

JALT 日本語教育論集

JALT Journal of Japanese Language Education



第 12 号

Volume 12

2013 年 8 月

August 2013

全国語学教育学会 日本語教育研究部会

The Japan Association for Language Teaching (JALT)

はしがき

全国語学教育学会日本語教育研究部会の会員の皆様、いつもご支援有難うございます。この度、JALT 日本語教育論集 12 号を発行することが出来ましたので、会員の皆様にお届けいたします。本誌 12 号は、日本語 2 編、英語 1 編の研究論文を紹介しています。まずは、『作文課題中に見られる初級学習者の辞書利用法に関する考察－米国の大学における国際企業研修プログラムの一例－』、次に、『中国人日本語話者における時制関連表現の理解と教育の効果』、そして『Japanese language teachers' beliefs about ideal language teachers: A case study in New South Wales, Australia』と、米国、中国、オーストラリアという異なる学習環境における日本語研究を伝える内容になっています。本誌 12 号も会員の皆様楽しんでいただけるようお願いしております。

We are pleased to announce that the JALT JSL SIG Journal (Volume 12) has been published. The current volume features three articles. The first one describes dictionary use patterns among JSL learners in international corporate training programs in the USA. The next one explores tense related expressions among Chinese speakers of Japanese and the impact of explicit instruction. The third article highlights the beliefs about “ideal language teachers” among JSL teachers in New South Wales, Australia. We hope that you will also enjoy this volume.

なお、本誌の出版にあたり、ご尽力をいただいた以下の方々に感謝の意を表します。
ティモシー・ニューフィールドズ、神田みなみ、高野のぞみ、服部珠予、山下早代子

This volume would not be possible without continued and valuable support of the following people: Timothy Newfields, Minami Kanda, Nozomi Takano, Tamayo Hattori, Sayoko Yamashita

2013 年 8 月 (August 2013)

全国語学教育学会日本語教育研究部会代表 (JALT JSL SIG Coordinator)
川手ミヤジェイエスカ恩 (Megumi Kawate-Mierzejewska)

目次 (Contents)

はしがき	i
Introduction	
作文課題中に見られる初級学習者の辞書利用法に関する考察 —米国の大学における国際企業研修プログラムの一例— Examination of dictionary use for beginning-level learners of Japanese during composition tasks: An example from an international co-op program at a university in the United States 藤岡典子 (Noriko Fujioka-Ito)	1
中国人日本語話者における時制関連表現の理解と教育の効果 Understanding of tense-related expressions by Chinese speakers of Japanese and the effectiveness of instruction 松澤隆志 (Takashi Matsuzawa)	15
Japanese language teachers' beliefs about ideal language teachers: A case study in New South Wales, Australia Akiko Kobayashi (小林明子) Reiko Sato (佐藤礼子)	28
JALT 日本語教育論集の記事募集 Call for Papers	45

作文課題中に見られる初級学習者の辞書利用法に関する考察
—米国の大学における国際企業研修プログラムの一例—

**Examination of Dictionary Use for Beginning-Level Learners of Japanese
during Composition Tasks: An Example from an International Co-op
Program at a University in the United States**

シンシナティ大学

藤岡典子

Noriko Fujioka-Ito

University of Cincinnati

要旨

辞書は、語彙学習を補助する貴重な学習資源であり、自律学習能力を育成し、「第二言語ユーザー (Cook, 2002)」としての学習を支援する有効な手段の一つであると言える。しかし、言語学習における辞書の使用に関する研究は少なく、特に企業研修に従事する学習者がどのように辞書を使っているのかは明らかではない。本稿では、日本での企業研修を予定している初級レベルの日本語学習者を対象に実施した作文を書く際の辞書利用法に関するアンケート調査分析の報告を行なう。調査期間中、被調査者たちは、作文を書きながら辞書使用の目的、またその目的が達成されなかった場合はその理由を調査表に記入した。5回分の作文について学生別の変遷に焦点を当てて分析した結果と、1回ごとの学生全員の作文を分析した結果から、学習者の言語レベルが低い場合、辞書を使う理由が限られてしまうが、学習が進むにしたがって辞書利用回数は上昇し、言葉を見つける技術がより必要となってくることがわかった。そのため、日本での生活が成功できるように日本への出発前からの初期段階での指導の必要性が示唆された。今後の課題としては、学習者のニーズや辞書の多様化に対応した調査実施が必要であることが判明した。

Abstract

The dictionary can be a valuable instructional resource to assist learners in studying vocabulary in ways that match their needs. It can also be an efficient tool to foster autonomous learning and provide support for second language users (Cook, 2002). However, there is little research on the use of dictionaries in language learning. It is largely unknown how American learners of Japanese in the United States or foreign interns working in Japan use dictionaries. This article investigates how four beginning-level learners who are planning to come to Japan to work use dictionaries during composition tasks. Three-item questionnaires explored why respondents used dictionaries during composition tasks, and when and why they could not successfully find words in dictionaries. The results suggest that effective dictionary use should consider individual learner differences and be incorporated at the beginning of language instruction. The need to conduct

further research that considers various types of dictionaries (such as print, electronic, and online dictionaries) to help more learners achieve success in their future careers in Japan is also suggested.

1. はじめに

辞書は、それぞれの学習者が必要な言葉を自分で調べることができるという点で、学習者のニーズに合った語彙学習を補助する貴重な学習資源である。語彙力は読解力と相関関係が強く(森, 2003)、語彙力不足は読解力ばかりでなく、読解活動を通しての語彙学習にも悪い影響を与えている(Haynes, 1993; Haynes & Bloch, 1993)。産出面でも、語彙力が高ければ文章の結合性 (coherence) や凝集性 (cohesion) などのディスコースレベルの学習まで発展できるが、語彙力が低ければ伝達したいことが単語レベルでつまずいてしまうわけである。このように、第二言語学習における語彙力の重要性が認識されている一方、現在、大学の初級日本語レベルで学習する語彙は「サバイバル」的な語彙に偏り、学習者の専門や興味におけるニーズを満たすことができないという指摘もある(富田, 2005)。したがって、初級レベルから使いたい言葉を学習者が自分で辞書で調べて学習することが望ましいと思われるが、初級学習者を対象とした辞書の使用についての研究はまだ数少ない。

本調査を実施したアメリカの大学の国際企業研修プログラムでは、辞書を使いながら語彙を学ぶ力を伸ばすことが初級の段階から必要であるという状況から、日本で生活する「第二言語のユーザー (Cook, 2002)」への日本語学習支援を念頭に、コースの初めからコンテンツベースカリキュラムを導入して、積極的に辞書を作文教育に取り入れている。青木(2008)によると、「第二言語ユーザー(Cook, 2002)」は、「学習者」という言葉と区別されるべきで、両者の違いはどのような環境にいるかによるものが大きく影響している。「学習者」は教育機関に存在することを前提としているのに対し、「第二言語ユーザー」というのは、単に、教育機関の外に出たになれるというわけではなく、社会の中で有能な一員として扱われ、ユーザー自身も自分の言語能力に満足することができる状態であることを指す。したがって、第二言語ユーザーへの日本語学習支援は、現在所属している、あるいは、将来属したい社会集団で有能な一員として認められるために必要な言葉を身につけることを手助けすることが目的の一つとなる。

当プログラムの学生は、1年次に同大学内の「国際企業研修プログラム」に応募2年次と3年次の冬学期、夏学期にアメリカ国内で企業研修に従事し、3年次の夏の8月から大学に戻り、6週間毎日、6時間の言語と文化の集中コースを履修する。4年次の秋学期、冬学期に引き続き、言語と文化のコースを受けた後、研修派遣国での2週間の集中コースを受講し、5か月間の海外での企業研修を行なう。本稿では、夏の集中コース中に日本語で作文を書く際に学習者が辞書をどのように活用しているのかを調べた結果を報告する。そして、日本で仕事に従事する企業研修生に役立つ辞書利用指導法を考察し、今後の調査課題について検討する。

2. 先行研究

Nation (2001)は、辞書は情報を提供する学習資源としての利用に加えて、学習を補助するものとしても使われるとし、辞書の使用目的を理解 (comprehension)、産出(production)、学習(learning) の三つの側面から分析している。一つ目の理解の面であるが、(1) 聞いたり、

読んだり、翻訳している際にあった知らない言葉を調べる、(2)部分的にしか知らない言葉の意味を確認する、(3)文脈から推測したことを確認する、という三つの目的を挙げている。産出のための辞書使用目的については、(1)話す、書く、訳すのに必要な言葉で、知らないものを調べる、(2)話す、書く、訳すのに必要な言葉で、部分的にしか知らない言葉のつづり、発音、意味、文法、使用上の制限、語の配置、活用、派生語を調べる、(3)知っている言葉のつづり、発音、意味などを確認する、(4)ある言葉が存在していることを確認する、(5)知っている言葉の代わりに使える他の語を見つける、(6)間違いを直す、の六点を挙げている。最後に、学習の面での辞書の使用目的は、(1)学習するために知らない言葉を選ぶ、(2)部分的にしか知らない言葉について、語源を含め、知識を広げることであると述べている。

このように辞書はさまざまな用途に使用することができるが、学習者は実際にどのような目的で辞書を使っているのであろうか。Harvey & Yuill (1997) は、英語学習者を対象に作文を書く際の辞書使用の理由について調査している。被験者は語学学校や大学で第二言語として英語を学ぶ成人学習者 211 人であり、全員が英英辞典である *Collins COBUILD English Language Dictionary (CELSD)* (1987) を使用した。被験者の職業や第一言語はさまざまであるが英英辞典が問題なく独力で使用できることが実験参加の条件であったため、英語力が中級以上の者が被験者であった。これらの被験者に 45 分から 1 時間の間で作文を書く課題を与え、課題に取り組んでいる最中に被験者が辞書を使うたびに、どの言葉を辞書で調べたか、その言葉を調べた目的は何か、その目的を達成することができたか、アンケートに答えるように指示した。辞書で調べた目的については、「ある言葉が存在していることを調べるため」「ある言葉のつづりを確認するため」など八つの選択肢から選ぶようになっていた。調査の結果、被験者が辞書を使った 582 回のうち、最も多かった使用目的はつづりを確認するためと(24.4%)、意味を調べるためであり(18.3%)、同音異義語を調べたり文法的な情報を得るなどのその他の理由は 5.9% から 12.8% にとどまった。

また、辞書使用の目的が達成できたかどうかという点については、目的によって学習者が正しく辞書が引ける確率に大きく差があったという結果が出ている。例えば、学習者がつづりを調べるために辞書を引いた場合、92.8%と高い確率でその言葉を探せていたが、同音異義語を探すために辞書を引いた場合は、その目的を達成できた確率は 63.9%という結果になっている。後者の場合、調べた言葉の説明の中に同音異義語や類義語が紹介されているにも関わらず、学習者は必要な情報が得られなかったと答えていることがほとんどであることから(目的が達成できなかったという回答中の 94.4%)、Harvey & Yuill (1997) は同音異義語を辞書に載せるだけでなく、その言葉のニュアンスや一緒に使える言葉などの説明も加える必要があると主張している。以上のような先行研究で提示されている情報は、当プログラムの学生や留学生のように、日本語を学びながら日本で生活する学習者にとっては、特に重要であろう。さらに、学習者が同音異義語を探せたと答えた場合でも、その語の使い方に問題のある場合が多かったという報告もしている。このことから、単に学習者自身に辞書を使わせるだけでは、望ましい語彙学習にはつながらないことがうかがわれる。

3. 作文課題中に実施した辞書利用調査

3.1 調査目的

Nation (2001)、Scholfield (1982) は、辞書を引く作業は一般的に考えられているより複雑であり、特別な技術が求められるとし、辞書の使い方について教室内での指導が必要だと述べている。また、以前、2年間の企業研修生による『技術用語学習辞典』の試験的使用に関する報告結果から、企業研修の後半より前半で、より多く使用する傾向があったため (Fujioka-Ito & Nakakubo, 2011)、日本での企業研修開始時に学生が辞書の使用方法に慣れているように、日本への出発前に辞書を効果的に学習に利用させられる適切なトレーニングを与えることは重要である。したがって辞書利用指導に関するトレーニングを目的とした効率的な学習活動について考察できるよう、作文の課題ごとの辞書使用状況と各学習者の辞書使用の傾向を以下の2項目について調査した。

- (1) 作文を書く課題中に調べた言葉を調査することによって、海外での企業研修を控えている学習者の必要な語彙の種類傾向を調べ、調査対象者が必要とする学習活動について再考する。
- (2) 辞書使用状況と使用する理由を調べることによって、学習初期段階から海外の研修先で独立して学習するに至る段階で必要とする辞書を引く技能について探りトレーニングの方法を考察する。

3.2 被調査者

本調査では、国際企業研修プログラムの夏の集中コースを履修していた学生4名を対象に、アメリカ国内で従事した企業研修の経験について作文を書く際の辞書の使用状況に関するアンケート調査を実施した。4名の対象者は、全員日本語を学習するのは初めてで1名が会計学専攻であったが、残りの3名の専攻は工学であった。作文の課題は、日本語初級レベルの6週間の集中コース中、第1週目から4週目に与えたが、この夏の集中コースの対象者は日本語未履修者であるため、作文1を書いた時点で約25時間、そして作文5の課題を与えたときには、約100時間の日本語の授業を受けていた。この被調査者たちは夏の集中コース中、言語学習のために『げんき1(坂野、大野、坂根、品川、渡嘉敷、1999)』を使用していた。会話・文法編は1巻目の最後である12課まで、読み書き編の漢字は12課分全部導入したが、本調査の作文の課題の時間を確保するために、読み教材と書く練習は「日本の会社員」について学習する8課まで授業で学習させた。

当調査に際し、コンピュータを使用して作文を書かせ始める前に、辞書の使用について以下の指導を与えた。

作文1. 「私の専門」(1週目)

