

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——

顔 幸 月*

キーワード: 台湾人日本語教師, 母語使用, 母語使用カテゴリー, 教授行動, 授業観察

要 旨

本研究は、日本語教育における母語使用の可能性と限界を探ってゆくための基礎的研究として、台湾人日本語教師の母語使用の実態を明らかにし、実際の教授行動を分析的かつ包括的に捉えた「母語使用カテゴリー」を作成するものである。具体的には、台湾の大学の日本語学科において台湾人教師が担当している2年生前期の会話授業を対象に授業観察を行い、分析した。

結果、母語が多く使用されていた教授行動の上位6位は、「言語構造の日中対照比較」、「教師の説明や指示の翻訳」、「リラックスした雰囲気作り」、「日本文化の説明」、「文法の説明」及び「理解度の確認のための質問」であった。この中で特に興味深い点は、翻訳行動が「学習内容に関する翻訳」だけではなく、「教師の説明や指示の翻訳」でも見られた点である。このような使用は先行研究ではあまり指摘されていないものであり、学習者にとって望ましいものかどうか、さらなる調査が必要である。また、「リラックスした雰囲気作り」では、母語を時々使用するという台湾人教師の自己判断(顔 1999)と母語が多く使用されていたという本研究の結果とはややずれが見られた。台湾人教師が自分の母語使用について意識していない部分があることが、この理由の1つと思われる。授業中どのように学習者の母語を活かして、学習者がリラックスして教室活動に参加できるような雰囲気を作るのかを、教師側は意識的に捉える必要がある。

1. はじめに

外国語教育の分野では、学習者の母語¹を教室で使用するものの是非をめぐって様々な主張が存在する。台湾のように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

* YEN Hsingyueh: 広島大学大学院教育学研究科博士後期課程。

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・岩淵の定義に従い、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、台湾の学校で主に北京語が使用されている実情から、本稿で「母語」という用語を用いる時は主に北京語を指すが、教室では台湾語などが使用されることも考えられるので、本研究ではそれらも含めて母語と呼ぶ。

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)。母語使用は学習者の理解を高めるための教授ストラテジーの1つであるが、台湾での日本語教育における母語使用に関する実態調査は、これまでほとんど行われていない。そこで、本研究は、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基礎的研究として、台湾人日本語教師(以下、台湾人教師)の母語使用、特に、日本語のインプットが求められる会話授業での母語使用に焦点を当て、その実態を明らかにする。さらに、この調査結果に基づき、母語使用の体系的なカテゴリー化を行う。

2. 先行研究の概観及び本研究の位置づけ

本節では、これまでの母語使用に関する先行研究では、どのような議論がなされてきたか、また、どこまで明らかになっているのかを概観した上で、本研究の位置づけを行う。

2-1. 母語使用に関する諸説

2-1-1. 日本語以外の第二言語教育における諸説

日本語以外の第二言語教育では、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一切排除する主張がある。一方、母語知識の重要性や合理性、時間節約の観点から外国語学習において学習者の母語の必要性を説く主張もある。母語使用に反対する主張では、主に母語使用の一形態としての翻訳をめぐって議論されてきた。Cartledge (1953), King (1973), Bolitho (1976)などは、翻訳は非常に難しい技能であり、外国語の構造の習得を前提としているという理由で、初級レベルにおける翻訳に否定的である。また、Bolitho (1976)は教室の中で母語の適宜使用を認める立場を妥協主義と見なし、母語使用を認める考え方に内在する危険性として、(1)言語学習における緊張感の重要性の無視、(2)外国語特有の雰囲気破壊、(3)学習者の学習意欲の低下、などを指摘している。

一方、母語使用に賛成する主張には、以下のようなものがある。Sweet (1964)や Thomas (1976)は、学習者の理解度を確かめ、理解を深める手段としての翻訳の価値を認め、翻訳は外国語学習における有用な教授手段として機能していると主張している。また、Hill (1956)や Politzer (1958)は、母語使用によって時間の節約をはかり、その余った時間を文型練習に当てるべきであると主張している。その他、学力差に応じた外国語指導という観点から、Rivers (1968)や Orton (1975)は、外国語学習に困難を感じている学習者には、要点をついた説明を母語で行った後で活発な練習をした方がより効果的であると述べている。1980年代以降には、学習スタイルや効果的な時間使用、教師と学習者の信頼関係の構築などの様々な観点から、効果的

かつ制限的な母語使用の必要性が強調されている (Atkinson 1987; Harbord 1992, 等)。

2-1-2. 日本語教育における諸説

海外の日本語教育では、学習者の母語をどのように使用するのが議論されている。村岡 (1999) は、海外での日本語教育においては、全く未知の社会・文化を含んだ言語である日本語の学習をする際に学習者の母語での説明や議論があったほうがよい場合が数多くあるとし、特に高学歴の学習者の場合には母語使用による納得が心理的に必要となると述べている。

横溝 (1992) は、母語使用の3つのケースとして、(1) 教室内での指示、(2) 学習者の発話努力の手助け、(3) 学習者の理解を深めるための文法・語源・社会的・文化的背景等の説明を挙げた上で (1) は、日本語だけで行えるため、母語を使用すべきではないとしている。また (2) は、教師の助けがないとうまく文が作れない学習者を作り出してしまう危険性があるため、母語使用は差し控えるべきであるとしている。しかし、(3) は、特に言語能力がまだ十分に発達していない初級の段階では、母語使用は学習者の理解を深める有効な手段として機能すると主張している。

三国・山田 (1991) は、成人の学習者の場合は、思考力・判断力・分析力等の精神的活動力が発達しているという考えから、これらを利用して、母語と日本語の構造的な違いを効率よく、より正確に習得させることができると述べている。

その他、赤羽 他 (1992) は、学習者の母語を使い過ぎると、学習者はいつまでも日本語に慣れないが、一方、日本語だけで授業をした場合、予定以上に時間がかかったり、学習者の理解が十分でなかったり、一部の学習者に不安を与えたりすることがあると述べ、教師は日本語と母語をどう使い分ければ効果的な授業ができるのかを常に考える必要があると指摘している。

以上、母語使用に関する諸説の考察から、母語使用は教授・学習活動にプラスにもマイナスにも作用することが分かった。また、海外の日本語教育では、学習者に共通の母語があり、学習の促進や効率的な時間使用などの観点から、学習者の母語をバランスよく授業に取り入れる必要がある。特に、非日本語母語話者教師の母語が学習者の母語と共通する場合は、母語で細かく説明をすることが可能なのであるが、具体的にいつ、どのように学習者の母語を使用することが望ましいかについては、まだ明らかにされていない。そこで、本研究では、教師の母語使用の可能性と限界を解明してゆくための基礎的研究として、外国語としての日本語が教えられている台湾での日本語会話授業に焦点を当て、教師はいつ、どのように母語を使用するかを見てゆく。

