

日本語直接教授法再考

—創造的日本語教育をめざして—

山 本 忠 行

【要 旨】

「直接法」をめぐる議論は、単に媒介語を使用するかどうかという点に矮小化されがちである。しかし、19世紀末に始まった言語改革運動、すなわち文法訳読法からグアン法やオーラル・メソッドへの転換は、説明と翻訳による理解を重視する「事柄教育」から、インタラクションを通じて、学習者自らが意味を察し、類推によって表現法をつかみ取る「表現教育」への転換であり、言語教育観そのものの革命であった。それは現代の外国語教授法と共通する考え方に根ざしており、創価教育の目指す知識伝授型教育からの脱却を意味するものでもある。

【キーワード】

脱説明依存、表現教育、文法訳読法、事柄教育

1. はじめに

日本国内で外国人に日本語を教えるときには、一般的に媒介語を用いない、いわゆる「直接法」が主流であるとされる。その主な理由は、多様な母語話者を相手に日本語を教える環境では、媒介語として使用できる教室内共通語がないからである。こうすると媒介語が使えないからやむを得ず「直接法」で教えていると捉える人もいる。クラス内に共通語となる言語があるなら、それを媒介語として用いたほうが効率的・効果的であると考えた日本語教師も少なくない。国内でも英語が共通語となりうる環境、特に大学生や大学院生相手の場合は英語を使って日本語を教えている機関がある（澤田1990：191）。

一言で「直接法」と言っても、その教え方も「日本語で日本語を教える」ということ以外は、人によって捉え方や解釈が大きく異なる。ここでは、媒介語を使用せずに授業を進めることを基本とし、媒介語による説明や翻訳に頼らない授業のやり方を「直接法」とする。ただし、学習者の母語あるいは理解可能な言語で書かれた文法説明や語彙リストを配付することは排除しない。

「直接法」をめぐる誤解も多い。教授法に関するレポートを学生に書かせるのと、それがよく分かる。さまざまな参考資料をもとに書かれたレポートには、直接

法は児童には向いているが、大人には効率が悪い、抽象的なことは教えられない、初級では媒介語無しにはできない、あるいはまったく逆に中上級では媒介語で理解を確認する必要がある等々、さまざまな批判が書いてある。

本稿では、日本語の直接教授法発展の歩みをたどりながら、こうした批判が無理解によるものであることを示すとともに、きちんとした理論と技術に基づく直接法が有効であることを示したい。

このことは、高等学校の英語の授業を「英語で行うことを基本とする」とする文部科学省の方針¹⁾ に対して、英語教育関係者から出ている批判と困惑への回答にもなる。

2. 「言語」を教えるとは

本論に入る前に、「言語」を教えるということから考えてみたい。ここでいう「言語」には母語も含む。だれしも母語を意識して習った経験はない。小学校に入ってから、国語²⁾の時間に習うのは共通語の読み書きであり、さまざまな文芸作品や評論などを読み、鑑賞することであった。文法の時間もあるが、それは学校で習う以前にすでに身に付いているものを確認するにすぎない。動詞の活用には五段活用と一段活用があるということ学ぶが、教わって活用ができるようになったのではない。自分がすでに無意識に使っている日本語の仕組みを理論として確認するためである。これに対して外国語は、ヴィゴツキー (2001: 319) が指摘するように逆の順序で習うことになる。発音から始まり、単語の意味や文法から一つ一つ習っていく。ところが、習ってもなかなか使えるようにはならない。習ったわけでもない母語は使えるのに、学習した外国語は使えない。ここに他の教科教育との違いがある。このため、Krashen (1985) のように「学習」と「習得」の違いを強調し、意識的に学習したものは習得に転換されることはない、という意見が出てくる余地がある。

日本における外国語教育の成果があまり上がらない理由としては、授業時間数が少ない、使用環境がないなどのさまざまな問題がある。だが、学校の授業時間でできることはその基盤作りだ、習得は学習者の努力と環境次第だとしてすませてよいのだろうか。

大学では文部科学省が推進する「国際化拠点整備事業」³⁾ の影響もあり、英語で教える科目を増やしたり、英語を公用語にする学部を設置するところもある。英語による国際化に関する議論は別として、英語で講義を受けることが英語力向上の切り札になるのか。もし数学や社会などの教科を英語で教えれば英語力が伸びるといえるのであれば、語学教師の仕事とは何なのか。教育言語として使うことで高度な英語力が身に付くのであれば、英語や仏語を教育言語として使っているアフリカ諸国では、みな英語や仏語が流暢になるはずだが、実際は公用語の運用力が不十分な人々が多数存在している。また、日本の学校で学んでいる在住外国人の子どもたちが生活言語レベルから脱却できずに落ちこぼれてしまう理由も説明できない。外国

語学習を内容本位で行う言語教育は一見すると学習者の興味をひき、活発な授業になるようであるが、学習者が使い慣れた、限られた表現を繰り返し使うことになりがちで、流暢さは向上しても、総合的な表現力が伸びるとは限らない。つまり、教師が目標言語を話しているだけでは、学習者がその言語を習得することはできないがゆえに、言語教授法が重要になるのである。

言語教育は実技教育の側面がある。オーラル・メソッドの提唱者 H. E. パーマーは、言語学習は術であり、学ではないとし、「術に上達することは何かをする能力を獲得すること」とし、知識獲得との違いを強調している（パーマー1989：49）。泳ぎ方の説明を聞いても、他人が泳いでいるのを見ていても、それだけでは泳げるようにはならない。また、やみくもに泳ぐだけでも泳力は伸びない。では、どうやったら学習者を上手に速く泳げるようにできるのか。

ここで重要なのは、何をもって言語教育と考えるかである。日本における外国語教育の抜本的な改善には語学教育に対する考え方を見直す必要がある。それにはパーマーの言う「何かをする能力の獲得」を明確な目標として掲げる、すなわち「わかる」ことと「できる」ことが別次元の問題であるということから出発しなければならない。言い換えれば、「知識・事柄の教育」から「表現の教育」への転換である。単語の意味や文法についてどれだけ説明しても、それはあくまで「言語についての知識」の伝授にすぎず、言語運用力は育たない。Teaching Language と Teaching about Language は似て非なるものである。少しずつ文法への理解が深まり、語彙が増えれば、聴解や読解といった受容能力は伸びるかもしれないが、会話力や作文力が同時並行的に高まっていくわけではない。たとえ理想的なモデル会話や名文などを数多く覚えても、実際の生活場面での運用力向上は期待できない。

「欧州共通参照枠 (CEFR)」や国際交流基金の「JF スタンド」をはじめ、語学教育で Can-do (能力記述文) が重視されるようになった理由もここにある。だが、具体的な指導法となると課題遂行型などが提案されてはいるが、高度な日本語習得を目指す学習法としては不十分であり、決定的なものではない。なぜなら、レベルが上がれば上がるほど、表現の幅が広がり、同じ内容について述べるにも多様な表現や語彙の選択が可能になり、単に課題が遂行できたかどうかではなく、適切性や表現力の豊かさが問われるからである。