- 日本語学習歴がない学生たちであったため、辞書とコンピュータを利用して作文を書く課題をやらせる前に、ローマ字入力による日本語入力の仕方を説明し、コンピュータを使ってタイプを打たせる練習を行なう必要があった。その際、特に基本のひらがなで不規則な文字(「ぢ」、「を」など)、カタカナの特別な文字

(「シェ」、「ファ」、「ヴァ」など)や、拗音、促音便を含む言葉を教員が発音して、学生に聞いた音や言葉をコンピュータのキーボードを使って打たせた。

- 「です」以外の動詞は全く知らなかったため、コンピュータを使って自己紹介を簡単に書かせた。

作文2. 「企業研修のスケジュール」(2週目)

- 「辞書形」から「ます形」の活用が履修済みであったため、名詞と動詞をできるだけ多く辞書で調べるように指示した。

作文3. 「企業研修のオフィス」(3週目前半)

- 場所を説明するときに必要な名詞や動詞を正確に使用するように助言した。
- 正しい漢字を選ぶためには、紙の辞書である *The Oxford Starter Japanese Dictionary* (Bunt & Hall, 2000)を使用するように指示した。

作文4. 「企業研修の一週間のスケジュール」(3週目後半)

- 教科書でさまざまな動詞を学習しているため、できるだけいろいろな動詞を使い、正確に活用するよう指示した。

作文5. 「企業研修の仕事」(4週目)

- できるだけ多くの名詞、動詞、形容詞を辞書で調べて正確に使うよう指示を与えた。

3.3 調査方法

本調査で使用したアンケート調査表は、Harvey & Yuill (1997) が用いたアンケートをもとに作成した。構成は以下の通りである(表 1)。まず、辞書で調べた言葉をアンケートの最初にある A の部分に記入するようになっている。そして、B の部分には辞書を使用する目的を(a)から(g)の七点挙げ、被験者はこれらの項目から該当するものを選ぶ。Harvey & Yuill (1997) の被験者は英語学習者であったのに対し、本調査の対象は日本語学習者であるため、辞書使用の目的には、「(e) ひらがな/カタカナのつづりを確認する」、「(f) 漢字の表記を調べる」、「(g) 漢字の読み方を調べる」という日本語の読み書きに関わる項目を加えた。辞書使用の目的について答えた後は、その目的が達成されたかどうかを C の部分で答える。目的が達成されなかった場合は、その理由について、「(a) その言葉が辞書になかった」、「(b) 必要としている情報がなかった」、「(c) 辞書に載っている情報がよく理解できなかった」の三つのうちから答えるようになっている。

表1 アンケート調査表

<p>A. Write the item you are looking for.</p> <p>B. Choose the reason(s) you are looking for this item:</p> <p>a. To find out if the item exists.</p> <p>b. To check the meaning I want.</p> <p>c. To check if this is an appropriate item for the text I am writing.</p> <p>d. To find another item I can use instead of this one.</p> <p>e. To check how the item is spelt in <i>hiragana/katakana</i>.</p> <p>f. To check how the item is written in <i>kanji</i>.</p> <p>g. To check the reading of the <i>kanji</i>.</p> <p>C. Was your search successful?</p> <p style="padding-left: 40px;">Yes No</p> <p>If "No", why do you think your search was unsuccessful? Choose the appropriate reason(s).</p> <p>a. The item was not there.</p> <p>b. The entry did not give me the information I needed.</p> <p>c. I did not understand the information in the entry.</p>

本調査中、学生が使用した辞書は、*The Oxford Starter Japanese Dictionary*（英和・和英辞典）（Bunt & Hall, 2000）、筆者らが当プログラムの学生用に開発している『技術用語学習辞典⁽¹⁾』（英和辞典）、および英和・和英・漢字辞典以外にも他の言語が含まれている *Jim Breen's Dictionary*（Breen, 2004）などのオンライン辞書である。調べたい言葉があった場合に、どの辞書を使うかは学生の判断に任せた。調査にあたり、学生には辞書を引くたびにアンケート調査表に使用状況を記入するように指示し、各作文の終了時に調査表を回収した。このアンケート調査をもとに、作文の課題ごとの辞書の使用状況を調べるとともに、各学習者の辞書使用の傾向を考察した。

3.4 課題

作文の課題は、6週間の集中コースのうち、第1週目から4週目に与えた。作文の題目は、作文1. 「私の専門」、作文2. 「企業研修のスケジュール」、作文3. 「企業研修のオフィス」、作文4. 「企業研修の一週間のスケジュール」、作文5. 「企業研修の仕事」で、学生は50分の授業中にコンピュータラボに行き、コンピュータを使って作文を書いた。集中コースが終了する6週目には、5つの作文をまとめて授業で「企業研修」について発表をさせた（一学生の作文の例を参考資料に記載）。コンピュータを使用させて作文を書かせた理由は、日本での企業研修前にコンピュータを使用して日本語を書く練習をさせておくことと、オンライン辞書を使用させた場合、コンピュータ内でコピーペーストなどの作業がしやすいという配慮からであった。実際、コース終了時に、日本語のタイプの仕方が習えたのがよかったという学生からの意見もあったように、最近ではインターネットを使用したメールの交換がコミュニケーションの手段の多くを占めるため、作文を改訂するために教員と日本語を使って電子メールを交換した経験も有益であったようだ。さらに、オンライン辞書を使用させたことで、紙の辞書とオンライン辞書の使用頻度の比較ができた。紙の辞書よりオンライン辞書の方が使用しやすいであろうという前提のもと

で、コンピュータを使用させて作文を書かせたが、本調査では、作文を書いている最中、どの辞書をよく使ったかという質問には、紙の辞書の *The Oxford Starter Japanese Dictionary* とオンライン辞書の *Jim Breen's Dictionary* を一番よく使用したと答えた学生が半々いたことから、オンラインと紙の両種類の辞書使用頻度は同じぐらいであるようだ。その結果から、コンピュータを使って作文を書かせた場合、オンライン辞書を利用した方がコピーペーストなどができるため使用するのが簡単かとも考えられるが、作業上便利であるためだけではなく、例文の掲載の有無や掲載語の豊富さなどの理由から、学習者たちは使用する辞書を選択しているのではないかと考えられる。

3.5 結果と考察

本節では、アンケート調査の回答を各作文、および、各学生についてまとめた結果を報告する。まず、学習者が辞書を使用する理由は、「(a) その言葉が存在するか確認する」と「(e) ひらがな/カタカナのつづりを確認する」の二つの理由に偏っており、「(b) 意味を確認する」「(d) この言葉の代わりに使える言葉を探す」「(g) 漢字の読み方を調べる」を選んだ学生は全作文を通して一人もいなかった(表2、表3参照)。

表2. 作文課題中の辞書利用に関するアンケート結果
 <作文1-5の辞書利用回数の変化>

作文	1	2	3	4	5
Ba "To find out if the item exists."	3	9	9	2	5
Bc "To check if this is an appropriate item for the text I am writing"	2	0	1	0	1
Be "To check how the item is written in <i>hiragana/katakana</i> ."	8	3	9	13	18
計	13	12	19	15	24
Ca "The item was not there."	0	1	1	1	3
Cb "The entry did not give me the information I needed."	0	0	1	0	0
Cc "I did not understand the information in the entry."	0	0	0	0	1
計	0	1	2	1	4

表3. 作文課題中の辞書利用に関するアンケート結果
 <各学習者の辞書利用の傾向>

学習者	1	2	3	4
Ba "To find out if the item exists."	1	7	20	0
Bc "To check if this is an appropriate item for the text I am writing"	4	0	0	0
Be "To check how the item is spelt in <i>hiragana/katakana</i> ."	22	2	0	22
計	27	9	20	22
Ca "The item was not there."	2	0	1	2
Cb "The entry did not give me the information I needed."	1	0	0	0
Cc "I did not understand the information in the entry."	1	0	0	0
計	4	0	1	2

作文の課題ごとに学生の辞書の使用状況を分析すると、以下のような考察ができる(表 2)。まず、辞書を使用した理由について、「(a) その言葉が存在するか確認する」(2回~9回)と「(e) ひらがな/カタカナのつづりを確認する」(3回~18回)という二つが主に選ばれていた。学習者の言語レベルが初級に限られている場合は、辞書を使う理由にも制限が加わり、「(d) この言葉の代わりに使える言葉を探す」などの理由が選ばれないということが考えられる。また、課題が作文であるため、推敲を丹念に行なうようなレベルに達していなければ、「(b) 意味を確認するため」「(g) 漢字の読み方を調べる」などの理由は選択されないであろう。次に、表 2 が示すように、学習が進むにつれて辞書を利用する回数が増える傾向にあった。これは、多くの項目を学習するに従い、日本語を使って言えること、言いたいが増えるからであることと、与えられた作文の課題が最初のうちは自己紹介や一日のスケジュールといったような簡単な題材から企業研修の職場にあるものや仕事の内容など専門用語を多く使用しなければいけなくなっていくからという二つの理由があると解釈できる。さらに、辞書を引く技能的な点から考えると、辞書の使用に慣れてきたために、使用頻度が増したことももう一つの理由となり得るであろう。三つ目に、辞書を引いた目的が達成されなかった回数はあまりなかったと言えるが、作文 1 では 0 回であったが、作文 2 から 4 では 1 回から 2 回、そして作文 5 では 4 回と徐々にではあるが増える傾向が見られた。この傾向も、前述したように、学習が進むにつれて調べなければいけない語が増すとともに、言葉を見つける際に、より高度な技術が必要となってくるからであるのではないかと推測する。

辞書の使用状況を学生別に分析した結果からは、二つの特徴が明らかになった(表 3)。第一に、辞書を使う目的については、学生 2、3 のように「(a) その言葉が存在するか確認する」を選んだ学生と、学生 1、4 のように「(e) ひらがな/カタカナのつづりを確認する」を選んだ学生に分かれた。第二に、学生によって辞書を利用する回数に差が見られ、学生 1、3、4 が辞書を 5 回の作文で合計 20 回から 27 回使用しているのに対し、学生 2 は合計 9 回しか使用していなかった。これらの結果については、被調査者の学習スタイルや学習動機の高さ、日本語の学習潜在能力などの個人差などから生じた現象であることが考えられ、各学習者要因と辞書利用の傾向の関係を調べてみる必要がある。この調査の場合は、学生 2 が会計学専攻で一番辞書を引く回数が少なく、コースの最後に行なった「企業研修」についての発表の際、語彙リストに新しい単語として 2 語しか載せていなかったが、他の工学専攻の 3 名の学習者はそれぞれ 14 語、18 語、27 語記載していた。つまり、経営学・会計学などの専攻に比べ、工学専攻の場合、特殊専門用語が多いことから辞書を利用して新しい言葉を見つけ、確認する回数が多くなったようである。これらのことから、専攻によって必要とする語彙を辞書を使用して調べなければいけない度合いや理由も変わってくると解釈できる。

以上の結果を調査の目的別にまとめてみると以下のようになる。まず、作文の課題中に調べた言葉を調査することによって、学習者の専攻によって必要としている語彙の傾向が異なる結果が現れた。この課題は元来、専攻別に必要な語彙を辞書を使用して調べさせながら学習者各自が新しい言葉を学び、近い将来、日本で企業研修に従事する際、辞書が引け、独力で日本語学習が進められることができるようにすることを目標としている学習活動である。したがって、これは意外性を持つ結果ではないのであるが、経営学の分野など

と比較すると工学の分野の仕事をする場合、より多くの専門性を持つ語彙を必要とすることがうかがえ、コミュニケーションの手段としての日本語が自由に駆使できるレベルにまだ達していない学習者が独立して学習をするのには困難がより多いことが推測できる。また、辞書使用状況と使用する理由を調べた結果からは、当調査対象の学習者が辞書を使用する理由は、言葉が存在するかどうかを確認するためとひらがな/カタカナのつづりを確認するためが主に選択された理由であった。この現象は初級段階の学習者は辞書を使用する理由に制限が加わるためであると解釈できる。しかし、ニーズ分析の結果⁽²⁾から判明した企業研修中に実際に調べた語彙を使用して、日本への出発前に漢字の読み方を調べたり、意味を確認したりするという辞書利用のより高度な技術が一人で学習する際に使えるように指導を行ない、将来の学習への指針を与える必要があることを具体的に示している。このような結果を踏まえ、どのような辞書利用指導を行なうべきかを次節で考察する。

4. 辞書利用指導への示唆

前述したように、辞書は語学学習の貴重な学習資源であるが、辞書を効率よく引く技能を獲得するためには適切な指導が必要である。では、当調査の対象者のような初級レベルの段階で企業研修生として海外に赴き日本で所属するコミュニティで生活して行かなければならない学習者のための一般語と専門語の橋渡しのための効果的な辞書利用指導にはどのような方法を取るべきであろうか。

辞書を引くプロセスについては Scholfield (1982) が七つの主な段階を指摘している。この Scholfield の提示は、基本的には英語学習者が辞書を引く場合について書いた説明であるが、自律学習を促す手段として学習者が効果的に辞書を利用できるようにするために、これらの段階にもとづいた指導を応用することができるであろう。調査結果から、学習者の専門に関する背景について書く課題に取り組みながら言葉の存在や言葉のつづりを確認することは、各自で辞書を利用してできることは判明している。また、当調査は作文を書くという産出の面から学習者を観察しているが、日本で仕事をする場合は、難しい専門用語を聞いたり読んだりした際に理解しなければいけなくなる。したがって、このような要素を考慮しながら、Scholfield の辞書を引くプロセスの 7 段階を日本語学習指導に当てはめてみると、以下のようなことになる。

