

# 高等学校英語授業における教師の母語使用に関する研究 —大学生の回想的回答から—

深澤清治・伊東弥香\*・山内優佳\*\*・守長和人\*\*  
(2012年12月7日受理)

## A Study of Senior High School Teachers' L1 Use in the English Language Classroom in Japan: From Retrospective Reports by University Students

Seiji FUKAZAWA, Mika ITO, Yuka YAMAUCHI and Kazuhito MORINAGA

**Abstract.** This paper reexamines a long lasting controversy over teachers' first language (L1) use in foreign language classroom settings. In many EFL (English as a foreign language) countries, this topic has recently aroused a fresh discussion on the pedagogical values and functions of the learners' L1 in the classroom. Similarly, following the world-wide trend of globalization, the Japanese Government has mandated a fundamental principle of conducting English classes in English in the recent revision of the Course of Study for Upper Secondary School (2009). However, it is arguable whether exclusive use of the target language (TL) is common in any learning context. In order to identify the present situation of teachers' use of L1 (Japanese) in classrooms in Japan, this study was conducted among 109 English-major Japanese university students with a questionnaire designed to collect their retrospective reports on teachers' L1 use while they were in senior high school. In addition, the result was compared with Littlewood and Yu's (2011) study in Hong Kong and mainland China. As a result, a varying degree of the teachers' L1 use was identified and a basic guideline was offered for an efficient L1 use in the English language classroom.

### 1. はじめに

外国語教育の歴史において、直接教授法の時代から、学習者が耳にする、あるいは目にする言語インプットはすべて目標言語であるべきとする主張が長く続いてきた。さらに近年のコミュニケーション重視の外国語教育への志向の中で、教室においては学習者の母語をなるべく排除しようとする動きもある。その背景として、外国語としての英語教育 (EFL) 環境においては、学習者にとって教室でのインプットが目標言語に接する唯一の機会であること、第二言語習得研究から「理解可能なインプット (comprehensible input)」を多量に得ることの意義が認められていること、そして目標言語で思考することによって母語の干渉を避けることができること、などが主要な理由として挙げられている。

これに対して、20世紀からこれまで100年以上続いてきた、外国語教育における極端な母語排除という閉ざされた扉を開く時が来たとする Cook (2001, p.403) の論考に端を発し、この分野に関する過去10年あまりの研究では、教室での母語使用を肯定的にとらえる見方が台頭してきた。日本国内においても、『高等学校学習指導要領』(文部科学省, 2009) の「授業は英語で行うことを基本とする」という記述により、「オールイングリッシュ」の立場と、日本語の方略的、効果的使用を容認する柔軟な立場の対立的議論が起こっている。もはや、全く英語が聞こえてこない、日本語のみによる解説型の英語授業は姿を消してきたが、教室内での英語使用率を高めることへの理解が進む一方で、同時に、大学入試、クラスサイズ、英語教員の英語力、学校での他の英語教師との同

\*東海大学, \*\*広島大学大学院博士課程後期

僚性、など英語使用の増加を実現することへのマイナス要因もかなり残されており、母語使用からの脱却の足かせとなっている。

本研究においては、教室での目標言語（英語）使用を増やしていくために、より現実的なアプローチとして、授業中の活動でどのような教師発話が英語になりやすい、または英語になりにくいのかを考えていく。いったい日本の英語教育現場でどのような日本語がどのような場面で使用されているのか実態を明らかにした上で、日本の英語授業において、どの程度、教師・生徒による教室言語を英語にすることが可能であるか、方向性を提案していきたい。さらに、実証研究によって、母語と目標言語の二言語併用が学習者の言語理解や表現にどのくらい寄与するかの検証が、今後の重要な課題となってくるであろう。

