

台湾の大学の日本語会話授業における 教師の母語使用に対する意識

— 学期別の教師と学習者の意識調査に基づいて —

顔 幸 月

Opinions on Teachers' Use of the Mother Tongue in Japanese Conversation
Classes in Universities in Taiwan

— Based on the opinion poll among teachers and learners in different semesters —

Hsing-yueh YEN

1. はじめに

外国語教育の分野では、学習者の母語を教室で使用することの是非をめぐる様々な主張が存在する。直接教授法の観点から外国語と実物・場面との直接的結び付けや外国語で考えることの必要性を強調し、外国語教室から学習者の母語を排除すべきであると説く主張がある(Jespersen 1904 等)。一方、母語知識の重要性や合理性、時間の節約の観点から外国語学習において学習者の母語を使用することの必要性を説く主張もある(Palmer 1968 等)。台湾のように海外で外国語として日本語が教えられている環境では、学習者に共通の母語があり、教師は学習者の母語を用いて教えていることが多い。学習者の不安や混乱を避け、時間を節約するために、効果的な母語使用が検討されるべきであるという指摘もある(阿部・横山 1991)。そこで、本研究では、台湾の日本語教育における教師の母語使用の可能性と限界を探るための調査の一環として、日本語のインプットが求められる会話授業に焦点を当て、それを担当する台湾人教師(以下、TT)、日本人教師(以下、JT)、およびそれぞれのクラスの台湾人学習者(以下、TTS・JTS)を対象に、教師の母語使用に対する4者の意識を明らかにする。

2. 先行研究

母語使用に関する調査研究は1980年代から行われてきた。主な研究には、Kharma and Hajjaj(1989)、Duff and Polio(1990)、顔(1999)、顔(2001)などがある。Kharma and Hajjaj(1989)は、英語教育における教師の母語使用に対する教師の意識を探るため、

初・中級の学習者を指導する教師185名を対象に質問紙調査を行った。その結果、(1)非英語母語話者教師の多くは授業中に多かれ少なかれ母語を用いて教えていること、(2)学習者の英語レベルが上がるにつれて、教師の母語使用の比率が下がること、(3)母語使用の理由は「教科書の指導要領に書いてあるから」「教育監督者からのアドバイスのため」よりも、「母語使用は外国語の教授・学習の助けになる」という教師の強い確信・信念によることが明らかにされている。

Duff and Polio(1990)は、大学の外国語授業における母語話者教師の目標言語使用量を探るため、カリフォルニア大学における13の外国語初級クラス(ドイツ語、日本語、中国語などのコース)を対象に授業観察を行った。母語話者教師の発話分析によると、母語話者教師13名のうちの12名が学習者の母語(英語)を用いて教えており、目標言語のみで授業を行った教師は1名しかいなかったという実態が明らかになった。

日本語教育では、顔(1999)は、教師の母語使用に対する教師の意識を探るため、台湾5大学の日本語学科において2年生前期(初級後半)の会話授業を担当するTT19名を対象に質問紙調査を行った。その結果、(1)TT19名は全員母語を用いて教えていること、(2)母語使用の理由は、「2年生前期の学習者のレベルには母語使用が必要だと思うから」「教授・学習活動にプラスになると思うから」というTTの確信・信念に基づくものであることが明らかにされている。顔(1999)の研究を踏まえ、顔(2001)は、TTの母語使用の実態を探るため、TT19名のうちの10名の会話授業を対象に授業観察を行った。TTの発話分析によると、TT10名は全員多かれ少なかれ母語を用いて教えていたという実態が明らかになった。

以上、母語使用に関する4つの調査研究においては、初級段階では母語話者教師であれ、非母語話者教師であれ、ほとんどが学習者の母語を用いて教えていることや、その母語使用の理由等が明らかにされている。しかしながら、これらの研究では日本語教育における母語話者教師であるJT、および学習者に関する調査は取り扱われておらず、これらのテーマに関しては先行研究がほとんどないのが現状である。また教師の母語の違いが教師の母語使用に対する学習者の意識に影響を与えるかどうかについては、これまでの研究ではまだ明らかにされていない。加えて母語使用の必要性が特に高いと考えられる初・中級段階の担当教師に絞った研究がほとんどであるが、教師の母語使用に対する上級段階の担当教師と学習者の意識はどうなっているのかについても、未だ明らかではない。学習者の目標言語能力が教師の母語使用に影響する大きな要因の1つであると考えられ、その目標言語能力が伸びるにつれて母語使用に対する教師と学習者の意識が変化してゆく可能性が予測される。したがって学習者の目標言語能力が伸びるにつれて、母語使用に対する教師と学習者の意識が変化するかどうかを明らかにする必要がある。

