に熟達している                         | 3.26 (14) | 3.64 (16) | .000 ** |
| 13 学習者がわからないとき、分かりやすく説明する                       | 3.56 (1)  | 3.76 (5)  | .011 *  |
| 14 学習者からの提案や考えを取り上げる                            | 3.18 (21) | 3.4 (27)  | .001 ** |
| 15 勤勉である  | 3.41 (6)  | 3.84 (1)  | .000 ** |
| 16 学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる                      | 3.41 (7)  | 3.69 (10) | .000 ** |
| 17 言語学の基礎的な知識がある                                | 3.26 (15) | 3.58 (18) | .000 ** |
| 18 学習者をほめたり、励ましたりする                             | 3.01 (35) | 3.25 (32) | .000 ** |
| 19 授業がきちんと構成されている                               | 3.2 (18)  | 3.68 (11) | .000 ** |
| 20 学習者の能力に合わせて授業を進める                            | 3.14 (24) | 3.41 (25) | .000 ** |
| 22 学習者に日本語で話すことを促す                              | 3.36 (9)  | 3.77 (4)  | .000 ** |
| 23 多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる                          | 3.12 (26) | 3.72 (7)  | .000 ** |
| 24 日本語以外のことについても相談ののってくれる                       | 3.14 (23) | 3.01 (39) | .034 *  |
| 25 学習者の母語 (または媒介言語) で説明することができる                 | 3.47 (3)  | 2.83 (41) | .000 ** |
| 26 指導経験が長い                                      | 3.01 (36) | 3.2 (34)  | .000 ** |
| 27 日本の文化・習慣・歴史について幅広い知識がある                      | 3.27 (13) | 3.71 (8)  | .000 ** |
| 28 大きな忍耐力がある                                    | 3.19 (20) | 3.57 (19) | .000 ** |
| 29 学習者の間違いを適切に訂正することができる                        | 3.35 (10) | 3.65 (13) | .000 ** |
| 31 授業を面白く、楽しくする                                 | 3.14 (22) | 3.6 (17)  | .000 ** |
| 32 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 | 3.08 (28) | 3.49 (22) | .000 ** |
| 33 日本語を正確に、且つ流暢に使うことができる                        | 3.46 (4)  | 3.83 (2)  | .000 ** |
| 34 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               | 3.05 (32) | 3.5 (21)  | .000 ** |
| 35 日本語の古典に関する十分な知識がある                           | 2.74 (41) | 3.27 (31) | .000 ** |
| 37 教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする                          | 3.03 (33) | 3.4 (26)  | .000 ** |
| 38 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                   | 3.19 (19) | 3.56 (20) | .000 ** |
| 39 以前に外国語学習の経験がある                               | 2.9 (39)  | 3.15 (36) | .000 ** |
| 41 教室内において学習者に規律を守らせる                           | 3.38 (8)  | 3.66 (12) | .000 ** |
| 以下有意差なし   |           |           |         |
| 11 必要なら教科書に出ていないことも教える                          | 3.12 (27) | 3.25 (33) | .679    |
| 21 温かく、やさしく、思いやりがある                             | 3.01 (34) | 3.16 (35) | .147    |
| 30 日本語教育に関する資格を持っている                            | 3.53 (2)  | 3.48 (23) | .533    |
| 36 修士号 (またはそれ以上の学位) を持っている                      | 2.94 (38) | 2.98 (40) | .562    |
| 40 学習者の感情を受け入れる                                 | 3.07 (30) | 3.15 (37) | .259    |

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

調査項目のうちの5項目「11必要なら教科書に出ていないことも教える」「21温かく、やさしく、思いやりがある」「30日本語教育に関する資格を持っている」「36修士号 (またはそれ以上の学位) を持っている」「40学習者の感情を受け入れる」では統計的な差が見られなかった。これらの項目は、学生が両教員に期待する程度に大きな違いがないことを意味する。一