## 2. 先行研究

### 2.1 母語使用の役割に関する議論の変遷

外国語教育における母語（L1）と目標言語（TL/L2）の使用に関する議論は、近年ではL1使用の是非を問うのではなく、L1の「適切な使用（optimal use）」へと変わってきているが、長い間、「モノリンガル原則（monolingual principle）」の考え方が優勢であった。この原則はおよそ100年前の直接教授法を背景に広く普及し、英国、香港、中国、韓国など、諸外国の言語政策のガイドラインとなってきた（Littlewood & Yu, 2011, p.66）。この根拠には、教師が生徒の母語を使うと生徒から実生活の疑似体験の機会を奪うなど、教室内のL1使用は目標言語のインプット量の点において、生徒の外国語の到達度と習熟度に影響を与えるという教育的な考え方がある（Timor, 2012, pp.8-9）。加えて、①生徒のL1に頼ることなくTLのみで指導する、②教室内でL1とTL/L2間の翻訳は行わない、③イマージョンとバイリンガル・プログラムにおいてL1とTL/L2を区別して扱う、とする3つの指導上の仮説に基づくモノリンガル原則は20世紀の言語教授法における大きな流れとなった（Cummins, 2007, p.222）。しかし実際には、教師がL1を完全に使っていないとは言いきれず、教室内のL1使用を禁止するものから最小限に抑えるものまで使用程度の違いも生じている。

1990年代にはコミュニケーション能力育成におけるL1の在り方が再評価されるようになり、モノリンガル原則に問題提起し、EFL環境において、L2の大量使用の有用性を認めながらも教室内のL1使用を支持する動きが出てきた。例えば、Cook（2001）は、L2使用者の心内では語彙、統語、音韻、語用、意味においてL1とL2が相互に関連し合い、L2と同様にL1は第二言語習得において不可欠な「足場作り（scaffolding）」としての役割があると捉え、L1使用の規準として効率性（efficiency）、教育効果（learning）、慣れ親しみ（naturalness）、教室外との関連性（external relevance）を挙げている（p.413）。また、以下の4つの目的のために、意識的・機能的にL1を教室内で用いることを提唱している（p.418）。

- ① L2使用による代償が大きい場合、効率的に指導や説明をする
- ② 生徒の心内にL1とL2のつながりを構築する
- ③ 生徒間の協働的対話（collaborative dialogue）を通して学習タスクを実践する
- ④ 実生活におけるL2使用を促進する

このような動きは「言語相互依存仮説（Language Interdependence Hypothesis）」によるパラダイム・シフト（Timor, 2012, p.8）であり、Cummins（2007, pp.231-234）は高度なL2能力の習得においてL1使用によって引き出される学習者の認知的・言語的能力の重要性を、3つの理論的知見（Engaging prior understandings, Interdependence across hypothesis, Multilingualism as qualitatively different system from monolingualism）を用いて主張している。さらに、EFL環境におけるL1使用の有用性について、He（2012）は香港の中国人学習者を対象とした調査結果から、メタ認知方略を通して学習をコントロールするために教師はL1からL2への「転移」を基盤に教えることが必要であり、L1に学習、教授援助としての価値を見出す重要性を指摘している。

1つのディスコースの中での二言語併用は「コードスイッチング（code-switching）」と呼ばれるが、Tian and Macaro（2012）は教室内の二言語併用も「本当の（actual）」ディスコース機能であ

る (p.369) と捉え、中国人大学生を対象とした受容語彙習得の調査において、教師のコードスイッチングと学習効果との正の相関性を示している。同様に、マレーシアの大学生を対象とした Ahmad and Jusoff (2009) でも、教師のコードスイッチングと習熟度が低い学習者の情意面や学習効果に正の相関性が報告されている。

上述の通り、当時優勢だったモノリンガル原則の立場に問題提起する動きに関して、Turnbull and Arnett (2002) は、多くの者が TL 使用の最大化に同意するとしながらも、教師の L1 使用および TL/L2 使用と生徒の TL の習熟度・成果との関係をより明確に理解するためにさらに多くの過程-成果に関する量的、質的研究が必要であることを提言しているが、そのような研究がこの 10 年間で進められている現状といえよう。