以上を踏まえ、本研究では、台湾の大学における日本語の会話授業において、教師の母語使用¹⁾に対する教師と学習者の意識を幅広く把握することを目的とする。そのために、TTのほか、JT・TTS・JTSの視点を新たに取り入れ、また、レベルも初級から上級まで広げることとした。さらに、調査の要因として、「学年」「教師の母語」のほか、「学期」も取り上げ、同被調査者を対象に学年の前期と後期に各1回、計2回の調査を行い、学習者の日本語能力が伸びるにつれて、母語使用に対する教師と学習者の意識がどう変容するかについても検討する。

3. 調査概要

3.1. 調査目的

台湾7大学の初・中・上級の3学年の日本語会話授業を担当するTT・JT、およびそれぞれのクラスのTTS・JTSを対象に、学年の前期と後期に各1回、計2回の質問紙調査を実施し、以下の4点を明らかにすることを目的とする。

- (1) 担当学年別、学期別によるTT・JTの母語使用の程度に違いがあるかどうか。
- (2) TT・JTが母語を使用する理由、または、使用

しない理由は何か。

- (3) 学年別、学期別によるTTS・JTSが教師に希望する母語使用の程度に違いがあるかどうか。
- (4) TTS・JTSが教師に母語使用を希望する理由、または、希望しない理由は何か。

3.2. 調査時期

- (1) 第1回調査(前期の後半)：2000年12月
- (2) 第2回調査(後期の後半)：2001年5月

3.3. 被調査者

台湾で日本語学科が設置されている7大学を対象として、1年生から3年生の会話授業に携わるTT37名、JT31名²⁾、およびそれぞれが担当するクラスから無作為に抽出した11クラスのTTS133名、13クラスのJTS157名を被調査者とした。被調査者の内訳を表1に示す。1年生担当のJTと3年生担当のTTは、実際に担当している人数が少ないため、7大学のうち、それぞれ8名、5名しか調査できなかった。TT37名は全員修士以上の学歴を有しており、33名が日本留学経験がある。JT31名も30名が修士以上の学歴を有しており、台湾または中国への留学歴を持っている者が11名、北京語学習歴³⁾のない者が7名いた。JTの自己申告による北京語力の評定値を表2に示す。

一方、学習者の日本語学習時間は大学によって多少異なるが、1、2、3年生は各大学のカリキュラムによれば、1回目(前期)の調査時点でそれぞれ約150、450、750時間であり、2回目(後期)の調査時点でそれぞれ約300、600、900時間であった。初・中・上級レベルは、300、600、900時間程度の学習段階であるという国際交流基金(2000)の日本語能力試験の級別認定基準に従い、2回の調査時点での1、2、3年生の学習者のレベルは、前期においてそれぞれ初・中・上級段階前半であり、後期においてそれぞれ初・中・上級段階後半であると判断した。また、学習者のレベルを統制するために、日本語学科に入る前に日本語学習歴が半年以上あった者は対象外とした。

表1 被調査者の内訳

学 年	TT	JT	TTS	JTS
1年生	19名	8名	44名	48名
2年生	13名	11名	57名	53名
3年生	5名	12名	32名	56名
合 計	37名	31名	133名	157名

表2 JTにおける北京語力の自己評定値

北京語力	話す力						聞く力					
	1年生担当		2年生担当		3年生担当		1年生担当		2年生担当		3年生担当	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
全然できない	—	—	—	—	2(17)	2(17)	—	—	—	—	2(17)	2(17)
少しできる	4(50)	3(37)	6(55)	6(55)	5(42)	4(33)	3(37)	3(37)	5(46)	5(46)	5(42)	4(33)
できる	4(50)	4(50)	3(27)	2(18)	3(25)	5(42)	5(63)	4(50)	3(27)	2(18)	3(25)	5(42)
よくできる	—	1(13)	2(18)	3(27)	2(17)	—	—	1(13)	3(27)	4(36)	1(8)	—
非常によくできる	—	—	—	—	—	1(8)	—	—	—	—	1(8)	1(8)
合計	8(100)	8(100)	11(100)	11(100)	12(100)	12(100)	8(100)	8(100)	11(100)	11(100)	12(100)	12(100)

(注) 数字=人数, () = 回答率

3.4. 調査手順

質問紙法を用いて実施した。質問項目は顔(1999)を参考に作成し、2回の調査とも同じ項目を用いた。質問紙は日本語版と中国語版の2種類があり、JTは日本語版で、TT・TTS・JTSは中国語版で調査した。なお、質問紙中の「母語」という用語については、4グループの被調査者が混乱しないように、「北京語」という用語に統一した。実施に関しては、授業中または授業外の時間に回答してもらい、当日または後日回収した。なお、回収率は第1回調査が93.6%、第2回調査が98.0%であり、2回とも記入した有効回答を分析対象とした。教師と学習者への質問内容はそれぞれ以下の通りである。

