

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

顔 幸 月*

キーワード: 母語使用, 母語使用に対する意識, 母語使用の必要性, 母語使用のプラス面, 母語使用のマイナス面

要 旨

本研究は、日本語の会話授業における、教師の母語使用に対する教師と学習者の意識を質問紙法を用いて検討したものである。対象者は台湾 7 大学の 3 学年の会話授業を担当する台湾人教師、日本人教師、およびそれぞれのクラスの学習者であった。調査項目は先行研究を基に作成した「母語使用の必要性」「母語使用のプラス面」「母語使用のマイナス面」の 3 つからなり、統計処理には因子分析、分散分析を用いた。

因子分析の結果、「母語使用の必要性」に関与する因子は、『学習者とのインターアクション』『学習内容の説明』『余談』の 3 因子に、「母語使用のプラス面」の因子は、『理解の促進』『授業進行の手助け』の 2 因子に、「母語使用のマイナス面」の因子は、『日本語のインプットの減少』『学習意欲・注意力の低下』『言語習慣形成の妨げ』の 3 因子に解釈された。また、分散分析の結果から、主に以下の 2 点が示された。

- (1) 学習者は教師の意識と異なり、1, 2 年生に限らず、3 年生になっても教師の母語使用は『理解の促進』『授業進行の手助け』という点において日本語の教授・学習活動に役立つと考えている。
- (2) 台湾人教師の方が日本人教師よりも、また、台湾人教師クラスの学習者の方が日本人教師クラスの学習者よりも母語使用の必要性が高いと考え、母語使用のプラス面を高く評価し、母語使用のマイナス面を低く評価していた。このことから、教師間、学習者間で教師の母語使用に対する意識が異なることが示された。これは、会話授業において台湾人教師と日本人教師はそれぞれの特質や役割を考慮しているためであろう。さらに、学習者も母語話者教師・非母語話者教師の特質や役割を意識し、それぞれに求めるものが異なることが示唆された。

* YEN Hsingyueh: 世新大学日本語文学系専任助理教授。

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くって様々な議論がなされてきた。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、時間を節約するために、教師は日本語と学習者の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り(赤羽 他 1992)、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。

1980年代以降、教師の母語使用は外国語の教授・学習活動にプラスにもマイナスにも作用するという観点から、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）。主な研究には、Kharma and Hajjaj (1989), 顔 (1999, 2001, 2003a) 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、以下のことが明らかになった。

- 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、以下のことが明らかになった。

- 顔(1999)の研究を踏まえ、顔(2001)は、TTの母語使用の実態、およびその母語使用の役

割を探るため、TT 19 名のうちの 10 名の会話授業を対象に授業観察を行った。実際の会話授業における TT の発話を分析した結果、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を明らかにし、TT が母語を使用した教授行動から 30 項目の母語使用カテゴリーを作成した。

顔 (2003a) は、母語使用に対する教師と学習者の意識を幅広く把握するため、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 37 名、JT 31 名、およびそれぞれのクラスの TTS 133 名、JTS 157 名を対象に、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た。その結果、以下のことが明らかになった。

- (1) TT・JT は、学習者の日本語レベルが上がるにつれて母語使用の程度が下がる。
- (2) TT の方が JT より母語を多く使用している。
- (3) 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。また、JT の北京語力¹もその母語使用の程度に影響する要因の 1 つである。
- (4) 担当教師が TT か JT かの違いによって、母語使用への学習者の期待度が異なり、3 学年を通して JTS よりも TTS の方が高い。

以上、母語使用に関する調査研究においては、学習者の目標言語能力が上がるにつれて教師の母語使用の程度が下がることや、教師の母語使用は外国語の教授・学習活動にプラスになる一方、マイナスに作用する恐れもあると教師は意識していること等が明らかにされている。しかしながら、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、これまでの研究ではまだ明らかにされていない。加えて、教師の母語使用に対する教師と学習者の意識が一致しているかどうかについても、未だ明らかではない。

以上の点を踏まえ、本研究では、台湾の大学の日本語会話授業における教師の母語使用²について、「母語使用の必要性」「母語使用のプラス面」「母語使用のマイナス面」の 3 つを取り上げ、こ

¹ JT について、学習者の母語である北京語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「北京語力」という用語を用いる。

² 「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、2 年生前期の会話授業における TT 10 名の計 20 回の授業での母語使用量 (100%) のうち、台湾語は僅か 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。但し、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。

れらに対する TT・JT・TTS・JTS 間の意識の相違を量的調査によって明らかにすることを目的とする。また、顔 (2003a) の調査結果から、教師の母語の違いが教師の母語使用に対する教師間と学習者間の意識に影響を与えることが予測されるため、4 群の比較では、教師間 (TT・JT)、学習者間 (TTS・JTS)、および教師・学習者間 (TT・TTS、および JT・JTS) の意識の相違を中心に検討することとする。

3. TT・JT の日本語会話授業の概要

本研究で取り上げた TT・JT が所属している台湾の 7 大学の日本語学科においては、会話授業での母語使用に関する具体的な方針がなく、その教え方に関しては、ほぼ各教師に一任されているのが現状である (顔 2003b)。会話授業の時間数は週に 2~6 時間程度であり、使用する教材は、統一されている大学もあり、担当教師が自由に選定できる大学もある。TT・JT の授業形態は、担当学年や教師個人の信念、JT の北京語力などによって様々である。1 年生の場合、学習者の日本語力が限られているため、教室活動は教科書を中心に行われているのが一般的である。また、TT は、定着しにくい難しい文法などを母語で説明するのが主流であるのに対し、JT は、北京語力の制限があるため、授業中に母語で文法などの説明を行う人もいれば、母語による文法などの説明を行わず、言語練習を中心に行う人もいる。2, 3 年生になると、学習者にある程度の日本語力がつくため、教科書の学習に限らず、発表やロールプレイ、ディスカッションなど、教室活動がより多様になってくる。また、授業中に文法などの説明を母語で行う JT もいれば、学習者の発表などを中心に日本語のみで授業を行う TT もいる。