方で「24日本語以外のことについても相談にのってくれる」「25学習者の母語で説明することができる」の項目でエジプト人教員に対する平均値が有意に高く、エジプト人教員には、日本語学習以外でも相談に乗ってくれること、そして日本語教育の際に母語であるアラビア語使用ができることをより高く期待するという結果となった。特に「25学習者の母語で説明することができる」は、エジプト人教員では上位3位であるのに対し、日本人教員に対しては最下位であり、学習者のエジプト人教員に対する期待が明確に読み取れる。

それぞれの「よい教員」の行動特性の上位5項目を見ると「13学習者がわからないとき、わかりやすく説明する」「33日本語を正確に、且つ流暢に使うことができる」が共通している。一方、下位5項目には「8世界経済・国際問題について幅広い知識がある」「36修士号を持っている」が両教員群に含まれ、他項目と比べ、これらの項目へ学習者の期待度は低いことがわかる。ただし低いとは言っても4件法の3ポイント前後であることには注意を要する。

## 6 考察

### 6.1 「よいエジプト人教師」と「よい日本人教師」に見られる特徴

得られた因子モデルと項目ごとの差の結果を併せて見ると、エジプト人教員に対する第3因子「資格と知識と経験」の4項目中3項目が下位5位中に入っていることに気づく。因子全体の平均値も他因子より小さいが、4件法の3程度であり、学習者が「資格と知識と経験」を「よい教師」の資質に「当てはまる」と考えていることに違いはない。ただし他の因子と比較すると、この因子の重要度は相対的に低いと言える。知識に関わる「8世界経済・国際問題について幅広い知識がある」が下位5位に入っていることも、その傾向を支持する結果と言えるだろう。一方、日本人教員モデルにおいても、同様に認知的蓄積に関わる第3因子「専門性と言語教育の見識」は平均値が最も小さく、エジプト人学習者にとって、知識や経験といった資質への期待は他因子と比べて優先度が低いことが示唆された。さらに、資格については「30日本語教育に関する資格を持っている」がエジプト人教員に対し2位で、日本人教員に対して23位であるのに対して「36修士号を持っている」がそれぞれ38位、40位である。この結果から、教師が日本語教育に直結する資格を備えていることは期待するが、資格の中でも特に「学位」そのものの優先順位はそれほど高くない学生の態度が推察できよう。

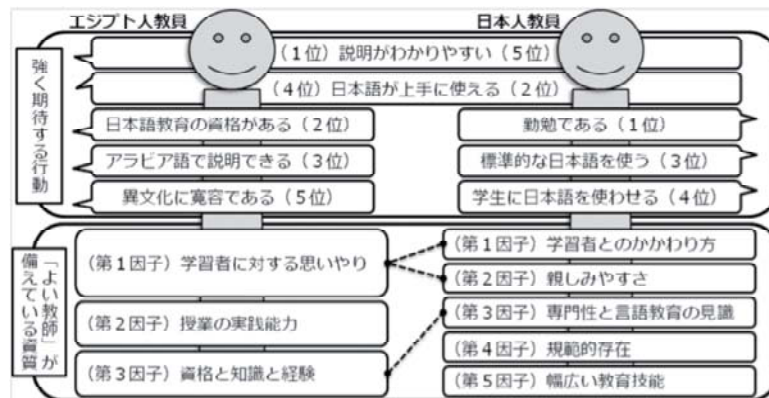
日本人教員に対する第4因子「規範的存在」の平均値は、同モデル中で最も高く、項目の平均値も非常に高い。この結果から、日本人教員に対して、日本語話者、また、教員として規範的存在である資質を特に期待する学習者の意識が浮かび上がってくる。日本人教員に対して勤勉さ(1位)、適切な日本語運用力(2・3位)、熱心さ(6位)が上位であることにも、教師としての見本となる存在であることへの期待が表れているのではないだろうか。

さらに両教員の因子構造を比較してみると、日本人教員の第1因子中の「18学習者をほめたり、励ましたりする」「29学習者の間違いを適切に訂正することができる」と第2因子の「31授業を面白く、楽しくする」「37教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする」は、エジプト人教員の第1因子「学習者に対する思いやり」に含まれている。それぞれ同因子中の他の項目を考慮しても、エジプト人教員の第1因子と、日本人教員の第1・2因子は類似する要