## 2.2 EFL 環境の教室における母語使用の実態調査

日本のように EFL 環境での教師の英語・母語使用に関する実態や教師の意識調査研究の中で参考になるのが Liu, Ahn, Baek, and Han (2004) であろう。韓国では 2000 年以降、第 7 次教育課程のもとで、コミュニケーション能力の育成という英語教育の主要目標を掲げて「英語の授業は英語で」が進められているが、本論は韓国の高等学校の英語教師による教室内コードスイッチングに関する調査を行っている。同一言語の L1 (a homogeneous L1) を使用する生徒を対象とした教室で、どのくらい頻繁に教師が L2 を使うべきかの統一見解はないとした上で、韓国の高等学校英語教師 13 名 (3 都市の 3 学校区に所属) を対象として、① 50 分授業の録音 (1 回) と書き起こし (英語と韓国語)、② アンケート調査 (13 項目、自由記述)、③ 質問調査 (8 項目、選択形式) (11 クラス分のみ実施、418 名) を行った調査結果と考察の概要は以下の通りである。

- ・ L2 使用では難しい教材の理解や、理解に時間を要するような場合に教師の L1 使用は有用であると考えられるが、実証的な比較研究なしには、このような L1 指導法がより効果的であるとはいえない。
- ・ 生徒達の言語選択は、質問やトピックの難易度や複雑さに大いに依存している。

・ 韓国の英語カリキュラムやテストが形式重視である限り、多くの教師達にプレッシャーを与えている「英語の授業は英語で」政策への抵抗を生むことになるが、教師の信条や L2 能力のような要因がカリキュラム・ガイドラインからの影響を軽減することになるかもしれない。口語能力向上のための教員研修、言語使用に重点を置くカリキュラムと評価の再検討、小学校を含むあらゆる段階でのガイドライン開発が必要である。

この Liu et al. の研究は、日本の英語教育の現状にとって非常に示唆的であると思われるが、日本での実態調査としては、田辺 (2011) が挙げられる。2009 年 3 月公示の『高等学校学習指導要領』を受けて、田辺は高校教師の教室での英語使用に関する意識解明を目的として、広島県内の高校教師 118 名を対象に、① 授業中の英語発話量の割合、② 英語で授業するときの困難点、③ 英語で授業することに対する賛成・反対の理由、④ 英語の授業推進のための効果的な措置、⑤ 英語で授業することに好意的である教師、そうでない教師に分けたとき、その二者における②~④の教師認知の特徴、好意的である教師と英語圏滞在経験 (1 年以上)、英語の発話量との間の関連性を調査している。そして、発話量の多い科目は「OCI」、困難点は「生徒のよくない反応 (75.5%)」、賛成の理由は「ロール・モデル (8 割強)」、反対の理由は「生徒が授業についてこれない (75.4%)」、効果的な措置は「校内研修・地区研修 (83.1%)」等の結果を分析し、「『英語で授業すること』は『べき論』として教師になる前後にビリーフとして形成されたものであり、教師の実践によって裏付けされたものではないことが立証された」(田辺, 2011, p.37) と述べている。

その他の教員を対象とした調査例では、Ford (2009) はネイティブの大学英語教員 10 名への教員と学生の L1 使用に関する半構造化インタビュー調査を行い、教室内言語に対する理念と実践を考察している。津波 (2009) は教育実習生 6 名を対象とした「できる限り英語を使う授業」の可能性を探る授業分析と意識調査の結果から、授業の要所要所に英語使用の節目を予め用意するための 1 つの方法 (Tell-Show-Do-Procedure) を提案し