A. 教師

- (1) 母語使用の程度(5段階評定：①全く使用しない、②あまり使用しない、③ときどき使用している、④よく使用している、⑤いつも使用している)
- (2) 母語を使用する理由、または、母語を使用しない理由(複数選択)
- (3) 背景

B. 学習者

- (1) 希望する母語使用の程度(5段階評定：①全く使用しないでほしい、②あまり使用しないでほしい、③ときどき使用してほしい、④よく使用してほしい、⑤いつも使用してほしい)
- (2) (1)の理由(自由記述)
- (3) 背景

上記のA(1)とB(1)の5段階評定については、1～5点に得点化した上で、統計処理を行った。

4. 結果と考察

4.1. TT・JTの母語使用の程度

担当学年、母語、学期の違いによるTT・JTの母語使用の程度の相違を検討するために、その得点について3(担当学年：1, 2, 3年生)×2(母語：

TT, JT)×2(学期：前期, 後期)の3要因分散分析を行った。担当学年、母語を被験者間要因、学期を被験者内要因とした。分散分析の結果、担当学年の主効果 [$F_{(2, 62)}=15.62, p<.001$]、母語の主効果 [$F_{(1, 62)}=32.16, p<.001$] がそれぞれ有意であった。学期の主効果 [$F_{(1, 62)}=3.80, p<.10$] に傾向差が見られた。また、担当学年×学期の1次の交互作用にも傾向差が見られた [$F_{(2, 63)}=2.65, p<.10$]。その他の交互作用はいずれも有意ではなかった。担当学年×学期の1次の交互作用に傾向差が見られたので、試みに単純主効果の検定および多重比較を行った(本研究では下位検定における有意水準はすべて5%に設定し、多重比較はすべてライアン法を用いた)。その結果、以下のことが明らかになった。(a)前期では、1年生担当の得点が最も高く、次いで2年生担当、3年生担当の順で、各担当学年間の得点の差はすべて有意であった。また後期では、1年生担当が2, 3年生担当よりも得点が有意に高かった。(b)1年生担当のみ、後期が前期より得点有意に低かった(図1参照)。

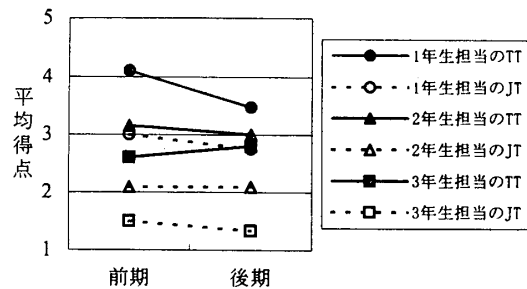


図1 TT・JTの母語使用の程度

以上の結果を基に以下に考察する。まず、母語の主効果が有意であったことから、TTの方がJTより母語を多く使用していることが示された。このことについては、2つの理由が考えられる。1つ目は、TTは学習者と共通の母語を持っており、学習者の母語が自由に駆使できるため、JTに比べて母語を多用していると考えられる。2つ目は、TT・JT

は非母語話者教師と母語話者教師のそれぞれの役割や特質に配慮しているためであると考えられよう。すなわち、TTは日本語学習者としての経験があり、学習上の困難点が予測でき、学習者の理解が深まるように、母語をより多く使用しているのに対して、JTは日本語母語話者であり、日本語で説明したり質疑応答したりすること自体が日本語の勉強になるように、日本語をより多く使用していると思われる。

次に、担当学年と学期による違いについて、併せて考察する。前期では学年が上がるにつれてTT・JTの母語使用の程度が下がったこと、さらに、後期でも1年生担当より、2、3年生担当の方が母語使用の程度が低いことが示された。このことから、教師は、学習者の日本語レベルが上がるにつれて母語使用を控えようとしていることが示唆された。さらに、前・後期の違いを見ると、1年生担当のみ、前期より後期の得点が有意に低かった。このことから、1年生の学習者は前期の調査時点では日本語を2、3ヶ月しか学習していないため、教師は母語をより多く使用している。しかし、後期では既習文型が増えるにつれて、学習者に日本語のインプットを多く与えたり、日本語が理解できたという達成感を与えたりするために、教師は母語使用の程度を下げようと考えられる。一方、学習者が2、3年生になると、日本語の基礎文型はすでに一通り学習されているため、教師は学期による母語使用の程度を調整していないのではないかと考えられる。このことは、JTの母語使用の程度と北京語力との関係からもうかがえる。JTの北京語力の自己評定(表2参照)によれば、前期においては、北京語を話す力を「できる」または「よくできる」と自己評定したJTの1年生担当4名、2年生担当5名、3年生担当5名のうち、それぞれ0名、2名、5名が会話授業中に「あまり母語を使用しない」または「全く使用しない」と回答した。後期においては、北京語を話す力を「できる」または「よくできる」と自己評定したJTの1年生担当5名、2年生担当5名、3年生担当6名のうち、それぞれ1名、3名、6名が会話授業中に「あまり母語を使用しない」または「全く使用しない」と回答した。これらのことから、JTは2、3年生の学習者に対して意識的に母語を使用していないことが考えられる。

