

直接法による会話授業の効果と問題

——初級段階での効果的な授業のために——

中文題目：直接教授應用日語會話課程之利弊

淡江大學日本語文學系講師 落合由治

『第二屆第四次論文發表會』

中華民國日語教育學會主辦

1996年12月12日

(注意) 本論文の著作権は筆者・落合由治および論文掲載誌を発行した中華民國日本語教育學會にあります。引用などの適正な利用はかまいませんが、いかなる目的でも、また印刷・電子化等の形態の別を問わず、本ウェブサイト「落合由治研究室」(<http://mail.tku.edu.tw/098194/>) 以外への無断転載・公開を禁止します。必要がありましたら必ず筆者までご一報ください。Copyright © Yuji Ochiai 1996

直接法による会話授業の効果と問題

－初級段階での効果的な授業のために－

淡江大学日文系専任講師

落合由治

1. はじめに

日常、日本語に触れることが少ない台湾の環境では日本で行われる授業とは異なった条件が多く、日本での研究とは別に授業効果に関する基礎的な調査を積み重ね、効果的な教授法を考えてゆく必要がある。特に本校のような私立大学の外国語学部としては、学生に四年間の限られた時間内で大学の共通カリキュラムを消化させながら、大学卒業者に相応しい教養を身に着けさせると同時に、多人数のクラスで日本語の学習をさせざるをえないという学習環境を考慮せずに、日本語学習の成果を高めていくことは難しい。そして、このような問題は台湾の多くの大学でも共通に言えることである。

日本では国内外で行われている授業に関する研究が多々進められて、欧米の新しい教授法を取り入れる動きも出ているが、実際に国内で行われる授業では従来からの直接法に準ずる授業形態が主流を占めている。

一方、台湾では近年、日本語教授法についての様々な研究が行われるようになってきているにもかかわらず、大学の初級段階では依然として旧来の中国語を媒介語として日本語を教える翻訳法に準ずる形が主流であり、本校一年生の授業でも中国人教師あるいは日本人教師が中国語を媒介語として日本語を教える形態が採られてきた。

日本で行われている直接法は台湾の環境ではどんな意味があるのかを考えながら、論者は本校で初めて一つの試みとして、一昨年度から新一年生に対して直接法に近い形での会話授業を行ってきた。それは、大半は英語や中国語などの媒介語をほとんど用いず、必要最小限の基本文型の積み重ねで新しい文型を理解させる直接法に準じたものである。

そして、この授業の効果と問題点を知るために、昨年九月、一昨年度の学習者を対象にアンケート調査を実施した。その結果、プラス効果としては

- (1) 音声面で学生の注意を引き、学生に発音や聴力などの面でよい効果を与えている。
- (2) 「会話授業で中国語の説明が要らない」「中国語のできない日本人が一年生を担当してもよい」と考える学生の割合が非直接法のクラスより高くなり、日本語への抵抗感を一部の学生にはかなり減らす効果を与えることができる。

の二点を見出すことができた。一方、マイナス効果としては

- (1) 進度が遅くなり単語量、文形量の点で学生に不満が出る。
- (2) 総ての学生に日本語への抵抗感をなくすことはできない。

という点を挙げることができた<注1>。

このような結果が一般化できるものだということが確認できるならば、台湾でも初級段階から直接法に準じた授業を取り入れていくことには意味があるであろう。

そこで、昨年と同様の調査を本年も実施して、二年間の学習者の調査結果を比較し、直接法の授業の受容度と効果および問題点を確認することにした。

本論では、その結果をもとに、まず、会話授業について中国語を用いたクラスと論者のクラスを比較して、論者の直接法による授業の受容度と効果および問題点について考察する。次に、調査結果から考えられる効果的な初級段階での会話授業の条件をさぐることにする。

さて、検討に入る前に、まず、調査の実施について報告したい。

2. 調査の実施

調査は昨年度（1995年、以下「95年」と略す）と本年度（1996年、以下「96年」と略す）の二回、それぞれ本学学科日間部の新二年生を対象として実施した。調査時期は二回とも新学期開始直後の九月下旬から十月上旬である。調査においては、付録（一）に示した調査表（中国語版）を二回とも使い、授業時間の一部を借りて行った。調査表は大別すると「1. 大学生活について」「2 日本語学習について」「3. 会話の授業について」の三点に分かれ、多項目にわたる質問を設けたが、本論に関係する内容のみ以下に紹介することにする。

- ①「進学時の意欲や動機」に関する「淡大への進学希望」など三項目
- ②「日本と日本人に対するイメージ」に関する「日本は工業・経済大国」など十項目
- ③「日本語に対する関心」に関する「日本語学習への努力」など五項目
- ④「日本語学習の実態と授業への評価」に関する「家庭学習」など六項目
- ⑤「会話学習の実態と授業への評価」に関する「会話予習」など十四項目