辞書を引くための第一段階は、分からない言葉、語句が何であるかをつきとめることである。これは、日本に住み、仕事をしていく中で、分からない言葉を受信したときに役立つ技能である。この第一段階と関係して、二番目の段階は、語形変化をしている場合は変化している部分を取り除き、辞書を引くために元の形に戻す作業で、分からなかった言葉が「い形容詞」なのか「な形容詞」なのか、そして動詞の場合は「う verb」なのか「る verb」なのかということ把握し、それぞれについて正しく辞書形を作ることである。産出面のためには、分からない言葉を辞書で調べ、動詞や形容詞の種類を認識し、正確に活用できるようにする。第三段階はアルファベット順（日本語の場合は五十音順）に分からない言葉を辞書から探すことである。本調査の対象者は、言葉の存在を確認するときに英和辞典を利用することが多いが、学習の段階が進んだときには直接日本語を調べて確認できるようになることが望ましい。第四段階では見出し語が見つからない場合の対策として、四つの方法が挙げられている。a) セットフレーズ、イディオム、

複合語の場合は、初めの言葉で辞書を引いただけでは載っていない可能性があるので、それぞれの要素について辞書を引く、b) 接尾辞がついていそうな時は、語幹を使って辞書を引いてみる、c) 不規則活用、変化したつづりの場合は、近くの見出し語をざっと見る、d) 付録がある場合はそこも見てみることである。この第四段階は読解教材や聴解教材のスクリプトを使用しながら、一斉授業で練習できる。第五段階は、辞書で調べた言葉に複数の意味がある場合、また同音異義語がある場合は、文脈に当てはまらないものを除外して候補となる言葉の数を減らすということである。これは、非母語話者が作文を書く際に適切な語が選択できないという頻繁に起こる問題の対策になる。つまり、学習者がある言葉について辞書を引いた場合、その言葉について書いてある意味を全てざっと読み、どの言葉が当てはまりそうか、当てはまらなさそうかという判断をすることである。例えば、同音異義語の場合は、その言葉の品詞が何であるのかということヒントに候補をしばることができる。第六段階は、辞書に書いてある定義を理解し、知らない言葉の含まれていた文脈の中にその意味を入れてみることである。第七段階は、載っていた意味がどれも合わない場合に、合いそうな意味を推測することである。複数の意味が当てはまる時は、どれかはっきりさせるため、文脈からの手がかりをさらに探してみることも必要となる。第四段階と同じ教材を使用して第六段階と第七段階の辞書を引いて適した定義を見つけ、意味を探し練習を実施することができる。その際、さらに言葉のニュアンスや一緒に使用できる言葉なども学べれば理想的である。

本稿の調査対象となった国際企業研修プログラムの集中コース中に実施した作文指導での辞書利用調査結果から、主に初級レベルの企業研修生や留学生を対象とした日本出発前の研修中に行なえる学習活動について Scholfield (1982)が提示した辞書を引く七つのプロセスに沿って述べてみたが、当調査結果で現れたように、学習が進むにつれて辞書を利用する回数が増え、増えれば増えるほど辞書を引いた目的が達成されない回数が増す傾向が生じるため、日本での研修中には生活をしたり仕事をしたりするコミュニティの中で言葉を探し、意味を理解する技能を磨き続けて行けば、専門分野の日本語も駆使できるようになり、日本での経験をより有益にすることができるであろう。

5. 今後の課題

当調査は被験者が4人と限られている上、夏期集中コースという短期間に行なわれている。したがって、今後、被験者の数を増やし量的調査を行なうとともに、長期的に各学習者の学習スタイルなどの要因を考慮しながら辞書の使い方を観察し、辞書の使用状況の傾向や変化について分析する必要がある。また、今回は学習者が辞書を利用する理由についての調査にとどまったが、辞書を使用することが作文を書く過程にどのような影響を与えているのか、さらに、辞書を使用した場合としなかった場合とを比べて、作文の質に変化が見られるのかといった点についても、今後、調査を行なわなければいけない。それによって辞書利用のさまざまな側面が解明して行くであろう。

前述したとおり、学習者の日本語力がどのレベルであるか、またどんな活動の際に辞書を使用しているかに関わらず、辞書を引くという作業は単に言葉を辞書の中から探すだけでは有効な方法ではない。将来、効果的に辞書を活用しながら自分の必要としていた分野や興味に関して自律学習ができるように学習者を育成するためには、複雑な作業

であるさまざまなストラテジーが適切に用いられるよう、電子辞書やオンライン辞書など、多様化している辞書の使用法の訓練を効果的に与える必要がある。

日本語学習者の多様化に伴い、研修生のような日本の地域社会の住民として生活をする人々への学習が援助できるように、各種の辞書利用の実態と滞在期間との相関関係や、それぞれの種類の辞書利用の有効性について調査することは、第二言語ユーザーとして社会集団の和の中に有能な成員として受け入れられ、日本で所属する企業研修先で認められる言語能力を身に付け、日本での生活が成功できるように指導する際に、役立って行くことにつながると思われる。

謝辞

データ分析及び本稿執筆の初期段階で、アメリカ ウィスコンシン大学マジソン校の中窪高子氏から協力を得ました。また、本誌査読者の先生方から貴重なご教示を承りました。ここに記して深く感謝申し上げます。

注

(1) 本調査を実施したアメリカの大学の国際企業研修プログラムでは工学部の学生が中心であるため、一般大学生用の教科書には含まれていない技術専門用語が必要になる。各学生が自分の専攻や仕事に合わせて必要な語彙を調べられるようにするため、『技術用語学習辞典』の開発を行なった。

(2) 『技術用語学習辞典』に掲載する語彙について検討する目的で、過去に日本で企業研修中の学習者を対象に辞書を利用して調べた語彙を調査した。その結果から、出発前研修では、「分析(analysis)」「装置(apparatus)」「計算する(calculate)」「データ(data)」「数字で表わした(numerical)」「パーセント(percentage)」「ボルト数(voltage)」のような専門用語で工学の分野で共通している語彙を使用しながら辞書を引く学習活動を一斉に行なえると一般語と専門語の橋渡しの教育として効果的であると考えられる。

参考文献

- 青山直子 (2008). 「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」, 『日本語教育』 138号、pp.33–42.
- 富田英夫 (2005). 『大学生の知的レベルに合わせた日本語教育』, Paper presented at the 7th Annual International Conference of the Japanese Society of Languages Sciences on June 25–26, 2005 Tokyo, Japan.
- 坂野永理、大野裕、坂根庸子、品川恭子、渡嘉敷恭子 (1999). 『初級日本語げんき I』 *An integrated course in elementary Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- 森美子 (2003). 「日本語における語彙習得」 畑佐由紀子編『第二言語習得研究への招待』 くらしお出版、pp. 47–66.
- Breen, J. (2004). *WWWJDIC Japanese-English dictionary server*.
<http://www.csse.monash.edu.au/~jwb/wwwjdic.html>
- Bunt, J. & Hall, G. (eds.) (2000). *The Oxford starter Japanese dictionary*. Oxford University Press.

- Collins COBUILD English Language dictionary (1987). London: HarperCollins.
- Cook, V. (2002). Background to the L2 users. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 1–28). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fujioka-Ito, N., & Nakakubo, T. (2011). *Gaikoku-jin Kigyoo Kenshusei-no-tameno Nihongo Gakushu Jizen Shien—“Gijutsu Yoogo Gakushu Jiten”-no Kaihatsu-o Toshita Houkoku* [Support for International Co-op Program Students’ Japanese Language Learning Using Dictionaries Prior to their Departure for Japan: Through the development of “English-Japanese Quick Reference Dictionary: Engineering Terms”] retrieved from http://www.uc.edu/propractice/ucoop/current_students/current_icp/nihongo.html
- Harvey, K., & Yuill, D. (1997). A study of the use of a monolingual pedagogical dictionary by learners of English engaged in writing. *Applied Linguistics*, 18, 253–278.
- Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. In T. Huskin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 46–64). Norwood, NJ: Ablex.
- Haynes, M., & Bloch, J. (1993). American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English text. In T. Huskin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 130–149). Norwood, NJ: Ablex.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- Scholfield, P. J. (1982). Using the English dictionary for comprehension. *TESOL Quarterly*, 16, 185-194.

執筆者

Noriko Fujioka-Ito teaches Japanese at the University of Cincinnati (UC), Ohio, USA. She is also a director of the Japanese Language and Culture Program at UC. Her research interests include learner autonomy, learners’ perceptions of error feedback, content-based instruction, distance learning education, and assessment of cultural proficiency.

参考資料

[作文1] わたしのせんもん

はじめまして、わたしのなまえは〇〇〇〇です。アメリカじんです。シンシナティだいがくのがくせいです。せんもんはこうくううちゅうがくです。よねんせいです。わたしはにじゅういっさいです。どうぞよろしくおねがいます。

[作文2] きぎょうけんしゅうスケジュール

わたしはまいにち六時半におきます。七時四十五分にしごとにいけます。八時に GTSL につきます。わたしは八時十五分にコンピュータをつけます。わたしはときどきターナーせんせいにはなします。ごご十二時半にひるごはんをたべます。四時にうちにかえります。五時半にばんごはんをたべます。六時にテレビをみます。八時ににほんごをべんきょうします。

[作文3] きぎょうけんしゅうのじむしょ

わたしのじむしょは EPA のとなりです。わたしのじむしょはたくさんコンピュータがあります。六百五十ぐらいコンピュータがあります。四つおおきいモニターはわたしのつくえのうえにあります。ラップトップはつくえのうえにあります。コンピュータはつくえのしたにあります。つくえがきれいです。なんにんかのどうりょうがいます。ときどきじむしょがにぎやかです。でもときどきじむしょがしずかです。ちょっとシンシナティだいがくではたります。シンシナティだいがくのじむしょは ERC のなかにあります。四百三十六番のへやです。いくつかのコンピュータがあります。

[作文4] きぎょうけんしゅうの一しゅうかん

月曜日から金曜日まで六時半におきて、シャワーをあびます。あまりあさごはんを食べません。七時四十五分ごろにしごとに行き、八時ごろにつきます。私はときどきターナーせんせいとはなします。ときどきプログラムをかい、もんだいをかいけつします。十二時半ごろにひるごはんを食べます。私はときどきどうりょうといっしょにレストランに食べに行きます。一時かんぐらいひるごはんを食べます。ときどきどうりょうといっしょにはっぴょうのじゅんぴをします。コンピュータのソフトをいれます。四時に帰って、私はときどきスーパーに食べものをかいいきます。それから私のうちにかえります。六時ごろばんごはんを食べます。よく二時かんぐらいテレビを見て、コンピュータ・ゲームをします。十一時ごろねます。七時かんぐらいねます。

[作文5] きぎょうけんしゅうのしごと

私はシンシナティのだいがくのセンター・ヒル・リサーチのしせつにつとめています。私はひこうきのエンジンをぶんせきしています。グリッドをしています。それから、MSU ターボをつけています。コンピュータ・プログラムです。MSU ターボはたくさんコンピュータをつけています。それから、かいけつをします。私はもうひとつコンピュータ・プログラムをつかって、かいけつをしたプログラムをみています。私はいっしょにどうりょうと百六十六のコンピュータをくみたまました。コンピュータをためしています。ときどきかいけつ[したプログラム]をはっぴょうしています。

[発表原稿]

きぎょうけんしゅう

私の名前は〇〇〇〇です。アメリカ人です。シンシナティ大学の学生です。せんもんはこうこううちゅうこうがくです。四年生です。私は二十一さいです。私はシンシナティのだいがくのセンター・ヒル・リサーチのしせつにつとめています。私のじむしょはEPAのとなりにあつて、六百五十ぐらいコンピュータがあります。四つおおきいモニターとラップトップは私のつくえのうえにあつて、コンピュータはつくえのしたにあります。つくえがきれいです。何人かのどうりょうがいます。ときどきじむしょがにぎやかです。でもときどきじむしょはしずかです。ちょっとシンシナティだいがくではたらきます。シンシナティだいがくのじむしょはERCのなかにあります。四百三十六番のへやです。そこにいくつかのコンピュータがあります。

私はきぎょうけんしゅうのあいだ、シンシナティの大学のセンター・ヒル・リサーチのしせつでひこうきのエンジンをぶんせきしていました。グリッドをしていました。それから、MSUターボをつかっていました。それは、コンピュータ・プログラムです。MSUターボはたくさんコンピュータをつかっています。そして、ときどきプログラムをかいて、もんだいをかいけつしました。私はもうひとつコンピュータ・プログラムをつかいて、かいけつをしたプログラムをみていました。そして、いっしょにどうりょうと百六十六のコンピュータをくみたまました。そのコンピュータをためしていました。それから、ときどきコンピュータのソフトをいれました。

きぎょうけんしゅうのあいだ、月曜日から金曜日まで六時半におきて、シャワーをあびました。あまり朝ごはんを食べませんでした。七時四十五分ごろに仕事に行つて、八時ごろについて、八時十五分にコンピュータをつきました。私はときどきターナー先生と話しました。十二時半ごろにひるごはんを食べました。私はときどきどうりょうといっしょにレストランに行きました。一時間ぐらいひるごはんを食べました。四時に家に帰つて、私はときどきスーパーに食べものを買に行きました。それから、六時ごろにばんごはんを食べました。よく二時間ぐらいテレビを見て、コンピュータ・ゲームをしました。十一時ごろねました。よく七時かんぐらいねました。

[発表のときに配布した単語リスト]

こうこううちゅうこうがく	aerospace engineering
しせつ	facility
どうりょう	colleague
いくつか	some
ぶんせきする	to analyze
もんだい	problem
かいけつする	to solve
くみたてる	to assemble
はっぴょうする	to present
シャワーをあびる	to have shower
つく	to arrive
コンピュータのソフトをいれる	to install software
もうひとつ	another
ためす	to try

中国人日本語話者における時制関連表現の理解と教育の効果

Understanding of tense-related expressions by Chinese speakers of Japanese and the effectiveness of instruction

浙江師範大学

松澤隆志

Takashi Matsuzawa

Zhejiang Normal University

要旨

中国の企業において、日本語を使用して仕事をしている中国人社員に作文の個別添削指導をしたところ、参加した14名全員に間違いが見られたのが時制（テンス）に関わる表現と「は」と「が」の使い方であった。本論文は、時制に関して講義を兼ねてエラーの要因を調査・考察したものである。結果として、日中両言語における時制のとらえ方には違いがあり、それが負の転移をしていると思われるという結果が出た。一方、明示的な指導は各種の時制に関連する表現の誤用の低減に効果があった。しかし一ヶ月後の保持テストでは効果の度合いが低下しており、定着化には更に改善の余地があることが分かった。

Abstract

When the author examined the compositions of 14 Chinese employees who used Japanese in business contexts, two common errors were apparent in all the writing samples. One error concerned tense related expressions; another was the incorrect use of particles 'wa' and 'ga'. This paper is about the problems Chinese learners of Japanese have in using tense related expressions appropriately. Evidence that that some L1 negative transfer is occurring is cited, and ways that Chinese and Japanese tense concepts differ are briefly outlined. One hour of explicit instruction about Japanese tense concepts resulted in a statistically significant reduction of errors at a $p < .05$ level. However, it seems that improved instruction is needed to more learners better retain this knowledge.