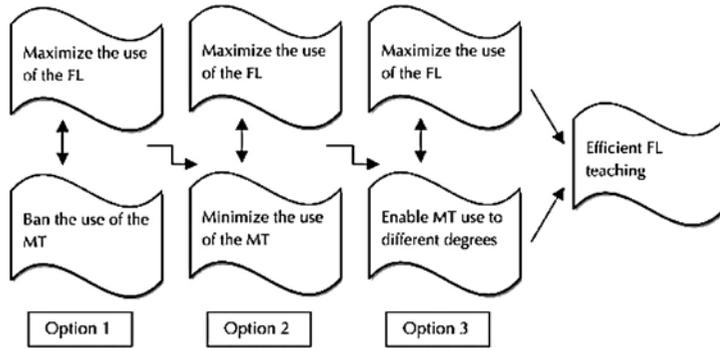


図1 The continuum of use of the MT in FL teaching (Timor, 2012, p.14)

ている (p.54)。McDowell (2009) は、高校1年生223名 (OCI) に対して、タスクの説明を、英語のみ、英語から日本語、日本語から英語による、3通りで行い、テスト結果の違い、説明の理解度の違い、説明時のL1使用における好みのパタンの有無を調べた結果、学力の低い学習者には説明時におけるL1支援が理解やパフォーマンス促進の手段の1つとなる、英語から日本語パタンの方が好まれたが、事前に意味を知っておくことで日本語から英語パタンでも速く流暢なリスニングが可能になるであろうことを示唆している。

Timor (2012) はそれまでの研究を踏まえ、自身が行ったイスラエルでの実証的研究をもとに、最大限のTL使用と適切なL1使用を支持し、母語(MT)と外国語(FL)の連続性を図1のようにモデル化している。

最大限のTL使用を目指す点は変わらないが、L1使用に関して、Option 1ではL1排除、Option 2では最小限に抑えたL1使用、Option 3では状況に応じたL1使用、という連続性のなかで、日本においても、Option 3の具体的な方法を検討するための実証研究や実態調査が必要であろう。

### 3. 調査

#### 3.1 研究課題

最適なL1とTL使用の実態調査として、Littlewood and Yu (2011) は「教師はいつ、なぜL1を使用するのか」という観点から中国本土と香港の大学2年生50名を対象に、中学校の英語教師がどのようにL1を使用していたのかに関する回想的調査を行った。本研究は、彼らの研究手法に倣い、日本における高等学校英語教師のL1使用の実態

を調査するものとし、以下の2点を研究課題として設定した。

1. 日本の高校英語教師の母語使用の実態はどのようなものか
2. 今後の英語授業における母語使用の目指すべき方向性はなにか

#### 3.2 調査協力者

調査協力者は、4年制大学の学部生127名であり、このうちデータが不完全な回答を除き、109名を分析の対象とした(注1)。分析対象となった調査協力者は、英語を専攻あるいは副専攻とする教育学部と文学部に所属する1年生23名、2年生29名、3年生31名、4年生26名で、外国語の教員免許状取得希望者で構成された。なお、国際科など英語を専攻とするコースの高等学校出身者が4名存在したが、母集団の人数に対して占める割合が小さいことや、回答が一概に他コースの結果からかけ離れているものではなかった点を考慮し、本調査では出身の学科やコースを区別せずに分析を行った。

#### 3.3 質問紙調査

調査は2011年に質問紙を用いて学内で実施した。質問紙の内容は、調査協力者が高等学校で経験した英語の授業について、大きく以下の2点について尋ねるものであった(Appendix参照)。

- (1) 授業内の母語使用の割合について

Littlewood and Yu (2011) を参照し、高等学校の英語授業内での教師の総合的な母語使用につい

て、授業時間の、10%以下、10～25%、25～50%、50～75%、75%以上、覚えていない、の6つの選択肢により回答を求めた。なお、「覚えていない」を含む回答は、欠損として扱い分析には含めなかった。

(2) 母語が使用された場面について

授業内で教師が発話する12場面を設定し、それぞれにおいて教師がどれくらいの頻度で母語を用いていたのか、4件法（4：always, 3：sometimes, 2：seldom, 1：never）で回答を求めた。質問項目のうち、問1から問9はLittlewood and Yu (2011)の質問項目を日本語に訳し使用した。本研究ではさらに、日本で授業を進行するうえで英語になりうる場面として、問10から問12の3問を追加した。