日本語学科の授業では、会話授業のほか、「読解」「文法」「作文」などの必修科目も設けられている。「読解」「文法」では、主に日本語の文法などを教え、TT が担当するのに対して、「作文」では、主に日本語の文章の書き方などを教え、JT が担当するのが現状である。これが日本語教育全般における TT・JT の役割分担とされている。しかし、会話授業は、「読解」「文法」「作文」などの授業と違って、担当教師として 3 学年とも TT と JT の両者が存在するため、教師の母語使用の可能性と限界を探索するには、TT・JT およびそれぞれのクラスの学習者の 4 者の視点から検討する必要がある。そのため、本研究の調査対象は会話授業に限定し、質問紙調査にも「会話授業では」や「現在の会話授業の学生のレベルを想定してお答え下さい」というような指示を与えた。したがって、本研究で論じる TT・JT の役割の違いは、日本語会話授業での非母語話者教師・母語話者教師の役割の相違であり、日本語教育全般での相違ではない。

また、会話授業の担当教師は毎学年変わるのが一般的であるため、2, 3 年生には、TT にも JT にも教わったことのある者がいた。そのため、TTS と JTS を区別して、その意識差を論じることは可能かどうか、調査の際に全学年の学習者に確認したところ、1 年生の場合は、「TT

か JT かの片方にしか教わったことがなく、比較できないから、現在の会話授業の担当教師を想定して回答するしかない」という回答がほとんどであった。2, 3 年生の場合は、「質問紙に『現在の会話授業では』『現在の会話授業の学生のレベルを想定してお答え下さい』という指示があり、また他の担当教師を想定して回答するのも難しいから、調査時の会話授業の担当教師を想定して回答するしかない」という回答が多かった。したがって、本研究では、TTS と JTS を区別して、その意識差を論じることが可能であると思われる。

4. 調査概要

4-1. 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、以下の 3 点を明らかにすることを目的とする。

- (1) 母語使用の必要性に対する学年間、TT・JT・TTS・JTS 間の意識の違い
- (2) 母語使用のプラス面に対する学年間、TT・JT・TTS・JTS 間の意識の違い
- (3) 母語使用のマイナス面に対する学年間、TT・JT・TTS・JTS 間の意識の違い

4-2. 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 TT 37 名、JT 31 名³、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 TTS 172 名、13 クラスの JTS 189 名を被調査者とした（1 クラス約 20 名、各学年 8 クラス、計 24 クラス）。被調査者の内訳を表 1 に示す。1 年生の JT と 3 年生の 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⁴。TT 37 名は全員修士以上の学歴を有しており、33 名が日本留学歴がある。また、JT 31 名も 29 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は 11 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。表 2 から、JT の北京語力は「全然できない」から「非常によくできる」までばらつきがあり、「あまりできない」と「できる」に分ければ、各学年でそれぞれ半分程度であることが分かった。

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、調査時点で各大学のカリキュラ

³ 日本語学科の会話授業では、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。

⁴ 会話授業では、1 年生は TT、3 年生は JT が多く担当するのが現状であり、1 年生の JT と 3 年生の TT の調査人数は限られる。

ムによれば、1, 2, 3 年生でそれぞれ約 150 時間、450 時間、750 時間であった。初・中・上級レベルは、300 時間程度、600 時間程度、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、1, 2, 3 年生の学習者のレベルは、それぞれ初級段階前半、中級段階前半、上級段階前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、および日本滞在歴が 1 ヶ月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	58 名	58 名
2 年生	13 名	11 名	73 名	63 名
3 年生	5 名	12 名	41 名	68 名
合 計	37 名	31 名	172 名	189 名

注) 1, 2 年生の学習者は TTS と JTS を各学年 4 クラスずつ調査した。3 年生の場合は、TT 担当のクラスが少ないため、TT 担当のクラスを 3 クラス調査し、JT 担当のクラスを 5 クラス調査した。

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	2 年生	3 年生	1 年生	2 年生	3 年生
全然できない 少しできる	あまりできない	—	—	2 (17)	—	—	2 (17)
		4 (50)	6 (55)	5 (42)	3 (37)	5 (46)	5 (42)
できる	できる	4 (50)	3 (27)	3 (25)	5 (63)	3 (27)	3 (25)
よくできる		—	2 (18)	2 (17)	—	3 (27)	1 (8)
非常によくできる		—	—	—	—	—	1 (8)
合 計		8 (100)	11 (100)	12 (100)	8 (100)	11 (100)	12 (100)

注) 数字 = 人数, () = 回答率。

4-3. 質問紙の構成と手続き

質問紙は日本語版と中国語版の 2 種類があり、JT には日本語版、TT・TTS・JTS には中国語版を用いて調査した。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」という用語を用いた。調査時期は 2000 年 12 月 1 日から 30 日までであり、学年の前期の後半にあたる。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 93.6% であり、データ処理に当たっては、記入漏れなどの欠損値のあるものを除き、使用したデータ数は表 1 の人数であった。質問項目は以下の 3 つから構成されており、質問紙の最後に被調査者の背景について質問する項目を設けた。

(1) 母語使用の必要性

顔(2000)の母語使用カテゴリーを基に30項目作成した。「会話授業で行われる30項目の教授行動⁵において、教師の母語使用はどの程度必要だと思いますか」という問いに対して、中間点を排した4段階尺度⁶(1=全く必要だと思わない, 2=やや必要だと思う, 3=かなり必要だと思う, 4=非常に必要だと思う)で回答を求めた。なお、調査用紙に「もし実際の会話授業でその教授行動を行わない場合でも、あなたの考えにしたがってお答え下さい」という指示を与えた。

(2) 母語使用のプラス面

顔(1999)を基に12項目作成した。「母語使用のプラス面について、どの程度賛成しますか」という問いに対して、5段階尺度(1=不賛成, 2=やや不賛成, 3=どちらでもない, 4=やや賛成, 5=賛成)で回答を求めた。なお、本研究の調査対象は日本語会話授業に限定しているため、調査用紙に「回答する際には、現在の会話授業の学生のレベルを想定してお答え下さい」という指示を与えた。

(3) 母語使用のマイナス面

顔(1999)を基に15項目作成した。「母語使用のマイナス面について、どの程度賛成しますか」という問いに対して、5段階尺度(1=不賛成, 2=やや不賛成, 3=どちらでもない, 4=やや賛成, 5=賛成)で回答を求めた。上記(2)「母語使用のプラス面」と同様の理由により、調査用紙に「回答する際には、現在の会話授業の学生のレベルを想定してお答え下さい」という指示を与えた。