以上の結果から、非母語話者教師と母語話者教師のそれぞれの役割の違いや北京語力などの要因により、JTよりもTTの方が母語を多く使用している

ものの、TTもJTも1年生の前期において、母語を最も多く使用し、学年が上がるにつれて、母語使用を控え、特に1年生の後期で学習者の日本語能力が伸びるのに合わせて母語使用の程度を下げようということがわかった。一方、2、3年生担当はTTもJTも学期によって母語使用の程度を下げるなどの調整をしない傾向が示された。

4.2. TT・JTが母語を使用する理由、または、使用しない理由

4.1の「TT・JTの母語使用の程度」の回答のうち、母語を「ときどき」「よく」または「いつも」使用しているTT・JT、および母語を「全く」または「あまり」使用しないTT・JTに、その母語を使用する理由、または、使用しない理由を尋ねた。それぞれの回答を学年別、学期別に集計し、表3、表4に示す。表3「TT・JTが母語を使用する理由」から、「④教授・学習活動にプラスになると思うから」「⑤現在の学習者のレベルには母語使用が必要であると思うから」がTTの3学年担当においても、JTの1、2年生担当においてもそれぞれ上位の1位または2位に位置していることが分かった。このことから、教師が母語を使用する理由は「教授・学習活動にプラスになると思うから」「学習者のレベルには母語使用が必要であると思うから」という信念に基づくものが大きいと言えよう。

一方、表4「TT・JTが母語を使用しない理由」から、「④教授・学習活動にマイナスになると思うから」「⑤現在の学習者のレベルには母語使用が必要ではないと思うから」が3学年担当において、それぞれ上位の1位または2位に位置していることが分かった。このことから、教師が母語を使用しない理由は、「教授・学習活動にマイナスになると思うから」「学習者のレベルには母語使用が必要ではないと思うから」という信念に基づくものが大きいと言えよう。

さらに、JTに関して「⑦学習者の母語に自信がないから」という理由があることも分かった。これは、JTの北京語力がその母語使用の程度に影響する要因の1つであることを示唆している。

以上の結果から、TT・JTが母語を使用する理由、または、使用しない理由は、「母語使用の必要性の有無」「母語使用は教授・学習活動にプラス、またはマイナスに作用するか否か」というTT・JTの信念に基づくことが示された。

表3 TT・JTが母語を使用する理由（複数選択）

母語を使用する理由	TT						JT					
	1年生担当		2年生担当		3年生担当		1年生担当		2年生担当		3年生担当	
	前期 19名	後期 18名	前期 11名	後期 11名	前期 3名	後期 4名	前期 6名	後期 5名	前期 3名	後期 4名	前期 0名	後期 0名
①教科書の指導要領に指示されているから	1(5)	1(6)	1(9)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
②学校側に指示されているから	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
③日本語を用いて教えることは教師にとっての余計な負担だから	—	2(11)	1(9)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
④教授・学習活動にプラスになると思うから	15(79)	12(67)	8(73)	9(82)	1(33)	2(50)	4(67)	5(100)	2(66)	3(75)	—	—
⑤現在の学習者のレベルには母語使用が必要であると思うから	16(84)	15(83)	9(82)	7(64)	2(67)	2(50)	5(83)	3(60)	2(66)	1(25)	—	—
⑥学習者が教師に母語を使用することを望んでいるから	2(11)	4(22)	—	3(27)	—	—	—	—	—	—	—	—
⑦日本語に自信がないから	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
⑧日本語には自信があるが、日本語を用いてうまく教える自信がないから	1(5)	2(11)	1(9)	1(9)	—	—	—	—	—	—	—	—

(注) 1. 数字=人数, () =母語を「ときどき」「よく」、または「いつも」使用していると回答した42名のTT・JTの回答率
2. 網掛け=回答率の上位2位を得たもの

表4 TT・JTが母語を使用しない理由（複数選択）

母語を使用しない理由	TT						JT					
	1年生担当		2年生担当		3年生担当		1年生担当		2年生担当		3年生担当	
	前期 0名	後期 1名	前期 2名	後期 2名	前期 2名	後期 1名	前期 2名	後期 3名	前期 8名	後期 7名	前期 12名	後期 12名
①教科書の指導要領に指示されているから	—	—	—	—	—	—	—	—	1(13)	—	—	—
②学校側に指示されているから	—	—	—	—	—	—	—	1(33)	1(13)	1(14)	—	—
③母語使用は教師にとっての余計な負担だから	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
④教授・学習活動にマイナスになると思うから	—	1(100)	1(50)	1(50)	2(100)	1(100)	1(50)	2(67)	4(50)	3(43)	5(42)	3(25)
⑤現在の学習者のレベルには母語使用が必要ではないと思うから	—	1(100)	1(50)	1(50)	—	—	—	—	3(38)	6(85)	9(75)	10(83)
⑥学習者が教師に日本語を使用することを望んでいるから	—	—	—	—	—	—	—	—	5(63)	3(43)	2(17)	3(25)
⑦学習者の母語に自信がないから	—	—	—	—	—	—	1(50)	2(67)	—	1(14)	3(25)	4(33)
⑧学習者の母語には自信があるが、母語を用いてうまく教える自信がないから	—	—	—	—	—	—	—	—	1(13)	—	—	—