質問形式は五段階で学生の主観的判断・評価を問うものと、妥当項目を選択肢から任意に選ぶものとの二種類である。二回とも学力に関する測定などの客観的成果は取り入れていない。

調査の結果、有効回答数は95年115名、96年99名であった。その内、論者の直接法クラスは95年63名、96年60名（以下、直接法クラスとする）、従来と同じ方法のクラス（以下、非直接法クラスとする）は95年29名、96年38名、会話クラス不明者は95年23名と96年1名である。なお、今回の調査では前回の調査でクラス不明のものが20%近く出たことを考えて、一年次の会話授業担当者が日本人だったかどうかを聞く形に直している。

有効回答者の詳細は、以下の通りである。

表1 調査対象者の内訳

項目	内容	95年 人数 (%)	96年人数		
入学前の日本語学習歴	学習四年以上	0 (0.0)	3 (3.0)		
	学習二年から三年	0 (0.0)	1 (1.0)		
	学習一年から二年	4 (3.4)	0 (0.0)		
	一年程度	4 (3.4)	7 (7.1)		
入学前の日本語学習歴	なし	106 (92.3)	87 (87.9)		
	無回答	1 (0.9)	1 (1.0)		
一年生会話班級	直接法クラス	A班	27 (23.4)	直接法クラス	60 (60.6)
		B班	23 (20.0)		
		C班	13 (11.5)		
	非直接法クラス	D班	18 (15.6)	非直接法クラス	38 (38.4)
		E班	11 (9.5)		
		無回答	23 (20.0)		1 (1.0)
性別	男	17 (14.8)	20 (20.2)		
	女	95 (82.6)	64 (64.6)		
	無回答	3 (2.6)	15 (15.2)		
年齢	18歳	1 (0.9)	1 (1.0)		
	19	37 (32.5)	33 (33.3)		
	20	46 (40.4)	32 (32.3)		
	21	20 (17.5)	12 (12.1)		
	22	5 (4.4)	6 (6.0)		
	23	3 (2.6)	0 (0.0)		
	24	1 (0.9)	0 (0.0)		
	27	1 (0.9)	0 (0.0)		
	無回答	1 (0.9)	15 (15.2)		
	平均	20.1歳	19.9歳		

採点についても、二年とも同じく、判断・評価を問うものは質問内容に応じて5を最も肯定的な回答、1を最も否定的な回答として点数化し、選択肢式の質問は選択された選択肢の項目を集計した。そして、本研究に関連のある項目の各得点または各項目の人数、パーセンテージを出し、判断・評価を問うものは、平均点と標準偏差を求めた。それを関連のある質問ごとに分類し整理した結果を付録（二）に示した。その際、集計と統計的解析には、統計パッケージソフト「SAS」を用いている。

先に述べた目的に従い、次節で本論に入ることにする。

3. 考察と提言

〔1〕直接法と非直接法による会話授業の比較について

まず、会話授業について非直接法のクラスと論者の直接法のクラスを比較して論者の直接法による授業の受容度と影響および問題点について考察したい。比較については、表一に挙げた一年時の会話班級のデータによって非直接法クラスと論者の直接法クラスとを分け、両グループの間でアンケートの各項目の平均点に差があるかどうかを明らかにした。分析手法としては統計的分析の一手法である分散分析を用い、5%の有意水準（P値）で検定している<注2>。

各項目についての両グループの平均と標準偏差および検定結果を、95年の調査については表2-1に、96年の調査については表2-2に示した。両グループで差の出た項目には不等号（>または<）を付けてある。

表2-1二グループの平均値と標準偏差及び分散分析の結果（95年）

項目	直接法クラス	差	非直接法クラス	F値	P値
淡大への進学希望	2.82(0.75)		2.93(0.96)	0.33	0.5687
進学前の日本語への興味	3.34(0.90)	>	2.93(0.75)	4.72	0.0324
日本と日本人への肯定的印象	3.94(0.41)		3.88(0.50)	0.38	0.5406
日本と日本人への否定的印象	2.76(0.85)		2.71(0.83)	0.08	0.7724
日本語への努力	3.06(0.86)		2.79(0.83)	2.07	0.1542
日本語の面白さ	3.54(0.82)	>	3.07(0.53)	8.00	0.0058
日本語への現在の興味	3.84(0.72)	>	3.52(0.69)	3.98	0.0490
日本語関係の仕事をしたい	4.08(0.83)		3.90(0.86)	2.01	0.3339
日本人を案内したい	4.03(0.84)		3.80(0.86)	1.57	0.2130
学習時間	6.07(3.87)		4.94(4.00)	1.62	0.2063
科目は有益か・総平均	3.79(0.57)		3.75(0.66)	0.10	0.7485
学習への評価・総平均	2.60(0.54)		2.41(0.39)	2.96	0.0888
課程への評価・総平均	3.39(0.57)		3.16(0.52)	3.42	0.0678
会話予習	3.06(1.12)		2.72(0.96)	1.99	0.1620
会話復習	3.34(0.90)		3.62(0.98)	1.71	0.1946
会話授業は有益か・総平均	4.01(0.39)		3.86(0.29)	3.09	0.0824
会話授業への評価・総平均	4.12(0.56)	>	3.67(0.70)	10.24	0.0019
聞き取りできる	3.59(0.78)		3.31(0.71)	2.66	0.1062
話す緊張がない	3.27(0.92)		3.59(0.91)	2.37	0.1271
他人への質問を聞く	4.16(0.79)		4.31(0.71)	0.78	0.3793
先生の発音をまねる	4.13(0.66)	>	3.59(0.73)	12.44	0.0007
発音練習をする	3.46(0.90)	>	3.03(0.82)	4.72	0.0324