4-4. 分析方法⁷

まず、「母語使用の必要性」「母語使用のプラス面」「母語使用のマイナス面」のそれぞれの項目の評定値について因子分析を行い、少数の因子に要約する。そして、各因子の項目の平均値を算出し、その得点を各因子の得点とする。次に、学年間、群間における意識の違いを見るために、各因子得点について3(学年: 1, 2, 3年生)×4(群: TT, JT, TTS, JTS)の2要因分散分析を行う。学年と群はいずれも被験者間要因とする。なお、本研究の目的は、教師間、学習者間、教師・学習者間での意識の相違を探ることにあるため、群間の比較では、(1) TT・JT, (2) TTS・JTS, (3) TT・TTS および JT・JTS, の意識の相違を中心に検討する。

⁵ この30項目は、教師側から見た授業行動であるが、教師と学習者との意識を比較するのが本研究の目的であるため、学習者にも同じ項目を用いて調査した。調査の際に学習者に確認したところ、回答しにくいものはなかったことが確認された。

⁶ 4段階尺度を用いた理由は、本調査の前に4, 5, 6段階でそれぞれパイロット・スタディを行った結果、5段階の場合は回答が中間点に集中する傾向があり、6段階の場合は回答しにくいことによる。

⁷ 本研究における統計処理には、因子分析・ α 係数はSAS、分散分析はANOVA4、 t 検定はSPSSを使用した。

5. 結果と考察

5-1. 母語使用の必要性

5-1-1. 母語使用の必要性に関する因子

母語使用の必要性に関する 30 項目について因子分析を行った。初期解を主因子法で求め、固有値 1 以上の因子が 3 つ抽出された。固有値の落差や因子の解釈しやすさから 3 因子解が適当であると考え、抽出因子を 3 因子に設定し、因子分析を行った。また、因子間に相関が予想されたため、因子軸の回転にはプロマックス回転(斜行回転)を用いた。さらに、回転後の該当因子が他因子と 0.10 以上負荷していない項目を削除し、残った項目について再度因子分析を行った。得られた各項目の因子負荷量を表 3 に示す。

第 1 因子は「学習者の回答や発話を受け入れること」「基本的な指示」など、教師と学習者とのインターアクションを示す項目から構成されており、『学習者とのインターアクション』と命名し

表 3 母語使用の必要性における因子分析の結果

(N = 429)

質問項目 / 因子	1	2	3	h^2
第 1 因子『学習者とのインターアクション』($\alpha = 0.94$)				
19 学習者の回答や発話を受け入れること(相づちを含む)	0.89	0.32	0.53	0.82
8 会話授業進行に関する確認(例:「分かりましたか」)	0.86	0.40	0.47	0.73
5 基本的な指示	0.85	0.40	0.33	0.75
17 学習者の名前や番号を呼ぶこと	0.84	0.30	0.41	0.70
18 学習者を誉めたり、励ましたりすること	0.84	0.35	0.57	0.74
9 学習内容を用いて学習者に質問すること	0.83	0.50	0.51	0.72
1 会話授業の始まりと終わりのあいさつ	0.82	0.31	0.34	0.68
27 学習者の発話や回答が理解できない時に聞き返すこと	0.77	0.50	0.61	0.66
2 出席をとること(その時の会話も含む)	0.68	0.31	0.35	0.46
第 2 因子『学習内容の説明』($\alpha = 0.88$)				
10 文法構造や規則の説明	0.35	0.89	0.45	0.79
11 日本語と中国語の言語構造の比較	0.18	0.81	0.39	0.69
7 単語の定義・説明	0.47	0.79	0.54	0.64
24 説明に対する学習者の理解が不完全な場合に教師がもう一度説明すること	0.57	0.75	0.59	0.64
3 会話授業の内容の予告や手順の説明など	0.42	0.69	0.52	0.51
第 3 因子『余談』($\alpha = 0.87$)				
30 学習内容以外の話題について話すこと	0.47	0.50	0.87	0.76
26 学習内容以外で学習者の質問に回答すること	0.44	0.54	0.86	0.75
28 教師自身の話題や経験談を話すこと	0.50	0.55	0.85	0.74
21 学習内容以外に関する質問をすること	0.36	0.44	0.78	0.61
固有値	9.41	2.46	1.13	
寄与率 (%)	49.53	12.93	6.00	

た．第2因子は「文法構造や規則の説明」「日本語と中国語の言語構造の比較」など，学習内容に関する説明を示す項目から構成されており，『学習内容の説明』と命名した．第3因子は「学習内容以外の話題について話すこと」「学習内容以外で学習者の質問に回答すること」など，学習内容に直接関係のないやりとりを示す項目から構成されており，『余談』と命名した．

5-1-2. 各因子における学年間，群間の比較

母語使用の必要性の3因子と学年，群との関係を見るために，各因子の得点について2要因分散分析を行った結果，3因子とも学年および群の主効果が見られた．学年と群で交互作用は見られなかった．学年と群の主効果が見られたので，要因ごとに多重比較を行った結果を表4に示す．なお，本研究では，下位検定における有意水準をすべて5%に設定し，多重比較にはすべてRyan法を用いた．

表4の結果を基に(1)学年間，(2)教師間，(3)学習者間，(4)教師・学習者間の意識の違いを以下のように考察する．

- (1) 『学習者とのインターアクション』では，1年生より2，3年生の得点が低かったこと，『学習内容の説明』『余談』では，学年が上がるにつれて得点が低くなることから，教師と学習者は，学習者の日本語レベルが上がるにつれて母語使用の必要性が低くなると考えていることが示唆された．さらに，異なる学年の学習者に対し，どの教授場面において母語