「術」を教えるといっても、言語教育には体育や音楽などの教科以上に教える難しさがある。パーマーは、ソシユールの言語観をもとに、language (あるいは code) と、speech の教育を区別する必要性を説いている。規範としての文法や語彙の知識を暗記するだけでは、外国語の運用力は伸びないということを示したものである。外国語教育に限らず、国語教育でも作文と会話の教育の難しさが語られるが、それは内容を理解し、覚えるだけでは学習したことにならないからである。水泳や演奏は教師のやり方を覚え、真似ができるようになれば学習者は満足する。それはプールや楽器といった外的環境があり、そこで何をすればよいか明らかだからである。

言語学習の環境とは何か。それは学校教育においては教師自身であり、学習者自

身である。教科書(モデル会話、文章)を声に出して読んで暗誦する、あるいは模倣するだけでは、語学としては実用にならない。言語教育は模倣のように見えるが、実は創造的なものでなければならない。教科書のモデル会話とまったく同じことを話す現実場面などあり得ない。テキストで学んだ語彙や表現を、学習者が自分が置かれた環境で自在に使いこなせるようになってはじめて習得したことになる。たとえば「うれしい」と「たのしい」という語の違いについて説明しただけでは学習者は使い分けられるようにならない。「プレゼントをもらって」「みんなとパーティーをして」など具体的な場面例を提示して自分で判断させるしかない。語学の到達目標は自己表現であり、他者とのコミュニケーションである。いかに理解したものを、産出活動につなげるか。それには教師自らが言語環境として学習者の言語活動を引き出す、あるいは学習者同士が互いに言語環境を作り出すことが求められる。タスクやコミュニケーション・ギャップを利用した活動はその一例にすぎない。

3. 言語教育改革運動が目指したもの

言語はさまざまな機能を有するが、現代の外国語教育の主な目的は実用性であり、道具的機能が重視される。異言語を話す人々と出会う機会が少ない時代は、知識獲得の手段として外国語で書かれた書物を読むことが目的だった。この時代は文法訳読法で問題は生じなかった。ヨーロッパではラテン語が公用語としてエリート間や宗教者間の共通言語だった時代があったが、しだいに歴史や思想、文学などを学ぶための読み書きを中心としたものとなっていく。他の言語の教育はラテン語教育の伝統を基にして行われた。ロドリゲスが17世紀初めに著した『日本小文典』などもラテン語文法の枠組みが基盤となっている。だが、産業革命以降の物流や人の往来の拡大、世界的な規模で行われた植民地支配拡大にともない、異言語間の接触がさかんになり、効率的かつ実用的な言語教育が求められるようになった。

19世紀末に起こった言語教育改革運動は、文法訳読法の非効率性、非実用性を批判したものと言ってよい。Wilhelm Viëtor (1850-1918) が旧来の言語教育の転換の必要性を唱えて、*Der Sprachunterricht muss umkehren!* (1882、『言語教育の転換』) を著したのも、こうした問題意識が背景にある。この時代は多くの学者によってさまざまな教授法が提唱されたが、その主流となったのは幼児の母語習得過程の観察などを通じ、母語や媒介語を用いない直接教授法(Direct Method)であった。その代表的なものがグアン・メソッドやベルリッツ・メソッドであり、パーマーもこのような流れをくむ1人である。

3.1. グアンと訳読法

F.グアンが教授法の改革に取り組んだ背景には、自身のドイツ語学習経験がある。彼はギリシャ語やラテン語を学んだときと同じように、単語を覚え、文法規則を学び、翻訳するという方法をとったのだが、必死に暗記したにもかかわらず、聞くことも話すこともほとんどできないことに気づく。そして再度書店に行くと、オ

ルレンドルフの本を薦められる。今度は難易度や生活上の必要性に配慮した形になっており、役立ちそうだと思ってテキストの最後まで学習を続けたが、やはり話せるようにはならなかった。その後は、辞書を覚えたり、さまざまなドイツ語教科書を比較検討したりする。その結果としてたどり着いた発見が、「言語ノ機関ハ眼ニアラズシテ耳ナリ」(1900:48)という、音声による学習の重要性であった。また、幼児の言語習得を観察することによって、「手ニ觸ルベキ事實ヲ我心中ニ再現スルヲ以テ、言語學習ノ始メトス」(p.55)と、実体験によって概念と言葉を結びつけながら習得することと、そこには一定の順序があること、さらに動詞の重要性などを指摘している。さらに、オルレンドルフの教科書が語根や不規則動詞などといった分類がもとになっており、単語や文の提示順は頭文字や語根などの「偶然的ノ事情」(p.24)によっており、意味的な関連がないことを批判し、系統的に教えることを主張している。また、文には外界の事象を述べる文と、それについて判断や商量などの心意の働きを伴う文があることに着目し、客観的言語、主観的言語、比喩的言語という3分類(p.77)に到達している。グアンは自分が考案した教授法を、ドイツ人の子どもにフランス語を教え、自らはドイツ語を学ぶという形で実践し、短時間で多くの成果を上げたと述べている。

グアン法として有名な Action Chain という教え方は、上記の分析を踏まえて考案された1つの形である。ポイントを整理すると、1) 音声重視、2) 動詞重視、3) 系統的な指導、ということになる。音声重視の考え方は、文字を使って語彙の意味と文法を知識として学ぶよりも、音声による指導のほうが効果が高いということであり、これはその後の多くの語学教授法に受け継がれている。動詞重視とは、外国語の習得において動詞を適切に使えるようになるかどうか表現力のカギとなるということであり、それには使用場面や用法に基づいて系統的に指導し、関連する名詞とともに学ばせることで効果が上がるという。名詞と比べて、動詞は意味範囲が言語によって異なり、どのような名詞とともに、どのような場面で使われるのかが分からなければ、実用にならない。グアンの方法は体の動きと言葉を結びつける、一種のTPRの先駆けとも言える発想であり、これが言語教授法の改革、媒介語に頼らない直接教授法開発の糸口となった点は評価される。パーマーの指導法にも連続動作や命令訓練が取り入れられており、影響がうかがわれる。

グアン法は「愚案法」とも揶揄されたように、誤解があったとはいえ、海外の知識や情報を外国語を通じて取り込むことを重視していた当時の日本の中等・高等教育にはなかなか受け入れにくい社会状況があった。それは子どもの言語習得を出発点にしていたことや訳読法と比べて教える手間と準備に時間がかかることが大きな理由となっていた。グアン法は山口喜一郎等の実践によって戦前の台湾や朝鮮の初等教育ではある程度実践されたものの、それ以上の広がりを見ることはなかった。

3.2. 文法訳読法の根強さ

文法訳読法は19世紀末に痛烈な批判を浴びたにもかかわらず、今でも教育現場では根強い支持がある。外国語教育はなぜ改革運動が始まって以来100年以上も文法

訳読法の呪縛から逃れられないのであろうか。

文法訳読法の基盤にあるのは、言語というものは音声言語にせよ、文字言語にせよ、文法と語彙から成り立っており、言語の仕組みを理解し、単語を覚えることが言語の学習であるという考えである。その結果、言語を学ぶときには、まず文字と発音を学び、次に新出単語を覚え、文の構造や動詞の活用などを学習してから例文の読み方と意味を習うことになる。あとはその規則をもとに語を組み合わせていけば目標言語で話したり、書いたりできるようになるはずだという考え方が、多くの人々の頭の中で支配的なものとなっている。グアン自身もその考え方を乗り越えるためにずいぶん苦勞している。