3.4 分析方法

(1)と(2)それぞれの問いについて、平均値や度数分布から、日本の高等学校英語授業における教師の母語使用の実態を探った。次に、Littlewood and Yu (2011)における中国本土と香港の結果と本研究の結果をそれぞれの項目の記述統計から比較、検討した。

4. 結果

日本の高等学校の英語授業内での母語使用の割合では、調査協力者の過半数（ $n = 62$ , 55%）が、「授業時間の75%以上」において母語が使用されていたという回答であった。次いで、50～75%の母語使用が20名（18%）、10%以下の使用が13名（12%）の順となり、25～50%の使用、10～25%の使用はそれぞれ9名（8%）、5名（4%）と非常に低い割合となっていた（図2）。

授業内において母語が使用される場面については、調査に用いた全12場面それぞれの平均値を見ると、全項目が3.00以上の値を示していた（表1、図3参照）。

概して母語使用が多い傾向のなか、特に頻度が高い場面は「3. 重大な生徒指導の問題を扱うとき」で、いつも母語であったと回答した学生は全体の9割を超えた。また、「2. 難しい文法事項を説明するとき」「1. 生徒と個人的な問題などを話すとき」では8割、「6. 些細な生徒指導の

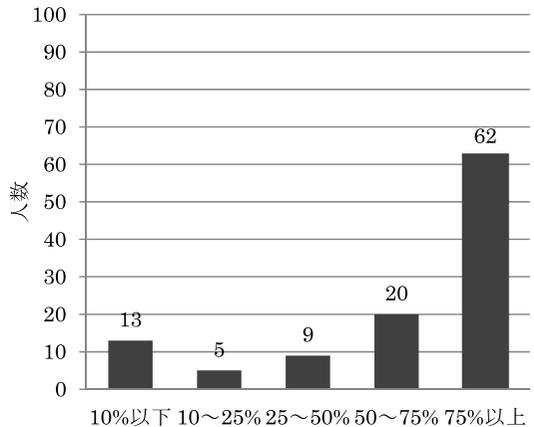


図2 英語授業における母語使用の割合

表1 各質問項目に対する回答の平均値と標準偏差（母語使用頻度の平均値が高い順）

項目	M	SD
3 重大な生徒指導の問題を扱うとき	3.88	0.54
2 難しい文法事項を説明するとき	3.86	0.46
1 生徒と個人的な問題などを話すとき	3.78	0.55
6 些細な生徒指導の問題を扱うとき	3.63	0.74
7 宿題について指示したり説明したりするとき	3.61	0.82
5 分からない単語の意味を教えるとき	3.50	0.68
8 易しい文法事項を説明するとき	3.49	0.77
4 日常的な事柄をクラスと話すとき	3.43	0.86
12 理解を促進したり表現のヒントを与えるとき	3.28	0.82
9 練習活動を行う際の指示をするとき	3.27	0.96
10 授業の最初でsmall talkをするとき	3.08	1.07
11 生徒の答え、言動や活動をほめるとき	3.05	0.90