表4 母語使用の必要性における各因子の平均得点と分散分析の結果

因子 群	平 均 値 (SD)			F 検 定			多 重 比 較			
	1 年 生	2 年 生	3 年 生	学年間 $F(2,417)$	群間 $F(3,417)$	交互作用 $F(6,417)$	学年間 1・2・3	群 間		
								教師間 TT・JT	学習者間 TTS・JTS	教師・学習者間 TT・TTS JT・JTS
学習者との インタ ーアクシ ョン	TT	1.77 (0.75)	1.29 (0.24)	1.50 (0.72)						
	JT	1.74 (0.63)	1.26 (0.27)	1.19 (0.38)	*	***				
	TTS	2.19 (0.76)	2.05 (0.71)	1.73 (0.62)	3.19	5.76	1.39	1>2=3	TT=JT	TTS>JTS TT<TTS JT=JTS
	JTS	1.74 (0.76)	1.79 (0.84)	1.60 (0.69)						
学習内容 の説明	TT	3.12 (0.57)	2.47 (0.77)	2.47 (0.60)						
	JT	2.69 (0.84)	2.15 (0.49)	1.67 (0.60)	***	***				
	TTS	3.12 (0.61)	2.94 (0.57)	2.68 (0.44)	17.79	12.97	1.34	1>2>3	TT>JT	TTS>JTS TT=TTS JT<JTS
	JTS	2.76 (0.64)	2.59 (0.63)	2.38 (0.59)						
余談	TT	2.79 (0.73)	2.33 (0.86)	1.85 (0.52)						
	JT	2.53 (0.68)	1.86 (0.48)	1.31 (0.44)	***	***				
	TTS	2.78 (0.56)	2.50 (0.58)	2.26 (0.60)	24.02	8.25	1.54	1>2>3	TT>JT	TTS>JTS TT=TTS JT=JTS
	JTS	2.39 (0.69)	2.04 (0.61)	1.99 (0.67)						

注) 1. 多重比較の結果，2群間に有意差が見られたことは不等号(>，<)で，有意差がないことは等号(=)で表す．

2. * $p < .05$ ，*** $p < .005$ ．

表 5 母語使用の必要性における因子間の比較

	F 値	多 重 比 較
1 年生 TT	22.54 (2,36)***	学習内容の説明 = 余談 > 学習者とのインターアクション
2 年生 TT	27.91 (2,24)***	学習内容の説明 = 余談 > 学習者とのインターアクション
3 年生 TT	7.40 (2,8)*	学習内容の説明 = 余談 > 学習者とのインターアクション
1 年生 JT	4.14 (2,14)*	学習内容の説明 = 余談 > 学習者とのインターアクション
2 年生 JT	19.93 (2,20)***	学習内容の説明 = 余談 > 学習者とのインターアクション
3 年生 JT	8.12 (2,22)***	学習内容の説明 > 余談 = 学習者とのインターアクション
1 年生 TTS	44.72 (2,114)***	学習内容の説明 > 余談 > 学習者とのインターアクション
2 年生 TTS	78.87 (2,144)***	学習内容の説明 > 余談 > 学習者とのインターアクション
3 年生 TTS	67.64 (2,80)***	学習内容の説明 > 余談 > 学習者とのインターアクション
1 年生 JTS	77.86 (2,114)***	学習内容の説明 > 余談 > 学習者とのインターアクション
2 年生 JTS	70.34 (2,124)***	学習内容の説明 > 余談 > 学習者とのインターアクション
3 年生 JTS	62.99 (2,134)***	学習内容の説明 > 余談 > 学習者とのインターアクション

注) 1. 多重比較の結果, 有意差が見られたことは不等号(>, <)で, 有意差がないことは等号(=)で表す.
 2. * $p < .05$, *** $p < .005$.

使用の必要性が高いか低いかを明確にするため, 1 要因の被験者内分散分析を学年別, 群別に行い, 各因子の比較をした. すべての学年で 3 つの因子の得点間に有意差が見られたので, 多重比較を行った. その結果を表 5 に示す.

表 5 から, 学習者は 3 学年を通して『学習内容の説明』で得点が最も高いことが示された. 一方, 3 年生担当の JT を除く 3 学年の教師とも『学習内容の説明』『余談』の間に有意差が見られなかったが, 平均値では, 『学習内容の説明』の方で高い得点を示した. これらのことから, 教師も学習者も 3 学年を通して『学習内容の説明』では, 母語使用の必要性が最も高いと考えていると言えよう. 一方, 『学習者とのインターアクション』では, 教師も学習者も 3 学年を通して得点が最も低く, また, 平均値が低いことから, 母語使用の必要性があまりないと考えていると言えよう.

以上の結果から, 教師と学習者は, 学年が上がるにつれて母語使用の必要性が低くなると感じている. また, 最も必要性の高いのは『学習内容の説明』であり, 最も必要性の低いのは『学習者とのインターアクション』であるという傾向が示された.

- (2) 『学習内容の説明』『余談』において, TT の方が JT より母語使用の必要性が高いと考え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, 母語を使用した方が『学習内容の説明』において学習者の理解が早く, また『余談』において学習者との意思の疎通がよりスムーズに行われるため, 母語使用の必要性がより高いと考えていると思われる. 一方, 顔 (2003a) の調査結果でも見られたように, JT は北京語

力に自信がないため、母語使用の必要性をより低いと考えているのではないだろうか。

これに関しては、JT が思う母語使用の必要性とその北京語力との関係をさらに詳しく見てゆく。JT の北京語力の自己評定(表 2 参照)によれば、北京語を話す力を「全然できない」または「少しできる」と自己評定した JT は、1 年生担当 4 名、2 年生担当 6 名、3 年生担当 7 名であった。30 項目の教授行動に対して、母語使用が「かなり必要だと思う」または「非常に必要だと思う」と回答された項目数を見た。その結果、1 年生担当 4 名はそれぞれ 1 項目、4 項目、13 項目、20 項目を、2 年生担当 6 名はそれぞれ 0 項目、0 項目、0 項目、1 項目、8 項目を、3 年生担当 7 名はそれぞれ 0 項目、0 項目、0 項目、0 項目、0 項目、2 項目、4 項目を回答していた。このことから、北京語があまり話せない JT も 1 年生の学習者には母語使用の必要性が高く、学年が上がるにつれて必要性が低くなると考えていることが分かった。調査の際にも、何人かの JT に確認したところ、「一部の語彙や文法の説明には、学習者の母語を使用した方が理解の助けになると思う。自分が使用して説明しないのは、学習者の母語ができないからだ」という回答もあった。以上の結果から、JT は、北京語力がその実際の母語使用に影響を及ぼし、TT に比べて母語使用の必要性がより低いと考えているものの、TT も JT も学習者の日本語レベルが上がるにつれて、母語使用の必要性が低くなるという共通した意識を持っていると言えよう。