表2-2二グループの平均値と標準偏差及び分散分析の結果（96年）

項目	直接法クラス	差	非直接法クラス	F値	P値
淡大への進学希望	2.77(0.91)		3.11(0.97)	3.08	0.0825
進学前の日本語への興味	3.27(1.13)		3.46(1.02)	0.72	0.3997
日本と日本人への肯定的印象	3.89(0.44)		3.88(0.55)	0.02	0.8847
日本と日本人への否定的印象	3.14(0.81)		3.49(0.94)	3.37	0.0563
日本語への努力	3.12(0.78)		3.18(0.95)	0.15	0.7034
日本語の面白さ	3.38(0.74)		3.16(0.68)	2.31	0.1322
日本語への現在の興味	3.68(0.92)		3.78(0.67)	0.37	0.5459
日本語関係の仕事をしたい	3.90(0.98)		3.87(0.81)	0.02	0.8757
日本人を案内したい	4.18(0.93)		4.11(0.76)	0.19	0.6659
学習時間	6.64(4.46)		6.16(4.85)	0.21	0.6460
科目は有益か・総平均	3.86(0.71)		4.08(0.61)	0.90	0.3449
学習への評価・総平均	2.79(0.58)		2.92(0.73)	0.21	0.6460
課程への評価・総平均	3.59(0.70)		3.53(0.51)	0.23	0.6325
会話予習	3.05(0.93)		2.84(1.03)	1.07	0.3027
会話復習	3.48(0.79)		3.53(0.98)	0.08	0.7760
会話授業は有益か・総平均	4.02(0.34)		3.99(0.28)	0.22	0.6373
会話授業への評価・総平均	4.21(0.56)		4.06(0.59)	1.49	0.2257
聞き取りできる	3.68(0.70)		3.42(0.64)	3.47	0.0655
話す緊張がない	3.42(1.11)		3.68(0.93)	1.53	0.2198
他人への質問を聞く	4.33(0.57)		4.29(0.56)	0.14	0.7112
先生の発音をまねる	4.01(0.70)		4.03(0.75)	0.00	0.9487
発音練習をする	3.55(0.79)		3.47(1.11)	0.16	0.6919

前回の調査である表2-1を見ると「進学前の日本語への興味」「日本語の面白さ」「現在の日本語への興味」「会話授業への評価・総平均」「先生の発音をまねる」「発音練習をす

る」の六項目で、直接法グループの平均の方が非直接法グループの平均より高いことが示された。この結果から見ると、直接法クラスの学生は非直接法クラスの学生よりも「進学前の日本語への興味」を持っており、現在は「日本語の面白さ」や「日本語への興味」が少し高くなっている。また、会話授業の中では「会話授業への評価」つまり練習法などについてよいと考えている割合が高く、「先生の発音をまね」ようしたり、家庭で「発音練習をする」傾向があった。

しかし、表2-2で分かるように今回の調査では両者の間には平均点の差は全くないと言える。それは、直接法クラスの前回と今回の調査結果はほとんど変わらないが、非直接法クラスの今回の調査結果は前回の調査結果より多くの項目で平均点が高くなっているためである。前回の調査で差が出たのは、前回の非直接法クラスの方が前回の直接法クラスよりもともと「進学前の日本語への興味」が低く、学習意欲の面で元から差があったためだと考えられる。従って、「日本語の面白さ」「現在の日本語への興味」など学習意欲に関する調査や、学習姿勢に関する「先生の発音をまねる」「発音練習をする」で差が生まれたと見るべきであろう。

また、前回の調査ではクラス不明の者が20%近くあったのにたいし、今回の調査ではクラス不明の者がほとんどないので、調査の精度は今回の方が高い。従って、二つの調査結果を比較してみると、もし両クラスの間「進学前の日本語への興味」について大きな差がなければ、両クラスの間で以上のような質問項目に関して大きな違いが生じることはないと考えられる。