(注) 1. 数字=人数, () =母語を「全く」または「あまり」使用しないと回答した26名のTT・JTの回答率
2. 網掛け=回答率の上位2位を得たもの

4.3. TTS・JTSが希望する母語使用の程度

学年、教師の母語、学期の違いによるTTS・JTSが教師に希望する母語使用の程度の相違を検討するために、その得点について3(学年: 1, 2, 3年生) × 2(教師の母語: TT, JT) × 2(学期: 前期, 後期)の3要因分散分析を行った。学年、教師の母語を被験者間要因、学期を被験者内要因とした。分散分析の結果、学年の主効果 $[F_{(2, 284)} = 20.82, p < .001]$ 、教師の母語の主効果 $[F_{(1, 284)} = 48.10, p < .001]$ 、学期の主効果 $[F_{(1, 284)} = 14.97, p < .001]$ がいずれも有意であった。また学年×教師の母語×学期の2次の交互作用に傾向差が見られた $[F_{(2, 284)} = 2.41, p < .10]$ 。そこで試みに単純・単純主効果の検定および多重比較を行ったところ、以下のことが明らかになった。(a) TTSは前期では1年生が2, 3年生より得点が有意に高かったが、後期では学年による差が見られなかった。一方JTSは前期では1, 2年生が3年生より得点が有意に高く、後期では1年生が2, 3年生より得点が有意に高かった。(b) 3学年とも、前・後期とも、TTSの方がJTSより得点が有意に高かった。(c) 1年生のTTSのみ有意であり、後期は前期より得点が有意に低かった(図2参照)。

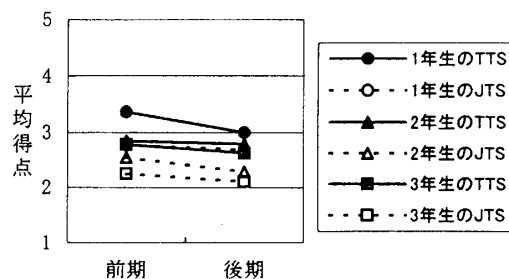


図2 TTS・JTSが希望する母語使用の程度

以上の結果を基に以下に考察する。まず、3学年を通して、前・後期とも、JTSよりTTSの方が教師に母語使用を多く望んでいることが示された。このことから、担当教師がTTかJTかの違いが教師の母語使用に対する学習者の意識に影響を与えていることが示唆された。すなわち、担当教師がTTである場合、母語による十分または適切な説明が可能であるため、母語をより多く使用してほしいと学習者は思っている。一方、JTである場合は、教師は日本語母語話者であり、日本語の実践的な運用練習が主に求められているため、学習者はあまり教師の母語使用を期待していない。

次に、学年と学期による違いについて、併わせて考察する。1年生のTTSは、前期において他の2

学年よりも教師の母語使用への期待度が高く、さらに、前期の方が後期よりも期待度が有意に高いことから、TTSは1年生の前期が最も教師の母語使用を望んでいることが示唆された。しかし、2、3年生の間には差がなく、前・後期の間にも差が見られなかった。これは、2年生になると基礎文型の学習が終了しており、さらに学習が進んでも教師の母語使用への期待度に変化が見られないためと考えられる。一方、1年生のJTSは、前・後期とも、3年生よりも教師の母語使用への期待度が高い傾向が示された。このことは、1年生は3年生に比べて、教師の母語使用を多く期待している可能性を示唆している。しかし、TTSの場合と異なり、1年生の前・後期の間に教師の母語使用への期待度の差がなかった。これは、担当教師が日本語母語話者のJTであり、前期から教師の母語使用をTTSほど期待していないため、後期との差が出なかったのが理由の1つではないかと考えられる。また、2、3年生のJTSも同様に学期による期待度の差がなかった。これは、TTSと同様に2、3年生はある程度の日本語能力が身につけているため、教師の母語使用への期待度には学期による差が出なかったと考えられる。