教科書を正しく音読し、訳して意味がわかればよしとされ、さらに暗誦できれば理想とされる。変換練習や代入練習が行われることもあるが、それは主に初級段階と考えてよい。中級以上になれば、目標はほとんど語彙の習得と化し、文章を読んで、翻訳し、内容を理解することに重きが置かれる。これによって実際にその言語の運用力が身につくかどうかどうかは、学習者の自助努力と学習後の経験の積み重ねにゆだねられており、教室活動による運用力獲得はほとんど期待されていない。それでも学習者は辞書を引き、単語の意味を調べ、ノートに書き写したり、翻訳をする。あるいは何度も教科書を音読する。最近では付属の音声教材を使ってシャドウイングが行われることも増えているが、自分で考えたことを発話するわけではないので、やはり訳読法の延長線上にある練習法とみなすことができる。

モデル会話中心の教材であっても、読んで訳して暗記するということが教室作業のメインであれば、会話力向上にはつながらない。多少のロールプレイを加えたとしても、モデル会話の繰り返しや焼き直しだけでは効果は限定的なものである。教科書を丸暗記して勉強した中国人留学生が、来日当初は会話ができずに困ったと語っていた。現実場面でもそのまま使えないものを、丸覚えすることにどれほどの意味があるのか。会話力というのは、場面や状況に応じた臨機応変の発話ができるかどうかであり、モデル会話の暗記のような静的・固定的なものとは対極にある。

文法訳読法が実用的な教授法でないことは知られているものの、授業パターンを覚えてしまえば、あとはその繰り返しで教科書をこなしていけばよいのだから、教師にとって負担が少ない。授業中に多少は練習問題などをやったとしても、説明中心の授業になるので、クラスサイズも数十人規模なら全く支障がない。初級や中級なら教師が知らない事項が教科書に出てくる可能性はほとんどないため、知識伝授型授業では準備もあまり必要ない。発音練習やパタン・プラクティスが減る中級以降の語学教育を担当する教師は楽だという思い込みが生まれるのは、ここに理由がある。外国語教授法として最も簡便であり、経済的でもある。2013年度から高校の英語教科書は新指導要領に即したものの変わったが、文法説明重視の従来型に近い教科書が46%を占める(『毎日新聞』2013/3/26)ところに現状の一端が垣間見える。

3.3. 「単語と文法」から言語習得は始まるのか

文法訳読法は簡便であるだけでなく、多くの教師の信念とも合致する部分があ

る。それは入門期の場合、文字も発音も分からない者には教えられない、文字と発音を教え、つぎに文法と単語の意味を理解させてから、練習をするのが当然という信念である。

あるところで授業参観したときのことである。日本に来て間もない、やっと平仮名を覚えたばかりの学習者に、練習帳にあった「ふんすい」や「てつぼう」などの仮名をなぞって書かせていた。そのあと、それを読ませ、復唱させ、意味は知っているかと学習者に聞いた。当然、学習者は何のことか分からない。教師は英語で説明しようとしたが通じないので、電子辞書で調べさせていた。まだ「これは〇〇です」という文もまともに言えない学習者にとっては、意味も分からない語を書かされ、読まされる授業は苦痛だったに違いない。その後の授業は「語」→「句」→「文」という流れを基本として、単語の意味と文法の説明をして、例文や会話例を音読させる。教科書の内容が理解できたら、繰り返し読ませて、暗記させるというパターンで進められる。母語話者が日本語だけで指導しても、内容的には知識伝授型であり、訳読法とたいした違いがない。こういう教師はたいてい中級に入ると、助詞や動詞の活用などの学習は終わったのだから、あとは単語や慣用句さえ覚えれば何とかなんと公言し、いきなり難しい本を読ませようとする。年少者指導の場合、簡単な会話の習得が比較的早いので、漢字を覚えさせることが授業の中心になってしまいがちである。漢字を覚え、語彙が増えただけでは論理立てて述べられるようにはならず、いわゆるダブルリミテッドの子どもを作り出しかねない。

日本語教授法のあるべき姿を考えていくには、この点から問い直さざるを得ない。まず、「単語と文法が理解できなければ、文が分かるはずがない」というところから考察してみよう。たしかに、英語をまったく知らない人に向かって「わたし」と言ったとしても、何のことかわからない。このとき、自分の鼻を指させば、「鼻」のことを「わたし」というのだと誤解されてしまう。胸に手を当てたとしても、同様である。しかし、「わたしは山本です」となると、様相が違ってくる。このときに名札でも用意してあれば、誤解される可能性はまず考えられない。「わたし」という言葉の意味を知らずとも、「自分の目の前にいる、この人は山本という名前なのだ」と相手は察することができる。「わたし」「は」「です」の意味や機能がそれぞれどうかということは、知らなくてもかまわない。何度か繰り返して、相手に発言を促せば、「山本」のところに自分の名前を入れて「わたしは～です」と答えてくれる。これはどんな言語であっても同じである。「Mi chiamo ～.」、「Jina langu ni ～.」、「meraa naam ～ hai.」、「anaa ismii ～」⁴⁾など言語構造がすべて異なっており、単語の意味や文法を推測することは困難であるが、それが名前を言っていることさえわかれば、すぐに使えるようになる。それができたら、今度は問いかけることで質問法を示して会話に展開していくことができる。「～から来ました」で出身を語ることも同様にすぐにできる。文法訳読法よりも時間もかからず、活発な授業となる。

なぜ、こういうことが可能なのであろうか。ヴィゴツキー (1975: 18) は「子どもは、コトバそのものより前にイントネーションから理解し始める。我々おとな

は、果てしないおしゃべりを理解するとき、個々の単語ではなく全体としての文を聞き取っている」と、興味深い指摘をしている。これは幼児の音声言語習得が個々の単語の正確な発音よりもまずイントネーションから始まるとする現代の言語学的分析と符合するが、それは我々の言語活動というものが分析的に行われるのではなく、文全体の意味あるいは話者が言わんとするところを汲み取ろうとするところから始まることを示唆している。つまり、幼児に限らず大人でも、適切な場面や文脈があれば、未知の言語の単語や文法はよく分からなくても、「文」の意味を察することは可能なのである。言語習得過程における幼児と成人学習者との決定的な違いは、意味のある「語りかけ」の環境に常に置かれているかどうかである。ここに直接法の基盤となるものを理解するカギがある。

では、「わたし」の意味がわからないままで終わるのかというと、そうではない。「山本」だけでなく、地図や絵カードを示しつつ「日本人」「先生」「男」などいろいろな単語を入れていけば、「わたしは～です」を使うべき文脈がわかってくるし、「あの人は～です」という場面と対照させれば、「わたし」がどういう意味かは自然に理解できる。