しかし、言語事項に関する面では次のような結果が出た。「会話授業は有益か」の中の言語事項の内訳について評価された点を調べてみると、以下のようであった。

表3-1 言語事項に関する二グループの平均値と標準偏差及び分散分析の結果（95年）

項目	内訳	直接法クラス	差	非直接法クラス	F値	P値
会話授業は有益か	文法	3.81(0.54)		3.76(0.58)	0.15	0.7003
	発音	4.29(0.52)	>	3.79(0.56)	16.93	0.0001
	単語量	3.81(0.47)	<	4.03(0.33)	5.42	0.0221
	文型量	3.89(0.51)		3.93(0.46)	0.14	0.7055
	聴力	4.16(0.68)	>	3.83(0.54)	5.36	0.0229
	会話力	4.11(0.60)		3.90(0.42)	3.05	0.0889
	応用	4.00(0.72)		3.72(0.59)	3.25	0.0746

表3-2 言語事項に関する二グループの平均値と標準偏差及び分散分析の結果（96年）

項目	内訳	直接法クラス	差	非直接法クラス	F値	P値
会話授業は有益か	文法	3.85(0.48)		3.90(0.56)	0.18	0.6747
	発音	4.25(0.47)	>	4.03(0.37)	6.13	0.0150
	単語量	3.90(0.48)	<	4.11(0.45)	4.49	0.0368
	文型量	3.80(0.58)	<	4.16(0.55)	9.33	0.0029
	聴力	4.18(0.60)		4.03(0.54)	1.72	0.1924
	会話力	4.17(0.53)		4.05(0.52)	1.11	0.2953
	応用	4.01(0.56)	>	3.68(0.53)	8.46	0.0045

表3-1では、直接法クラスは非直接法クラスより「発音」「聴力」の平均で高くなり、逆に「単語量」の平均で低くなった。一方、表3-2では、直接法クラスは非直接法クラスより「発音」「応用」の平均で高く、「単語量」「文型量」の平均で低くなった。

この分析から言えることは直接法クラスは「発音」など音声に関係する面で、学生の関心を惹くことができ、学習にいい影響を与えることができるということである。ほとんど日本語だけを聞いている状態で授業が進行するので、音声面ではかなりはやく慣れることができるであろう。前回は「聴力」で差が出たが、聴力は日本語の単語や文型の知識と関係しているので学習者の日本語学習への意欲に支えられる面があり、両者の学習姿勢に大きな差がなければ違いは生まれないのであろう。

また、今回「応用」の項目に差が出たが、直接法クラスは二回とも「応用」の平均がほぼ等しく、前回の調査でも10%の有意水準で考えれば差が生まれている。直接法クラスは実物や動きを使って場面に則した説明を中心にするので、表現を場面に「応用」する場合の理解を助けると考えられる。また、母語による間接的な理解ではなく日本語と場面とを即物的直感的に

結び付ける面でも理解しやすいと言えよう。

逆に、前回と今回ともに「単語量」の平均が低くなり、また今回は「文型量」でも平均が低くなった。このような知識に関する量的な点では直接法は短時間に多くの内容を伝えることは難しいと言える。しかし、これは「応用」で得点が高いことの裏返しである。従来からの研究で言われているように「説明に時間をとられる」ことが直接法の欠点とされているが、実物や動きをともなった説明は母語による翻訳や解説に比べればはるかに時間がかかる。従って、週三時間、一年間で七十五時間程度の授業では、量的な面を補うことは難しいと言える。

次に、表4-1から表6-2に示した質問項目での集計によって、二回の調査で明らかになった直接法の効果について見ることにする。

まず、表4-1と表4-2に示したのは、「一年生の会話の先生にはどのような先生が適当ですか」という質問への回答である。その結果は直接法クラス、非直接法クラスとも「中国語の出来る日本人」という回答が最も多く、95年では両クラスの平均約75%、96年では平均約63%となっている。選択理由としては大半が「説明を中国語でもしてもらえばよく解る。発音は日本人の先生が明瞭でよい」ということであった。しかし、非直接法クラスでは「中国人」を選んだ学生が95年では約25%、96年では約37%いたのに対し、直接法クラスでは95年0%、96年約8%であった。その理由は大半が「一年生だから何も解らないので」ということである。一方、直接法のクラスの学生は「中国語の出来ない日本人」を95年約21%、96年約23%のものが「会話の授業だから強制的に日本語を話したほうがよい」という理由で選んでいるが、非直接法クラスでそれを選んだのは95年約4%、96年約5%にすぎない。

表4-1 一年生の会話の先生 (95年)

先生のタイプ	直接法クラス	非直接法クラス	合計
中国人	0 0%	7 25.0%	7
中国語のできる日本人	50 79.4%	20 71.4%	70
中国語の出来ない日本人	13 20.6%	1 3.6%	14
合計	63	28	91