以上の結果から、次のことが言えよう。教師の母語使用への期待度は、担当教師の母語の違いにより、3学年を通して、JTSよりもTTSの方で高い。また、TTSは1年生の前期で教師の母語使用を最も望んでおり、後期で日本語能力が伸びるにつれて母語使用への期待度が低くなるのに対して、JTSは1年生の前期からTTSほど教師の母語使用を望んでおらず、学期による差がないが、3年生に比べると母語使用を多く望んでいる。一方、2、3年生になると、TTSもJTSも学期による差がない傾向が示された。

4.4. TTS・JTSが母語使用を希望する理由、または、希望しない理由

4.3の「TTS・JTSが希望する母語使用の程度」について、その理由を自由記述で求めた。ここでは「教師に母語使用を希望する理由」と「教師に母語使用を希望しない理由」の2つの観点に分けて、学年別、学期別にそれぞれの回答を表5、表6にまとめた。なお、回答のうち、複数の理由が挙げられた場合や、希望する理由、希望しない理由の両方に記述があった場合もある。各理由について言及があった場合を数えて数字にした。

表5 「TTS・JTSが教師に母語使用を希望する

理由」では、TTSにおいても、JTSにおいても1年生の前期(計40名)は「⑥自分のレベルには母語使用が必要だから」という理由が最も多く挙げられた。これに対して、1年生の後期から、3年生の後期を通して同様の理由を挙げた者は少なかった。このことから、日本語を2、3ヵ月しか学習していない1年生の前期の学習者が教師の母語使用を最も望んでいることが分かった。また教師に母語使用を希望する具体的な場面として「①理解できないところがある時」や「②授業の内容が難しい時」「④文法・文型の説明」などが挙げられている。特に2、3年生では、前・後期とも授業中にあまり母語を使用しないでほしいが、「理解できないところがある時」には、やはり母語の説明が必要であるという回答が多かった。また難しい文法項目や単語、固有名詞などで、日本語で説明しても理解しにくいものについては、母語による説明があった方が理解の助けになるという意見もあった。これらの回答の中で特に興味深い点は、全体的に3学年ともTTSよりもJTSの方が必要な母語使用の場面について、「難しい単語」や「文法・文型の説明」など具体的に詳しく挙げている点である。これは、TTと比べてあまり母語を使用しないJTの授業を受けているJTSの方が、母語使用の必要な場面をより具体的に意識しているためではないだろうか。

表6「TTS・JTSが教師に母語使用を希望しない理由」では、「①日本語を聞く力の促進・練習になるから」という理由は、全員から最も多く挙げられている。このことから、学年・学期と関係なく、日本語を聞く力が促進されるように、多くの日本語のインプットを学習者は望んでいることが分かった。また、「②日本語の会話授業だから」という理由は、JTSの1年生においても、2年生においても回答率の上位2位に位置している。「日本語の会話授業だから、日本語を使うべきである」とか、「日本語を話すことや聞くことに重点を置くべきである」と学習者は考えていることが分かった。なお「ほかに文法や読解の授業があるから、会話授業では主に日本語を練習すべきである」という意見もあった。さらに3年生のJTSの前期では「⑥母語に頼ってしまうから」という理由が、後期では「⑦母語使用が必要ではないから」という理由がそれぞれ2位に位置している。「もう3年生だから、教師の母語使用があまり必要ではないが、教師が母語を使用するとあまり深く考えずに教師の母語使用を期待してしま

表5 TTS・JTSが教師に母語使用を希望する理由

母語使用を希望する理由	TTS						JTS					
	1年生		2年生		3年生		1年生		2年生		3年生	
	前期 34名	後期 31名	前期 34名	後期 37名	前期 20名	後期 17名	前期 32名	後期 29名	前期 36名	後期 30名	前期 27名	後期 24名
①理解できないところがある時に母語使用が必要だから	2(6)	3(10)	11(32)	8(22)	6(30)	5(29)	4(13)	5(17)	11(31)	9(30)	12(44)	8(33)
②授業の内容が難しい時に母語使用が必要だから	—	1(3)	1(3)	6(16)	2(10)	1(6)	2(6)	1(3)	2(6)	3(10)	3(11)	2(8)
③難しい単語の説明に母語使用が必要だから	—	1(3)	2(6)	1(3)	—	4(24)	1(3)	1(3)	3(8)	6(20)	4(15)	4(17)
④文法・文型の説明に母語使用が必要だから	1(3)	8(26)	5(15)	11(30)	3(15)	2(12)	10(31)	11(38)	11(31)	12(40)	2(7)	2(8)
⑤二言語の類似点や相違点の比較に母語使用が必要だから	—	—	—	1(3)	1(5)	1(6)	—	2(7)	—	—	—	1(4)
⑥自分のレベルには母語使用が必要だから	25(74)	10(32)	8(24)	1(3)	—	—	15(47)	4(14)	2(6)	—	—	—
⑦日本語のみの授業は理解できないところがあるから	4(12)	6(19)	8(24)	4(11)	1(5)	—	—	3(10)	1(3)	2(7)	1(4)	—
⑧理解が促進されるから	6(18)	6(19)	6(18)	6(16)	5(25)	4(24)	4(13)	6(21)	7(19)	6(20)	3(11)	7(29)
⑨不安や緊張が少なくなるから	3(9)	1(3)	1(3)	—	—	—	2(6)	—	—	—	1(4)	—
⑩日本語のみの授業は混乱や誤解を招くことがあるから	—	—	1(3)	2(5)	1(5)	2(12)	—	—	3(8)	2(7)	1(4)	—
⑪日本語の説明が理解できないと学習意欲が減退するから	—	—	—	—	—	—	1(3)	—	1(3)	—	1(4)	—
⑫時間の節約になるから	—	—	1(3)	1(3)	—	—	—	—	—	—	—	—
⑬母語で補助的に説明した方が日本語の上達が早くなるから	1(3)	—	1(3)	—	—	1(6)	—	—	—	—	—	1(4)