そうならばパーマーのいう「類推による作文」⁵⁾は、それほど困難なことではない。個々の単語は理解できなくても、必要な情報を入れ替えて自分の伝えたいことを表現することができる。上に示した、名乗る程度のことは直接法で指導すれば短時間にできるようになるが、文法訳読法で文字や文法から入っていちいち説明してから練習させようとするれば、かえって労力と時間がかかるばかりで非効率である。このことは日本人がアラビア語やタイ語を学ぶ場面を想定すれば難しさが理解できるであろう。見慣れない文字と聞き慣れない発音に意味を結びつけて理解し、習った語彙と文法知識を用いて文を組み立てるためには、脳の多くの箇所と同時に高度な情報処理をしなければならず、負担が大きい。文字という視覚に頼らず、耳と口から入るとするのは、言語教育の基本である。

3.4. 翻訳力即運用力にあらず

媒介語が使える場合は、効率的かつ正確に理解させるのに、翻訳が不可欠と考える教師もいる。だが、本を多く読み、翻訳の練習を重ねたからといって、その言語が上手に操れるようになるわけではない。翻訳は4技能とは異なる第5の技能とみなすべきである。それなのに、なぜ外国語を学ぶにはまず翻訳からというふうになってしまうのだろうか。教師自身が習ってきたように教えるから、そうなるのであろうが、ある外国語の文章を音読や暗誦、あるいは和訳をしたとしても、それは外国語の表現力向上にそのままつながらぬ。言語運用力を高めるには、その言語で自分の考えたことを表現する、他者とやりとりをする訓練をしなければならない。特にその表現がどのような相手に、どういう場面・文脈で使うのかが分かっている必要がある。

たとえば、インドネシア語を学ぶ場合、一人称複数聞き手を含む場合 (kita) と、含まない場合 (kami) で異なると説明されて意味が分かったとしても、いざ使

おうとすると混同してしまう。こういうものは使用場面や文脈と結びつけた導入と練習が習得には不可欠である。同様に、日本語の「だけ」が限定を表すことを媒介語で説明するだけでは指導として不十分である。まして only や zhi (只) などの訳語を与えると、かえって誤用の原因になってしまう。『初級日本語』（東京外国語大学編2010）の第6課では、いろいろなものがある場面で「○○だけですか」と問いかけ、「いいえ、○○だけではありません。××もあります」と答える形で導入している。それ以外のものがあるかないか（いるかないか）と問いかけ、ほかにも「ある（いる）」という文脈で使われる表現であることをつかませようとしている。運用力を育成するには、面倒なようでも一つ一つこうした使用場面の中で、帰納的に教えていくことが重要である。中級レベルになれば、「～だけでいい」「～だけが…」「～だけの…」等々、限定の「だけ」が使われる場面も多様になり、さらに程度の表現も加わるので、教師はそれぞれ適切な使用場面を設定して習得を促さなければならない。

ある語が使えるようになることは、辞書的知識を理解し、覚えることとは次元が異なる。ここに生活言語として習得することの難しさがある。多義語の場合や母語の類義語と用法のずれのある場合は、特に注意が必要である。

3.5. 幼児の言語習得過程から見えてくるもの

母語はなぜ習得できるのか。それは一言で言えば、周囲の働きかけを受けながら、インタラクションを通じて生活体験として学び取っていくからである。アメリカ人の9か月の乳児に対して、12回にわたり中国人が実際に本を読み聞かせたり、おもちゃで遊んだりした場合と、同じ内容をビデオで見せた場合を比較すると、後者では音素識別能力が育たないという (Kuhl 2011: 134-136)。言語習得というのは単に耳に音が聞こえることで達成されるのではなく、自分に何か働きかけが行われている、何か受け答えをしなければという実感が重要なのである。言語の習得というのは、知識として行われるのではなく、他者との相互作用・社会経験として学び取られていくものである。幼児は五感を働かせ、相手の意図を察知し、どのように反応すればよいかを考え、言葉として口に出し、それがうまく伝わるかどうかを確認する。こうした作業の反復によって学習が強化あるいは修正されながら言語の習得が進んでいく。これは何も乳幼児の言語習得に限ったものではない。教室作業でも「わかる」「できる」から「つたわる」までのサイクル⁶⁾を教師が作り出していくことが求められる。

正高(2001)は視点の違いを理解しないと正しく使えない「行く」と「来る」の使い分けを子どもがどうやって習得していくかを録画して分析している。それによると正しく発話したグループは発話時に手や腕の動きをとまなうことが多かったといい、他者との自然な相互交渉の中で言語を習得していくのだと結論づけている。このように言葉を「からだで覚える」ようなことは少なくとも生まれてから幼稚園までの5、6年間、その言語の海の中に浸りきってはいじめて可能になる。

言語形成期を過ぎた外国語話者にとって、日本語環境に24時間完全に囲まれると

というのは、日本在住者であっても力士などの特殊な環境がなければ考えられない。しかし外国語の習得は、ヴィゴツキー (1975) が指摘するように「母語の発達とは正反対の道をたどって進む」(p.319) のであり、自覚的に意図を持って、分析的・計画的に進んでいく。人は10歳を過ぎれば科学的概念、メタ認知能力が育ってきて、言語の意味や構造を客観的に捉えられるようになり、母語のスキーマが適用できるものとできないものを区別するようになる。幼児と比べて短期間に習得できる理由はそこにある。したがって、理想的な外国語教育のためにはこの両者の特性を最大限に生かしていくことである。知識として言語を覚えてからコミュニケーションの練習をするのではなく、計画的に組織されたコミュニケーション活動を通じて言語を体得させる授業設計が望まれる。それには教室という限定された環境で、学習者が日本語を使う場をどのように作るかがカギとなる。

3.6. デューイの示唆するもの

牧口の創価教育学に大きな影響を与えた教育学者の1人がデューイである。旧来の知識伝達型教育を批判し、変動する社会で生き抜く力、創造性を育む教育であるべきことを説いている。デューイ (2005) では「旧制度のもとにおいては、子どもたちに自由にのびのびと言語をつかわせることは、疑いもなくきわめて困難な問題であった。その理由は明白であった。言語に対する自然な動機がほとんどあたえられなかったのである」(pp.68-69) と述べ、「いきいきとした印象や確信を人につたえようとする真の欲求」の重要性を強調する。そして「なにか言いたいことがあるのと、なにかを言わなければならないのとのあいだには天地の相違がある」(p.70) と指摘する。これは生きた語学教育を考える上でも重要な示唆である。

文法訳読法の根本的な問題は、学習者が伝えたいものを持たないまま、一方的に知識を教え込まれる点にあると考えられる。それが理科や社会のような教科ならそれでよいのかもしれないが、運用力の習得を目的とする言語教育では、あまり成果が期待できない方法であることは多くの人々が指摘するところである。

たとえば、教師から「教科書の第○課を開いてください。今日は受け身の作り方について学びます」などと言われても、学習者の心にはそれを学ぶ動機がない。「AがBをなぐった」という文を受け身にすると「BはAになぐられた」となると説明されても、文法形式を知るにすぎず、それを使って何かを言おうとする意欲もわいてこない。これは旅先も想定しないまま、ホテルや乗り物の予約の仕方や注意事項を聞かされるようなものである。