2-2. 母語使用に関する調査研究

2-2-1. 日本語以外の第二言語教育における調査研究

母語使用に関する調査研究には、Kharma and Hajjaj (1989), Duff and Polio (1990), Polio and Duff (1994), Tsai (1996) などのものがある。Kharma and Hajjaj (1989) は、第二

言語としての英語教室における効果的な母語使用を探るため、初級段階と中級段階の教師 185 名と学習者 223 名を対象にアンケート調査を行った結果、以下のことが明らかになった。

- (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。
- (2) レベルが上がるにつれて、母語使用の比率が下がる。
- (3) 教師の母語使用の主な目的は、「新しいまたは難しい言語項目の説明」、「文法の要点の説明」、「難しい質問の説明」などである。
- (4) 母語使用の理由は、「教科書の指導要領に書いてあるから」や「教育監督者からのアドバイスのため」よりも、「母語使用は第二言語の教授・学習の助けになる」という教師の強い確信・信念によることが大きい。
- (5) 教師と学習者は共に、母語使用は有効であり、望ましいと考えている。
- (6) 母語使用への懸念として、「母語の過剰使用」、「流暢さの障害」、「学習意欲の低下」、「注意力の低下」などがある。

Duff and Polio (1990) は、大学の外国語授業における母語話者教師の外国語使用量を探るために、カリフォルニア大学における 13 の外国語クラス(ドイツ語、日本語、中国語などの初級コース)を対象に授業観察やインタビューを行った。それぞれの母語話者教師の外国語と学習者の母語(英語)との使用量を分析した結果、母語話者教師 13 名の外国語使用量には個人差が見られた。外国語使用量の一番少ない教師で 10% であり、一番多い教師で 100% である。平均値は 67.9% であり、外国語のみで授業を行った教師は 1 名しかいなかった。

Polio and Duff (1994) は、先行研究 (Duff and Polio 1990) で残った「教師はいつ、どのように外国語と母語(英語)を使用するか」という疑問点から、母語話者教師 13 名のうち、外国語と母語をどちらもある程度使用していた 6 名の発話データを取り上げ、その母語使用の機能を分析し、以下の 8 つのカテゴリーに分類した。

- (1) 教室運営の語彙 (Classroom administrative vocabulary): 教室運営上の重要な情報提供
- (2) 文法指導 (Grammar instruction): 外国語の文法の説明
- (3) 教室管理 (Classroom management): 学習者への指示など
- (4) 感情移入 / 連帯形成 (Empathy / solidarity): 賞賛や勇気づけ、冗談、ユーモアなど
- (5) 未知語彙 / 翻訳 (Unknown vocabulary / translation)
- (6) 英語の練習 (Practicing English): 学習者の話した英語が分からない時の聞き返し
- (7) 理解の不足 (Lack of comprehension): 学習者が外国語を理解できず反応がない時における、教師の復唱及びその答えの提供
- (8) 学習者の英語使用に対する応答 (Interactive effect involving students' use of English)

Tsai (1996) は、高校の英語教室における母語(北京語)使用の役割を探るため、台湾の高校の非英語母語話者である台湾人英語教師 8 名を対象に、授業観察とインタビューを行った。授業観

察を通して、教師の英語・母語の発話を、Polio and Duff (1994) の 8 つのカテゴリーを基に、以下の 7 つのカテゴリーに修正した。

- (1) 文法指導 (Grammar instruction): 言語学の知識の説明(例: 文法の説明など)
- (2) 教室管理 (Classroom management): 学習者への指示
- (3) 連帯形成 (Solidarity-building): 賞賛や勇気づけ, 冗談, ユーモアなど
- (4) 翻訳 (Translation): 難しい外国語(語, 文)から相当する母語への翻訳
- (5) 内容伝達 (Content conveyance): 復唱や例示, 語彙の定義・説明, 文化の説明など
- (6) 内容外の復唱 (Other repetitions): 学習者の発話の復唱
- (7) 学習者への質問 (Questioning): 学習者に回答を求める質問

また、授業分析の結果、以下のことが明らかになった。

- (1) 「教室管理」としての機能において、英語がよく使用されている。
- (2) 「連帯形成」「内容伝達」「翻訳」としての機能において英語があまり使用されていない。
- (3) 「文法指導」と「翻訳」において、母語を英語で代用することができない。
- (4) 母語発話での「学習者への質問」は意味理解の確認に使用されている。

さらに、教師のインタビューを通して、(1) 学習者のレベルに合わせるため、(2) 大学入試のために学習者の文法能力を促進する必要があるため、(3) 教師の言葉を理解可能なインプットに転化させるため等が、その母語使用の理由としてが明らかになった。

以上の 4 つの調査研究は、母語使用の理由、目標言語・母語の全体的な使用量、母語使用の機能(母語使用カテゴリー)を明らかにしている。母語使用カテゴリーについては、既に Polio and Duff (1994) の 8 項目と Tsai (1996) の 7 項目がある。しかし、この 2 つの母語使用カテゴリーは、効果的な母語使用を分析する目的に使用するには大きく捉え過ぎているので、本研究では、実際の授業の発話データから、母語使用の体系的なカテゴリー化をより細かく行う。

2-2-2. 日本語教育における調査研究

顔 (1999) は、台湾の大学の日本語学科における 2 年生前期(初級後半)の会話授業を担当している台湾人教師 19 名を対象に質問紙調査を行った。質問紙調査では、(1) 台湾人教師の教授行動²とその中の母語使用の程度、(2) 母語使用の理由、及び、(3) 母語使用に対する意識(プラス面とマイナス面)についてであった。(1) の教授行動は、Tsai (1996) の 7 つの母語使用カテゴリーに基づき、Polio and Duff (1994) などの先行研究を参考に下位分類した以下の 22 項目から、この場合に不適切と考えられる 2 項目(翻訳, 学習者の発話の復唱)を除外した 20 項目から構成されていた。

² 本稿で用いる「教授行動」という用語は、教室内の教師の言語的行動を指す。例えば、「文法の説明」や「基本的な指示」など。

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1) 出席をとること | 2) 授業の初めのウォーミング・アップ |
| 3) 授業の手順の説明 | 4) 基本的な指示 |
| 5) リラックスした雰囲気作り | 6) 単語の定義・説明 |
| 7) 発音の指導 | 8) 文法の説明 |
| 9) 理解度の確認のための質問 | 10) 学習者の質問への回答 |
| 11) 練習の前のウォーミング・アップ | 12) 日本文化の説明 |
| 13) 文型練習の語句の提示 | 14) 言語構造の日中対照比較 |
| 15) 練習の説明や指示 | 16) 学習者の誤りの訂正や説明 |
| 17) 賞賛や勇気づけ | 18) 学習内容以外に関する質問 |
| 19) 教師自身に関する発話 | 20) 教室運営の情報提供 |