はじめに

筆者が中国・深圳の企業において、日本語を使用して仕事をしている中国人社員に作文の添削指導をしたところ、参加した十数名全員に誤用が見られたのが時制（テンス）に関わる表現と「は」と「が」の使い方であった。「は」と「が」の難しさは想像するに難くないがなぜ時制を間違えるのか疑問に思い、実態の調査と明示的な指導の効果を研究することにした。

先行研究

主に中国人に対する日本語教育での時制に関する研究は以下のものがある。

中川（1997）は外国人の作文を日本人が添削するという作業から種々の考察を行っている。その中で時制について言及し、日本語教育においては時制という概念は学習項目として前面に押し出すことは少なく、外国人の母語が持つ、あるいは言語間で共通の時制概念を外国人が軸として学習することを容認している、また、教師が日本で学習する英語の時制概念を使って説明することも多い、と指摘している。

孫・小泉・玉岡・宮岡（2009）は、中国人学生の時制・アスペクト形態素の形の習得過程を研究し、習得は学習期間と語彙能力、文法能力の増加に相関していることを論証している。下地（2004）は日本語と中国語の差異として、日本語は相対的視点で事象を眺める傾向があり、中国語は固定的視点で眺める傾向があるとし、その差異が表現の違いに反映されているとしている。その例として中国語で動態助詞「了」を使わず動詞の原形を用いる過去の表現や、日本語の「ている」に対応して中国語では「了」を使用することがあることなどを提示している。

方（2007）は日本人の中国語「了」の誤用について日本語と中国語の文法を対比して分析しているが、その中で、テンスについて、中国語では直接動詞に関連する文法手段は存在しないと説明している。崔（2009）は中国人日本語学習者のテンス・アスペクトの習得について、ライヘンバッハの、Speech時/Event時/Reference時という概念を用いてテンス・アスペクトを説明するSRE理論の視点から研究し、中国人においては「動作の持続」の用法は「結果の状態」より習得が容易で、Reference時（事象発生後の過去の一時点）の認識が困難であるとみられるとしている。原因として中国語と日本語の時制概念の差が影響していると指摘している。楊（2010）は、日本語と中国語の動詞に関する時制表現の差異について検討し、基本的には日本語動詞の過去・現在・未来表現に対応する中国語表現が可能であると言えるが、過去に関しては過去や完了を示す助詞「过、了」を使わない表現もあることを述べている。

張（2001）は中国語母語話者の「ている」に関する四つの不使用のケースを解説し、中国人話者は「ている」の代わりに「する、した」を使用する傾向があるとしている。陳（2009）は、中国語との対比から移動の結果を表す日本語の「結果の状態のテイル」は「ある、いる」の類義表現として教えてもいいのではないかと主張している。庵（2010）は、中国語話者は結果の状態のテイル形は習得しにくいと指摘し、その原因は中国人話者が状態よりも変化に注目するためと説明している。郭（2003）は、中国語におけるテンス（時制）の概念は統一された見解が無いとし、種々の主張を整理したうえで現状と問題点について論じている。

なお、日本語学習者の時制表現の誤用の実態の調査や教育の効果についての論文は見当たらず、研究の余地が大であると言える。

本研究の目的と枠組み

研究調査事項

本研究は、ビジネスで日本語を使用する中国人において次の点を明らかにすることを目的とする。

1. 時制に関連する表現の理解度はどの程度か

2. 時制関連表現を明示的に指導することは効果があるか

なお、この論文においては厳密な意味での時制に関する表現だけではなく、現在に関するアスペクト表現（「ている」）や、不確定な未来を表現するのに関係するモダリティ表現（「でしょう」など）も含めて扱っている。

研究調査方法

調査対象

対象は、ビジネスで日本語を使用する中国人である。参加者（被験者）は後述の保持テストを受験しなかった7名を除き、94名（女性70名、男性24名）、平均日本語学習歴は4.3年である。年齢は20歳代が83名、30歳代が11名で、うち、75名（79.79%）が日本語能力試験（JLPT）1級（N1級を含む）に合格している。業務における日本語の使用は、日本語を読むが87名（92.55%）、書く88名（93.62%）、聞くが83名（88.30%）、話す73名（77.66%）であった（重複回答）。なお参加者には、収集したデータを論文に使用できる可能性があること、またその際に個人名を特定できるような扱いはしないことを説明し、書面で同意を得ている。

研究調査データ収集方法

データの把握には筆者が作った問題を用いた。内容は時制に関わる表現を表1のように九つのカテゴリーに分け、二者択一問題12問をランダムに配置した。このような問題を3組作成した（問題A、B、Cと呼ぶ）。（付録1参照）なお、カテゴリーの作成に関しては日本語文法大辞典（山口・秋本、2001）と「日本語の文法」（村田、2007）を参考にしたが、カテゴリーの表現は筆者が独自につけたものである。

なお、過去形を用いる表現として仮定の表現があるが、過去形を用いなければ誤用であるとまでは言えないので講義には含めているがカテゴリーとしては取り上げていない。

（例参照）

- （例） ○もう少し背が高かったらいいのに。
○もう少し背が高いといいのに。

テストは、授業前テスト（以後、プリテスト）、授業後テスト（以後、ポストテスト）、1ヵ月後テスト（実際は31日後から40日後の間で実施。以後、保持テスト）と3回行った。

企業の研修コースとして実施したため統制条件のグループはおかず、講義の実施ごとに、被験者を無作為に1と2のグループに分け、授業前と後に、それぞれ異なる問題を解かせるカウンターバランスによるプリテスト・ポストテスト方式を採用した。また、保持テストは別の問題で行った。なお、問題A、B、Cは講義の開催ごとに順繰りに入れ替えた。

表1 時制関連表現のカテゴリー

カテゴリー	問題数	説明
単純過去	2	過去の表現。例えば、「私は四川省で生まれました」
ている	2	現在を「ている」で表す表現。例えば「これが話題になっている電子本か」
確定未来	1	確定している未来を表す表現。例えば「来年は会社創立100年です」
不確定未来	1	不確定な未来を表す表現。例えば「おそらく明日は雨になるでしょう」
未来・後	1	未来の動作で、「～た後」を使った表現。例えば「この薬を飲んだ後は運転しないでください」
未来順序	1	未来の動作で「～たら」を使った表現。例えば「CDは聞いたら返してね」
忠告提案	1	忠告・提案の表現。例えば「人の忠告は聞いたほうがいいよ」
過去順序	1	過去の順序表現。例えば「故郷を出る前に友人に会ってきました」
その他	2	その他の時制に関する表現。例えば「日本に2年住んだのは良い経験でした」

講義

まずプリテストを実施し、その後明示的な指導として日本語で講義と演習を行った。時間はプリテスト、ポストテストを含めて約1時間である。内容は以下のとおりである。この講義コースを月1回のペースで、計8回開催した。

1. 基本的な時制の考え方の説明
2. イ形容詞、ナ形容詞、動詞の基本形（現在形、過去形）の参照資料配布（送り仮名に迷ったときに使用するように）
3. 過去：「した」と「していた」の表現の差異についての解説
4. 過去形が使われる表現についての解説（現在はしていない習慣、「～後」、動作の順番、忠告・提案）
5. 現在と未来に関する表現の解説
6. 現在形（辞書形）が使われる表現についての解説（真理・本質、歴史的記述、「～前、～まで」、臨場感の演出）
7. その他注意例や作文添削で見られた間違っただけの例の解説

収集データ分析方法

研究調査事項1に関してはプリテストにおける各カテゴリーの正答数を用いて評価した。研究調査事項2に関しては各カテゴリーのプリテストとポストテストの結果を直接確率検定（Fisher's exact test）で分析した。更に講義の結果が1ヵ月後も保持されるかどうかを検討するため、プリテストと保持テストの結果についても直接確率検定により分析した。

結果

研究調査事項1の、ビジネスで日本語を使用する中国人の時制に関する表現の平均正答率は78.37%であった。結果をカテゴリーごとに表2に示す。サンプル数は94である。単純な過去の表現においても正答率は82.45%であった。また、直接確率検定の結果から、「確定未来」と「その他」はカテゴリー全体の難易度に比べて有意に難しく、「未来・後」のカテゴリーが有意に易しいという結果が出た ($p < .05$ 、両側検定)。

表2 時制関連表現のカテゴリー別の理解度 (プリテスト)

カテゴリー	N	正解数	不正解数	正答率	直接確率検定 (注)	判定
単純過去	188	155	33	82.45%	ns	
ている	188	151	37	80.32%	ns	
不確定未来	94	78	16	82.98%	ns	
確定未来	94	55	39	58.51%	**	難
未来・後	94	84	10	89.36%	*	易
未来順序	94	72	22	76.60%	ns	
忠告提案	94	78	16	82.98%	ns	
過去順序	94	80	14	85.11%	ns	
その他	188	131	57	69.68%	*	難
合計	1,128	884	244	78.37%		

注 合計の正解・不正解と比較しての直接確率検定 (両側検定) の結果。

ns: not significant (有意ではない)

** : $p < .01$ (有意である)

* : $p < .05$ (有意である)

研究調査事項2に関しての結果を表3、4に示す。サンプル数は94である。

プリテスト対ポストテストの正答率の比較では、「ている」と「不確定未来」のカテゴリーを除き、直接確率検定で有意な差がある (正答率が改善している) という結果になった ($p < .05$ 、両側検定)。「ている」と「不確定未来」のカテゴリーに関しては、有意な差がないという結果になった。

プリテスト対保持テスト (一ヵ月後テスト) の比較においては、三つのカテゴリーにおいて、直接確率検定で有意な差があった (正答率が改善している) もの ($p < .01$ 、両側検定)、六つのカテゴリーにおいて差は有意ではないという結果になった。

表3 時制に関わる表現の 카테고리別の教育効果 (プリテスト対ポストテスト)

カテゴリー	N	プリテスト正解数	プリテスト不正解数	正答率 (%)	ポストテスト正解数	ポストテスト不正解数	正答率 (%)	改善率 (%) (注)	直接確率検定 (注)
単純過去	188	155	33	82.45%	175	13	93.09%	10.64%	**
ている	188	151	37	80.32%	148	40	78.72%	-1.60%	ns
不確定未来	94	78	16	82.98%	85	9	90.43%	7.45%	ns
確定未来	94	55	39	58.51%	87	7	92.55%	34.04%	**
未来・後	94	84	10	89.36%	93	1	98.94%	9.57%	**
未来順序	94	72	22	76.60%	94	0	100.00%	23.40%	**
忠告提案	94	78	16	82.98%	93	1	98.94%	15.96%	**
過去順序	94	80	14	85.11%	90	4	95.74%	10.64%	*
その他	188	131	57	69.68%	154	34	81.91%	12.23%	**
合計	1,128	884	244	78.37%	1,019	109	90.34%	11.97%	**

注 プリテストの正解・不正解数に対する直接確率検定 (両側検定) の結果。

ns: not significant (有意ではない)

** : $p < .01$ (有意である)

* : $p < .05$ (有意である)

改善率パーセント (%) はポストテストあるいは保持テストの正答率からプリテストの正答率を引いたものである。

表4 時制に関わるカテゴリー別の教育効果（プリテスト対保持テスト）

カテゴリー	N	プリテスト正解数	プリテスト不正解数	正答率 (%)	保持テスト正解数	保持テスト不正解数	正答率 (%)	改善率 (%) (注)	直接確率検定 (注)
単純過去	188	155	33	82.45%	174	14	92.55%	10.11%	**
ている	188	151	37	80.32%	160	28	85.11%	4.79%	ns
不確定未来	94	78	16	82.98%	77	17	81.91%	-1.06%	ns
確定未来	94	55	39	58.51%	66	28	70.21%	11.70%	ns
未来・後	94	84	10	89.36%	89	5	94.68%	5.32%	ns
未来順序	94	72	22	76.60%	87	7	92.55%	15.96%	**
忠告提案	94	78	16	82.98%	92	2	97.87%	14.89%	**
過去順序	94	80	14	85.11%	82	12	87.23%	2.13%	ns
その他	188	131	57	69.68%	144	44	76.60%	6.91%	ns
合計	1,128	884	244	78.37%	971	157	86.08%	7.71%	**

注 プリテストの正解・不正解数に対する直接確率検定（両側検定）の結果。

ns: not significant（有意ではない）

**： $p < .01$ （有意である）

改善率パーセント（%）はポストテストあるいは保持テストの正答率からプリテストの正答率を引いたものである。

考察

まず、研究調査事項1、時制に関係する表現の理解度に関してプリテストの結果を吟味してみたい。種々の時制表現に関する正答率は平均で78.37%という結果が出た。特に、単純な過去の表現においても82.45%の正答率となった（表5参照）。

問題は二者択一なので対立する答は動詞の現在形であり、不正解者は現在形を選んだということである。つまり、不正解者は、文中の名詞やコンテキストで過去の事象であることは明白だと理解し、動詞を過去形にしなければならないということを重大に考えなかった可能性がある。下地（2004）、方（2007）、楊（2010）等が指摘している、中国語では動詞の活用で時制を表現しないということの影響と思われる。確かに対応する中国語表現の中で、動態動詞「过」を付けて過去を表現している文は一つだけである（付録2参照）。