素を持っていると言えるだろう。また、効果的な教育運営活動に関わる因子については、エジプト人教員は第2因子「授業の実践能力」、日本人教員は第5因子「幅広い教育技能」が抽出された。今回の結果では、日本人教員には教育的手続きの多様さに注目する資質が抽出された一方で、エジプト人教員には授業を適切に運営できる職能に目が向けられている。

本調査で両教員群に対して抽出された因子に見られる授業の実践能力や思いやり、かかわり方、知識、経験、資格といったキーワードは、先行研究にも見られる（縫部等, 2006; 佐藤・渡部, 2007; 小林等, 2007; Ngan・小林, 2009; 林, 2010）。教師のこれらの行動特性は日本語学習者にとってある程度普遍的なものである可能性が支持された。本調査のエジプト人学習者のエジプト人教員と日本人教員に対する「よい教師像」を図1にまとめた。

図1 エジプト人学習者のエジプト人教員と日本人教員に対する「よい教師」像



## 6.2 教育現場への示唆と今後の課題

エジプト人教員は、日本人教員と比べ日本語学習以外の事柄にも相談に応じることを高く期待されていた。エジプト人教師は、授業時間外にも積極的に学生と交流する機会を持ち、学校生活や授業外学習、進路について話すことが学生に求められている。特に初級学習者が多いエジプトにおいて、それが的確にできるのはやはりエジプト人教員であり、その情報を他の日本人教員と共有することができるのも、やはりエジプト人教員であるはずだ。エジプト人教員は、日本語教授以外の、例えば、学習方法についてのカウンセリング、日本留学や研修の機会、キャリアアップへの方策についても知識を備えておくことが必要となろう。さらに、今回の学生の視点を重視すると、日本人教員、非母語話者教員への学習者の期待に違いがあり、教員研修コースを必ずしも一元化して考えられない可能性が考えられる。同様の先行研究では母語話者と非母語話者の差を意識的に考慮に入れているものは少なく、非母語話者教員に期待される独特な役割を見落としている可能性があるのではないかと。岡本(2008)は母語話者と非母語話者教員の対等な関係を強調する中で、教育環境に相応しい教育方法論、それぞれの教師の特徴を生かした実践への再考を促している。

さらに、エジプト人学習者は、エジプト人教員が高い日本語運用力を持ち、母語で説明できる資質を高く求めていた。エジプト人教員は、両言語が使えるという非母語話者教員の利点を生かすことで現在の学生からは肯定的な反応を得る傾向が高い。このような期待を持つ学生とは、母語と日本語の使い分けについての明確なルールの共有によって相互協力的な教

育活動の可能性が高まるかもしれない。日本語の授業とはいえ日本語使用に偏りすぎると、母語で説明できることをエジプト人教員へ期待する学生に違和感を覚えさせることになり効果的な教育活動が損なわれかねない。教師が自らの教育活動を肯定的に捉えていても、学習者が同様に評価するとは限らず (Ryan, 1998)、理解を得られていない方針の導入には、理解を得る努力も必要である (Brown, 2009)。

ただし、母語使用については授業中に母語で説明してほしいということなのか、エジプト人教員の日本語使用の方針が望ましくなく、アラビア語で説明してほしいということなのか明らかでない。一方でエジプト人教員が基本的に母語で説明できることを考えると、日本人教員がアラビア語で説明できる能力を学習者が期待する程度が有意に低いという結果が得られたにとどまるとも言える。さらに、現在のエジプト人教員の母語使用が望ましく機能し、現状維持を求める結果が表れたとも解釈できるし、現在のエジプト人教員の日本語使用による負の影響を客観的に示す報告がこれまでにない。これら仮説が客観的に支持される資料は管見の限りではなく、非母語話者の良さを生かすためにも今後の調査で検証される必要がある。