また、調査結果から、次のことが分かった。

- (1) 「文法の説明」や「学習者の誤りの訂正や説明」をする際に、母語をよく使用する。その一方、「基本的な指示」を与える際には、母語をあまり使用しない。
- (2) 母語使用の理由は、「教材の指導要領に指示されているから」や「教育監督者に指示されているから」よりも、「2年生の学習者のレベルには母語使用が必要だと思うから」や「教授・学習活動にプラスになると思うから」という、台湾人教師の確信・信念に基づくものである。
- (3) 母語使用に対する意識(プラス面とマイナス面)については、母語使用は2年生前期の会話授業において、文法や語句の理解の面では役に立つが、その反面、学習者の聞く力や話す力が弱くなる恐れがあるという台湾人教師の意識が高い。

このように、顔(1999)は、会話授業での教授行動と其中的の母語使用の程度を明らかにしたが、これは台湾人教師の自己判断によるものであり、実際の会話授業で、どの教授行動において母語がよく使用されているかについての研究ではない。そこで、本研究は、顔(1999)の研究を踏まえ、実際の会話授業を分析することにより、台湾人教師の母語使用の実態を明らかにする。その上で、調査結果を基に母語使用の体系的なカテゴリー化を行い、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ってゆくための手懸かりとして提示してゆく。

3. 調 査

3-1. 授業観察による母語使用の実態調査

3-1-1. 目 的

会話授業における台湾人教師の教授行動と其中的の日本語・母語の使用比率を明らかにし、どの教授行動において母語使用がなされているかを調べる。

表1 授業観察の対象となった台湾人教師の背景

教師	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
大学	U	U	U	U	V	V	X	X	Y	Z
母語	台	北	北	台	台	北	北, 台	台	北	北, 台
最終学歴	修士	修士	修士	修士	修士	修士	博士	修士	修士	修士
日本留学歴	有	有	有	無	無	有	有	有	有	有
日本滞在年数(年)	4	3.3	2	0.1	12	3	6.3	3	5.2	11.5
日本語教授年数(年)	12	18	15	14.3	17.2	4.5	9.2	10	10	7.3
会話教授年数(年)	10	8	6	4.2	6	2.5	0.2	0.1	5.2	4.5

- 注) 1. 教師は, T1~T10 で表す.
 2. 大学は, U, V, X, Y, Z で表す.
 3. 北 = 北京語, 台 = 台湾語.
 4. 会話教授年数 = 2年生の会話授業の教授経験の年数.

3-1-2. 方 法

(1) 調査期間 1999年9月下旬-10月下旬

(2) 調査対象 台湾で日本語学科が設置されている5つの大学において, 台湾人教師が担当している2年生前期の会話授業10クラスを対象に調査を行った. その担当の教師10名は全員修士以上の学歴を有しており, ほとんどは日本留学経験がある. その詳しい背景を表1に示す. また, この10クラスの概要, 及びその使用教材を表2に示す. 日本語学科2年生前期の学習者の日本語学習時間は大学のカリキュラムによって多少異なるが, 約360時間である. 初級レベルは学習開始から約200~300時間の学習段階であるとの木村(1985)の主張に基づき, 日本語学科2年生前期の学習者が初級後半程度と判断した. なお, 2年生前期の学習者を本研究の対象としたのは, 母語使用が多く観察し得る初級レベルに学習者のレベルを設定し, 母語使用カテゴリーを系統的かつ詳細に互る母語使用カテゴリーを試みるためである.

(3) データ収集 各クラスにつき, 50分の授業を2回観察・録音した. なお, 通常と同様の授業を見るために, 観察する内容については, 各教師に事前に伝えなかった.

(4) 分析方法³ カテゴリー法を用いて分析した. 具体的には, まず, 授業観察で録音したテープを文字化する. 次に, 録音テープを聞きながら, 発話データに3秒ごと⁴に斜線を入れる. 斜線

³ この分析方法の信頼性を確かめるために, もう1名の評定者(中国語母語話者である台湾人)に分析方法を説明し, 2名の教師の録音テープ1本ずつの最初の15分を取り上げて同じ方法で分析してもらった. その分析結果と筆者の分析結果を比較し, 評定者間の一致率を出した結果, それぞれ94%と96%であった.

⁴ Moskowitz(1976)は, Flanders(1960)が開発した相互作用分析法を外国語教育に応用した. その相互作用分析法では, 発話の単位を3秒に設定している. 本研究が3秒単位を採用したのは, 台湾人教師の日本語・母語が混ざっている発話が多いと予測し, また, 教授行動における日本語・母語の発話量を

表 2 授業観察のクラスの概要、及びその使用教材

教師	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
大学	U	U	U	U	V	V	X	X	Y	Z
人数	24名	23名	25名	24名	18名	19名	24名	21名	17名	17名
観察時間	2時間	2時間	2時間	2時間	2時間	2時間	2時間	2時間	2時間	2時間
教材	『NHK 標準日本語講座 1』	プリント	『輕鬆學 日文中級 編』	同左	同左	『文化初 級日本語 II』	『通用日 本語・ 下』	『日本語 こんにち は II-I』	『場面機 能日本 語 1』	プリント
中国語訳	有	—	有	有	有	有	有	無	無	—
中国語訳 のある箇 所	各課(会話 文, 文化 背景, 語 句の用法, 単語)	—	各課(単語, 語句の 用法), 教科書の 後半部分 (会話文)	同左	同左	教科書の 後半部分 (前半の 日本語文 の全訳)	各課(単語, 語句の 用法, 会話文, 文法)	—	—	—
観察内容	第 2 課	—	第 1 課	第 2 課	第 1 課	第 19 課	第 14 課	第 22 課	第 1 課	—

- 注) 1. 教師は, T1~T10 で表す。
 2. 大学は, U, V, X, Y, Z で表す。
 3. 教材については, 編集・出版の違いにより, 以下の 3 種類に分かれる。
 ① 台湾で編集・出版されたもの → 『輕鬆學日文中級編』
 ② 日本で編集・出版されたもの → 『場面機能日本語 1』
 ③ 日本で編集され, 台湾で出版されたもの → 『NHK 標準日本語講座 1』, 『文化初級日本語 II』, 『通用日本語・下 (JAPANESE FOR EVERYONE)』, 『日本語こんにちは II-I』

で区切られた教師の発話を発話単位とし, その言語行為が結果として果たした機能を顔 (1999) の 22 項目の教授行動カテゴリーに基づいて分類する。分類する際に 22 項目の教授行動カテゴリーのいずれにも当てはまらないと考えられるものについては, 新しいカテゴリーを作成し, その中に分類する⁵。カテゴリー別に分類された発話を日本語と母語に分け, それぞれ頻度を出す。ただし, その発話が日本語と母語が混ざっている場合, ① 発話の土台⁶, ② 発話量によって分類する。