2 つ目の理由は、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を考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るため、学習上の困難点が予測でき、学習者の理解を深めるためには、説明の場面で母語使用の必要性がより高いと考えているのに対し、JT は日本語母語話者であり、日本語で説明したりすること自体が日本語の勉強になると考えているため、母語使用の必要性がより低いと考えていると推測される。

- (3) 『学習者とのインターアクション』『学習内容の説明』『余談』の 3 因子とも TTS の方が JTS より得点が高いことから、会話授業での様々な教授場面において、JTS よりも TTS の方が母語使用の必要性が高いと考えて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、母語使用の必要性がより高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、母語使用の必要性がより低いと学習者は考えていると思われる。これは、顔 (2003a) の調査での母語使用への学習者の期待度は、3 学年を通して JTS よりも TTS の方が高いという結果とつながるとと思われる。

- (4) 学習者は、『学習者とのインターアクション』においては T'T より母語使用の必要性が高いと考えているのに対し、『学習内容の説明』においては J'T より母語使用の必要性が高いと考えていることが示された。これは、教師と学習者との間に意識のずれが見られた部分である。『学習者とのインターアクション』をする際に、T'T が同じ母語を持っているため、母語使用は理解が早く、混乱が生じにくいと学習者は意識しているためであろう。一方、J'T は『学習内容の説明』をする際に、北京語力の制限があったり母語話者教師として配慮したりするため、母語使用の必要性が学習者ほど高くないと考えていると思われる。

5-2. 母語使用のプラス面

5-2-1. 母語使用のプラス面に関する因子

母語使用のプラス面に関する 12 項目について因子分析を行った。初期解を主因子法で求め、固有値 1 以上の因子が 1 つ抽出された。固有値の落差や因子の解釈しやすさから 2 因子解が適当であると考え、抽出因子を 2 因子に設定し、主因子法、プロマックス回転で因子分析を行った。さらに、回転後の該当因子が他因子と 0.10 以上負荷していない項目を削除し、残った項目について再度因子分析を行った結果、得られた各項目の因子負荷量を表 6 に示す。

表 6 母語使用のプラス面における因子分析の結果

(N = 429)

質問項目 / 因子	1	2	h^2
第 1 因子『理解の促進』 ($\alpha = 0.87$)			
6 学習者の理解が早くなる	0.83	0.57	0.70
7 学習者の混乱が防げる	0.81	0.41	0.65
5 会話授業がよりスムーズに進む	0.79	0.65	0.69
3 学習者は日本語と中国語との意味的、形式的、用法的な類似または差異がより正確に理解できる	0.77	0.30	0.63
2 学習者の不安や緊張が少なくなる	0.73	0.57	0.57
4 母語での説明や翻訳があると日本語が覚えやすくなる	0.72	0.56	0.56
第 2 因子『授業進行の手助け』 ($\alpha = 0.71$)			
12 教師と学習者との信頼関係を築く手助けになる(例: 母語での冗談やユーモアにより、親近感や信頼関係を築きやすい)	0.37	0.80	0.65
9 教師が母語で質疑応答を行うと、学習者の学習上の問題に適切に素早く応対できる	0.45	0.77	0.59
11 教師が母語で要点を説明した後で学習者に日本語の練習をさせた方がより効果的である	0.54	0.76	0.60
1 時間が節約できる	0.47	0.65	0.44
固有値	4.72	0.91	
寄与率 (%)	52.41	10.07	

第1因子は「学習者の理解が早くなる」「学習者の混乱が防げる」など、学習者の理解が促進されるという内容の項目から構成されており、『理解の促進』と命名した。第2因子は「教師が母語で質疑応答を行うと、学習者の学習上の問題に適切に素早く対応できる」「教師が母語で要点を説明した後で学習者に日本語の練習をさせた方がより効果的である」など、授業の進行に役立つという内容の項目から構成されており、『授業進行の手助け』と命名した。

5-2-2. 各因子における学年間、群間の比較

母語使用のプラス面の2因子と学年、群との関係を見るために、各因子の得点について2要因分散分析を行った結果、2因子とも学年および群の主効果が有意であり、また交互作用も有意であった。各因子の平均得点と分散分析の結果を表7に示す。また、交互作用が見られたので、群

表7 母語使用のプラス面における各因子の平均得点と分散分析の結果

因子	群	平均値 (SD)			F検定		
		1年生	2年生	3年生	学年間 F (2,417)	群間 F (2,417)	交互作用 F (6,417)
理解の促進	TT	4.40 (0.42)	3.95 (0.86)	3.13 (0.81)			
	JT	3.46 (1.19)	2.96 (0.95)	2.22 (1.06)	***	***	***
	TTS	4.22 (0.54)	4.09 (0.60)	3.97 (0.56)	18.99	28.47	3.15
	JTS	3.81 (0.74)	3.66 (0.64)	3.61 (0.70)			
授業進行の手助け	TT	4.09 (0.70)	3.58 (0.97)	2.95 (0.90)			
	JT	3.78 (0.61)	2.96 (1.09)	2.15 (1.14)	***	***	**
	TTS	3.69 (0.73)	3.69 (0.73)	3.49 (0.62)	18.59	7.74	3.45
	JTS	3.38 (0.79)	3.20 (0.64)	3.12 (0.75)			

注) ** $p < .01$, *** $p < .005$.

表8 母語使用のプラス面における各因子の単純主効果検定の結果と多重比較の結果

因子	群	単純主効果検定		学年	学年別群間差			
		$F (2,417)$	群別学年間差 1・2・3		$F (3,417)$	教師間 TT・JT	学習者間 TTS・JTS	教師・学習者間 TT・TTS JT・JTS
理解の促進	TT	14.16***	1=2>3	1年生	6.12***	TT>JT	TTS>JTS	TT=TTS JT=JTS
	JT	13.37***	1=2>3	2年生	8.87***	TT>JT	TTS>JTS	TT=TTS JT<JTS
	TTS	0.56	1=2=3	3年生	19.79***	TT>JT	TTS>JTS	TT<TTS JT<JTS
	JTS	0.36	1=2=3					
授業進行の手助け	TT	9.21***	1>3	1年生	2.39	TT=JT	TTS=JTS	TT=TTS JT=JTS
	JT	18.82***	1>2>3	2年生	3.22*	TT=JT	TTS>JTS	TT=TTS JT=JTS
	TTS	0.38	1=2=3	3年生	9.02***	TT>JT	TTS>JTS	TT=TTS JT<JTS
	JTS	0.52	1=2=3					

注) 1. 多重比較の結果、2群間に有意差が見られたことは不等号(>, <)で、有意差がないことは等号(=)で表す。

2. * $p < .05$, *** $p < .005$.