不正解の33解答のうち22解答（66.67%）がJLPT1級保持者のものであった。日本語能力が不足している被験者に誤答が集中している訳ではない。被験者は日常業務で日本語を読んだり書いたりしている日本語使用者であることを考えると、中国語からの負の転移があると判断できるのではないだろうか。中川（1997）が指摘しているように時制の理解は

母語の表現の理解に任せている（特に改めて教えない）ことが多いという背景が考えられる。

表5 単純な過去表現の理解度（プリテスト）

例文	N (注)	正解	不正解	正答率
1. 私が子供の頃大きな地震が（ありました）。	31	27	4	87.10%
2. 私は四川省で（生まれました）。	32	26	6	81.25%
3. 大学を卒業して深圳に（来ました）。	31	26	5	83.87%
4. 会社のことは人に聞くまで（知りませんでした）。	31	30	1	96.77%
5. 村上春樹の本を読んで（感動しました）。	32	24	8	75.00%
6. 今週初め、東京に（来ました）。	31	22	9	70.97%
合計	188	155	33	82.45%

注 問題Aの受験者が31名、Bが32名、Cが31名、合計で94名の結果である。各問題に2問配置されているので問題は188問となる。

時制にまつわるカテゴリー別の結果としては、「確定未来の表現」と「その他」が平均に比べて正答率が有意に低く、未来表現での「〇〇した後〇〇する」と言う表現は有意に正答率が高いという結果が出た。まず「確定未来の表現」についてであるが、これは時制の問題ではなくモダリティの問題である。結果を表6にまとめた。

表6 確定している未来表現の理解度（プリテスト）

例文	N (注)	正解	不正解	正答率
7. 来年は会社創立100年（です）。	31	26	5	83.87%
8. 5年後には私も30歳（です）。	32	24	8	75.00%
9. これから故郷に（帰ります）。	31	5	26	16.13%

注 問題Aの受験者が31名、Bが32名、Cが31名、合計で94名の結果である。

対立する答は例文7、8では「でしょう」、例文9では「帰るつもりです」である。例文7、8の正答率はプリテストの平均と直接確率検定で有意な差は無く、「確定未来」の正答率の低さは例文9において「帰るつもりです」を選んだ人が多かったのが原因であることが分かる。中国語で、「これから故郷に帰ります」と「これから故郷に帰るつもりです」はそれぞれ以下のようなになる（一例、通し番号は表から続く）。

10. 现在我要回我的家乡。
11. 现在我打算回我的家乡。

例文 10 の「要」も 11 の「打算」も動作者の意思を表しているので、日本語でも「帰るつもりです」を選ぶのが自然と考えた人が多かったのかもしれない。確定した未来と不確定な未来の表現という視点を考慮しない被験者が多かったと思われる。

「その他」では、それ以外のカテゴリーには入らないと思われる時制に関する表現を問題としている。結果は表 7 のとおりである。表 7 の例文ではいずれも対立するのは現在形と過去形である。例文の中国語表現を付録 3 に示す。

表 7 「その他」の時制関連表現の理解度（プリテスト）

例文	N (注)	正解	不正解	正答率
12. 日本に 2 年住んだのはいい（経験だった）と思います。	31	15	16	48.39%
13. 初めて雪を見たのはとても（楽しい）経験でした。	32	26	6	81.25%
14. お会いできるそうでありがとうございます（ございます）。	31	21	10	67.74%
15. 先日はサポートどうもありがとうございます（ございました）。	31	26	5	83.87%
16. 「が」と「は」の使い方は日本語を習い始めてからずっと困っている（ことです）。	32	26	6	81.25%
17. 彼なら会社に（来ています）よ。	31	17	14	54.84%

注 問題 A の受験者が 31 名、B が 32 名、C が 31 名、合計で 94 名の結果である。

例文 12 では、過去の経験は過去形で表現するということを理解していないと考えられる。例文 14、15 は、感謝する対象の事象がまだ終了していないときは「ありがとうございます」、終了しているときは「ありがとうございました」という日本語での用法を理解しているとは言い難いという結果が出た。中国語では過去は感謝の内容に表現されるので感謝表現に時制がからむという視点が弱かったと思われる。これも負の転移の一部と言えるのではないだろうか。また例文 17 は中国語では、

18. 他已经在公司了。

となり（一例）、「已经」が近い過去を表現しているせいか「来ていました」（過去形）を選んだ人が半数近くいた。「ている・ていた」というアスペクト表現への理解が乏しい結果であろうか（後述）。

続いて研究調査事項 2、明示的な指導の効果について考察してみたい。表 3 から分るようにプリテストとポストテストを直接確率検定で検定した結果は、「ている」と「不確定未来」を除くカテゴリーにおいて有意な理解度の向上が得られた。「ている」に関してはプリテストの正答率が 80.32%、ポストテストの正答率が 78.72%で、差は有意ではなかった。言いかえると明示的な指導の効果が無かったと言える。特に、

19. 今週初めから東京に（来ています）。

は、プリテストで正答率が 41.94%、ポストテストの正答率が 50.00%であった。対立する「来ます」を選んだということである。この表現は中国語では、

20. 我从这周起就已经在东京了。

となる（一例）。もし選択肢に「来ました」があればそれが選択された可能性もある。張（2001）の指摘する、状態の持続を表す「ている」の不使用が現れていると思われる。例文 17 の問題とも絡め、「ている・ていた」の指導を強化する必要性を示唆しているのではないだろうか（崔 2009；庵 2010）。

「不確定未来」に関してはプリテストの正答率が 82.98%で、ポストテストの正答率が 90.43%だが、差は有意ではなかった。3 問の例文ごとの直接確率検定でも 3 問とも差は有意ではなく、特徴が見られなかった。不確定さを表現する「でしょう」の時制に関する使い方についての説明を強化する必要があるということだろうか。

一方、プリテストで他のカテゴリーに比べて難易度が高かった「確定未来」の例文 9 「これから故郷に帰ります」に関しては、ポストテストの正答率が 96.00%と、有意な改善が見られた。

最後に、保持テストの結果をプリテストの結果と比較してみると（表 4 参照）、三つのカテゴリーにおいては依然有意な差（指導効果の向上）が見られるものの、残りの六つのカテゴリーにおいては有意な差が無く、ポストテストに比較すると指導効果が薄れているという結果が出た。中国語と日本語の時制概念の差は大きく、短期で日本語の時制概念を定着されるのは困難であることを示しているようである。日本語の時制表現の指導はもう少し時間をかけて行う必要があると示唆していると結論付けられる。

おわりに

本研究では、ビジネスで日本語を使用する中国人において、時制関連表現の理解度は 8 割前後と、完璧には程遠いという結果がでた。また、母語の負の転移が推察された。一方、明示的な指導により改善することが可能な表現が多いということは勇気づけられる結果である。しかし中には理解が困難な概念もあることが判明した。特に「ている・ていた」のアスペクト表現に関しては指導の改善・強化の必要性が浮かびあがった。研究を実施した深圳は、移住者都市と呼ばれ、広東省にありながら共通語（Mandarin）が主に話されており（Shenzhen Government Online, n.d.）、結果は、中国においてはと言い換えてもあながち問題は無いと考える。なお、今回使用した問題は解答が二者択一であり、時制の理解がない被験者の解答が偶然に左右される余地が大きい。したがって正答率の絶対的な数値については信頼度の問題がある。

かなり高度な日本語を駆使できる人であっても現在と過去を区別出来ないように思える表現をすると必要以上に相手に日本語能力を低く印象付ける可能性がある。日本語の上級

を指導する際には学習者の母語との差異を意識しつつ日本語の時制概念を指導し、定着化を図ることが必要ではないだろうか。

今後の課題としては、日中両語の時制概念や各種表現の差異を説明して現場の日本語教師が容易に参照できるような中国人学習者向け日本語時制表現の指導要領の開発が望まれる。

謝辞

例文の中国語文を作成してくださった、元同僚で英語教師の張穎慧先生に御礼申し上げます。

参考文献

- 庵功雄 (2010) 「第1回 アスペクトをめぐって」『中国語話者のための日本語教育研究』創刊号、41-48.
- 郭雲輝 (2003) 「中国語におけるテンスの研究 —その歴史と現状および問題点—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』3、91-97.
- 崔亜珍 (2009) 「SRE 理論の観点から見た日本語テンス・アスペクトの習得研究 —中国人日本語学習者を対象に—」『日本語教育』142、80-90.
- 下地早智子 (2004) 「日中両語における文法現象としての視点の差異—移動動詞・受身の表現・テンス/アスペクトの場合—」『神戸市外国語大学外国学研究』58、59 - 75.
(CiNii PDF - オープンアクセス)
- 孫猛・小泉政利・玉岡賀津雄・宮岡弥生 (2009) 「第二言語としての日本語のテンス・アスペクト形態素の「形」の習得に影響する要因」『言語科学論集』13、31 - 46.
(<http://hdl.handle.net/10097/48317>)
- 陳昭心 (2009) 「「ある/いる」の「類義表現」としての「結果の状態のテイル」—日本語母語話者と中国語を母語とする学習者の使用傾向を見て—」『世界の日本語教育』19、1-15. (CiNii Link1)
- 張麟声 (2001) 『日本語教育のための誤用分析 - 中国語話者の母語干渉 20 例 - 』スリーエーネットワーク
- 中川正弘 (1997) 「添削文が語る日本語のスタイル：(1) 完了表現と時制」『広島大学留学生教育』1、1-10. (<http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00023067>)
- 方曉娟 (2007) 「中国語の助詞「了」をめぐる教学 —日本人の中国語学習者の使用ミスに関する分析を通して—」『愛知大学語学教育研究室紀要 言語と文化』16、133-141.
(http://leo.aichi-u.ac.jp/~goken/bulletin/NO_16.html/)
- 村田水恵 (2007) 『日本語の文法』アルク
- 山口明徳・秋本守英 編 (2001) 『日本語文法大辞典』明治書院
- 楊永娟 (2010) 「中日動詞時制表現についての対照研究」『一橋大学国際教育センター紀要』1、3 - 15. (<http://hdl.handle.net/10086/18803>)
- Shenzhen Government Online. (n. d.) *Overview*.
(<http://english.sz.gov.cn/gi/>)

執筆者

松澤隆志（浙江師範大学）

企業を定年退職後、中国・深圳の企業で中国人社員に日本語を教える。2012年より現職。主な研究分野は外国人の実践的な日本語使用における問題など。テンプル大学日本校でM. Ed（英語教育法、日本語教育法講座受講証明付き）を修了。

Takashi Matsuzawa has taught Japanese to Chinese corporate employees who use Japanese for business in Shenzhen, China. Since 2012 he has been teaching at Zhejiang Normal University. His research interests include common issues of practical Japanese. He received an M. Ed in TESOL with a certificate in teaching Japanese from Temple University, Japan.

付録1 問題例 (問題A)

正しい表現に○(まる)をしてください。

1. この菓を(飲む 飲んだ)後は車を運転しないでください。
2. 深圳に(来る 来た)まで広東語は聞いたことが無かった。
3. たぶん今年は(結婚します 結婚すると思います)。
4. もっと(テストする テストした)ほうがいいですよ。
5. 私が子供の頃大きな地震が(あります ありました)。
6. 日本に2年住んだのはいい(経験だ 経験だった)と思います。
7. 来年は会社創立100年(です でしょう)。
8. 今週初めから東京に(来ます 来ています)。
9. お会いできるそうでありがとう(ございます ございました)。
10. 近頃「数独」(ゲーム)に夢中に(なります なっています)。
11. それ(やって やったら)、次はお皿を洗ってね。
12. 会社のことは人に聞くまで(知りません 知りませんでした)。

付録2 単純な過去表現の例文の中国語表現 (一例)

下記例文1では過去の経験を示す動態助詞「过」が使われているが、それ以外の文では「过」や同じく動態助詞で完了を表現する「了」は使われていない。

1. 当我还是小孩的时候，曾经有过很大的地震。(私が子供の頃地震がありました。)
2. 我在四川省出生。(私は四川省で生まれました。)
3. 我大学毕业后来深圳。(大学を卒業して深圳に来ました。)
4. 在听到别人说起这个公司之前，我对它一无所知。(会社のことは人に聞くまで知りませんでした。)
5. 读村上春树的书，我深受感动。(村上春樹の本を読んで感動しました。)
6. 本周初，我来东京。(今週初め、東京に来ました。)

付録3 「その他」の時制関連表現の例文の中国語表現 (一例)

12. 在日本居住两年是一段很好的经历。(日本に2年住んだのはいい経験だったと思います。)
13. 第一次看到下雪是非常愉快的经历。(初めて雪を見たのはとても楽しい経験でした。)
14. 感谢你愿意与我见面。(お会いできるそうでありがとうございます。)
15. 感谢你先前给予的帮助。(先日はサポートどうもありがとうございました。)
16. 自从我开始学习日语，助词GA和WA的用法就很困扰我。(「が」と「は」の使い方は日本語を習い始めてからずっと困っていることです。)
17. 他已经在公司了。(彼なら会社に来ていますよ。)

Japanese language teachers' beliefs about ideal language teachers: A case study in New South Wales, Australia

Akiko Kobayashi
The University of Shimane
Reiko Sato
Tokyo Institute of Technology

Abstract

According to a 2006 Japan Foundation survey, most Japanese language learners overseas are studying at the primary and secondary levels. However, few studies have been conducted to discern what kind of Japanese teachers are considered most qualified to teach such students. The primary objective of this study is to investigate Japanese language teachers' beliefs about "outstanding" Japanese language teachers. A secondary objective is to explore factors thought to influence teachers' beliefs. In particular, this study outlines how teachers' past learning experiences relate to their current beliefs about ideal teachers. 100 JSL teachers at high schools in New South Wales, Australia completed questionnaires and open-ended questions. First, to examine general patterns in their beliefs, an exploratory factor analysis was conducted. The results suggest beliefs about ideal teachers could be classified according to three factors: "Expertise and Japanese ability", "Classroom atmosphere", and "Caring for learners and teaching methods." Second, to examine individual differences, cluster analysis was conducted to profile the teachers. It was found that teachers' thought patterns could be divided into four groups. Finally, open-ended questions about past ideal teachers' teaching practices were conducted and descriptions were grouped and compared. The results suggest that those learning experiences might relate to their current beliefs.