3-1-3. 結果と考察

2 年生前期の会話授業における台湾人教師の教授行動とその中の日本語・母語の使用比率を表

細かく分析するため, Duff and Polio (1990) での 15 秒単位と, Tsai (1996) での回数で頻度を出す方法が, 本調査の目的には不適切であると考えたためである。

⁵ この作業を行うにあたり, もう 1 名の評定者(中国語母語話者である台湾人)に協力してもらい, 共同で判断・分類した。この評定者は, 授業の内容を十分分析できる日本語能力を有している。

⁶ 例: [不意に「いたいて」, 是に「いたいて」(訳: 「いたいて」ではありません。「いたいて」です)] → この発話は母語がベースとなっており, 発話量とは関係なく母語の発話と見なす。

3及び4に示す。実際の授業の発話データから9項目の教授行動を追加し、31項目となった。そのうち、「学習内容のモデルの提示」、「学習内容に関する翻訳」、「理解不足の聞き返し」及び「学習者の発話の復唱」の4項目は日本語又は母語しか考えられないものであるため、分析対象外とした。残りの27項目において、日本語と母語が混ざって使用された教授行動では、母語が有意に多く使用されたかどうかを見るために二項検定をかけた。その結果を基に、教授行動ごとに「母語使用が有意に多かった、又は母語のみ使用された授業の数(母語多使用授業数)」の「該当教授行動が行われていた授業の合計(実行授業数)」に対する比率(以下、母語多使用授業比率)を高比率順に並べた結果を表5に示す。

表5から、母語多使用授業比率70%以上(上位6位)であった教授行動は、「言語構造の日中対照比較(100%)」、「教師の説明や指示の翻訳(93%)」⁷、「リラックスした雰囲気作り(92%)」、「日本文化の説明(86%)」、「文法の説明(78%)」及び「理解度の確認のための質問(77%)」の6つであった。一方、母語多使用授業比率20%以下(27位)であった教授行動は、「基本的な指示(13%)」の1つであった。これらの結果に基づき、母語使用の実例を挙げながら考察する。なお、以下の例において、教師をT、学習者をS、日本語を仮名、北京語を漢字、台湾語を下線、該当教授行動の発話を太字で示す。

(1) 「言語構造の日中対照比較」

例1) T: **中文說有一個好的身材，那如果照翻的話，**いいからだがありますね、**可是日本語叫，**いいからだをしていますね...【訳:「有一個好的身材」という中国語をそのまま日本語に翻訳すると、「いいからだがありますね」になります。しかし、日本語では「いいからだをしていますね」というのです...】

「言語構造の日中対照比較」については、3回の授業で見られ、そのうち、3回とも母語多使用授業であった。母語多使用授業比率は100%(1位)であり、母語が多く使用されていたことが分かった。これは言語構造を比較するのに母語使用が必要だからであろう。例1のように、人間の体やその部分を表現する時に、日本語では「～をしている」という構造に対して、中国語では「～がある」という構造で表現する。このような言語構造の違いは学習者にとって混乱しやすいものであり、母語で行った方が時間の節約になり、学習者の理解がより促進されると考えられる。三国・山田(1992)でも指摘されているように、母語を使用することによって、母語と目標言語の

⁷ 翻訳については、「母語から目標言語への翻訳」と「目標言語から母語への翻訳」の2種類がある。本調査では、実際の発話データから、機能の異なる以下の3種類の翻訳が見られた。

- ① 「学習内容に関する翻訳」→「日本語から母語への翻訳」しか考えられないため分析対象外とした。
- ② 「教師の説明や指示の翻訳」→「母語から日本語への翻訳」と「日本語から母語への翻訳」の両方が見られた。
- ③ 「文法や単語、訂正などの説明をする際に使用する例文の翻訳」→「母語から日本語への翻訳」と「日本語から母語への翻訳」の両方が見られ、翻訳に分類せず、該当の教授行動カテゴリーの発話として分類する。

表3 台湾人教師の教授行動と其中的日本語・母語の使用比率 I (T1~T5)

教授行動	T1		T2		T3		T4		T5			
	日1	母1	日2	母2	日1	母1	日2	母2	日1	母1	日2	母2
1) 教室運営の情報提供	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2) 授業の手順の説明	0.6	20.9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3) 出席をとること	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4) 授業進行に関する確認	0.6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5) 基本的な指示	0.3	1.4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6) 授業の初めのウォーミング・アップ	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7) リラックスした雰囲気作り	—	1.9	0.4	2.2	—	—	—	—	—	—	—	—
8) 賞賛や勇気づけ	—	0.3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9) 単語の定義・説明	0.3	13.4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10) 発音の指導	—	1.7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11) 文法の説明	0.8	7.5	0.4	6.0	—	—	—	—	—	—	—	—
12) 言語構造の日中対照比較	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
13) 表現の用法の説明	1.1	4.5	0.4	19.5	1.2	0.7	—	—	—	—	—	—
14) 日本文化の説明	0.3	6.7	0.8	9.1	—	—	—	—	—	—	—	—
15) 学習内容のモデルの提示	15.0	—	7.1	—	2.2	—	—	—	—	—	—	—
16) 学習内容に関する翻訳	—	2.5	—	0.4	—	1.3	—	0.8	—	2.9	—	7.9
17) 教師の説明や指示の翻訳	—	0.8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
18) 練習の前のウォーミング・アップ	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
19) 練習の説明や指示	1.7	1.1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
20) 文型練習の語句の提示	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
21) 学習内容に関する質問	—	0.8	0.3	1.7	0.3	1.2	—	—	—	—	—	—

22) 理解度の確認のための質問	—	—	[0.5]	—	[6.9]	—	[9.0]	1.0	—	—	2.3	3.5	—	1.8	—	[1.2]
23) 学習内容以外に関する質問	—	—	—	3.0	—	0.2	—	0.2	—	—	—	—	—	0.4	0.2	[0.2]
24) 理解不足の聞き返し	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.2	—	—	—	—	—	0.3
25) 学習者の発話のまとめや活用	—	[0.3]	0.1	0.7	4.8	3.0	6.5	1.3	1.0	0.2	4.4	0.2	3.2	5.8	0.5	—
26) 学習者の発話の復唱	0.3	0.3	0.3	—	7.0	0.2	3.0	—	0.3	0.2	0.3	0.2	1.2	0.3	0.5	—
27) 学習者の誤りの訂正や説明	—	[0.8]	—	—	1.7	4.4	5.8	9.5	1.7	0.3	1.6	—	1.7	2.3	1.0	0.8
28) 学習者の理解不足への対応	—	—	—	—	4.9	5.7	1.3	2.5	0.2	0.5	3.4	1.6	0.6	1.4	0.3	0.2
29) 学習者の質問への回答	—	—	—	—	—	—	0.7	0.7	—	—	—	—	—	—	3.1	4.2
30) 教師自身に関する発話	—	[1.1]	—	0.4	1.3	0.3	9.8	3.0	0.5	1.3	—	—	—	0.8	2.4	—
31) 学習内容以外に関する発話	—	[13.1]	—	[13.4]	7.7	4.2	0.7	0.3	7.0	5.1	—	—	2.3	5.2	1.0	—
小計	20.9	79.1	9.8	90.2	50.0	50.0	47.1	52.9	76.9	23.1	87.2	12.8	48.1	51.9	47.0	53.0
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

注) 1. 日1=1回目授業の日本語発話量, 母1=1回目授業の母語発話量, 日2=2回目授業の日本語発話量, 母2=2回目授業の母語発話量.