表4-2 一年生の会話の先生 (96年)

先生のタイプ	直接法クラス	非直接法クラス	合計
中国人	5 8.3%	14 36.8%	19
中国語のできる日本人	41 68.3%	22 57.9%	63
中国語の出来ない日本人	14 23.3%	2 5.3%	16
合計	60	38	98

表5-1 会話授業での中国語の説明 (95年)

	直接法クラス	非直接法クラス	合計
中国語あり	47 75.8%	27 96.4%	64
中国語なし	15 24.2%	1 3.6%	16
合計	62	28	90

表5-2 会話授業での中国語の説明 (96年)

	直接法クラス	非直接法クラス	合計
中国語あり	39 65.0%	35 92.1%	74
中国語なし	21 35.0%	3 7.9%	24
合計	60	28	98

さらに、表5-1と表5-2を見ると、「会話授業で中国語の説明が必要ですか」との問いに対し二年とも非直接法クラスの学生は90%以上のものが「必要」と答え「不必要」というものは95年約4%、96年約8%にすぎない。しかし、直接法クラスでは「不必要」と答えたものが95年約24%、96年約35%となって明らかな違いが出ている。

以上二つの結果から、直接法クラスでは一年間の授業の結果、媒介語なしに日本語を聞いたり話したりすることに慣れてきたものが20%から30%出ると考えられるが、非直接法クラスではその割合は極めて少なく、非直接法クラスでは”翻訳しないとわからない”という先入観から抜け出す学生を育てることはかなり困難であると思われる。なぜなら、本校の学生は「日本語会話(一)」の授業と並行して「初級日本語」や「語言練習(一)」の授業を受けて、ほぼ同じ文型と単語を習っているからである。ほぼ同じ語彙と文型を重複して習いながら、まだ同じような内容に対し中国語の説明が必要だと考える学生は、外国語の勉強とは翻訳して意味を理解することだという先入観から抜け出せていないと考えられるからである。その意味では、全員ではないにしても媒介語なしでも日本語の授業が受けられると考える学生が一定の割合で出る直接法は、比較的短時間でもそのような先入観から抜け出す効果を持つ方法だと言えるであろう。

しかし、実際に日本語を話すようになる動機を直接法によって強められるかどうかという点には問題がある。表6-1と表6-2によって、「道に迷っている日本人に話しかけるかどうか」という質問に対する回答を見ると、「したい」と答えた学生は直接法クラスでは95年約48%、96年約55%、非直接法クラスでは95年約66%、96年約55%であった。年度によって変動があるとしても、大体5割程度の学生が「日本語の力を試してみる」「人助けになる」などの理由で話してみたいと考えていることがわかるが、この点では二つのクラスに大きな違いは見出せない。従って、直接法の授業による効果は実際に日本語を話す場合の動機を強めるものとしてははっきりと出てこないといえる。

表6-1 道に迷っている日本人に話す(95年) 表6-2 道に迷っている日本人に話す(96年)

	直接法 クラス	非直接法 クラス	合計		直接法 クラス	非直接法 クラス	合計
したい	30 48.4%	19 65.6%	49	したい	33 55.0%	21 55.3%	54
勇気が ない	19 30.6%	5 17.2%	24	勇気が ない	16 26.7%	9 23.7%	25
したく ない	12 19.4%	5 17.2%	17	したく ない	11 18.4%	8 21.1%	19
わから ない	1 1.6%	0 0%	1	わから ない	0 0%	0 0%	0
合計	62	29	91	合計	60	38	98

また、表7-1と表7-2で、日本語を使ったのはどんな場合かを見てみると、両クラスの間には年度による変動の方がクラスの違いよりも大きく、日本語の使用経験について目立った傾向の違いを指摘するのは難しいと言える。この点でも、直接法によって実際に日本語を使おうとする動機を強めるところまではいかないということが言えそうである。

結局、実際に会話をしようとする動機に関して、日常、日本語に触れる機会が少ない台湾では一年間七十五時間程度の直接法の授業ではそれほど大きな影響は与えられないと考えられる

が、もし継続して三年間あるいは四年間直接法による授業を受けていけば変化が見られるかもしれない。少なくとも非直接法による授業を四年間受けてきた学生は、私の知っている範囲では交流協会の留学試験に合格する実力の持ち主でも気軽に日本語を話すことにはかなり抵抗感があり、非直接法による従来の方法では会話学習の効果は高いとはいえ、会話をしようとする動機に関する研究は教授法の研究と合わせて大きな課題だと言える。

表7-1 日本語を使った場合（複数選択） 表7-1 日本語を使った場合（複数選択）
 (95年) (96年)