文法形式は本来、ある状況の中で何らかの意図を持って表現しよう、伝達しようというときに使われるものである。ところが、言語活動をするための材料である語彙や文法事項だけ与えたら、あとは自分で工夫して何かに使え、というのが文法訳読法と言える。これに対して直接法の基本は、帰納的指導であり、場面から出発する。受け身が自然に出てくる状況、困ったこと、嫌なことを考えさせてから、そういうときにはこのような言い方をするのだというふうにしていく。これによって学習者も抵抗感なく新たな文法項目の学習に入っていける。抽象的な用語で説明で

きないというのが直接法の制約であるがゆえに導入では場面設定が必須になる。だが、それがそのまま運用につながる。当然そこには発話動機がともなうし、そうでなければ文法項目の理解もできない。たとえば、足を踏まれたり、手紙を読まれたりする状況を設定してから、学習に入る。授受表現と対比しながら進めれば、違いがより際立つ。わざわざ媒介語で「日本語の受身とは…」と解説するまでもないし、解説したからといって正しく使えるようになるわけではない。それよりも受身で述べるであろう場面を次々と学習者に提示して、自ら考えさせる。それが受身であることや活用形がどうなっているかはあとで確認すればよい。帰納的指導というのは、現実場面の発話にそのまま活用できる指導法なのである。

言い換えれば、まず教室をコミュニケーションの場と位置づけ、毎回の授業で学習者の心に言いたいことを持たせ、それをうまく表現できるよう教師が支援するという形を目指すところに、直接法の良さが発揮される。教師が日本語で意味や用法を説明してから、代入や言い換えなどの機械的な練習をしたあと、さあ何か文を作りなさいでは、真の直接法とは言えず、理解という点で媒介語を使って行う授業よりかえって効率が悪くなる。教師が学習者にとって生きた言語環境となれるかどうか、直接法の成否がかかっている。

4. 直接法批判のいろいろ

4.1. 最初は媒介語を使わざるを得ない／使ったほうがよい

英語教育を「英語で行うことを基本とする」という文科省が示した指針も高校を対象としたものである。なぜか中学校は対象となっていない。「中学校学習指導要領解説外国語編」の改訂の趣旨では「発信力」を強調しているが、その内容は理解、態度、基礎力養成が中心となっており、英語を使って授業を行うかどうかに関する言及はない。このことは初心者である中学生は日本語を使って説明して理解させ、高校生になって多少は英語が分かっていたら直接法的な授業がいくらか可能になるということが前提となっていると考えてよい。これは日本語教育についても、学習者が何も知らないのだから、理解できる言語があれば利用するほうがよいという意見と共通する。

しかし、入門期や初級レベルの言語表現というのは、それほど詳しい説明が必要なのだろうか。出てくる単語は、身近な物事に関するものである。文法的なことは、簡単そうでも正確に理解することが難しいものが少なくない。英語の冠詞や前置詞の用法は、上級話者になっても誤りを完全になくすことは困難である。同様に、「～は～です」と「～が～です」の用法の違いをいくら丁寧に説明しても、学習者が正確に使い分けられるようになるのは容易なことではない。説明によって理屈を理解するよりも、場面や文脈によって判断できるようになればよい。入門期であれば、目の前にあるものについて述べるときは「は」の後に名称や説明を述べさせ、一方では疑問詞「何／だれ」とともに「が」を用いて、その語に焦点が当たっていることを認識できるような文脈で発話させるようにすれば、抽象的な説明をす

るよりも効果的である。

緻密に考案された積み上げ式シラバスの場合、それなりの指導技術さえあれば、媒介語が使えないから教えるのに困るということはない。重要なのはどうやって教えるかという知恵と工夫である。

4.2. 時間がかかる

満州の日本語教育界のリーダーの1人であった大出正篤(1943)は、台湾や朝鮮におけるグアン法をもとにした日本語教育について「幼少年を目標として長い年月をかけ、だんだんに日語の力を附ける方法であって、少なくとも二三年習はなければ役に立たない」(p.6)と批判して、中国語で語句や文法解説をつけたテキストを予習させ、授業は日本語で行う促成式を提案した。これは2つの問題をはらんでいる。1つは媒介語(中国語)を使わないから何年もかかるとしている点、もう1つはそれぞれの授業で語の意味や文法を理解させるために時間がかかるとしている点である。前者は幼少年対象の言語教育の特徴を考慮に入れていない。知的発達と言語習得に要する時間の関係があまり理解されていなかった時代の論である。メタ言語能力が発達していない子どもたちを対象とする言語教育は時間がかかるのは当然である。動詞の活用ひとつ取っても、それが動詞であることを意識することさえ難しい子どもに、その用法の違いを理解させるのは容易ではない。成人が10分ほどで理解できることも、幼少年対象の場合は少しずつ、繰り返しながら何倍もの時間をかけて教えることになる。

一方、長沼が考案した修正直接法は、媒介語による解説を復習用としている点で異なるが、授業は原則として日本語のみで行う。どちらも教師による対面授業は媒介語を使用しないとしているので、直接法である点では違いがない。予習によって理解したことを練習する場とするか、直接法によって導入・練習されたことを媒介語によって確認するかの違いである。先に解説が書かれたものを渡してあれば、予習にも復習にも利用できるのも、予習を前提とするかどうかの違いと見なすことができる。予習によって時間と労力を省こうとする大出に対して、長沼は導入の手間は惜しまないが、学習者の意味確認と類推が不適切な場合の修正を重視している。教科書の暗記に終わらせないためには、発話場面と動機を明確にする必要があり、導入的な作業が授業をより効果的なものにすると思われる。

いずれにせよ、媒介語によって予習・復習などができる環境があれば、学習者にとっては心理的にも時間的にも負担が軽減されることは否定できない。グアンもパーマーも媒介語の利用を完全否定してはいない(5.3.参照)。だが、媒介語が利用できない環境で学習したからといって、学習時間が何倍もかかるということはない。教授者に技術さえあれば、きわめて効率的・効果的な授業ができる。

グアン法を「愚案法」と批判した人々も、Action Chainを利用した指導法を見ても、手間と時間がかかり、中身が乏しいと思ったであろうことは容易に想像できる。文法訳読法なら「これは〇〇だ」と説明すればすむところを、場面設定をしながら学習者に意味と用法を悟らせなければならない。複雑かつ高度な表現を含む文章で

も訳読法では早い段階から教えられるが、直接法では積み上げていくしかない。

では、理解は媒介語で、練習は目標言語でというのが最善の方法と言えるのか。単語の意味・用法について理解できれば、すぐに使えるのか。そもそも「理解」とはどういうことかが問題になる。「ある／いる」の意味と区別を媒介語で示するのは簡単だが、存在文「～に～がある」と所在文「～は～にある」の区別となると、「こそあ」の区別も関わってくるので知識として理解しただけで使い分けることは困難である。中国語やタイ語のように語彙的区別があれば翻訳で違いを理解させることは容易だが、日本語では構文の違いとして表現するので運用上の区別となると簡単にはいかない。物の有無を問う場面と存在文、所在場所を問う場面と所在文を結びつけた形で導入と練習を行うことが欠かせない。両者の使い分けを習得させるには、媒介語を用いて説明する時間のほうが無駄とも言える。なぜなら、直接法では導入そのものが使用場面と不可分であり、そのまま練習に移行できるのに対して、媒介語による説明をすると、理解—場面—練習と3段階に分けざるを得ないからである。