2. 数字=1回の授業(50分)における教師の発話量の使用比率(%).

3. 囲み=母語のみ使用されたもの, 網掛け=二項検定を用いて分析した結果, 母語使用が有意に多かったもの.

4. 4), 13), 15), 17), 21), 24), 25), 28), 31)の9項目は実際の授業の発話データを分析する際に追加した項目.

表4 台湾人教師の教授行動とその中の日本語・母語の使用比率Ⅱ (T6~T10)

教授行動	T6		T7		T8		T9		T10		
	日1	日2	日1	日2	日1	日2	日1	日2	日1	日2	
	母1	母2	母1	母2	母1	母2	母1	母2	母1	母2	
1) 教室運営の情報提供	—	—	—	3.4	—	2.4	—	1.7	—	0.2	1.3
2) 授業の手順の説明	8.2	5.7	1.0	0.2	1.1	1.1	1.3	2.8	0.8	2.1	0.7
3) 出席をとること	—	—	—	—	—	—	—	3.1	—	—	0.7
4) 授業進行に関する確認	1.1	2.0	0.7	2.4	5.0	7.6	1.4	1.8	3.2	1.2	2.3
5) 基本的な指示	0.4	0.4	0.3	1.7	0.8	—	0.4	—	—	—	4.6
6) 授業の初めのウォーミング・アップ	—	—	—	—	0.8	—	—	—	—	—	—
7) リラックスした雰囲気作り	0.5	—	0.3	3.8	1.0	3.8	0.4	—	—	0.9	6.1
8) 賞賛や勇気づけ	0.2	—	1.4	—	—	—	—	0.1	—	0.8	0.8
9) 単語の定義・説明	1.1	15.2	—	5.9	1.8	0.8	1.2	7.4	2.1	5.9	0.9
10) 発音の指導	—	1.3	—	—	—	—	—	0.4	—	0.5	4.2
11) 文法の説明	0.9	12.0	1.4	18.6	2.0	5.2	5.4	12.6	3.9	20.6	2.2
12) 言語構造の日中対照比較	—	—	—	2.6	—	—	—	—	—	—	—
13) 表現の用法の説明	—	—	0.2	2.1	0.6	2.4	—	19.5	5.3	0.9	1.5
14) 日本文化の説明	8.0	—	—	—	—	—	—	—	—	0.6	20.9
15) 学習内容のモデルの提示	3.4	—	18.4	—	7.8	—	3.0	—	14.9	—	2.6
16) 学習内容に関する翻訳	—	—	—	4.5	—	0.4	1.2	—	—	2.5	2.6
17) 教師の説明や指示の翻訳	0.2	—	—	—	0.2	0.2	0.8	1.1	0.2	—	0.6
18) 練習の前のウォーミング・アップ	6.4	13.6	—	—	0.4	2.8	—	—	—	—	3.8
19) 練習の説明や指示	2.0	10.3	2.8	9.5	—	6.8	3.4	13.6	1.8	2.1	5.3
20) 文型練習の語句の提示	1.1	0.4	0.2	—	—	—	—	5.0	0.4	9.4	—
21) 学習内容に関する質問	0.4	—	—	0.7	12.6	—	8.0	0.2	—	—	0.2

22) 理解度の確認のための質問	0.2	2.9	—	0.7	—	—	—	—	—	0.2	—	—	—	2.4	—	0.9	—
23) 学習内容以外に関する質問	—	0.2	0.3	1.9	0.2	0.2	—	—	—	0.2	—	—	0.1	0.2	—	0.2	—
24) 理解不足の聞き返し	—	—	—	—	0.2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.3
25) 学習者の発話のまとめや活用	0.2	1.8	0.2	2.1	10.8	2.6	8.4	1.6	2.1	—	2.9	0.2	—	0.8	0.9	0.9	—
26) 学習者の発話の復唱	0.9	0.4	0.7	0.2	7.2	0.4	6.8	0.2	1.8	—	2.4	0.2	0.8	—	1.1	0.3	0.6
27) 学習者の誤りの訂正や説明	0.9	2.4	0.2	0.3	2.4	2.0	3.0	2.8	—	—	2.2	3.3	1.4	11.1	—	4.8	0.6
28) 学習者の理解不足への対応	0.4	—	—	—	1.4	3.2	—	—	0.4	—	0.7	0.2	—	0.7	—	—	0.7
29) 学習者の質問への回答	—	—	—	—	0.3	0.4	0.6	2.4	6.0	—	4.6	22.4	—	—	0.9	—	—
30) 教師自身に関する発話	—	—	—	—	—	0.6	0.6	—	—	—	—	—	—	—	—	2.4	8.0
31) 学習内容以外に関する発話	—	0.9	—	—	8.7	0.4	2.8	0.2	3.6	1.1	10.6	0.7	—	—	4.3	—	0.3
小計	19.6	80.4	25.3	74.7	56.5	43.5	46.1	53.9	54.6	45.4	57.5	42.5	12.4	87.6	11.7	88.3	32.8
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

注) 1. 日1=1回目授業の日本語発話量, 母1=1回目授業の母語発話量, 日2=2回目授業の日本語発話量, 母2=2回目授業の母語発話量.
 2. 数字=1回の授業(50分)における教師の発話量の使用比率(%).

3. 囲み=母語のみ使用されたもの, 網掛け=二項検定を用いて分析した結果, 母語使用が有意に多かったもの.

4. 4), 13), 15), 17), 21), 24), 25), 28), 31)の9項目は実際の授業の発話データを分析する際に追加した項目.