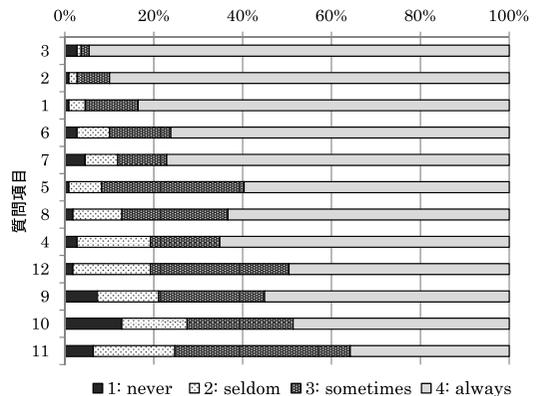


図3 各質問項目に対する回答の割合（母語使用頻度の平均値が高い順）

問題を扱うとき」「7. 宿題について指示したり説明したりするとき」では7割を超える学生が「いつも母語」による指導を受けていたという結果になった。

これに対し、母語使用の頻度が比較的少ない傾向にあったのは、「11. 生徒の答え、言動や活動をほめるとき」「10. 授業の最初で生徒を引きつける small talk」「9. 練習活動を行う際の指示をするとき」「12. 理解を促進したり表現のヒントを与えるとき」であった。いずれも平均値は3.00以上であり、全体としてはやや母語が使用されることが多いといえるが、「いつも」母語であったという回答は39～60名（35～54%）に留まっていた。「10. 授業の最初で生徒を引きつける small talk」に関しては、全く母語が用いられていなかったとの回答が14名（13%）で、他の質問項目より高い値を示していた。

## 5. 考察

調査協力者の過去に受けた授業経験から、高等学校の英語授業における教師による発話は、授業の75%以上を母語である日本語が占めていたという結果になった。この結果は、「授業は英語で行うことを基本とする」（文部科学省，2009）とする学習指導要領の記述とは大きく乖離しており、平成25年度からの全面実施にあたり、現場の教員に非常に大きな変化が求められる現状が浮き彫りになった。このように高い割合で母語が用いられる理由の1つとしては、受験への憂慮（Liu et al., 2004; 田辺, 2011）が考えられる。できるだけ多くのドリルをこなし、知識を与えることを想定した受験指導の授業の中で、説明や指示の時間短縮となるため（Cook, 2001; Littlewood & Yu, 2011）母語使用が増えているのかもしれない。

本調査の結果をLittlewood and Yu (2011) による中国本土および香港の結果と比較したところ、香港と日本、香港と中国本土の間には顕著な違いが見られるが、日本と中国本土で比較した場合は大きな違いは見られなかった（表2）。このことは、香港が歴史的にも独特な言語環境であることが理由であると考えられる。日本、中国、韓国のようなEFL環境で、生徒が母語を共有する場合には、オールイングリッシュの授業ではなく、最適な英語・母語の使用量を模索していく必要がある

表2 各国・地域で母語が使用される割合（%）<sup>(注2)</sup>

国・地域	-10%	10-25%	25-50%	50-75%	75%-
日本	12	4	8	18	58
中国本土	11	0	18	25	46
香港	75	13	0	6	6

であろう。「英語の授業を英語で」を政策に掲げる韓国において、高等学校での教師による母語使用は4割程度であったこと（Liu et al., 2004）から、英語をEFL環境で学ぶ日本でも、教師の発話として英語対母語が6対4程度の割合が、ある程度現実的な目安の1つとなるかもしれない。調査協力者の過半数で、授業内の母語使用が75%以上であったという調査結果からは、英語使用の割合を増やしていく余地は十分に残されているといえよう。

母語使用の場面についても、日本、中国、香港の3ヶ国・地域を比較すると、上述の通り香港の母語使用が格段に少ないようではあるが、母語使用が多い場面と少ない場面の傾向自体は、各国・地域にあまり大きな違いは見られないようである（表3）。特に質問項目の1, 2, 3では、認知レベルの高い内容を扱っており、時に生徒の個人的かつ情意的な要素も含むため（Littlewood & Yu, 2011）、母語使用が多くなる傾向にあるのだろう。

本調査の特徴的な結果としては、宿題の指示や

表3 母語使用頻度の平均値

項目	日本	中国本土	香港
1 個人的な問題	3.78	3.86	2.10
2 難しい文法事項	3.86	3.87	1.65
3 重大な生徒指導	3.88	3.60	1.80
4 日常的な事柄	3.43	3.47	1.65
5 単語の意味	3.50	3.23	1.85
6 些細な生徒指導	3.63	3.33	1.55
7 宿題の指示・説明	3.61	3.38	1.35
8 易しい文法事項	3.49	3.23	1.35
9 練習活動の指示	3.27	3.07	1.30
10 授業最初の small talk	3.08	—	—
11 生徒をほめる	3.05	—	—
12 ヒントを与える	3.28	—	—