媒介語を使えば高度な内容の文を早めに学習させられるというが、学習できるということと習得は別次元である。理解と暗記までは何とかできるだろうが、他の事柄について自分の言葉で表現するのは、それほど短時間でできることではない。大学の第2外国語の授業では1年生で文法や発音を教え、2年生に文学作品を読ませることが、かつては当たり前のように行われていた。辞書を引きながら1文ずつ暗号解読のように読んでいって、小説やエッセイの内容は理解できても、ほとんどその言語の表現法としては何も身につかないままに終わるのがふつうで、訳読は教師が教えたつもりになれる教え方にすぎない。言語の習得は段階的に進めるべきであり、早期から難しいことを学べば上達が速いというものではない。最終的な4技能の到達度から見れば、難しい文章の訳読を長時間かけて行うよりも、直接法で徐々にレベルを上げていくほうが近道である。

4.3. ネイティブ教師にしかできない

はたして、直接法による授業というのはネイティブ教師、あるいはそれに匹敵する能力を身に付けた教師にしかできない授業なのであろうか。英語教育の現場の戸惑いは、生徒が英語で説明しても理解できないということもあるが、英語教師の英会話力も大きな問題とされる。だが日本語教育の世界では、海外の日本語教育機関で日本語母語話者ではない教師が直接法で指導するケースも増えている。直接法＝母語話者教師でなければならないというのは、教授法をよく理解していないところからくる思い込みである。

たとえば、中学校レベルの英語の授業をするのに高度な英語力は必要ないはずである。教師が難しい事柄を複雑な英語で説明しても、生徒は理解不能である。直接法というのは、相手が理解可能、あるいは類推可能な範囲の語彙と表現で伝えなければならない。この教授上の大きな制約があることで、教師は学習者が理解可能な既習事項や容易に類推可能なレベルの指示や説明を目標言語で行う。授業そのもの

が既習事項の活用モデルであり、聴解訓練にもなる。教科書で扱う話題も初級段階では身の回りのことや日常の出来事が中心であるから、ジェスチャー、あるいは絵カードやレリアなどを活用し、教師がモデルとして自分に関することを語って見せればよい。「好き嫌い」について述べるなら、名詞から始め、次に動詞を伴う表現へと広げていく。意味や語法について余計な説明は不要である。教師が自分の好物や趣味などについて語り、学習者が自分のことを語りたくなるように仕向けていけばよい。文法上の細かい注意事項を説明することよりも、場面にふさわしい文単位の表現が言えるようにすることがポイントである。

言い換えれば、直接法というのは、学習者がある事項を習った直後にそのまま教師となり、その授業を再現できるのが理想である。難しい言葉を使って説明するわけではないから、それが可能となるところに直接法のおもしろさがある。

4.4. 初級しか教えられない

直接法に対しては、初級指導ができないという批判がある一方で、レベルが上がると細かいニュアンスの違いや語句の意味・用法を媒介語で説明することが必要になるという意見も一部にある。つまり、分かったつもりで、実はよく分かっていないということが多くという批判である。英語による英語授業が高校で始まることについて、文科相の担当者が「英語で教えることで指導が行き届かなくなるおそれがあるなら、日本語でもやむをえない」と発言したことや、現場の教師が「大意をつかむことが大切。7割ぐらい分かればいい」と語ったこと(『朝日新聞』2013/4/6)がそれを象徴する。外国人の子どもたちも来日して数年経てば、日本の学校に慣れて生活上の日本語には不自由しなくなる。ところが教科学習にはついていけない。ある程度英語を学び留学した日本人も留学先で同じように講義が理解できずに苦労する。小説や映画のだいたいのストーリーはつかめても、内容に関する深い理解には至らないということもある。

こうした意見には教授法に対する大きな誤解がある。すなわち目標言語による講義や授業と、直接法による語学教育を同一視している点である。この誤解は、初級指導はたいへんだし、自信がないが、中上級なら教えやすい、簡単だという一部のネイティブ語学教師側の思い込みにも通底する。中級以上の学習者側から、英会話教室に通っても上達している実感が持てないという声が出るのも問題の根は同じである。上級レベルになれば、教師は教科書の内容について解説したり、そのトピックを中心にいろいろなことについて議論させたり、発表させたりしていると、それで教えているつもりになる。だが、学習者は語彙がいくらか増えるだけで、理解も不十分なまま、表現力は頭打ち状態になる。英語や日本語をネイティブ教師が話して聞かせたからといって、それが本当に「言語教育」になっているかどうかを見極めなければならない。

4.5. 目標言語で話すだけでは「直接法」とは言えない

前節のような誤解に基づく批判が出る理由は、理解と表現という2つの観点から

説明できる。何をもちいて理解とするのか。たとえば、日本人でも本当に理解している人は少ないであろう「わび・さび」や「武士道」などの概念を日本語で説明した場合とそれを媒介語で解説した場合では理解度がどう違って来るかは、教授法の問題ではない。このような事柄になると、それは言語教育の段階を超えており、異文化理解の領域である。媒介語を用いるかどうかは目的と学習者の言語力による。日本語習得が目的でない、すなわち内容が理解できればよい事柄教育の場合は、無理に日本語による解説を強要する必要はない。教授法が重要なのは、学習者の表現力向上を目的とする場合である。読解にせよ、聴解にせよ、そこに学習者の表現力を豊かにするための素材があるかどうかであり、教授者はそれを取り上げ、適切に使えるように導いていく。新聞の経済欄を教材とする場合、学習者が日本語でそれについて語ったり、論文を書くような場合は、それに必要な語句や表現および談話展開の型などを取り上げ、類似のテーマ、あるいは異なる視点や立場から論じることができるように発問や練習を工夫しなければならない。もし授業が内容の理解にとどまるなら、知識や語彙を覚える以上の効果は上がらず、表現力を伸ばすことはできない。イメージやサブイメージによる教育で理解力は身に付いても、運用力が期待されるほど伸びないのはここに原因がある。トピック中心の言語教育の危うさにも共通する問題である。いくらかおしゃべりに慣れて流暢になることでよしとするか、その言語を用いて学んだり、高度な言語力を必要とする業務がこなせるようになることを目指すかによって、教授法も異なってくる。