表5 各教授行動カテゴリーにおける母語使用の傾向

教授行動	母語多使用授業数 ¹	実行授業数 ²	母語多使用授業比率 ³	順位 ⁴
1) 言語構造の日中対照比較	3	3	100%	1
2) 教師の説明や指示の翻訳	13	14	93%	2
3) リラックスした雰囲気作り	12	13	92%	3
4) 日本文化の説明	6	7	86%	4
5) 文法の説明	14	18	78%	5
6) 理解度の確認のための質問	10	13	77%	6
7) 学習内容以外に関する発話	13	19	68%	7
8) 出席をとること	2	3	67%	8
9) 教師自身に関する発話	6	9	67%	8
10) 表現の用法の説明	9	14	64%	10
11) 教室運営の情報提供	7	11	64%	10
12) 単語の定義・説明	12	19	63%	12
13) 発音の指導	3	5	60%	13
14) 学習内容以外に関する質問	7	12	58%	14
15) 授業の手順の説明	9	17	53%	15
16) 学習者の質問への回答	4	8	50%	16
17) 練習の説明や指示	10	20	50%	16
18) 賞賛や勇気づけ	6	13	46%	18
19) 学習者の理解不足への対応	6	13	46%	18
20) 学習者の誤りの訂正や説明	8	19	42%	20
21) 練習の前のウォーミング・アップ	3	9	33%	21
22) 文型練習の語句の提示	2	6	33%	21
23) 授業の初めのウォーミング・アップ	1	3	33%	21
24) 学習内容に関する質問	3	13	23%	24
25) 学習者の発話のまとめや活用	4	19	21%	25
26) 授業進行に関する確認	4	19	21%	25
27) 基本的な指示	2	16	13%	27

注) 1. 母語多使用授業数 = 母語使用が有意に多かった又は母語のみ使用された授業の合計。

2. 実行授業数 = 該当教授行動が行われていた授業の合計。

3. 母語多使用授業比率 = 「母語多使用授業数」対「実行授業数」の比率。

4. 順位 = 母語多使用授業比率の高比率順。

構造的な違いを効率よく、より正確に学習させることができるのである。

(2) 「教師の説明や指示の翻訳」

例2) T: かえったらしらべてきてください、こんどはね、コピーしょくひん、いいですね、
しらべてきてください、回去查一查、查一查、什麼叫コピーしょくひん

例3) T: 好、來試試看、但是要介紹一個、那個、なにか、ひとつしょうかいして

翻訳行動は「学習内容に関する翻訳」だけではなく、例2のような「教師の説明や指示の翻訳」も見られた。特に日本語発話の多いT2, T3, T4では多く観察された。これは、学習者に日本語のインプットを多量に与えるために、日本語で話した後、全員に理解させるために母語で

同じ内容を繰り返した教授行動の反映であった。これまでの先行研究における翻訳行動というのは、ほとんど「学習内容に関する翻訳」として捉えられてきたが、「教師の説明や指示の翻訳」についての指摘はあまり見られない。顔(1999)の質問紙調査では、「ほとんどの教授行動において、まず日本語で行い、学習者からの反応がない時に母語でもう一度同じ内容を繰り返す」との回答もあり、実際の授業の発話データからもこのことは確認された。さらに、本調査の際に筆者が数人の学習者に意見を求めたところ、「教師にまず日本語で話してもらい、学習者の反応がない時に母語で繰り返してほしい」と答えていた。なお、例3のような母語から日本語への翻訳も見られたが、全体的には僅かであった。

(3) 「リラックスした雰囲気作り」

例4) T: あなただったら、わたしといっしょにどこへたべにいきますか、〈中略〉じゅうななばん、はい、Xさん、要自己想哦，不是いちばのなか

S: ...

T: 秤彩啦，壞吃嘛抹要緊【訳: 何でもいいですよ。美味しくなくてもかまいません。】

例5) S: バナナがいちばん好きです

T: あ、バナナがいちばん好きです、バナナがいちばんかんたんです、連獼子都會吃〈笑〉【訳: 猿でも食べられます。】

例6) S: でも、いまぜんぜんわすれました

T: わすれました、えいごをわすれました、えいごとにはほんごがけんかしました、にほんごがかちました、日文戰勝英文〈笑〉

「リラックスした雰囲気作り」については、13回の授業で見られ、そのうち、12回が母語多使用授業であった。母語多使用授業比率は92%(3位)であり、母語が多く使用されていたことが分かった。例4のように学習者が質問に答えられない際に教師が母語で冗談を言ったり、ヒントを提供したりする発話が見られた。また、台湾語の発話量は0%~2.3%(授業中の教師の発話の総量を100%とする)であり、全体的には少なかったが、その多くは教室の雰囲気作りの発話であった(台湾の場合、北京語は正式の場面で、台湾語は家庭や私的場面で使用されているのが一般的である)。笑い声の多かったT5とT7の授業では、例5のように、一言の母語でリラックスした雰囲気を達成する例も見られた。母語の量だけでなく、質も重要であると考えられる。しかし、顔(1999)の質問紙調査では、台湾人教師19名⁸の自己判断によれば、「リラックスした雰囲気作り」をする際に12名(63%)は時々母語を使用し、7名はよく使用するという調査結果が得られた。台湾人教師の自己判断と実際の使用との間でややずれが見られた。この点に関しては、台湾人教師が自分の母語使用に対して、意識していない部分があることが、その理由の1つと思われる

⁸ 顔(1999)での質問紙調査の調査対象者19名のうちの10名は本研究の対象者である。

る。さらに、例6のように日本語で冗談を言っても、学習者からの反応がなく、母語で繰り返す例も見られた。このことから、初級レベルの学習者に日本語で冗談を言うのは伝わらない恐れがあると考えられる。一方、日本語のみの発話もあったが、相対的には少なかった。

(4) 「日本文化の説明」

例7) T: ちょっとおあがりになりませんか?〈中略〉因為日本人他們的家是榻榻米，所以，才要用上來，是叫人家上來就是叫人家進來【訳: 日本人の家は畳であるため、「おあがりください」を使います。「おあがりください」は、家の中に入ってくださいという意味です。】

「日本文化の説明」は、7回の授業で見られ、そのうち、6回が母語多使用授業であった。母語多使用授業比率は86%(4位)であり、母語が多く使用されていたことが分かった。例7のように、学習者にとって理解しにくい日本文化の説明をする際には母語で行った方が学習者がより正確に、深く理解できるからだと考えられる。また、日本の社会的・文化的背景を学習者の母語で説明することは、特に言語能力がまだ十分に発達していない初級の段階では、学習者の理解を深める有効な手段として機能している(横溝 1992)。

(5) 「文法の説明」

例8) T: ちゃいます、というのは、てしまいます、ちゃいます、イコール、てしまいます、ちゃいますというのは、てしまいます、どうしのだいにへんかプラス、ちゃいます

例9) T: 推量助動詞、ようとおもう〈板書〉這個跟つもり很像，也可以用つもり，わたしはらいねんにほんへりゅうがくするつもりです【訳: 推量助動詞、「ようとおもう」は「つもり」と似ています。「つもり」を使ってもいいです。】