別、学年別にそれぞれで単純主効果の検定および多重比較を行った。その結果を表 8 に示す。

表 8 の結果を基に (1) 学年間、(2) 教師間、(3) 学習者間、(4) 教師・学習者間の意識の違いを以下のように考察する。

- (1) 『理解の促進』では、TT も JT も 1、2 年生担当が 3 年生担当よりも得点が高かったのに対して、TTS も JTS も学年による有意差が見られなかった。また『授業進行の手助け』では、TT も JT も 1 年生担当が 3 年生担当よりも得点が高かったのに対して、TTS も JTS も学年による有意差が見られなかった。これらのことから、学習者は教師の意識と異なり、1、2 年生に限らず、3 年生になっても、母語使用は『理解の促進』『授業進行の手助け』という点において日本語の教授・学習活動に役立つと考えていることが示唆された。さらに、異なる学年の学習者に対し、どの点において母語使用が日本語の教授・学習活動にプラスになるかを明確にするため、学年別、群別に t 検定による 2 因子を比較した。その結果を表 9 に示す。

表 9 母語使用のプラス面における因子間の比較

t 値	因子間の比較	t 値	因子間の比較
1 年生 TT $t(18)=1.95$	理解の促進 = 授業進行の手助け	1 年生 TTS $t(57)=7.09***$	理解の促進 > 授業進行の手助け
2 年生 TT $t(12)=2.54*$	理解の促進 > 授業進行の手助け	2 年生 TTS $t(72)=5.80***$	理解の促進 > 授業進行の手助け
3 年生 TT $t(4)=1.47$	理解の促進 = 授業進行の手助け	3 年生 TTS $t(40)=5.65***$	理解の促進 > 授業進行の手助け
1 年生 JT $t(7)=-0.95$	理解の促進 = 授業進行の手助け	1 年生 JTS $t(57)=4.30***$	理解の促進 > 授業進行の手助け
2 年生 JT $t(10)=0.01$	理解の促進 = 授業進行の手助け	2 年生 JTS $t(62)=7.13***$	理解の促進 > 授業進行の手助け
3 年生 JT $t(11)=0.47$	理解の促進 = 授業進行の手助け	3 年生 JTS $t(67)=7.04***$	理解の促進 > 授業進行の手助け

注) 1. t 検定の結果、有意差が見られたことは不等号(>, <)で、有意差がないことは等号(=)で表す。

2. $*p < .05$, $***p < .005$.

表 9 から、2 年生担当の TT を除く 3 学年の教師とも『理解の促進』『授業進行の手助け』の間に有意差が見られなかったのに対し、学習者は 3 学年を通して『理解の促進』の方が『授業進行の手助け』より得点が高いことが示された。これは、教える側と学ぶ側の立場の違いによるものであろう。すなわち、教師は『授業進行の手助け』という教授面、『理解の促進』という学習面を同程度にプラスの影響があると考えているのに対し、学習者は『理解の促進』という学習面の方を重視していると考えられる。

以上の結果から、教師は、学年が上がるにつれて『理解の促進』『授業進行の手助け』という母語使用のプラス面を低く評価する。一方、学習者は、学年による意識の違いがなく、平均値によれば、『理解の促進』においても『授業進行の手助け』においても 3 学年を通して肯定的に考えており、特に『授業進行の手助け』よりも『理解の促進』の方を重視する傾向が示された。

- (2) 『理解の促進』では、3 学年を通して TT の方が JT より得点が高かったこと、さらに、

『授業進行の手助け』において、3年生担当の T'T の方が JT より得点が高かったことが示された。このことは、母語使用のプラス面に対して、JT よりも T'T の方が高く評価していることを示唆している。T'T は学習者と同じ母語を持っており、教師の特質や役割を考慮しているため、母語使用のプラス面をより強く意識しているのではないだろうか。

- (3) 『理解の促進』では、3 学年を通して TTS の方が JTS より得点が高かったこと、さらに『授業進行の手助け』では、2, 3 年生の TTS が JTS より得点が高かったことが示された。このことは、母語使用のプラス面に対して、JTS よりも TTS の方が高く評価していることを示唆している。これは、学習者が教師の特質や役割を意識し、担当教師が T'T である方が母語使用のプラス面をより重視しているためであろう。
- (4) 『理解の促進』では、3 年生の TTS が T'T より得点が高く、2, 3 年生の JTS が JT より得点が高かった。また『授業進行の手助け』では、3 年生の JTS が JT より得点が高かった。これらのことから、学習者は T'T・JT の意識と異なり、3 年生になっても母語使用は『理解の促進』という点に役立つと考えている。また、JT の意識と異なり、3 年生になっても教師の母語使用は『授業進行の手助け』という点にプラスになると考えている。

5-3. 母語使用のマイナス面

5-3-1. 母語使用のマイナス面に関する因子

母語使用のマイナス面に関する 15 項目について因子分析を行った。初期解を主因子法で求め、固有値 1 以上の因子が 3 つ抽出された。因子の解釈しやすさから 3 因子解が適当であると考え、抽出因子を 3 因子に設定し、因子分析、プロマックス回転で因子分析を行った。さらに、回転後の該当因子が他因子と 0.10 以上負荷していない項目を削除し、残った項目について再度因子分析を行った結果、得られた各項目の因子負荷量を表 10 に示す。

第 1 因子は[日本語を聞く機会が減るため、聞く力が発達しない恐れがある][日本語の音声面の学習が疎かになりやすい]など、日本語のインプットが減るという内容の項目から構成されており、『日本語のインプットの減少』と命名した。第 2 因子は[学習者の日本語の学習意欲が低下する][学習者の注意力や言語学習の緊張感がなくなる]など、学習意欲や注意力が低下するという内容の項目から構成されており、『学習意欲・注意力の低下』と命名した。第 3 因子は[学習者が日本語で十分表現できるようになっても、母語を使用してしまう][学習者が日本語で話したり、考えたりする言語習慣の形成の妨げになる]など、言語習慣の形成を妨げるという内容の項目から構成されており、『言語習慣形成の妨げ』と命名した。