教科書の扱い方も、モデル会話や文章を聞かせたり、読ませたりして内容理解と暗記で終わるような授業であれば、目標言語を使って授業を行ったとしても「教材を教える」だけで終わってしまい、成果は上がらない。オーデオリング的な練習しかしないのなら、媒介語を使用すればよい。直接法で授業を進めることの良さは、モデル会話や文章をどう活用するかという点で発揮される。具体的な指導法の一つは山本(2011)、山本(2012)にも示したが、教師がいかに発問を工夫するかによって、教室を生きた言語環境とすることができる。短い文章であっても、それを授業で学習者の身近な話題に引きつけ、教材に含まれる表現を活用し、談話展開を参考にして発話していくことで学習者は第2言語を自分のものにしていくことができる。それがいわゆる「教材で教える」ことの第一歩であり、訳読との違いである。たとえば、「日本の国土の約7割は山地である」という文の意味が分かっただけではそれは知識を学んだだけで、日本語を学習したとは言えない。「日本の国土は約7割を…」 「日本の国土に山地が…」 などと同じ内容のことを多様な表現で言えるように文の前半を示して後半部を考えさせたり、視点を変えて平地をトピックにしたり、さらには自分の国のことや地球と陸の面積などへと展開していくことによって、学習者は多様な表現を使いこなせるようになる。教師に求められるのは、言語力が上達したと学習者が実感できるような教え方をすることである。

理解と暗記を超え、学習者が自ら考えてつかみ取る、というのが創造的日本語教育の目指すところである。単に教材の量だけをこなしても意味がない。時間をかけてでも消化してはじめて、教材の活用と言える。

5. 翻訳をどう考えるか

媒介語による説明とともに、翻訳を重視する意見もある。その意見として主要なものは、直接法では正しく理解できたかどうかを十分に確認できない、理解させるのに時間がかかる、の2点が挙げられる。意味が分かっててもどう訳せばよいか悩むこともある。読ませて、訳させることは目標言語の運用力につながるのだろうか。教師の側の都合に過ぎないのではないか。何冊も訳書を出版していても、会話力がほとんどない翻訳者や教師もいる。これはどういうことなのか。授業中に学生が訳したものを修正し、正確な訳文を教える（中には印刷した訳文を事前配布して、授業中は解説をする教師もいる）ことで、書かれている内容は容易に理解できるかもしれないが、学習すべき表現や談話構成は学習者の頭の中にどれだけ残るであろうか。直訳的で不自然な日本語を抜け出せない留学生の大半は、母国で翻訳中心の日本語教育を受けてきた者である。一度染みついた翻訳癖の修正は容易ではない。

5.1. 理解とは

筆者自身、インドネシア語による時間表現を直接法で習ったとき、意味がわからず、困ったことがある。いくらか言えるようになったとたんに、教師が突然「Sekarang (今)」という語をつけて「何時か」と質問してきた。初心者で質問もうまくできないので、こちらもそのまま「Sekarang」をつけて答えたが、授業が終わるまでどういう意味なのか分からなかった。後で辞書を見て「そうか」と思ったが、授業中はもやもやしたままだった。このSekarangの例など、単語レベルにすぎず、誤用の可能性も低く、教師が新出語を用いるときに気をつけねばすむ。こうした語は訳があろうがなかろうが、教育上それほど違いは出ない。

一方、タイ語を習ったときは、タイ人教師が直接法の指導技術がないために、媒介語として英語を使った。習い始めて間もない頃「pai kǎn (お先に失礼)」という表現が出てきた。「go before」のことだと説明されたが、使用場面も示さないので、意味の見当が付かなかった。教える側はこんな簡単なことをという顔をしたが、挨拶表現だと理解できるまでかなりの時間を要した。たしかにタイ語の単語を逐語的に訳せば「go before」になるのだが、文脈が分からなかったので意味が特定できなかったのである。

翻訳の効用を主張するクック (2012) は、英語教師としてエジプトに派遣される前に直接法で1週間アラビア語を習い、その時に覚えた「in-shā-llāh」⁷⁾で失敗した体験を語り、語用論的にどういう意味になるかを大ざっぱに理解するだけでは不十分なことがあると主張する (p.ix-xi)。

クックの体験のような例になると、異文化摩擦にもかかわるもので、訳語を与えて解決できる事例ではなく、翻訳を与えるかどうかの問題の範疇を超えている。特に日常語ほど差異が大きくなる。「ありがとう」を「Thank you.」のことだと教えても不十分である。場面によって、現在形や過去形、敬語、さらには相手に負担を

かけるような場合は「すみません」や「申しわけありません」、何か頼み事をするときは「よろしくお願いします」、簡単なお礼は「どうも」などさまざまな使い分けを指導しなければならなくなってしまう。お辞儀やジェスチャーもコミュニケーションにとって重要な要素である。このように媒介語で説明しても、相手や場面を想定して実際に練習しない限り、役に立たない表現は少なくない。すぐに意味が類推できるような表現に訳語を与え、用法の注意事項を詳細に説明することにどれだけの価値があるのか。3.3.で論じたように、自己紹介という目標ができるようにするためには、文法的な知識などはそれほど重要ではない。たとえ動詞の活用体系がどうなっているかなど知らなくとも、第一段階では名乗ることができ、他者の名前を尋ねることができればよい。現実場面では予測もしないようなことが起きるので、丁寧な説明をしたとしても完全にトラブルを予防することは困難である。

5.2. 何のための翻訳か

効率から考えて、入門期からいちいち媒介語で説明することは現実的ではない。すぐに分かることは翻訳するまでもない。媒介語で文法や語句の意味を説明されても正しく使えるようになるとは限らない。細かいところは気にせず、実際に使ってみるほうが効果的である。では、中級以降はどうであろうか。抽象的な語と複雑な表現、その論理を理解するのは容易ではない。だから4.4.で取り上げたような直接法批判が出てくるのだが、言語学習の目的は教科書に書かれた内容の理解にあるのだろうか。理科や社会の授業なら理解に重点を置かねばならないが、語学の授業が理解にとどまっては価値がない。特に時事的な教材や文芸作品の内容を理解し、覚えることが一般の学習者にとって何の役に立つのか。翻訳によって学習者はどのような力を身に付けることができるのか。目的も効果も曖昧なまま訳読が続けられている。中には直訳でなければ評価しない英語教師さえいるが、それでは何のための教育なのかと疑いたくなる。言語学習と言うからには、読んだものや聞いたものと同じレベルの産出力を身に付けることを目標とするべきであり、そのための教授法である。

翻訳するにしても中級以上の文章では単語レベルでさえ、さまざまな可能性が出てくる。一例として「focus」という語を取り上げよう。意味がすぐわかる語でありながら日本語にしようとする、文脈によって名詞だけでも「焦点、中心、病巣、震源、注目の的、結集、結束、軸…」など適切な訳語を選択しなければならぬ。これが動詞となるとコロケーションもかかわってくるのでさらにやっかいである。日本語の場合も同様である。「思う」と「考える」、「知る」と「分かる」などの違いを翻訳で示そうとしても文脈で語彙を選ぶしかないので簡単にはいかない。

長くて複雑な構造の文や抽象的で高度な内容を含む文章の場合にはどうか。韓国語のように日本語と基本的な文法構造や語彙に共通点が多い言語は翻訳の苦労が少ないが、西欧語のように構造が全く異なっている言語では頭から訳すことができないために文末から訳していったり、文を切ったりせざるを得ない場合もある。時には文の順序を入れ替えたほうがよい場合すらある。修飾関係や主語をどうする