「文法の説明」は、18回の授業で見られ、そのうち、16回が母語多使用授業であった。母語多使用授業比率は78%(5位)であり、母語をよく使用するという傾向はTsai(1996)や顔(1999)の調査結果と一致するものであった。これは、複雑な文法項目は母語で行った方が時間の節約になり、学習者の理解がより促進されるためだと考えられる。本調査では、「文法の説明」の際に母語で行う例が多く見られたが、例8のような日本語のみの発話(T3とT10)や、例9のような日本語と母語を混ぜて行う発話も見られた。これは、学習者により多くの日本語のインプットを与えたり、理解を深めたりするために、日本語で説明したり、日本語の例文を挙げたりしたためであろう。また、T2、T3、T4、T8とT10で日本語の文法用語を使用する発話も見られた(例: 動詞の第二変化、伝聞助動詞など)。この点に関しては、学習者が日本語を専攻としているため、日本語の文法用語を理解できることが期待されていることが理由の1つであると考えられる。Tsai(1996)は、高校の英語教師のインタビューから、文法を目標言語で説明するかどうかは、学習者の必要性や目標言語能力の問題に大きく依存するとしている。このことは、学習者のレベルや学習目的などの違いによって、教授行動における母語使用の必要性が変わってくることを意味し、

教師側の視点だけでなく、学習者側の視点も考慮に入れて調査する必要を示唆している。

(6) 「理解度の確認のための質問」

例 10) T: 〈文法の説明のあと〉 X さん, 請學一個聽說的例子, 聽說明天會下雨哦, 聽說明天下雨【訳: 「聽說明天會下雨哦」の伝聞の例を挙げてください。】

「理解度の確認のための質問」は、13回の授業で見られ、そのうち、11回が母語多使用授業であった。母語多使用授業比率は77% (6位)であり、母語が多く使用されていたことが分かった。特に、例10のように、ある文法規則を説明したあと、学習者が理解したかどうかを確認するために、母語を用いて学習者に日本語へ翻訳させる発話が多く見られた。また、日本語を用いて学習者に母語に翻訳させて理解度を確かめる発話も見られたが、相対的に少なかった。これは、Tsai (1996) の調査でも同様の傾向が見られた。母語使用の利点の1つとして、学習者に翻訳させることにより、即座に学習者の理解度が確認でき、時間の節約になることが挙げられている(Thomas 1976; Harbord 1992, 等)。

(7) 「基本的な指示」

例 11) T: では、きょうかしょあけてみてくださいね

母語多使用授業比率20%以下(27位)であった教授行動は、「基本的な指示(13%)」の1つであった。16回の授業で見られたが、そのうち、母語多使用授業は2回であった。母語多使用授業比率は13%であり、全項目中最も低く、実際の会話授業で母語が一番使用されていなかったことが分かった。これは、Tsai (1996) や顔 (1999) の調査でも同様の傾向が見られた。「基本的な指示」は例11のようにやや短い発話であり、日本語のみで行われても、学習者にとってあまり負担にならない。これを日本語で行うのは、実際の教室場面で学習者に日本語を聞く機会を少しでも多く与えようとしているためだと考えられる。このことに関して、横溝(1992)は、教師側からの基本的な指示は日本語だけで行えるものとし、授業が進むにつれて、学習者に少しずつ理解させてゆくものであると述べている。

3-2. 母語使用カテゴリー

授業観察で明らかにされた31項目の教授行動カテゴリーの中で、「学習内容のモデルの提示」という項目は日本語しか考えられない発話であるため除外し、残りの30項目に基づき、表6の母語使用カテゴリーを作成した。このカテゴリーは教授行動を分析的かつ包括的に捉えたものであり、効果的な母語使用の分析に役立つと考えられる。

4. ま と め

本研究では、台湾の大学の日本語学科における2年生前期の会話授業を分析することにより、調

査対象となった台湾人教師 10 名は全員多かれ少なかれ母語を用いて教えていたことが明らかになった。また、日本語より母語の方が多く使用されていた教授行動の上位 6 位は、「言語構造の日中対照比較」、「教師の説明や指示の翻訳」、「リラックスした雰囲気作り」、「日本文化の説明」、「文法の説明」及び「理解度の確認のための質問」であるという結果となった。その中で特に、「言語構造の日中対照比較」、「日本文化の説明」、「文法の説明」及び「理解度の確認のための質問」において、母語をよく使用するという台湾人教師の使い方は、これまでの母語使用に関する主張や先行研究の調査結果と一致するものであった。

また、興味深い点は、翻訳行動が「学習内容に関する翻訳」だけではなく、「教師の説明や指示の翻訳」でも見られた点である。これは、学習者に日本語のインプットを多量に与えるために、日本語で話した後、全員に理解させるために母語で同じ内容を繰り返した教授行動の反映であった。このような使用はこれまでの先行研究ではあまり指摘されていないものであり、学習者にとって望ましいものかどうか、さらなる調査が必要である。

「リラックスした雰囲気作り」については、母語を時々使用するという台湾人教師の自己判断(顔 1999)と母語が多く使用されていたという本研究の調査結果とは、ややずれが見られた。台湾人教師が自分の母語使用に対して意識していない部分があることが、その理由の 1 つと思われる。言語学習において、学習者を緊張させない教室の雰囲気作りをすることは教師の大切な役割の 1 つである(赤羽 他 1992)。したがって、授業中どのように学習者の母語を活かして、学習者がリラックスして教室活動に参加したり、積極的に発言したりするような雰囲気を作るかは、教師側にとって意識すべき問題であろう。また、今回の調査結果から、台湾人教師の母語使用は北京語がほとんどであり、台湾語は僅かであったが、台湾語使用の多くは教室の雰囲気作りの発話であった。このことから、台湾語を授業に取り入れるのはリラックスした雰囲気作りをする方法の 1 つではないかと思われる。

一方、母語が一番使用されていなかった教授行動は「基本的な指示」であることが明らかになった。「基本的な指示」は、やや短い発話であり、日本語のみで行われても学習者にとってあまり負担にならない。また、実際の教室場面で日本語を聞く機会を多く与えながら、授業が進むにつれて、学習者に少しずつ理解させてゆくものである。したがって、母語使用の必要性はあまりないと言えよう。

調査結果を基に作成した母語使用カテゴリーは 30 項目ある。このカテゴリーは、効果的な母語使用の分析に役立つと考えられる。今後、この母語使用カテゴリーを生かして、実際の教育現場において、教師の母語使用と教授効果との関係を明らかにすることが課題となる。

今回の調査では、各教師につき、2 回の授業(全 20 回)しか観察していなかったため、調査結果はその教師の全般的な母語使用とは言い難い。今後、調査の信頼性を向上させるために観察授業数を増やすことが必要である。また、台湾人教師の日本語能力は母語使用の要因の 1 つであると