要旨

海外の日本語教育においては学習者のほとんどが初等・中等教育機関に所属しているが、海外の若い学習者を指導するうえで、どのような教師が必要とされるのか調査した研究は少ない。そこで本研究は、オーストラリア、ニューサウスウェールズ州の高校日本語教師を対象として、理想の日本語教師に対するビリーフを質問紙と自由記述により調査した。さらに、教師のビリーフに関わる要因として外国語学習経験に着目した。とりわけ、過去に学習者として経験した優れた授業実践に関する記憶が現在の教師のビリーフにどのように関連しているのか考察した。因子分析から教師のビリーフを構成する要因として「専門知識と日本語能力」「教室雰囲気」「学習者への配慮と教授法」という3因子が抽出された。さらに、教師の考え方の個人差を明らかにするためにクラスター分析を行った結果、教師のビリーフには4つの類型が見られた。そして類型ごとに自由記述の内容や記述数を比較した結果、過去の学習経験に関する記述とビリーフの間には一部関連が見られた。

In recent decades, the focus of teacher education has shifted from acquainting teachers with classroom techniques and skills to enabling them to develop their own theories and become aware of their own learning-to-teach processes (Richard & Nunan, 1990). As Freeman and Richards (1996) point out, to understand how language teachers learn to teach and how teachers' professional lives evolve, we must research their cognitive worlds and personal teaching practices. There are a growing number of studies focusing on teachers' cognitive worlds (Richards, Tung, & Ng, 1992; Kern, 1995; Brosh, 1996; Schulz, 1996; Flores, 2001; Bell, 2005). Several studies have reported that teachers' classroom behaviors are influenced by their beliefs (Pajares, 1992; Borg, 2001; Williams & Burden, 1997).

In the field of Japanese language education, many researchers have explored teachers' beliefs from various viewpoints. For instance, Yagi (2004) and Kubota (2006) explored teacher's general beliefs with regard to language learning and Japanese teaching. Hirahata (2008) has investigated teachers' roles. Shimizu and Green (2002) have studied teacher beliefs regarding kanji instruction. Yagi (2004) states those teachers' beliefs about being a "good Japanese instructor" influence their teaching practices. In addition, when teachers evaluate their own teaching practices, beliefs regarding a "good Japanese instructor" function as criteria. Thus, teachers need to formulate their definitions of ideal teachers on their own. On the other hand, according to Kubota (2006)'s survey, Japanese language teachers' beliefs differ depending on region and educational institute. Therefore, there is a need to focus on specific regions and educational institutes. The Japan Foundation (2008) reported that most Japanese learners overseas are studying at the primary and secondary levels. However, little studies have been done to actually explore about what kind of Japanese language teacher of young learners abroad are considered necessary. Therefore, in order to further develop teachers of young learners abroad, it is important to understand professional teachers' beliefs.

Related to this, previous research has studied student beliefs about "outstanding" Japanese language teachers at high schools and universities in Asia and Oceania (Watanabe, Sato, Kano, & Nuibe, 2006; Yen, Watanabe, Kobayashi, & Nuibe, 2007; Sato & Watanabe, 2007). Those studies suggest students value teachers who cultivate a warm classroom atmosphere and caring attitude toward them. In addition, they also appreciate teachers with Japanese expertise and a firm grasp of teaching techniques, regardless of country (Watanabe et al., 2006; Yen et al., 2007; Sato & Watanabe, 2007). Hence this suggests that the ideal Japanese language teacher should have the ability to construct smooth interpersonal relationships with students. However, a mismatch of teacher and student expectations concerning learning methods may disappoint learners and interrupt learning (Kern, 1995; Schulz, 1996). To avoid this problem, teacher's beliefs of ideal Japanese language teacher should be studied further.

Moreover, it is important to research what factors appear to influence teachers' beliefs. Some researchers have examined these factors in teacher training programs. Several studies have reported the effects of teachers' teaching experiences on attitude formation (Richards et al., 1992; Flores, 2001). Other studies have reported how teacher training program impact attitude formation (Richards et al., 1992). Still other studies have sought to explore how research trends, and theories of second language education (Bell, 2005) have affected teachers' beliefs. In addition, some studies have suggested that teachers' learning experiences influence their beliefs. Lortie (1975) mentions

prospective teachers have already spent approximately 13,000 hours in classrooms observing as students, and as a result of this observation, they already have established beliefs about teaching when they start to teach. Bailey et al. (1996) proposes that language teachers internalize these observed behaviors. Numrich (1996) also reports that teachers tend to emulate positive techniques that they observed during their own language learning process. For example, Numrich (1996) notes how some teachers tried to introduce cultural components into their lessons because learning about foreign culture had been enjoyable for them. This suggests that teachers use their previous teachers as models of what to do or avoid doing in class. Teachers do not simply emulate their own teachers, however, and need to reflect on their learning experiences and realize how their teachers may have affected their own teaching practices.

Goals of the Study

The present study was undertaken in order to seek Japanese language teachers' beliefs about "outstanding" Japanese language teachers. In addition, it examines how their learning experiences influence their beliefs. To better reflect teaching practices and improve behaviors and attitudes, it may also be useful to understand the factors that influence teachers' beliefs and how teachers' beliefs formulate. The present survey focused on how teachers' past learning experiences, especially teaching practices of past outstanding teacher relate to their current beliefs about ideal teachers. To profile teacher beliefs and investigate their relationship with learning experiences, the results focused on general tendencies as well as individual differences.

Australia was selected as the research field to investigate these questions. According to a 2008 survey conducted by the Japan Foundation, Australia has the second highest number of Japanese learners (about 360,000), with approximately 90% of them in elementary and secondary educational institutes. In New South Wales, there are 60,000 JFL learners. Moreover, in secondary schools, 100 hours of foreign language learning are compulsory, and Japanese is one of the most popular languages. Therefore, this research surveyed teachers at high schools in New South Wales.

Research Questions

1. What are JFL teachers' beliefs about "outstanding" Japanese language teachers at high schools in New South Wales, Australia?
2. How do teachers' learning experiences influence their beliefs, especially how past ideal teachers' practices relate to their beliefs about ideal teachers?

Method

Participants

Data was collected in New South Wales, Australia. Altogether 100 high school teachers, eight male and 92 female, responded to our questionnaire. The teachers ranged in teaching experience from one to 44 years with a mean of 14.83 years ($SD = 9.44$). Among the teachers 18 were native Japanese speakers and 82 non-native speakers. Among the non-native teachers the first language varied: English = 74, Chinese = 4, Korean = 1, German = 1, French = 1 and Croatian = 1. In summary, 92% of respondents were female and 82% were non-native teachers. Of the 82 non-native teachers, 80 had visited Japan, while two did not answer about this. Time spent in Japan ranged from 4

days to 18 years: less than 1 year = 28, 1–4 years = 36, 5–9 years = 6, more than 10 years = 2, and blank = 10.

Materials

The questionnaire comprised three sections. The first consisted of 41 items using a 4-point Likert scale about teachers' perceptions of what makes for an "outstanding" Japanese language teacher (Appendix A). The questionnaire was developed in the following steps. The questionnaire items were adopted from a previous study of learners by Sato and Watanabe (2007) and were modified to fit teachers. Originally, Sato and Watanabe (2007) had developed the 41 questionnaire items using an earlier study by Moskowitz (1976), who had investigated "outstanding" foreign language teacher's behaviors and attitudes. In Moskowitz (1976)'s study, "outstanding" foreign language teacher's characteristics were collected through interviews with foreign language teachers and the questionnaire was made.

The second section comprised three open-ended questions about past ideal teachers' teaching practices. In a previous research, Japanese learners studying in Asia and Oceania valued "classroom atmosphere," "relationships with students," and "teaching methods" regardless of locale (Watanabe et al., 2006; Yen et al., 2007; Sato & Watanabe, 2007). Assuming similar results in the present study, teachers were asked to write about their own ideal teachers' teaching practices. The open-ended questions were as follows:

1. What did the outstanding Japanese language teacher do to improve the classroom atmosphere?
2. What did the outstanding Japanese language teacher do to improve relationships with his/her students?
3. What did the outstanding Japanese language teacher put stress on when teaching Japanese?

Procedures

The data were collected from February to August in 2007. The questionnaire was delivered to the schools and sent back to us. In the questionnaire, our research purposes were outlined and we asked teachers to cooperate. 200 questionnaires were delivered and questionnaires respondents included 115 teachers (the response rate was 58 %). 15 questionnaires included unanswered items and were excluded from further analysis.

Analysis

First, to examine general teacher belief patterns, an exploratory factor analysis was conducted. Second, to examine individual differences, cluster analysis was employed. The number of meaningful clusters was decided by considering large changes in clustering distances and the characteristics of the resulting clusters with the aid of the dendrogram (a graphic representation of the clustering process). To confirm group validity, an analysis of variance (ANOVA) was conducted. If the ANOVA indicated significant ($p < .05$) differences, multiple comparisons were conducted using Tukey's honestly significant difference test. Finally, open-ended questions were analyzed to examine what the teachers thought were ideal educational practices. Teachers' descriptions were categorized by the authors according to the degree of similarity. The number of descriptions was compared via a Kruskal-Wallis test followed by a Steel-

Dwass test. The Kruskal-Wallis test is a nonparametric technique of hypothesis testing, which is used to compare scores of more than three groups. The reasons for using nonparametric techniques were twofold. First, the original data was nominal, and second, it could be a mistake to assume that the sample population was normally distributed.

Results and Discussion

Teachers' Beliefs about Ideal Language Teachers

First, to investigate the construct of teachers' beliefs about ideal Japanese language teachers, an exploratory factor analysis was conducted using maximum likelihood estimation followed by promax rotation. After inspecting the scree plots and the interpretability of the factor solutions, it was decided that three factor solutions should be rotated. Twenty-two items that were loaded below .40 were considered weak or double loaded, and they were eventually taken out. The rotated factor matrix is shown in Table 1. Cronbach's alphas were .82 for the first factor, .82 for the second factor, and .80 for the last factor.

Three factors came out in the factor analysis. Factor 1 consisted of seven items: five of these were related to Japanese language/culture expertise and the other two underscored the importance of Japanese ability. Combining these, this factor was labeled "Expertise and Japanese ability." Factor 2 was defined by six items. The most strongly loaded item related to creating warm classroom atmosphere. The next three items indicated teacher endurance, warmth, and professionalism. The last two items concerned a capacity for student interaction. All of these items were related to classroom management, and therefore this factor was labeled "Classroom atmosphere." Factor 3 consisted of six items, five of which pertained to student communication, caring about student needs, and Japanese ability and the other two pertained to teaching methods. Combining these two aspects, this factor was labeled "Caring for learners and teaching methods."

In addition, correlations among the three factors were examined. "Classroom atmosphere" and "Caring for learners and teaching methods" revealed high positive correlations. In contrast, "Expertise and Japanese ability" and "Caring for learners and teaching methods" revealed comparatively low positive correlations.

Table 1 Factor Analysis of Teachers' Beliefs about Ideal Language Teachers

		Loadings		
		F 1	F 2	F3
Factor 1 Expertise and Japanese ability ($\alpha = .82$)				
Q4	Being able to speak standard Japanese	.86	-.02	-.22
Q17	Having a sound linguistic knowledge of Japanese	.82	.05	-.06
Q2	Being well trained as a Japanese language teacher	.70	-.04	.14
Q33	Being highly proficient in Japanese	.67	-.08	-.05
Q10	Being able to analyze the Japanese language objectively	.65	.03	.12
Q27	Having a good knowledge of Japanese culture, history, mannerisms and customs	.52	-.04	.16
Q29	Being able to correct mistakes effectively	.44	.18	.10
Factor 2 Classroom atmosphere ($\alpha = .83$)				
Q37	Creating a warm and friendly atmosphere in the class	-.06	.89	-.18
Q28	Being patient	.05	.76	-.12
Q21	Being warm-hearted, considerate, and kind	-.14	.73	.18
Q6	Having a sense of professionalism	.04	.57	.05
Q22	Encouraging students to speak Japanese as often as possible	.10	.49	.13
Q16	Being willing and able to answer students' questions	.32	.42	.03
Factor 3 Caring for learners and teaching methods ($\alpha = .80$)				
Q20	Teaching at an appropriate pace according to student progress	-.05	-.12	.85
Q24	Being willing to talk with students about matters other than the Japanese language	.02	-.05	.68
Q19	Preparing the class well, effectively allocating time to a variety of teaching and learning activities	.03	-.11	.64
Q14	Being willing to accept students' ideas and suggestions	.16	.04	.55
Q23	Using a variety of teaching methods and materials including audio-visual aids	-.20	.30	.50
Q15	Being diligent	.08	.25	.43
Correlations between factors		F1	-	.49
		F2	-	.63
		F3		-

Teacher Thought Patterns

To gain further insights into how the respondents conceptualized ideal teachers, a cluster analysis was conducted. With the aid of a dendrogram (a graphic representation of the clustering process) obtained from the analysis, participants ($n = 100$) were categorized into four groups. To confirm the grouping validity, ANOVAs were conducted. Results indicated significant overall differences among the clusters (Expertise and Japanese ability: $F(3, 96) = 88.12, p < .05$; Classroom atmosphere: $F(3, 96) = 53.19, p < .05$; Caring for learners and teaching methods: $F(3, 96) = 52.65, p < .05$). Table 2 lists the means and standard deviations of the teachers' beliefs about ideal language teachers subscales in each group and the results of multiple comparisons. Furthermore, Figure 1 shows a visual representation indicating the means of the Japanese language teachers' beliefs about ideal language teachers subscales in each group.