(注) 数字=回答人数, ()=回答率, 網掛け=各学年の回答率の上位2位を得たもの

表6 TTS・JTSが教師に母語使用を希望しない理由

母語使用を希望しない理由	TTS						JTS					
	1年生		2年生		3年生		1年生		2年生		3年生	
	前期 10名	後期 10名	前期 18名	後期 13名	前期 10名	後期 13名	前期 16名	後期 21名	前期 24名	後期 24名	前期 32名	後期 32名
①日本語を聞く力の促進・練習になると思うから	4(40)	5(50)	11(61)	7(54)	8(80)	10(77)	6(38)	11(52)	14(67)	16(67)	16(50)	17(53)
②日本語の会話授業だから	2(20)	1(10)	1(6)	1(8)	1(10)	—	4(25)	4(19)	6(29)	5(21)	3(9)	3(9)
③日本語を練習する機会が多くなるから	—	1(10)	1(6)	2(15)	—	—	—	—	—	2(8)	—	2(6)
④日本語の上達が早くなると思うから	—	—	—	1(8)	—	1(8)	3(19)	—	2(9)	3(13)	1(3)	4(13)
⑤母語使用が必要ではないから	—	—	—	—	—	1(8)	—	—	—	—	2(6)	7(22)
⑥母語に頼ってしまうから	1(10)	2(20)	2(11)	1(8)	—	—	1(6)	1(5)	1(5)	1(4)	5(16)	3(9)
⑦日本語の音韻環境があった方がいいと思うから	—	1(10)	3(17)	2(15)	2(20)	1(8)	4(25)	3(14)	3(14)	—	3(9)	1(3)
⑧早く日本語に慣れるから	3(30)	2(20)	1(6)	2(15)	—	—	1(6)	3(14)	1(5)	—	3(9)	4(13)
⑨日本語で話したり考えたりする習慣が形成されるから	1(10)	—	1(6)	—	1(10)	1(8)	—	—	—	1(4)	—	2(6)
⑩より集中して授業を聞くから	—	—	1(6)	—	—	—	—	1(5)	—	—	2(6)	—
⑪JTの北京語力が不足しているから	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1(3)	—

(注) 数字=回答人数, ()=回答率, 網掛け=各学年の回答率の上位2位を得たもの

う」という意見もあった。

以上の結果から、TTSもJTSも1年生の前期では日本語能力が不足しているため、教師の母語使用が最も必要であると考えている。また、学習者は日本語の会話授業では、日本語を聞く力が促進されるよう、多くの日本語のインプットを求めている一方、授業の内容が難しい時や理解できない時に教師の母語使用を望んでいることが分かった。

5. おわりに

本研究では、台湾7大学の3学年の日本語会話授業において、教師の母語使用に対するTT・JT・TTS・JTSの意識を学年の前期と後期に各1回、計2回の調査を行い、比較検討した。その結果、母語使用の程度はTTの方がJTより高いこと、さらに、母語使用への学習者の期待度は、TTSの方がJTSより高いことが示された。このことから、教師と学習者は、教師の母語の違いにより、母語使用の程度もその期待度も異なる傾向が見られた。

また、TTもJTも1年生の前期において母語を最も多く使用し、学年が上がるにつれて母語使用を控え、特に1年生の後期になり学習者の日本語能力が伸びるにつれて母語使用の程度を下げゆく傾向が示された。また、TTSも1年生の前期で教師の母語使用を最も強く望んでおり、後期で日本語能力が伸びるにつれて期待度が低くなるのに対して、JTSは1年生の前期からTTSほど教師の母語使用を望んでおらず、学期による差はないが、3年生に比べると母語使用を多く望んでいることが示された。さらに、教師に母語使用を希望する理由として、TTSもJTSも1年生の前期で日本語能力が不足しているため、後期または他の2学年に比べて、教師の母語使用が最も必要であると考えている。以上の結果から、1年生の後期で学習者の日本語能力が伸びるにつれて、教師は母語使用の程度を下げ、なるべく学習者の既習項目の日本語を用いて教えるべきであろう。