そして、エジプト人学習者は日本人教師をより多くの特性から見ており、かつ、より強い期待を寄せている。この結果はエジプト人教員にとっては快いものではないかもしれない。しかし、決して平均値が低いわけではなく、期待の程度は概ね高いことにむしろ注目すべきだ。一方でこの結果への認識は日本語教育の支援を行う機関にとって、現状の再認識をする機会だと考える。日本人教員とエジプト人教員が対等な協力関係を築き、現地のニーズが反映され、現地教員による積極的な日本語教育の推進を目指すなら、本調査の結果を鑑みると現地教員の成長は緊要な課題である。この現状を閑却せず、現地教員の育成と協働に根気強く取り組むべきではないだろうか。エジプト人教員の職能を広げ、その向上を志向するなら、授業にとどまらず教務全般を分担するなかで様々な教育活動に協働して取り組み、多面的な教育能力を伸長させる一方で、エジプト人教員自身も自己成長への意識を高めることが必要ではないだろうか。現在の学生は、適切なテスト作成、その評価ができ多様な教授法を用いるといった「幅広い教育技能」(第5因子)を日本人教員に期待していた一方で、エジプト人教員に対しては明確にその資質が抽出されなかった。今後はこのような資質も学生と同様に評価されるようエジプト人教員も職能を向上していく必要があるのではないだろうか。もちろん、非母語話者教員の母語能力、学生と共有する背景知識、学生との人間関係の重要性は、岡本(2008)でも指摘されており、非母語話者教員を日本人教員と比べて劣っているという認識は誤謬であることは明記したい。

また両教員群に期待されている資質として、学習者への人間的な配慮が示された。これは、日本人教員の第1因子「学習者のかかわり」、第2因子「親しみやすさ」、エジプト人教員の第1因子に「学習者に対する思いやり」のような類似の資質が抽出されたことから推察される。日本語教育の実践や専門的な知識と経験はもちろん、学習者への配慮を深化するためには教師としてどうすべきか、教師となる者は考える機会を持つ必要もあろう。先行研究はこれらの因子と関わりが強いカウンセリングマインドの重要性を指摘している(縫部等, 2006; 縫部, 2007; Ngan・小林, 2009; 林, 2010)。このようなカウンセリングマインドへの配慮は文化庁の指針ではなく、林(2010)も今後の課題として挙げており、カウンセリングマ

インドの全容についてのさらなる議論を深めることが重要だ。

本調査の延長上にあるものとして、縫部 (2010) のように教師自身がどのような教師を「よい教師」と考えているか解明することができれば、より教師と学生の関係性を解明できるであろう (佐藤・渡部, 2007; 小林等, 2007; Brown, 2009; Ngan・小林, 2009)。言語教育現場における学習者と教師の考えの違いはこれまでも報告されている (Brown, 2009)。また、学習者の熟達度や学習歴によっても教師に求めるものが異なり (Brown, 2009)、日本語教育分野でも、学習歴により重視される教員の資質が異なることが示されている (佐藤・渡部, 2007; 小林等, 2007; Ngan・小林, 2009)。また、学習者自身の教室経験といった個人要素も学習者の教師像に何らかの影響を与えることは想像に難くない。そして、日本語教育事業管理担当者、研究者が重視する日本語教師の資質にも目を向ける必要がある (平畑, 2007)。平畑 (2007) は質的調査を通して、「教育能力」「人間性」「社会的視点」という日本語教師の資質を抽出し、本調査のような学習者の視点からの調査では見落としがちな「社会的視点」、つまり「国際感覚・分析力」「経営感覚・組織運営力」も強調している。この平畑 (2007) も参考に、学生を含む多様な日本語教育関係者が期待する資質を整理し、例えばエジプト人、日本人両教員がこれらの重要性を認め、意識的に職能を伸ばすようになるためにはどのような仕組みが必要なのか考えなければならない。さらに、様々な背景を持つ日本人、エジプト人教員が混在するエジプトでは、特定の教師研修が等しく効果的に機能しないことが推察される。彼らの背景や信念が教師としての職能成長への配慮にどう関連するのか、そしてその理由を明らかにできればその後の方策についての議論が深められるのではないだろうか。