Table 2 Mean and Standard Deviation of Japanese Language Teachers' Beliefs about Ideal Language Teachers Subscales among the Groups

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4		Result of multiple comparison
	$(n = 29)$		$(n = 40)$		$(n = 12)$		$(n = 19)$		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
F1	3.12	0.29	3.79	0.14	3.56	0.24	2.86	0.28	2 > 3 > 1 > 2
F2	3.80	0.21	3.92	0.18	3.46	0.36	3.18	0.23	1 • 2 > 3 > 4
F3	3.81	0.21	3.90	0.15	3.22	0.18	3.32	0.34	1 • 2 > 3 • 4

Note: > indicates significant ($p < .05$) differences, and • indicates non significant differences.

Multiple comparison results, in regard to “Expertise and Japanese ability,” showed significant differences among all groups. The highest mean was for cluster 2, with clusters 3, 1, and 4 in descending order. As for “Classroom atmosphere,” there were no significant differences between cluster 1 and cluster 2. The means of these two clusters were significantly higher than those of cluster 3. Additionally, mean for cluster 3 was significantly higher than that for cluster 4. As for “Caring for learners and teaching methods,” means of clusters 1 and 2 were significantly higher than those of clusters 3 and 4.

In summary, for cluster 1, the mean scores for “Classroom atmosphere” and “Caring for learners and teaching methods” were relatively high, and the mean score for “Expertise and Japanese ability” was relatively low. Therefore, the first cluster appears to represent teachers who valued affective support for students. For cluster 2, the mean scores for all the variables were relatively high, suggesting that the teachers in this cluster held high expectations for ideal Japanese language teachers. For cluster 3, the

mean scores for “Classroom atmosphere” and “Caring for learners and teaching methods” were relatively low. On the other hand, the mean score for “Expertise and Japanese ability” was comparatively high. Therefore, it could be said that the teachers in this cluster tended to value target language abilities and wide expertise. Finally, for cluster 4, the mean scores for “Expertise and Japanese ability” “Classroom atmosphere” were relatively low and those for “Caring for learners and teaching methods” were comparatively high. This suggests that the teachers in this cluster valued talking with students and adopting their teaching methods to student needs. The cluster analysis revealed that there were four teacher groups with different notions regarding ideal teachers.

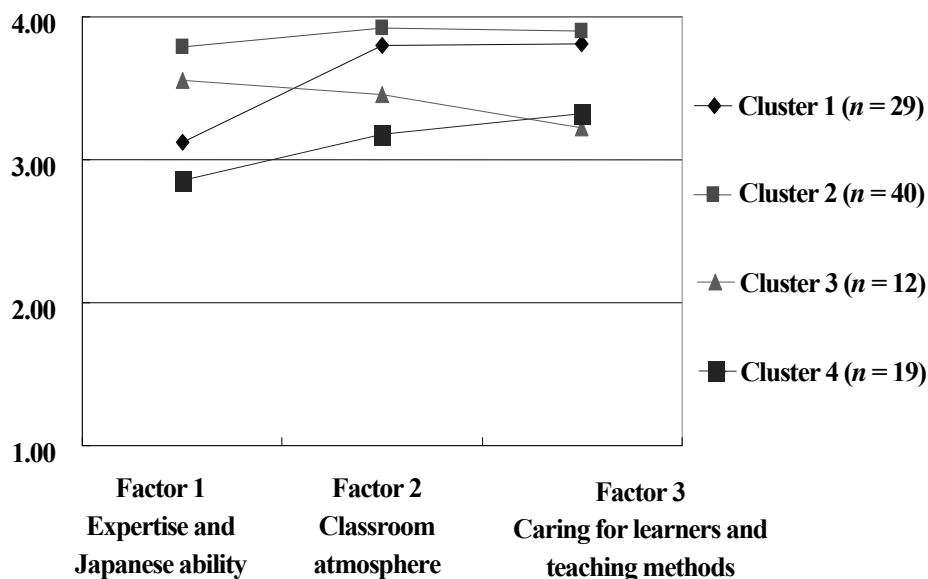


Figure 1. Japanese Language Teachers’ Beliefs about Ideal Language Teachers in the Four Groups

Relationships between with Past Ideal Teachers’ Teaching Practices and Teachers’ Current Beliefs

To investigate notions about “outstanding” Japanese language teachers, three open-ended questions were used. In the questionnaire, teachers were asked to write about some past outstanding teacher’s teaching practices, especially about “Classroom atmosphere,” “Relationships with students,” and “Teaching methods.” Before conducting this study, it was that almost identical results would be collected from teachers and students. However, factor analysis did not support this analysis. Therefore, when analyzing the open-ended questions, all answers to each of the questions were mixed and classified into a number of distinctive categories by authors.

In the analysis, the total number of open-ended questions was 325 ($M = 3.25$, $SD = 3.5$). The descriptions were classified into five categories: (1) Japanese ability and

knowledge of Japanese culture, (2) Teaching methods, (3) Classroom atmosphere, (4) Relationships with students, and (5) Others. The category of “Others” included three statements (e.g., “Call student’s parents.”). However, either the meaning was not understood well or it seemed impossible to classify it into any meaningful category. Therefore, these statements were excluded from further analyses. Table 3 specifies the contents of each category along with a representative statement.

Table 3 Classification Categories of Open-ended Questions and Examples (n=100)

Categories		Representative Statements
1. Japanese ability and knowledge of Japanese culture		
1-a	Japanese ability	“Always tried to explain in Japanese first, and not to default to English”
1-b	Knowledge of Japanese culture	“Drew students’ attention to cultural similarities and used a lot of hands-on activities and art/crafts/cooking”
2. Teaching methods		
2-a	Varied activities	“Prepared activities that were varied and not monotonous”
2-b	Group activities	“Conducted a lot of group activities in which stronger students could help weaker students”
2-c	Comprehensible explanation	“Provided concrete examples of grammar points”
2-d	Use of various teaching materials such as realia	“Used a variety of real Japanese texts—magazines, newspaper articles, etc.”
2-e	Facilitate Japanese use	“Encouraged students to use as much Japanese as possible in class”
2-f	Well organized and prepared lesson	“Prepared well for class and returned student’s work marked with explanations”
2-g	All students involved in activities	“Gave everyone an opportunity to participate”
2-h	Others	“In this way, assessment can contribute to learning.”
3. Classroom atmosphere		
3-a	Professional Attitude	“Treated everyone equally; no unfair preferences or judgments.”
3-b	Encourage students	“Paid personal attention to their work and made personal comments to praise/improve.”
3-c	Make the lessons interesting	“Used repetition in fun ways”
3-d	Decorate classroom	“The classroom environment was filled with all things Japanese - positive, ornaments, dolls, and displays.”
4. Relationships with students		
4-a	Willingness to communicate with students	“Asked students question about their weekends, family etc.; showed interest in them”
4-b	Be interested in students as individuals	“Was aware of individual student’s abilities and circumstances”

First, regarding “Japanese ability and knowledge of Japanese culture,” there were two subordinate categories. Teachers valued increased input and output, such as using easy Japanese and explaining grammar and vocabulary in Japanese. Further, teachers thought that it was important to increase student’s interest in the Japanese language through an introduction to its culture. Second, regarding “Teaching methods,”

there were eight subordinate categories. Teachers valued communicative activities in which all students could participate, such as games, role-plays, and group work to motivate students. Moreover, teachers stressed the value of clear explanations and materials to enhance student comprehension. Third, regarding “Classroom atmosphere,” four subordinate categories were obtained. Teachers valued possessing a professional attitude and not getting angry about mistakes to encourage Japanese use. For “Professional attitude,” teachers described past ideal teachers’ attitudes as “patient,” “fair-minded,” “passion,” and “friendly.” Moreover, to prepare for learning, teachers decorated classrooms and introduced enjoyable activities. Finally, regarding “Relationships with students,” two subordinate categories were obtained. Teachers valued past teachers’ abilities to understand student personalities and Japanese abilities, and to progress through communication with students.

Relation of Past Outstanding Teachers with Teachers’ Current Beliefs

The number of descriptions in each teacher group was compared using the Kruskal-Wallis test. The number of descriptions in each cluster, and results of the Kruskal-Wallis and Steel-Dwass tests are shown in Table 4. The results suggests a significant difference in “1-b Knowledge of Japanese culture” ($X^2 = 9.64, df = 3, p < .05$), “2-a Varied activities” ($X^2 = 12.14, df = 3, p < .05$), “2-d Use of various teaching materials such as realia” ($X^2 = 8.33, df = 3, p < .05$), and “4-b Being interested in students as individuals” ($X^2 = 8.73, df = 3, p < .05$).

These analyses imply that previous outstanding Japanese language teachers’ teaching practices partially impacted current teachers’ beliefs. Regarding cluster 1 (the cluster that valued affective support for students), many teachers commented about “Classroom atmosphere” and “Relationships with students,” but no statistically significant differences were revealed between these two facets.

On the other hand, in “Varied activities,” the scores for cluster 2 (which preferred high ideals for teachers) were significantly higher than those for cluster 4. Similarly, regarding “Being interested in students as individuals,” the scores for cluster 2 were significantly higher than those for cluster 4.

As for “Knowledge of Japanese culture,” the scores for cluster 3 (which valued an ability of the target language and wide expertise) were significantly higher than those for clusters 1 and 4. Also, the scores for cluster 3 were significantly higher than those for cluster 4 concerning the “Use of various teaching materials such as realia.”

Table 4 Number of Descriptions in Each Cluster and Result of the Kruskal-Wallis and Steel-Dwass tests

		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	multiple comparison results
1. Japanese ability and knowledge of Japanese culture						
1-a	Japanese ability	5	5	1	2	NS
1-b	Knowledge of Japanese culture	1	2	5	0	3 > 1, 3 > 4
2. Teaching methods						
2-a	Varied activities	4	19	0	0	2 > 4
2-b	Group activities	8	7	1	3	NS
2-c	Comprehensible explanation	5	6	3	2	NS
2-d	Use of various teaching materials such as realia	3	5	5	0	3 > 4
2-e	Facilitate Japanese use	2	3	2	3	NS
2-f	Well organized and prepared lessons	3	6	0	1	NS
2-g	Involved all students in activities	3	2	1	3	NS
2-h	Others	4	4	2	4	NS
3. Classroom atmosphere						
3-a	Professional attitude	9	16	5	4	NS
3-b	Encourage students	10	8	3	7	NS
3-c	Make the lessons interesting	4	12	1	6	NS
3-d	Decorate classroom	3	1	0	1	NS
4. Relationships with students						
4-a	Willingness to communicate with students	15	14	4	7	NS
4-b	Interested in students as individuals	9	20	1	0	2 > 4

Note: > indicates significant ($p < .05$) differences, and NS indicates non-significant differences.

Conclusion

A factor analysis for “outstanding Japanese language teacher” yielded three factors: “Expertise and Japanese ability,” “Classroom atmosphere,” and “Caring for learners and teaching methods.” This study suggests that ideal Japanese language teachers possess the following characteristics: (1) a high Japanese ability and expertise, (2) a capacity to encourage students patiently and create a warm atmosphere, and (3) a willingness to communicate with students and adopt teaching methods best suited to his or her students.

The factor related to a concern for creating a warm classroom atmosphere was particularly prominent. This result is consistent with earlier research findings of students studying Japanese in Oceania and Asian high schools and universities (Watanabe et al., 2006; Yen et al., 2007; Sato & Watanabe, 2007). In short, it can be said that establishing interpersonal relationships with students is regarded as important by both teachers and students. In Australia, high school students might not be able to freely choose their second language because Japanese is a required subject in some schools (Shinozaki et al., 2004). Therefore, teachers must motivate students in the class. This study underscores how many teachers recognize that a warm classroom atmosphere is an important factor in effective teaching.

On the other hand, the other two factors (“Expertise and Japanese ability” and “Caring for learners and teaching methods”) yielded slightly different results. In the research involving students, as a result of factor analysis, “relationships with students” and “teaching method” were yielded separately (Watanabe et al., 2006; Yen et al., 2007; Sato & Watanabe, 2007). However, in the research involving teachers, these factors were combined into one factor, “Caring for learners and teaching methods.” There is a possibility that teachers recognized these two factors as deeply related. In the research involving students, the items concerning expertise and Japanese ability were included in the factor “Teaching method” (Watanabe et al., 2006; Yen et al., 2007; Sato & Watanabe, 2007). However, in this research, these items were separately contained within two different factors: “Expertise and Japanese ability” and “Caring for learners and teaching methods.” It is possible that students recognized the connections linking together expertise, Japanese ability, and teaching methods. On the other hand, it could be implied that teachers thought more analytically and considered those elements independent.

Moreover, correlations among the three factors were examined. The results for “Classroom atmosphere” and “Caring for learners and teaching methods” revealed comparatively high positive correlations, showing that teachers should demonstrate consideration to their students both inside and outside class to enhance the atmosphere. On the other hand, “Expertise and Japanese ability” and “Caring for learners and teaching methods” revealed comparatively low positive correlations. Therefore, it can be assumed that teachers recognized that having a high degree of expertise and Japanese ability does not directly relate to a deep understanding of learner needs.

As a result of the cluster analysis, teachers were divided into four groups: (1) those who valued affective support for students, (2) those who held high expectations of Japanese language teachers, (3) those who valued target language abilities and wide expertise, and (4) those who valued talking with students and adopting teaching methods suited to student needs. It was revealed that teachers in the same region and same educational setting often hold different belief patterns regarding ideal teachers.

This analysis also considered how teachers' past teaching models relate to their current beliefs about ideal teachers. A partial correlation was observed, but ideal teachers were certainly not mirror images of previous teachers. Regarding "Teaching methods," for instance, teachers recalled a wide variety of activities as part of their ideal teachers' practices. Teachers described about the value of group activities, realia, and giving an opportunity to all students. On the other hand, concerning "Relationships with students," teachers' statements were similar in that they recalled from their own experiences with their ideal teacher's.