相手	直接法		合計	相手	非直接法		合計
	クラス63人	クラス29人			クラス60人	クラス38人	
授業の先生	13 20.6%	3 10.3%	16	授業の先生	17 28.3%	4 10.5%	21
街の日本人	2 3.2%	5 17.2%	7	街の日本人	10 16.7%	6 15.8%	16
知人の日本人	19 30.1%	8 27.6%	27	知人の日本人	34 56.7%	28 73.7%	62
友達や先輩	28 44.4%	18 62.1%	46	友達や先輩	29 48.3%	21 55.2%	50
家族	11 17.5%	9 31.0%	20	家族	11 18.3%	3 7.9%	14

以上、様々な角度から直接法クラスと非直接法クラスとの違いを検討してきたが、二年間の調査結果を通して、両クラスの間で初級の日本語に関して受容度に大きな差は見られなかった。従って、例え中国語ができない日本人教官が全く初心者の一年生に対して会話授業を行っても、学生の心理面での評価には中国語を媒介語として使用したクラスと比べて拒絶反応のようなマイナス効果は生まれにくいことがはっきりしたといえる。

そして、二回の調査をもとに初級段階での直接法による会話授業の功罪をまとめてみると、以下ようになる。

<プラス面>

- (1) 授業の「発音」「聴力」など日本語の音声に関する面で学生の関心を惹き良い効果を与えることができる。
- (2) 単語や文型を場面へ応用する場合、直接法の具体的に動きや実物を示す説明がより具体的な理解をもたらす、学生に興味を持たせることができる。
- (3) 日本語だけの授業に対する抵抗感を減らし、媒介語なしに日本語を聞いたり話したりする習慣を学生に身に付けさせやすい。

<マイナス面>

- (1) 説明の方法上時間がかかるので、単語や文型を短時間で大量に覚えさせるのは難しい。
- (2) 短期間では、日常、実際に日本語を話そうとする動機を強めるところまではいかない。

この調査結果をもとにして、次節では初級段階での効果的な会話授業のあり方を考えることにする。

(2) 初級段階での効果的な会話授業について

従来の研究では、媒介語を使用した教授法についてその長所として、

- (1) 正確な説明が可能である。
- (2) 説明に時間がかからず、単語や文型を短時間に教えることができる。
- (3) 特別な準備がいらず教具をそろえる必要がない。
- (4) 教師と共通語があるので学生が親しみやすい。

などの点が言われてきた。しかし、逆に短所として、

- (1) 日本語と媒介語との間に意味のずれが生じる。
- (2) 日本語に接する時間が短くなってしまいうので、母語の干渉から自由になりにくい。
- (3) 学生が教師の教えを受けるといふ受動的な学習姿勢になりやすい。

などの点が指摘されてきた<注3>。直接法の長所短所はこの逆になると言える。

前にも触れたように、直接法は主に、様々な国から来る学生を一度に教えなければならない日本国内での日本語教育の実践から使われてきた教授法であり、その環境では日本語以外に学習者に共通語がないため日本語だけを用いた授業で語彙、文法、会話など各領域の学習を進めることになる。

しかし、論者が直接法で授業を行った環境では媒介語を使用する「初級日本語」が週4時間、「語言練習(一)」が週2時間あり、週3時間の「会話(一)」だけで学生が日本語学習を進めるわけではない。従って、文法や文型などの理論的知識的な理解が必要な点については既に同じような内容を「初級日本語」でも習っており、単語や発音については「語言練習」の時間でも似たような単語を習っているということになり、基本的理解の点で問題が起こることはないといえる。今まで述べてきた調査結果から、会話の授業で直接法による授業を行った場合、媒介語を使わないで日本語に接しようとする学生が一定の割合で出ることがはっきりした。母語の干渉を離れるという点でいえば、初級の段階から一部の学習時間でもほぼ日本語だけの授業に接するのは決して無意味ではない。

そこで、今度は視点を変えて母語の干渉と教授法の影響という点から直接法について更に追求してみたい。

次に示した表8-1は「一年間の日本語学習を自分で評価するとどうですか」という質問に対する二回の調査結果を直接法クラスの学生と非直接法クラスとに分け、因子分析を主因子法によって行ったものである。この質問項目は自分の日本語能力への学生の主観的評価を問うており、同じ因子内で負荷量が高い評価項目は相互に関連が強いと仮定して、これをもとに学生の持つ言語学習観を明らかに出来るのではないかと考えてこの分析を行ったのである<注4>。

表8-1 学習への評価に関する因子分析(主因子法) <注5>

因子 分野	直接法クラス			非直接法クラス		
	1	2	共通性	1	2	共通性
文法	.635	.099	.413	.754	-.355	.694
会話	.654	.621	.813	.766	-.258	.654
発音	.680	.491	.704	.726	-.238	.583
単語	.768	.107	.601	.771	-.327	.701
日翻中	.740	-.277	.625	.785	.001	.616
中翻日	.815	-.218	.712	.848	-.139	.738
作文	.654	-.497	.674	.739	.468	.765
聴力	.719	-.124	.533	.697	.489	.725