### 6.3 本調査の限界

最後に本調査の方法論上の限界を指摘しておく。まずアンケート調査では質問項目に結果が左右される可能性があり、提示質問項目の範囲内でしか調査協力者は回答できず、調査者の想定外の知見が得られないという弱みが認められる (Brown, 2009)。具体的には、本調査で使用した質問紙には経営手腕 (平畑, 2007) やコンピュータ使用、ネットリテラシーの知識と能力といった項目は全くない。今日の言語教育ではこれらの項目を見逃すわけにはいかないはずである。この点については質的かつ探索的手法で調査を行えばこれまであまり調査の対象とされていなかったエジプト人学生特有の「よい教師」の資質が見出せるかもしれない。そして本調査は、解釈の妥当性から1項目のみからなる因子を含むモデルを排除した。しかし、本調査で1項目だけで1因子をなす可能性があった項目と似た質問項目を増やせば、新たな因子の発見につながる可能性もある。実際、因子数決定基準の結果をより重視するならば、より多くの因子を抽出できる可能性があった。また、質問紙法では調査協力者が質問項目を適切に理解したか確認できない点も批判できよう。このようにいくつかの方法論上の限界は、確かに認めざるを得ない。しかし、これまでエジプト日本語教育の調査研究は概して教育実践報告が中心であり、学習者の教師観に関する実証的な研究は皆無である。この地域の日本語教育の普及とともに一段と実証的な調査研究を通しての学習者と教員の関係の解明は重要であり、本調査の意義は十分にあると考えている。

## 7 おわりに

本調査では質問紙法でエジプト人学習者の「よい教師」像を明らかにした。特に日本人教員とエジプト人教員に対する「よい教師」の資質の異同に焦点を当てた。エジプト人学習者は日本人教員とエジプト人教員に対して、学習者との理解あるかかわり、親しみやすさ、豊かな知識や経験といった行動特性を共通して望んでいた。日本人教員に対しては加えて「規範的存在」であり、教育実践においては特に「幅広い教育技能」を期待していることが示された。さらに、日本人教員により多くの資質が期待されていることが読み取れ、両教員に対する「よい教師」の資質の違いがあった。これらの資質の中で学生の期待度が最も高かったのが、日本人教員へは「規範的存在」であることであり、エジプト人教員へは「授業の実践能力」であった。これらの資質の中で相対的に期待の程度が低かったのは知識、経験、資格に関わる因子であった。その「資格」の中でも特に学位に対する期待は非常に低かった。一方で日本人教員と比べ、エジプト人教員の場合は、日本語以外の相談にも対応する教員が「よい教師」であると考えられていることが示された。また、期待の程度を両教員群間で比較した結果、多くの項目で日本人教員に強く期待していることが明らかとなった。これらの結果をもとに、現状への提言を試み、エジプトにおける教師養成の喫緊性や、エジプト人教員自身が自己成長への意識を高めることの重要性を喚起した。

日本語教育には様々な側面から多くの人に関わり、その視点によって教師に求める資質が異なるのは自然なことである。重要なことは日本語教育が含有する様々な視点から求められる資質を見極め、競合する資質に対しては現場の状況を考慮して、どこに自分の立場を位置付けるのかを適切に判断することである。そのためには、教員はある特定の視点に囚われることなく、様々な国や機関の政策や方針と同時に学生の期待もが交錯する日本語教育という場の重層性を多面的にバランスよく把握しなければならないだろう。異文化交流の最前線に立つ日本語教師は、どんなに教授法や学習に関する知識を持っていても十分ではない。教育現場、そしてそこに関わる人と人の顕在的、潜在的な差異に敏感でなければならない。

## 謝辞

本調査のアラビア語版アンケートの作成にはカイロ大学ハーネム・アハマト講師、および同大イハープ・エベード准講師から協力をいただきました。また、本調査にご協力いただきました学生、教員の皆様、そして、本稿にコメントをくださいました査読者の方にも記してお礼申し上げます。