Results implied that past teachers' teaching practices partially relate to the subjects' own current beliefs. For instance, in cluster 2 (in which teachers had high ideals), the scores for "Varied activities" and "Being interested in students as individuals" were significantly higher than those in cluster 4. The teachers in cluster 2 might have experienced intellectual support but also emotional support. Thus, the teachers in cluster 2 became teachers who high esteemed both teaching methods and teacher attitudes toward students.

Moreover, in cluster 3 (in which teachers valued teacher's expertise and Japanese ability), the scores for "Knowledge of Japanese culture" were significantly higher than those for clusters 1 and 4. In addition, the scores for "Use of various teaching materials such as realia" in cluster 3 were significantly higher than those for cluster 4. It can be said that teachers recalled past lessons concerning Japanese culture. Therefore, the teachers in cluster 3 placed importance on a teacher's wide cultural and social expertise. This suggests that memories of their past teachers might relate to their current beliefs. As Yagi (2003) points out, when teachers evaluate their own teaching practices, their beliefs about a "good Japanese instructor" serve as a criterion. If the teachers have no clear ideas about what makes ideal teachers, it may be difficult for them to independently evaluate and reflect on their own teaching practices. As has been acknowledged by many researchers (e.g., Bailey et al., 1996; Numrich, 1996), teachers tend to learn from observation and emulate previous teachers' positive techniques. Therefore, to formulate their own beliefs about ideal teachers and reflect on their own teaching practices, it is important to attend classroom observations and see other teacher's techniques.

At the same time, this research has made it clear that teachers do not simply emulate past teachers' teaching practices. Similar descriptions provided for "Relationships with students" suggest that teachers share common ideals in that regard. However, there were differences in their current beliefs. In other words, teachers who have the same teaching model do not necessarily share the same beliefs at all times. When previous experiences and current teaching methods differed, teachers reported conflict (Eisenstein-Ebsworth & Schweers, 1997). Teachers' beliefs appear to be influenced by teaching experiences (Richards et al., 1992; Flores, 2001), training programs (Richards et al., 1992), and current theories of second language education (Bell, 2005) in addition to previous learning experiences. Further qualitative studies are needed to investigate how these factors influence teachers' beliefs and interact with one another.

References

- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, J. N., Holbrook, M. P., Tuman, J., Waissbluth, X., & Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation." In D. Freeman, & J.C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 11–29). New York: Cambridge University Press.
- Bell, T. R. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259–270. doi: 10.1111/j.1944-9720.2005.tb02490.x.
- Borg, M. (2001). Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–187. doi:10.1093/elt/55.2.186.
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125–138. doi:10.1111/j.1944-9720.1996.tb02322.x.
- Eisenstein-Ebsworth, M & Schweers, C. W. (1997). What researchers say and practitioners do. Perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom. *Applied Language Learning*, 8(2), 237–260.
- Flores, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 275–299. doi:10.1080/15235882.2001.10162795.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (Eds.) (1996). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Hirahata, N. (2008). Ajia ni okeru bogowasya nihongo kyoshi no aratana yakuwari - bogowasyasei to nihonjinsei no shiten kara - [The new role of native Japanese speaking teachers in Asia from the view point of nativeness and Japanese-ness]. *Japanese-Language Education around the Globe*, 18, 1–19.
- Japan Foundation. (2008). 2006 survey of overseas organizations involved in Japanese-language education. Tokyo: Author.
- Kern, R. (1995). Students and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 71–92. doi:10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x.
- Kubota, Y. (2006). Non-native nihongo kyoushi no belief -inshibunseki ni miru "seikakusa shikou" to "yutakasa shikou"- [Factor analysis of non-native Japanese teachers' beliefs: Accuracy- oriented and expressiveness-oriented]. *Nihongo Kyōiku*, 130, 90–99.
- Lortie, D. (1975). *School teachers: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Moskowitz, G. (1976). Competency-based teacher education before we proceed. *The Modern Language Journal*, 60, 18–23. doi:10.1111/j.1540-4781.1976.tb06957.x.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30 (1), 131–53. doi:10.2307/3587610.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332. doi:10.3102/00346543062003307.
- Richards, J. C. & Nunan, D. (Eds.) (1990). *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Tung, P., & Ng, P. (1992). The culture of the English language teacher: a Hong Kong example. *RELC Journal*, 23(1), 81–102. doi:10.1177/003368829202300106.

- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' view on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343–364. doi:10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x.
- Sato, R., & Watanabe, T. (2007). Ajia gokakoku/ Chiikino gakushushaga motomeru nihongokyoshino kodotokusei: Gakushunensuniyoru soui [Behavioral characteristics of outstanding Japanese language teachers toward university students in five counties of Asia: Differences in language learning experience]. *Journal of International Students' Education*, 12, 1-7.
- Shimizu, H. & Green, K. (2002). Japanese language educators' strategies for and attitudes toward teaching kanji. *The Modern Language Journal*, 86(2), 227–241. doi:10.1111/1540-4781.00146.
- Shinozaki, S., Hatta, N., Mukai, S., Furukawa, Y., Nakamura, M., Netsu, M., & Shimada, N. (2004). Sho • cyuutou kyoiku nihongo kyoshi kensyu ni okeru kyojyuhou ni tsuite: 2003 nendo kaigai nihongo kyoshi tanki kensyu (syunki) no kokoromi [Report on the pedagogy lessons in the training course for Japanese-language teachers of primary and secondary schools: An attempt in the 2003 short-term (spring) training program for foreign teachers of Japanese language]. *Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa Bulletin*, 14, 69–86.
- Watanabe, T., Sato, R., Kano, F., & Nuibe, Y. (2006). Nihongogakushushaga motomeru nihongokyoshino kodo tokusei: New Zealandno kokoseito daigakuseiwo taisho toshite [Empirical Research on the behavioral characteristics of outstanding Japanese language teachers: from the standpoint of JFL learners at the secondary and tertiary levels in New Zealand]. *The Bulletin of Japanese Curriculum Research and Development*, 29(1), 59-68.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach* Cambridge University Press.
- Yagi, K. (2003). Genshoku nihongokyoshino idaku nihongokyoshi image [Occupational images held by Instructors of Japanese as a second language]. *The Japanese Journal of Language in Society*, 5(2), 3–19.
- Yagi, K. (2004). Gensyoku nihongo kyoshi no gengo kyoikukan - yoi nihongo kyoshi zou no bunseki WO motoni - [The views of language teaching held by Japanese language instructors: Based on an analysis of their images of good Japanese instructors]. *Journal of Japanese Language Education*, 20, 50–58.
- Yen, H., Watanabe, T., Kobayashi, A., & Nuibe, Y. (2007). Taiwan no daigakusei ga motomeru nihongo kyoshi no koudo tokusei–nihongo senko no baai - [Empirical research on characteristics of behaviors of outstanding Japanese language teachers toward Taiwanese university students: A case study of Japanese majors]. *Nihongo Kyōiku*, 133, 67–76.

Authors

Akiko Kobayashi is a lecturer of Japanese at the University of Shimane. Her research interests include language motivation, attitudes and teacher development.

Reiko Sato is a visiting associate professor at International Student Center, Tokyo Institute of Technology. Her research interests include teaching reading comprehension and teacher development.

Appendix A

Questionnaire for a Survey on the Japanese Language Teachers

The aim of this survey is to find out what qualities the most outstanding teacher of Japanese should possess from the teachers' point of view.

There are 41 possible characteristics listed below. Please circle the number 1-4 according to the level of importance of each statement that you see to be the qualities of a "Most Outstanding" teacher of Japanese.

		Not True	Slightly True	True	Very True
Q1	Being positive about oneself, other people and one's life.	1	2	3	4
Q2	Being well trained as a Japanese language teacher.	1	2	3	4
Q3	Being enthusiastic about teaching.	1	2	3	4
Q4	Being able to speak standard Japanese.	1	2	3	4
Q5	Having a sense of humor.	1	2	3	4
Q6	Having a sense of professionalism.	1	2	3	4
Q7	Being tolerant towards different languages and cultures.	1	2	3	4
Q8	Having a good knowledge of world affairs.	1	2	3	4
Q9	Enjoying teaching.	1	2	3	4
Q10	Being able to analyze the Japanese language objectively.	1	2	3	4
Q11	Teaching more than the content of the textbook.	1	2	3	4
Q12	Being well versed in teaching methodology.	1	2	3	4
Q13	Being able to explain clearly when students do not understand.	1	2	3	4
Q14	Being willing to accept students' ideas and suggestions.	1	2	3	4
Q15	Being diligent.	1	2	3	4
Q16	Being willing and able to answer students' questions.	1	2	3	4
Q17	Having a sound linguistic knowledge of Japanese.	1	2	3	4
Q18	Praising and encouraging students.	1	2	3	4
Q19	Preparing the class well, effectively allocating time to a variety of teaching and learning activities.	1	2	3	4
Q20	Teaching at an appropriate pace according to student progress.	1	2	3	4
Q21	Being warm-hearted, considerate, and kind.	1	2	3	4
Q22	Encouraging students to speak Japanese as often as possible.	1	2	3	4
Q23	Using a variety of teaching methods and materials including audio-visual aids.	1	2	3	4
Q24	Being willing to talk with students about matters other than the Japanese language.	1	2	3	4

Q25	Being able to explain using the students' native language.	1	2	3	4
Q26	Being an experienced teacher.	1	2	3	4
Q27	Having a good knowledge of Japanese culture, history, mannerisms and customs.	1	2	3	4
Q28	Being patient.	1	2	3	4
Q29	Being able to correct mistakes effectively	1	2	3	4
Q30	Being a qualified teacher of Japanese as a second language.	1	2	3	4
Q31	Making the class interesting and fun.	1	2	3	4
Q32	Being able to make up tests according to students' achievement and to analyze the results statistically.	1	2	3	4
Q33	Being highly proficient in Japanese.	1	2	3	4
Q34	Trying not to perplex or ridicule students when they have made mistakes.	1	2	3	4
Q35	Having a good knowledge of classical Japanese language.	1	2	3	4
Q36	Possessing a masters degree or above.	1	2	3	4
Q37	Creating a warm and friendly atmosphere in the class.	1	2	3	4
Q38	Being able to design Japanese courses according to their specific needs such as business Japanese.	1	2	3	4
Q39	Having previous experience of learning a foreign language(s).	1	2	3	4
Q40	Accept students' feelings.	1	2	3	4
Q41	Making students well-disciplined in the class.	1	2	3	4

JALT 日本語教育論集の記事募集

JALT JSL SIG では『日本語教育論集』を隔年発行しています。JALT JSL SIG 会員をはじめとする日本語教育研究者、日本語指導者や学習者より、日本語教育・学習に関する論文や研究報告などを募集しています。次号の発行予定は2015年夏です。投稿締め切りは2014年3月31日となります。

投稿規定

投稿資格

JALT JSL SIG 会員をはじめとする日本語教育研究者、日本語指導者や学習者。

投稿論文の内容

未発表のものに限る。

使用言語

日本語または英語。投稿者の名前と所属は日本語と英語で併記する。使用言語に関わらず論文の要旨を日本語（400字程度）と英語で（200語程度）本文冒頭に添える。

様式

- (1) 英語の場合はAPA(第6版)スタイル。日本語の場合は『日本語教育論集12号』を参照のこと。
- (2) フォントは、日本語はMS明朝系で11pt。
英語はTimes New Roman系で12pt。
余白は、上下左右3.5-3-3-3。シングルスペース。
- (3) 総頁は本文、図表、参考文献、注釈、参考資料を含めて30頁以内とする。
- (4) 投稿者の略歴（日本語での論文には日本語で100字以内、英語での論文には英語で25語程度）とEmailアドレスを添えて、JSL SIGまで。
<<http://jalt.org/jsl/index.html>>

Call for Papers

JALT Journal of Japanese Language Education

Japanese-as-a-second language (JSL) researchers, teachers, and learners are invited to contribute articles, research reports, essays, or book reviews.

Next issue will be published: Summer 2015.

Submission Deadline: March 31, 2014.

Submission Guidelines

1. The author does not have to be a member of JALT JSL SIG at the time of submission.
2. All manuscripts must not have been published before.
3. All manuscripts should be either in Japanese or in English. Include an abstract in Japanese (approx. 400 letters) and English (approx. 200 words) preceding the main text.
4. Format:
 - a. Follow APA style (6th edition) for English manuscripts.
 - b. Fonts: *Mincho* (Japanese) 11-point and Times New Roman (English) 12 points. Single-spaced.
 - c. The submission should not exceed 30 pages, including tables, figures, notes (if any), references and appendices.
 - d. Submit the manuscript to us with a 25-word background of the author and Email address. <<http://jalt.org/jsl/index.html>>

全国語学教育学会 日本語教育研究部会 日本語教育論集 第12号

発行日 2013年8月発行

編集長 Timothy Newfields
川手ミヤジエイエフスカ恩

編集委員 神田みなみ
山下早代子

校正 高野のぞみ
服部珠予

印刷 株式会社トライ・エックス

発行人 全国語学教育学会日本語教育研究部会

発行所 〒110-0016 東京都台東区台東 1-37-9 アーバンエッジビル5F

JALT Journal of Japanese Language Education (Volume 12)

Published in August 2013, by the Japanese as a Second Language
Special Interest Group (JSL SIG) of the Japan Association for Language
Teaching (JALT)

*The Japan Association for Language Teaching
Urban Edge Bldg., 5F, 1-37-9 Taito,
Taito-ku, Tokyo 110-0016, JAPAN*

Editor Timothy Newfields
Megumi Kawate-Mierzejewska
Editorial Board Minami Kanda
Sayoko Yamashita
Proofreading Nozomi Takano
Tamayo Hattori
Printing TRY-EX Inc.

© August 2013 by the JALT JSL SIG, and the individual authors.
ISSN 1343-3113