読解	.695	-.125	.498	.760	.420	.755
固有値	4.523	1.050		5.221	1.010	
寄与率	50.2	11.7		58.0	11.2	

これを見ると第二因子の負荷量が直接法クラスと非直接法クラスとでは、ほぼ対称になっていることがわかる。すなわち、第二因子に関して直接法クラスでは「会話」、「単語」の負荷量が高くなっているのに対して、非直接法クラスでは「作文」「聴力」「読解」の負荷量が高い。この結果を解釈しやすくするために、バリマックス法による因子の回転を行ってみると、表8-2のようになる<注6>。

表8-2 学習への評価に関する因子分析（バリマックス回転の結果）

因子	直接法クラス		非直接法クラス	
	1	2	1	2
文法	.438	.470	.809	.198
会話	.130	.892	.758	.282
発音	.231	.806	.714	.272
単語	.538	.559	.805	.231
日翻中	.753	.240	.609	.494
中翻日	.775	.332	.747	.425
作文	.821	.014	.280	.829
聴力	.642	.347	.234	.818
読解	.623	.331	.327	.805

この表で負荷量の高いものが何かを見てゆくと、直接法クラスの第一因子では「作文」「中翻日」「日翻中」「聴力」「読解」で、第二因子では「会話」「発音」である。このことから、第一因子は読んだり聞いたりする理解力と表現力への評価、第二因子は会話力への評価だと推定される。それに対して、非直接法の第一因子では「文法」「単語」「会話」「中翻日」「日翻中」「発音」が共に負荷量が高く会話への評価と文法や翻訳への評価が一つの因子の中に現れてくる。第二因子では「作文」「聴力」「読解」の負荷量が高いので直接法の第一因子と同じ読んだり聞いたりする理解力と表現力への評価だと考えられる。

整理すれば、直接法クラスの第一因子は非直接法クラスの第二因子に当たり、直接法クラスの第二因子は非直接法クラスの第一因子に当たることになる。注目したいのは、非直接法の第一因子が会話への評価と同時に翻訳への評価を伴っていることで、このことから非直接法クラスの学生の中では会話は翻訳と関係付けられて評価されているのではないかと推測される。それに対し、直接法クラスの第二因子の中では「会話」「発音」だけが特立しており、翻訳と関係付けられている割合が低いと言える。

言うまでもなく会話力は翻訳力とは別な能力であって、母語で文を考えてから日本語に訳しそれを音声に出すということでは、ほとんど会話することは出来ないであろう。会話をするには日本語の音声表象を抵抗なく脳裏に浮かべ口に出すということがまず第一であるからで、初級段階ではそのような反応を身に着けることが必要であろう。

その点で、この因子分析から得られる仮説は、非直接法クラスの学生の方が直接法クラスの学生より翻訳と会話を関連付けて評価する学生が多く、会話的な反応を形成しにくいということである。そして、媒介語による授業だけを受けていった場合、翻訳しないといけないという

先入観を破って第二外国語としての日本語会話を身に着けることは多くの学生にとって難しいのではないかということである。

逆に、直接法の授業を経験した学生は会話について発音という音声面での注意が先行し、会話に必要な日本語の音声表象を形成しやすく、翻訳をもとに発話するのではなく、会話的な反応によって発話するようになると考えられるのである。

前節での考察とこの分析から得られた仮説から、媒介語による文法や読解を行う初級日本語、単語や発音の指導をする言語練習などと共に行われている大学の初級会話クラスでは、なるべく媒介語を使わないで授業を行うことが必要であると結論したい。限られた時間内で総合的な外国語の運用力を養わなければならない大学の外国語学部では今まで英語を翻訳法の授業で習ってきた学生に対し、第二の外国語として日本語を教えるのであり、学生が持つ翻訳しなくてはならないという先入観をまず破ることが大切である。そのために媒介語の音声をほとんど聞かない直接法に近い授業を学生に体験させることは大きな意味があるのである。

一般に直接法はネイティブな教授者以外では困難とされるが、熟練した中国人の教官であるならば直接法的要素を取り入れるという形で初級段階でも指導を行うことは可能である。具体的な指導法としては、

- (1) 時間が許す限り実物、動き、絵パネルなどによって直接法に近い説明を行う。
- (2) よく使う教室用語は日本語にし、学生の名前も日本語式の呼び方にする。
- (3) 他の授業と重複する文法的説明や本文の翻訳はしないで、日本語で質問して内容を確認する。
- (4) 単語は中国語訳付の単語表を与えて理解の助けにし、会話の練習の中では日本語の音声だけを使う。
- (5) 中国語を使ってよい時間を授業の終わり5分などと限定し、質問などはその時間内で受ける。
- (6) 25人程度の小人数で会話クラスを編成する。