---

## 注

- 1 CFI値は.90を超えれば当てはまりのよいモデルとされる。RMSEAの値は.05以下なら当てはまりがよいと判断され.08以下で許容範囲とされる。

## 参考文献

- 岡崎眸 (2000) 内省モデルに依拠した日本語教育実習－実習生に何が提供できるか－『言語文化と日本語教育』, 20, 1-12
- 岡本和恵 (2008) ティーム・ティーチングを通じた教師同士の協同と学び『待兼山論叢』, 42, 57-74
- 金哲明 (2003) データ解析・マイニングと R 言語『ESTRELA』, 113, 80-85
- 国際交流基金 (2006) 『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2006年＝概要』
- 国際交流基金 (2010a) 『2009年海外日本語教育機関調査 速報値』 < [http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/news\\_2009\\_02.pdf](http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/news_2009_02.pdf) > (2010年12月14日)
- 国際交流基金 . (2010b) 日本語教育国別情報：2010年度 エジプト < <http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2010/egypt.html> > (2011年12月30日)
- 小林明子・顔幸月・縫部義憲 (2007) 中国の大学生が求める日本語教師の行動特性：学年による相違中国の大学生が求める日本語教師の行動特性：学年による相違『広島大学日本語教育研究』, 17, 67-72
- 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, 1-8
- 縫部義憲 (2007) ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論 (4)：人間学カリキュラムの提案『広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座』, 17, 41-49
- 縫部義憲 (2010) 日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か『日本語教育』, 144 (1), 4-14
- 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) 学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念『日本語教員養成における実践能力の養成と教育実習の理念に関する調査研究』, 94-103
- 林伸一 (2010) 期待される日本語教師像について -- 外国人留学生の期待と教師の自己点検の課題『大学教育』, 7, 57-68
- 平畑奈美 (2007) 海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質－グラウンデッド・セオリーによる分析から－『早稲田大学日本語教育研究』, 10, 31-44
- 文化庁 (2000) 日本語教育のための教員養成について < [http://www.bunka.go.jp/file\\_1/1000010839\\_materials.pdf](http://www.bunka.go.jp/file_1/1000010839_materials.pdf) > (2010年3月8日)
- 堀啓造 (2005) 因子分析における因子数決定法：平行分析を中心にして『香川大学経済論叢』, 77 (4), 545-580
- 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
- Brown, A. V. (2009) . Student' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93 (1), 46-90.
- Hadley, G., & Hadley, H. Y. (1996) . The culture of learning and the good teacher in Japan: An analysis of students views. *The Language Teacher*, 20 (9) . Retrieved 03 Jun, 2009 from <http://jalt-publications.org/tlt/files/96/sept/learning.html>
- Kano, Y., & Harada, A. (2000) . Stepwise variable selection in factor analysis. *Psychometrika*, 65

(1) , 7-22.

Lin, X. (2005) . Quality characteristics of excellent Chinese college English teachers. *Sino-US English Teaching*, 2 (5) , 25-26.

Ryan, S. M. (1998) . Student evaluation of teachers. *The Language Teacher*, 22 (9) . Retrieved 03 Jun, 2009 from <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/sep/ryan.html>

Shimizu, K. (1995) . Japanese college student attitudes towards English teachers: A survey. *The Language Teacher*. Retrieved 03 Jun, 2009 from <http://jalt-publications.org/tlt/files/95/oct/shimizu.html>

## Native and non-native “good teachers” for Egyptian learners of Japanese language

Yusuke SAKURAI

Doctoral Candidate, University of Helsinki

This study explores the images of both good Japanese and Egyptian teachers for Egyptian learners studying Japanese language through quantitative methods. The results show that three elements are considered as common “good teachers” characteristics: 1) building considerate relationship with students; 2) having abundant knowledge and experience; and 3) conducting effective pedagogical activities. Japanese teachers, in particular, also appear to be expected to play normative roles as teachers and Japanese language users. Comparing the degrees of students’ expectancy towards Japanese and Egyptian teachers, this study suggests that the students strongly anticipate more from Japanese teachers regarding many survey items. The students, on the other hand, are highly admired Egyptians teachers’ Arabic competency for classroom instruction and their consultation availability outside of class.