表 10 母語使用のマイナス面における因子分析の結果

(N = 429)

質問項目 / 因子	1	2	3	h^2
第 1 因子『日本語のインプットの減少』 ($\alpha = 0.84$)				
7 日本語を聞く機会が減るため、聞く力が発達しない恐れがある	0.88	0.44	0.44	0.79
8 学習者が母語での翻訳がないと完全に理解できないと感じるようになる	0.78	0.41	0.24	0.62
9 学習者が会話授業で日本語を話すことに対して重要であるという認識を持たなくなる	0.77	0.62	0.32	0.65
6 日本語の音声面の学習が疎かになりやすい	0.76	0.51	0.42	0.59
15 分からない日本語を聞いた時、類推したり勘を働かせたりして理解しようとする力を養うことができない	0.65	0.48	0.49	0.48
第 2 因子『学習意欲・注意力の低下』 ($\alpha = 0.81$)				
13 日本語の会話授業特有の雰囲気壊してしまう	0.48	0.84	0.44	0.71
11 学習者の日本語の学習意欲が低下する	0.55	0.78	0.31	0.63
12 学習者が日本語を理解したことで、日本語をマスターしたという錯覚に陥りやすい	0.40	0.77	0.31	0.60
14 学習者の注意力や言語学習の緊張感がなくなる	0.49	0.75	0.42	0.58
第 3 因子『言語習慣形成の妨げ』 ($\alpha = 0.67$)				
2 学習者が日本語で十分表現できるようになっても、母語を使用してしまう	0.33	0.29	0.84	0.70
1 学習者が日本語で話したり、考えたりする言語習慣の形成の妨げになる	0.44	0.42	0.81	0.67
3 教師が母語を用いて行った説明や翻訳によって簡単に覚えた日本語は忘れやすい	0.33	0.53	0.62	0.47
固有値	5.44	1.08	0.97	
寄与率 (%)	45.35	9.02	8.10	

5-3-2. 各因子における学年間、群間の比較

母語使用のマイナス面の 3 因子と学年、群との関係を見るために、各因子の得点について 2 要因分散分析を行った結果、3 因子とも学年および群の主効果が見られた。学年と群で交互作用は見られなかった。学年と群の主効果が見られたので、要因ごとに多重比較を行った。その結果を表 11 に示す。

表 11 の結果を基に (1) 学年間、(2) 教師間、(3) 学習者間、(4) 教師・学習者間の意識の違いを以下のように考察する。

- (1) 『日本語のインプットの減少』では、1 年生の得点が最も低く、学年が上がるにつれて得点が高くなること、さらに『学習意欲・注意力の低下』『言語習慣形成の妨げ』では、2、3 年生が 1 年生より得点が高いことが示された。このことは、教師と学習者は、学習者の日本語レベルが上がるにつれて、母語使用は日本語の教授・学習活動へのマイナスの影響

表 11 母語使用のマイナス面における各因子の平均得点と分散分析の結果

因子 群	平 均 値 (SD)			F 検定			多 重 比 較			
	1 年生	2 年生	3 年生	学年間 $F(2,417)$	群間 $F(3,417)$	交互作用 $F(6,417)$	学年間 1・2・3	群 間		
								教師間 TT・JT	学習者間 TTS・JTS	教師・学習者間 TT・TTS JT・JTS
日本語の インプ ットの減少	TT	3.03 (0.90)	2.97 (1.22)	3.48 (0.27)						
	JT	3.35 (0.95)	4.00 (0.92)	4.32 (0.76)	**	***				
	TTS	3.46 (0.73)	3.69 (0.78)	3.51 (0.64)	4.76	8.12	1.36	1<2<3	TT<JT	TTS<JTS TT<TTS JT=JTS
	JTS	3.71 (0.96)	3.77 (0.78)	4.00 (0.73)						
学 習 意 欲・注 意 力の低下	TT	2.07 (1.00)	2.50 (1.15)	2.45 (1.13)						
	JT	2.66 (1.10)	3.27 (1.10)	3.69 (0.96)	**	***				
	TTS	2.51 (0.78)	2.66 (0.90)	2.62 (0.86)	4.66	8.00	0.95	1<2=3	TT<JT	TTS<JTS TT=TTS JT=JTS
	JTS	2.74 (0.97)	2.75 (0.84)	3.17 (0.93)						
言語習慣 形成の妨 げ	TT	2.68 (1.03)	3.23 (1.22)	3.47 (1.29)						
	JT	3.25 (1.21)	3.82 (1.09)	4.06 (0.65)	***	***				
	TTS	2.93 (0.79)	3.12 (0.88)	3.07 (0.56)	5.69	5.82	0.65	1<2=3	TT<JT	TTS=JTS TT=TTS JT>JTS
	JTS	3.02 (0.96)	3.21 (0.77)	3.28 (0.84)						

- 注) 1. 多重比較の結果, 2 群間に有意差が見られたことは不等号(>, <)で, 有意差がないことは等号(=)で表す.
2. ** $p < .01$, *** $p < .005$.

表 12 母語使用のマイナス面における因子間の比較

	F 値	多 重 比 較
1 年生 TT	9.12 (2,36)***	日本語のインプットの減少 = 言語習慣形成の妨げ > 学習意欲・注意力の低下
2 年生 TT	6.82 (2,24)***	日本語のインプットの減少 = 言語習慣形成の妨げ > 学習意欲・注意力の低下
3 年生 TT	1.75 (2,8)	日本語のインプットの減少 = 言語習慣形成の妨げ = 学習意欲・注意力の低下
1 年生 JT	5.75 (2,14)*	日本語のインプットの減少 = 言語習慣形成の妨げ > 学習意欲・注意力の低下
2 年生 JT	7.62 (2,20)***	日本語のインプットの減少 = 言語習慣形成の妨げ > 学習意欲・注意力の低下
3 年生 JT	8.68 (2,22)***	日本語のインプットの減少 = 言語習慣形成の妨げ > 学習意欲・注意力の低下
1 年生 TTS	51.81 (2,114)***	日本語のインプットの減少 > 言語習慣形成の妨げ > 学習意欲・注意力の低下
2 年生 TTS	42.02 (2,144)***	日本語のインプットの減少 > 言語習慣形成の妨げ > 学習意欲・注意力の低下
3 年生 TTS	31.14 (2,80)***	日本語のインプットの減少 > 言語習慣形成の妨げ > 学習意欲・注意力の低下
1 年生 JTS	40.42 (2,114)***	日本語のインプットの減少 > 言語習慣形成の妨げ > 学習意欲・注意力の低下
2 年生 JTS	40.21 (2,124)***	日本語のインプットの減少 > 言語習慣形成の妨げ > 学習意欲・注意力の低下
3 年生 JTS	49.07 (2,134)***	日本語のインプットの減少 > 言語習慣形成の妨げ = 学習意欲・注意力の低下

- 注) 1. 多重比較の結果, 有意差が見られたことは不等号(>, <)で, 有意差がないことは等号(=)で表す.
2. * $p < .05$, *** $p < .005$.