などが考えられる。

4. 結論と今後の課題

以上、昨年と今年実施した二回のアンケート結果を分析し、アンケートに示された結果の範囲で、直接法による会話授業の効果と問題点そして直接法的な授業が初級段階でも必要であることを明らかにした。

特に強調したいのは、直接法による授業効果は単に音声や日本語の理解によい影響をあたえるのにとどまらず、媒介語なしでも日本語の授業を受られる学生を一定の割合で出すことが出来るし、学生の言語学習観を変える可能性があるという点である。翻訳しなくては何も解らないというのは外国語を学んだり研究したりする場合決定的に不利になる考え方であるが、そのような考え方を直接法による授業で変えてゆくことができるのではないかと考えられるのである。このことは特に会話学習の面で台湾での日本語教育にとって大きなプラスである。会話的な反応の姿勢を持つ学生が多くなれば、適当なきっかけさえあれば、日本語での会話に抵抗なく入っていけると考えられるからである。

勿論、前節で述べた因子分析の結果については様々な解釈が可能であって、仮説を形成する際の方法として用いるのが統計学的には正当な道筋である。従って、学生の言語学習観と教授法との関係については今後別な形での調査が必要であることはいうまでもない。

また、この二回の調査対象に入れていなかったのは、学生の日本語能力や言語学習観の問題である。学生の日本語能力と教授法との関係や、学生の日本語能力と言語学習観との関係についても今後別な形で調査する必要がある。

さらに、二回の調査では実際に会話をしようとする動機となるものがはっきり掴めなかった。会話力を高め、実際に会話をしようとする動機を強める要因についても今後調査する必要がある。

これらの問題を視野に入れながら、台湾の大学での日本語教育という環境では、どのような教授法が最も効果的なのかという問題について、今後とも先行研究を踏まえながら継続して調査、研究を続けたいと考える。

注< 1 >昨年度の調査結果については論文集『国際化時代的日本語教育』（中華民国日語教育学会編 1995年）掲載の拙論「日本語学習に関する実態と意識調査－授業受容に影響を与える要因をめぐって－」をご参照いただきたい。

< 2 > Analysis of variance。二つまたは三つ以上の平均値の間に偶然生じたものではない差があるかどうかを検定する統計的方法。二グループ間の差を見るには普通T検定が使われるが、結果は同じであるのでここでは「SAS」の分散分析プログラムGLMを用い、検定としてTUKEY法を指定した。

< 3 > 『ケーススタディ日本語教育』岡崎敏彦他編・おうふう 1992年

< 4 > Analysis of factor。教育の分野では幾つかの種類の異なる課題に対する成績全体を通して、それらの成績の間にはどのような関係があるのか。すなわち、相関関係から、どの課題はどの課題に近いかということを知りたい場合などによく使われる統計的手法。統計学では主因子解を用いる場合と主成分解を用いる場合とがあり、前者は少なくとも二つ以上の変数に共通に関与する共通因子を抽出するが、後者は一つの変数にしか関与しない因子でも抽出する。ここでは変数間の関係を知るために主因子解による分析を行った。統計学ではどちらの方法を用いるにしろ、因子分析はあるデータを説明するための仮説的概念構成を提供する目的で使うべきものであり、得られた概念の有効性や妥当性は因子分析以外の方法で実証的に研究するべきだという見解が主流である。ここでは「SAS」の因子分析プログラムFACTORを用いた。

< 5 > 表8は、横行が分析結果出てきた因子数、縦列が学生の日本語能力への主観的評価を項目別にならべている。両者の交点の数字は負荷量で、「.」は小数点を意味し、数字がプラスマイナス1に近づくほど因子の中で影響する度合いが大きい。すなわち、同一因子中で負荷量が高い項目は相互に関係が強いので、負荷量が高い項目の共通点は何かを考慮すれば因子が何を意味するか推測できる。また、共通性は抽出された因子をその項目がどの程度説明できるかを示しており、値が1に近いほど説明出来る率が高い。下段に示した寄与率はその因子がどの程度そのデータを説明できるかを示している。単位は%である。表8-1で見れば直接法クラスの学習者の日本語学習への評価は二つの因子で約62%説明できるということになる。

< 6 > Varimax rotation。主因子解や主成分解は全ての変数の負荷量が高くなるような計算手法であるため、そのままでは因子の解釈がしにくい。そこで、主因子解や主成分解で得られた解を座標軸上で回転して解釈しやすい解に変換するのが一般的な方法である。最も一般的な回転方法はバリマックス回転と言われるやり方で、ある変数群がある因子に高く負荷し、別の変数群はまた別の因子に高く負荷するような解が得られる。ここでは「SAS」の因子分析プログラムFACTORの計算オプションを用いた。