さらに、教師が母語を使用する理由、または、使用しない理由は、「母語使用の必要性の有無」「母語使用は教授・学習活動にプラス、またはマイナスに

作用するか否か」という教師の信念に基づくことが明らかになった。また、JTの北京語力が母語使用の程度に影響する可能性も見られた。ただし、本調査で用いた選択肢の内容が調査結果に影響している可能性もあると考えられる。

一方、学習者が教師に母語使用を希望する理由、または、希望しない理由として、日本語の会話授業では、多くの日本語のインプットが求められているが、授業の内容が難しい時や理解できない時に教師の母語使用が望まれていることが明らかになった。このことから、会話授業では、学習者の日本語を聞く力を向上させるために、母語使用の必要な場面以外では、なるべく多くの日本語のインプットを与えるべきであると考えられる。また、学習者の自由記述の内容から、教師に母語使用を希望する具体的な場面や、母語使用のプラス面・マイナス面などの糸口が示されたことが興味深いところである。今後、異なる学年の学習者に対して、それぞれの母語使用の必要な場面はどのような時か、また、どのような点において、母語使用が日本語の教授・学習活動にプラス、またはマイナスになるのかについては、さらに調査が必要である。

これまでの教師の母語使用に関する調査研究では、母語話者教師、非母語話者教師、および学習者の視点から検討する研究がほとんど見られなかった。本研究は、TTのほか、JT・TTS・JTSの視点を新たに取り入れ、また、レベルも初級から上級に広げ、さらに、同一被調査者の意識の変容を見るために2回の調査を行った結果、教師の母語使用に対する4者の意識の全体傾向が把握できたという点に意義があると考えられる。ただし、本研究では母語使用に対する教師と学習者の意識について、異なる尺度(使用の程度と希望の程度)を用いて調査したため、両者の違いを直接には比較できなかった。今後、教師の母語使用の可能性と限界を探るべくするためには、教師と学習者の意識の相違について、TT・JT・TTS・JTSの4者の視点から、さらなる詳しい調査が必要である。

注

- 1) 「母語」という用語は、杉本・岩淵(1994)によれば、言語形成期の初期に家庭内外で本人が習得し、概念や生活感情を獲得する言語を指す。本研究では杉本・岩淵の定義に従う。台湾の場合では、学習者の母語は北京語のほか、台湾語や客家語になる可能性もある。しかし、顔(2001)の調査では

会話授業におけるTT10名の計20回の授業での母語使用量(100%)のうち、台湾語はわずか0%~2.3%であり、北京語がほとんどであることが分かった。このように、台湾の学校で主に北京語が使用されているという実情から、以後本研究では会話授業における「母語」とは実質的には「北京語」を、「母語使用」とは「北京語使用」を指す。また、用語を統一するため、TTにおいてもJTにおいても北京語を使用することを「母語使用」と呼ぶこととする。ただし、教師自身の母語を問題とする場合に限り、「母語」という用語で「北京語」または「日本語」を指すこととする。

- 2) 1名の教師が複数のクラスを担当する場合がある。本研究では、調査の信頼性を高めるため、1名の教師には1回しか調査しなかった。本調査の被調査者となった教師68名は、7大学の1~3年生を担当する会話教師の総数87名の約8割を占めていることから、現場の教師の意見を広く集めており、サンプル数が十分であると考えられる。
- 3) JTについて、学習者の母語である北京語の学習歴とその能力を表現する際に、JTの母語である日本語と混乱しやすいため、本研究では「北京語学習歴」と「北京語力」という用語を用いる。

引用文献

- 阿部洋子・横山紀子(1991)「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて—」『日本語国際センター紀要』1号、国際交流基金日本語国際センター、pp.53-74。
- 国際交流基金(2000)『平成11年度日本語能力試験実施要項』凡人社。
- 杉本つとむ・岩淵匡編(1994)『新版日本語学辞典』おうふう。
- 顔幸月(1999)「台湾人日本語教師の母語使用に関する調査—会話授業を対象に—」『教育学研究紀要』第45巻 第二部、中国四国教育学会、pp.414-419。
- 顔幸月(2001)「台湾人日本語教師の母語使用に関する基礎的研究—会話授業の分析を通して—」『世界の日本語教育』11号、国際交流基金日本語国際センター、pp.17-37。
- Duff, P. A., and Polio, C. G. 1990. How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74: 154-166.
- Kharna, N., and Hajjaj, A. 1989. Use of the Mother Tongue in the ESL Classroom. *International Review of Applied Linguistics*, 17: 223-235.
- Palmer, H. 1968. *The Scientific Study and Teaching of Languages*, Oxford University Press.
- Jespersen, O. 1904. *How to Teach a Foreign Language*, George Allen & Unwin Ltd.