説明において母語が用いられる頻度が高いという点が挙げられる。この理由としては、授業後半になると母語の使用が増える傾向（津波, 2009）や、時間短縮や指示の徹底など教師側の意図も含まれるかもしれない。しかし、宿題の指示等は内容的に難易度が高いとは言い難く、英語使用が可能な場面であろう。同様に、質問項目4から9についても、日本では比較的母語使用が多い傾向にあり、英語を使っていく余地がまだあるといえる。

本調査で独自に加えた質問項目10から12の3つについては、母語使用が比較的低い傾向を示した。これらの項目はLittlewood and Yu (2011)で示されている、授業には直接関係のない目的（framework goals）の、事前準備をして用いる場合（strategic use）の分類に当てはまる。具体例としては、「ほめる」「ヒントを与える」「授業最初のsmall talk」があり、単発的なやや短めの発話に多いようである。しかし、これらの項目も依然として平均値が3.00を超えている。そこで、授業がほぼ日本語で行われているような場合には、まずはこれらの場面において英語使用に移行していくことが、英語による英語授業へつながる一步として示唆される。

ここまでの結果と考察は、次の2点にまとめられる。

- (1) 教師の日本語使用が顕著な英語授業が半数を超えたが、12%の教師（あるいは学校）では母語使用が1割以下の実践も行われているようである。授業内の教師の発話全てを英語にする必要はないが、英語の使用量を増やせる可能性がある。
- (2) 事前準備ができるような指示や説明、授業内容に直接的に関係のないようなフィードバックを英語で行うことが可能であり、これらの場面で母語使用を減らしていくことができる。

今後の研究の方向性としては、以下の2点が挙げられる。1点目は教師の英語・母語使用の場面について、英語使用が可能な場面と母語使用が効果的な場面を体系的に明らかにしていくことである。Littlewood and Yu (2011)の分析の観点や、山森 (2007a, 2007b)による教室英語の教育的機能の枠組みなどを活用し、授業分析や指導実践が

行われることが期待される。

2点目は、今回の調査では扱っていない学習者側の意識に関する研究を含めていくことである。先行研究で、教師のTL使用に対して抱く生徒の不安が、教師が想定するよりも低いことが明らかにされ、両者の認識の違いが示されている（Levine, 2003）。日本での小学校外国語活動の本格的な実施に伴い、学習者側の実態や意識が以前とは変化していることも予想されるため、それらを踏まえた調査が必要とされる。

## 6. おわりに

本研究では、日本人英語教師の授業における日本語使用の実態を大学生による回想をもとに調査し、今後の英語使用のあるべき方向性を探ることを目的とした。その結果、過半数の英語教師が教室において75%以上の日本語使用を行っていること、それとともに約1割程度の教師が日本語使用を10%以下に抑え、英語を主要言語として使用している努力の兆しも見られた。「英語の授業は英語で」という思潮が高まるとともに、日本語訳や日本語での文法説明による無制限な母語使用から脱却しようとする動きが出ることは評価できる。それと同時に、これからの英語使用にも工夫や改善の余地があることがわかり、例えば簡単な指示言語、生徒を引きつけるための事前準備としてのsmall talk、生徒の活動へのフィードバックとしてほめること、などの教師発話において、日本語から英語への選択的コードスイッチングの可能性は大きい。教室で母語を使用することを完全に罪悪視するのではなく、いかに体系的、効果的かつ戦略的に母語を利用するかが今後の課題となるであろう。

### 【謝辞】

本研究のためのデータ入力、集計に際しては、中嶋多美子さん（平成24年3月広島大学大学院教育学研究科博士課程前期修了）に全面的にご協力いただきました。この場を借りて深くお礼申し上げます。