が強くなると考えていることを示唆している. さらに, 異なる学年の学習者に対し, どの点において母語使用が日本語の教授・学習活動にマイナスになるかを明確にするため, 1 要因の被験者内分散分析を学年別, 群別に行い, 各因子の比較をした. 有意差が見られたものについて, 多重比較を行った結果を表 12 に示す.

表 12 から、母語使用のマイナス面について、教師は 3 学年を通して『日本語のインプットの減少』『言語習慣形成の妨げ』を同程度にマイナスの影響があると考えているのに対し、学習者は 3 学年を通して『日本語のインプットの減少』を最も重視していることが分かった。その理由として、教師は母語を使用することにより、学習者が『日本語を聞く機会が減るため、聞く力が発達しない恐れがある』といった『日本語のインプットの減少』の懸念があると考えのほか、[学習者が日本語で十分表現できるようになっても、母語を使用してしまう]といった『言語習慣形成の妨げ』になる恐れもあると考えている。一方、3 年生担当の TT と 3 年生の JTS を除き、その他の教師および学習者は『学習意欲・注意力の低下』を最も重視していない傾向が示された。

- (2) 『日本語のインプットの減少』『学習意欲・注意力の低下』『言語習慣形成の妨げ』の 3 因子とも、JT の方が TT より得点が高かったことから、TT よりも JT の方が教師の母語使用は日本語の教授・学習活動にマイナスの影響を及ぼす恐れがあると強く意識していることが示された。JT は、母語話者教師の特質や役割を考慮しているため、母語使用のマイナス面をより強く意識しているのではないだろうか。
- (3) 『日本語のインプットの減少』『学習意欲・注意力の低下』では、JTS の方が TTS より得点が高かったことから、TTS よりも JTS の方が母語使用のマイナス面を強く意識していることが示された。これは、学習者が教師の特質や役割を意識し、担当教師が JT である方が母語使用のマイナス面をより重視しているためであろう。
- (4) 『日本語のインプットの減少』では、TTS が TT より得点が高い一方、『言語習慣形成の妨げ』では、JT が JTS より得点が高いことが示された。『日本語のインプットの減少』においては、学習者が TT より重視しており、『言語習慣形成の妨げ』においては、JT が学習者より重視していると言えよう。

6. まとめと今後の課題

本研究では、日本語の会話授業における教師の母語使用について、「母語使用の必要性」「母語使用のプラス面」「母語使用のマイナス面」の 3 つを取り上げ、これらに対する TT・JT・TTS・JTS の意識を比較検討した。

調査の結果、教師と学習者は、学年が上がるにつれて母語使用の必要性が下がると考え、母語使用のマイナス面を強く意識するようになることが明らかになった。しかし、母語使用のプラス面については、学習者は教師の意識と異なり、学年による変化がなく、3 年生になっても教師の母語使用は『理解の促進』『授業進行の手助け』という点において日本語の教授・学習活動に役立つと考えていることが示された。すなわち、3 年生になると、母語使用の必要性が低くなると感

じ、母語使用のマイナス面を強く意識しているにもかかわらず、母語使用のプラス面をも強く意識しているのである。何故このような結果が得られたかについては、今回の調査では深く踏み込むことができなかった。今後、異なる形式の調査を実施し、さらに明らかにすることが必要である。

また、T'Tの方がJTよりも、T'TSの方がJTSよりも母語使用の必要性が高いと考え、母語使用のプラス面を高く評価し、母語使用のマイナス面を低く評価することが明らかになった。このことから、教師間および学習者間で、教師の母語使用に対する意識が異なることが示された。これは、会話授業において、T'TとJTはそれぞれの特質や役割を考慮しているためであろう。さらに、担当教師の母語の違いが母語使用に対する学習者の意識に影響を与え、学習者も教師の特質や役割を意識し、それぞれに求めるものが異なることが示唆された。今後、会話授業で学習者がT'T・JTに求める役割はそれぞれ何かをさらに深く調査することが必要である。

付 記

本論文の一部は日本語教育学会 2002 年度秋季大会において口頭発表したものです。本研究の調査にご協力くださった台湾の東呉大学、輔仁大学、淡江大学、文化大学、台湾大学、銘傳大学、真理大学の会話授業担当の先生方、および学習者の皆様に心より感謝いたします。また、本執筆に際し、ご指導くださった広島大学の縫部義憲先生、貴重なご助言、コメントをくださった迫田久美子先生、横溝紳一郎先生、松崎寛先生に御礼申し上げます。

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, 53-74, 国際交流基金日本語国際センター。
 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, 414-419, 中国四国教育学会。
 ——— (2000) 『台湾人日本語教師の母語使用に関する基礎的研究——会話授業を対象に——』, 広島大学教育学研究科平成 11 年度修士論文。
 ——— (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, 17-37, 国際交流基金日本語国際センター。
 ——— (2003a) 「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——」『広島大学日本語教育研究』第 13 号, 59-66, 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座。
 ——— (2003b) 「日本語の会話授業における教師の母語使用に対する意識——台湾 7 大学の質問紙調査から——」『日本教科教育学会誌』第 25 巻第 4 号, 59-68, 日本教科教育学会。

Atkinson, D. 1987. The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? *English Language Teaching Journal*, 41 (4): 241-247.

Harbord, J. 1992. The Use of the Mother Tongue in the Classroom. *English Language Teaching*

Journal, 46 (4): 350–355.

Kharma, N. and Hajjaj, A. 1989. Use of the Mother Tongue in the ESL Classroom. *International Review of Applied Linguistics*, 17: 223–235.