表6 日本語会話授業における母語使用カテゴリー

カテゴリー	下位分類	内 容
A) 教室管理	1) A1 教室運営の情報提供	授業の予定の変更や試験の予告, 宿題を課すること
	2) A2 授業の手順の説明	授業内容の予告や説明など
	3) A3 出席をとること	その時の会話も含む
	4) A4 授業進行に関する確認	あいさつや指名, 授業進行に関する確認など
	5) A5 基本的な指示	学習者への指示(例: 「一緒に」, 「次に」, 「100 ページを開いてください」など)
B) 連帯形成	6) B1 授業の初めのウォーミング・アップ	授業の初めの自由会話
	7) B2 リラックスした雰囲気作り	冗談やユーモア
	8) B3 賞賛や勇気づけ	誉めたり励ましたりすること
C) 内容伝達	9) C1 単語の定義・説明	単語の意味や用法の説明など
	10) C2 発音の指導	発音やアクセント, イントネーションに関する説明など
	11) C3 文法の説明	文法構造や規則の説明など
	12) C4 言語構造の日中対照比較	文法項目や構文を扱う際に, 日本語との類似点や相違点を説明すること
	13) C5 表現の用法の説明	会話文などの表現の用法の説明(例: 「いつもお世話になっております」の用法の説明など)
	14) C6 日本文化の説明	日本事情や文化的側面の説明
D) 翻訳	15) D1 学習内容に関する翻訳	学習内容に関する日本語の母語への翻訳
	16) D2 教師の説明や指示の翻訳	日本語での説明や指示を母語への翻訳
E) 練習の説明や指示	17) E1 練習の前のウォーミング・アップ	発表やロール・プレイなどをする前のウォーミング・アップ(例: 練習する前に話題に関して話し合う)
	18) E2 練習の説明や指示	発表やロール・プレイなどの場面・やり方の説明, 指示など
	19) E3 文型練習の語句の提示	代入練習などの語句の提示
F) 学習者へ質問	20) F1 学習内容に関する質問	語彙や文法構造, 内容などの学習内容に関する質問
	21) F2 理解度の確認のための質問	語彙や文法構造, 内容などの学習内容に関する学習者の理解度を確認する質問
	22) F3 学習内容以外に関する質問	周辺的なことや学習者の個人的なことにに関する質問
	23) F4 理解不足の聞き返し	学習者の発話や回答が理解できないときの聞き返し
G) 学習者への応答	24) G1 学習者の発話のまとめや活用	学習者の発話を受け入れ, 対処したり, その考えを明確にしたり, 要約したり, 活用したりすること
	25) G2 学習者の発話の復唱	学習者の母語での発話や回答をそのまま復唱すること
	26) G3 学習者の誤りの訂正や説明	学習者の誤りを訂正したり説明したりすること
	27) G4 学習者の理解不足への対応	学習者の反応がなかったり理解が不完全な時に教師が繰り返したり, 答えやヒントを提供したりすること
	28) G5 学習者の質問への回答	学習者の質問への説明や例示
H) その他	29) H1 教師自身に関する発話	教師自身の話題や経験談など
	30) H2 学習内容以外に関する発話	学習のコツやアドバイスなどの学習内容以外の話題について話すこと

考えられるが、本研究ではこの要因を考慮せずに調査を行った。それは、本研究の対象であった台湾人教師 10 名は全員修士以上の学歴を有しており、ほとんどは日本留学経験があるため、初級レベルの会話授業を教えるための日本語能力としては十分であると考えたためである。ただし、この点については更なる調査が必要である。

なお、どのような教授行動において教師の母語使用が必要であるかを、学習者の視点から調査することが不可欠である。学習者側の母語使用に対する意識を明らかにすることを今後の課題としたい。

謝 辞

調査に協力して下さった台湾の東呉大学、淡江大学、輔仁大学、政治大学、文化大学の 2 年生会話授業を担当する先生方に心より大変感謝しております。また、貴重なご指導・ご助言を下さった広島大学の縫部義憲先生、迫田久美子先生、横溝紳一郎先生、倉地曉美先生、松崎寛先生、松見法男先生に深く感謝申し上げます。

参 考 文 献

- 赤羽三千江 他 (1992) 『外国人教師のための日本語教授法』, 国際交流基金日本語国際センター。
 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, pp. 53-74, 国際交流基金日本語国際センター。
 木村宗男 (1985) 『日本語教育事典』, 大修館書店。
 杉本つとむ, 岩淵匡編 (1994) 『新版日本語学辞典』, おうふう。
 三国純子, 山田芳明 (1991) 「日本語教育における母語の有効使用の試み」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』6号, pp. 75-103。
 村岡英裕 (1999) 『日本語教師の方法論——教室談話分析と教授ストラテジー』, 凡人社。
 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 卷第二部, pp. 414-419。
 横溝紳一郎 (1992) 「クラスで使う英語——学習者の母語をどの程度用いるか」『月刊日本語』9月号, pp. 13-15, アルク。
- Atkinson, D. 1987. The mother tongue in the classroom: A neglected resource?, *English Language Teaching Journal* 41 (4): 241-47.
 Bolitho, A. R. 1976. Translation — An end but not a means. *English Language Teaching Journal* 30 (2): 110-15.
 Cartledge, H. A. 1953. Teaching without translation. *English Language Teaching* 7 (3): 86-90.
 Duff, P. A. and C. G. Polio. 1990. How much foreign languages is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal* 74: 154-66.
 Flanders, N. A. 1960. *Teacher influence, pupil attitudes, and achievement*. U.S. Office of Education, Cooperative Research Project No. 397. Minneapolis: University of Minnesota.
 Harbord, J. 1992. The use of the mother tongue in the classroom. *English Language Teaching Journal* 46 (4): 350-55.

- Hill, A. A. 1956. Language analysis and language teaching. *The Modern Language Journal* 40 (6): 335-45.
- Kharma, N. and A. Hajjaj. 1989. Use of the mother tongue in the ESL classroom. *International Review of Applied Linguistics* 17: 223-35.
- King, P. B. 1973. Translation in the English language course. *English Language Teaching* 28 (1): 53-9.
- Moskowitz, G. 1976. The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals* 19 (2): 135-57.
- Orton, E. 1975. The use of the mother tongue in FL teaching: A reassessment. *Merdom Language* 56 (3): 138-42.
- Polio, C. G. and P. A. Duff. 1994. Teachers' languages use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal* 78: 313-26.
- Politzer, R. L. 1958. Some reflections on the use of the native language in elementary language teaching. *Language Learning* 8 (3 & 4): 49-56.
- Rivers, W. M. 1968. *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sweet, H. 1964. *The practical study of languages: A guide for teachers and learners*. London: Oxford University Press.
- Thomas, J. 1976. Translation, language teaching, and the bilingual assumption. *TESOL Quarterly* 10 (4): 403-10.
- Tsai, Y. 1996. Mandarin as a lingua franca in EFL classrooms: Experienced and inexperienced teachers' language regulation in senior high school. MA thesis. Department of English, National Changhua University of Education.