### 【注】

- 1 無回答を含むもの、「覚えていない」にマークされたもの、大問1と大問2の回答に大き

な矛盾があるものを分析対象から排除した。

- 2 香港と中国本土の数値は, Littlewood and Yu (2011) において「覚えていない」に回答した数を除いたもの。

## 引用文献

- Ahmad, B. H., & Jusoff, K. (2009). Teachers' code-switching in classroom instructions for low English proficient learners. *English Language Teaching, 2*, 49-55.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review, 57*, 402-423.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*, 221-240.
- Ford, K. (2009). Principles and practices of L1/L2 use in the Japanese university EFL classroom. *JALT Journal, 31*, 63-80.
- He, A. (2012). Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instruction. *Multilingual Education, 2*(1). Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/p62n862jlg238833/references/>
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal, 87*, 343-364.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching, 44*, 64-77.
- Liu, D., Ahn, G.-S., Baek, K.-S., & Han, N.-O. (2004). South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly, 38*, 605-638.
- McDowell, L. (2009). L1 use in instructions for low-level learners. *The Language Teacher, 33*(6), 3-7.
- Tian, L., & Macaro, E. (2012). Comparing the effect of teacher codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students: A lexical focus-on form study. *Language Teaching Research, 16*, 367-391.
- Timor, T. (2012). Use of the mother tongue in teaching a foreign language. *Language Education in Asia, 3*, 7-17.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics, 22*, 204-218.
- 田辺尚子 (2011). 「高校教師の教室での英語使用に関する意識調査—新学習指導要領の公示を受けて—」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』, 8, 27-39.
- 津波聡 (2009). 「『できる限り英語を使う授業』は可能か—教育実習生の英語使用量を援助するために—」『沖縄国際大学外国語研究』, 13, 44-60.
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf)
- 山森直人 (2007a). 「英語授業において教師が使用する英語の教育的機能—教室英語の分析枠組み (FORCE) の構想の試み—」『鳴門教育大学研究紀要』, 22, 161-174.
- 山森直人 (2007b). 「教室英語の分析枠組み (FORCE) の有効性の検証—英語科教育実習生の事例分析を通じて—」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』, 4, 37-53.

Appendix 調査に用いた質問紙

■ 英語授業での教師の日本語使用に関する調査 ■

Student-ID : \_\_\_\_\_

本質問紙は、あなたが高等学校で受けた日本人教師による英語授業で、どの程度、日本語が使われていたかを調査することを目的とするものです。できる限り、正直に答えてください。回答は統計的に処理され、個人が特定されることはありません。

出身高校のタイプ：  普通科  国際など  その他（名称 \_\_\_\_\_）

1. 英語授業内での総合的な日本語（母語）使用の割合について、当てはまる回答を指すに✓を付けてください：

- |                                       |                                       |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 授業時間の10%以下   | <input type="checkbox"/> 授業時間の50%-75% |
| <input type="checkbox"/> 授業時間の10%-25% | <input type="checkbox"/> 授業時間の75%以上   |
| <input type="checkbox"/> 授業時間の25%-50% | <input type="checkbox"/> 覚えていない       |

2. 英語授業内で日本語を使用するのはどのような場面でしたか。以下の場面毎の頻度について、当てはまる数字（4～1）を○で囲んでください：

4 = always, 3 = sometimes, 2 = seldom, 1 = never

	4	3	2	1
1. 生徒と個人的な問題などを話すとき	4	3	2	1
2. 難しい文法事項を説明するとき	4	3	2	1
3. 重大な生徒指導の問題を扱うとき(けんかなど)	4	3	2	1
4. 日常的な事柄をクラスと話すとき(休日など)	4	3	2	1
5. わからない単語の意味を教えるとき	4	3	2	1
6. 些細な生徒指導の問題を扱うとき(注意散漫など)	4	3	2	1
7. 宿題について指示したり説明したりするとき	4	3	2	1
8. 易しい文法事項を説明するとき	4	3	2	1
9. 練習活動を行う際の指示をするとき	4	3	2	1
10. 授業の最初で生徒を引きつける small talk をするとき	4	3	2	1
11. 生徒の答え、言動や活動をほめるとき	4	3	2	1
12. 理解を促進したり表現のヒントを与えるとき	4	3	2	1