かも問題になる。クック (2012) は「訳すとは何か」という章を設け、翻訳をめぐる諸問題について等価性を中心に論じている。どうしても訳せず省かざるを得ないものも出てくるし、何か補わないと不自然になることもある。翻訳に気を取られていると、その文章から学ぶべき表現法に注意が向かなくなってしまう。直接法で理解を確かめるときには、第一段階としてパラフレーズして主述関係や修飾関係を解きほぐし、文章の骨組みをつかんだあと、何段階かに分けて再び組み上げていく。このような作業は面倒なようではあるが、自分が何か言いたいことがあったときに頭の中で行う過程そのものである。このように「読解・聴解」＝「表現訓練」となるのが、直接法による授業の最大の利点とも言える。

翻訳には翻訳のための独自の技術が求められる。最初から直接法で日本語を学んだ留学生が帰国してから、翻訳を頼まれて苦勞することは少なくない。英文解釈法を再評価する意見もあるのは、高度な内容を含む文章の読解と翻訳技術が結びついているからであろう。しかし、授業中に翻訳文が適切かどうかをめぐって検討や修正をしていては時間がいくらあっても足りなくなる。翻訳自体を目的とする授業以外ではとても扱えない。正確な翻訳に神経をすり減らすよりは、表現力養成訓練に専念したほうが価値的であり、内容理解の正確さはその過程で確認できるし、誤解の修正や理解の深化も可能である。

5. 3. グアンやパーマーと翻訳

グアンやパーマーが媒介語使用を排除したかのような受け止め方もあるが、両者とも授業中の媒介語使用を完全に否定してはいない。グアン (1900 : 161) はフランス語を教えると仮定した導入部分を示しているが、そこには「此目的ヲ達スベキ継起的手段ヲハ、兒童ノ母語ニテ、之ヲ言明スルナリ」と明記している。パーマーが1927年に書いたリーフレットには、自身の改革案に対して「単に音声表記を採用すること、教授用語として英語を用いること、口頭教授法 (oral methods)、実演教授法 (ostensive teaching) を専ら用いること、教室より日本語及びあらゆる翻訳を駆逐すること、読み方、書き方、文法、作文等に対して否定的な態度をとること」(伊村1997 : 110) などと誤解されていると述べている。パーマーは論文中に日本語の用例を挙げており、授業では必要に応じて日本語を使っていたようである。

翻訳についてグアンがどう考えていたかは明らかでないが、パーマーは教育段階によって翻訳を用いた授業案を提示している。オーラル・メソッドという名の通り、初期指導は音声中心に行うことの重要性が強調されているが、これは「聞く・話す」が中心の primary speech circuits の段階であり、secondary speech circuits に入り「読み・書き」指導を行う時には翻訳をどう取り入れるかを論じている (Palmer 1924 : 45-47)。音声言語としての英語に触れる機会が乏しい当時の日本国内では、英語学習の主要目的は文献を読むことにあり、翻訳技術も重要であったに違いない。これは海外で日本語教育を行う場合も同様であろう。

パーマーが primary、secondary と分けて論じているように、音声言語能力を読解や作文の能力を支えるものとする視点は重要である。文字と翻訳に依存すること

なく、まず音声コミュニケーション力を養成することは、あとで直読直解の能力を高め、さらには文章表現能力を伸ばすための基盤となる。学習者が書いた作文の問題点は、口頭表現能力の問題点とほぼ一致する。常に翻訳する習慣が入門期に身に付くと、簡単な文章までいちいち翻訳して理解しようとするために、読解速度がなかなか上がらない。文章を書く場合も頭の中で一度翻訳してから文を組み立てていくと、時間がかかる上にどうしても母語の干渉を受けて不自然さがつきまとう。言語は入門期からインタラクションを通じて学ぶことが、その後の学習をより豊かなものにする。基本的な言語運用力が身に付いた段階で、必要に応じて4技能とは別に翻訳法について学ぶことで、発想や表現法の違い、あるいは微妙なニュアンスのずれなどに気づかせることもできる。

6. おわりに：創造的日本語教育と直接法

本稿では言語を教えるとはどのようなことかということから説き起こし、言語教育において説明や翻訳よりも重要なのは、パーマーが示したように「運用」であり、そのためには媒介語の説明に頼るよりも、場面と発話動機を重視しつつ、学習者の察する力と類推による作文力を活用することが効果的であることを述べてきた。また、目標言語で教師が話せば「直接法」になるわけではないことも示した。既習事項を使って日常のおしゃべりをしたり、教材の内容について話し合うだけでは事柄教育になってしまい、言語力は伸びない。

学習者の表現力を伸ばす言語教育の要点を整理すれば、以下の3点になる。

- ① 教師は自らを言語環境とし、学習者の発話を引き出すように心がける。学習者の発話量が少なければ、説明依存の授業になっている。
- ② 場面と発話動機を重視した指導に徹し、学習者の類推力を活用する。教科書の理解と暗記よりも、学習者の言語生活に結びつける。
- ③ 内容理解はパラフレーズや言い換え、要約などによって確認し、さらに学習者の表現力が豊かになるよう工夫する。

各種の素材をもとに、多様な発問を教師が用意して、学習者の力を引き出す工夫があつてこそ、本来の「直接法」と呼ぶことができる。知識の教育からの転換は、教師がどれだけ知恵を絞るかにかかっている。これは単に媒介語を使用するかどうかの問題を超えた、「創造的日本語教育」につながる道であり、創価教育の創始者である牧口常三郎が目指した知識伝授型教育の転換と軌を一にする、学習の補助者としての教師の姿である。

多くの人に誤解されている「直接法」の再評価に、本稿が多少なりとも貢献することを願っている。

注

- 1) 「高等学校学習指導要領解説」(2009)には「英語に関する各科目については、その特質にかんがみ、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケ

ーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。」とある。

- 2) 国語教育の目標は「小学校学習指導要領解説国語編」には「国語による表現力と理解力を育成するとともに、人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら言葉で『伝え合う力』を高める」「論理的な思考力や想像力及び言語感覚を養う」「伝統的な言語文化に触れたり、国語の特質を理解したりしながら、国語に対する関心を深めたり国語を尊重したりする態度の育成」という3点が挙げられている。
- 3) 2009年度から実施されている大学の国際化推進支援プログラムで「グローバル30」とも呼ばれる。2020年までに留学生を30万人受け入れる計画の一環。
- 4) イタリア語、スワヒリ語、ヒンディー語、アラビア語の例
- 5) Palmer (1995) には、Primary Speech Habit No.5として Composing Derivative Speech Material が挙げられ、become expert in composing new sentences by analogy with previously learnt sentences とし、適切な授業が行われれば、学習者はすぐに無意識のうちに上手に類推作文ができるようになると述べている。
- 6) 国際文化フォーラムは『外国語学習のめやす2012』の中で、言語領域と文化領域の2つの側面から「わかる」「できる」「つながる」という外国語学習が目指すべき方向性を分析している。
- 7) 文字通りの意味は「神の御心のままに」であるが、エジプト人がこれを言うときは「たぶん」の意味だと習ったという。クックは現地でこの言葉を繰り返されて、「in-shā-llāh はもういい」と言ったことで人間関係がこわれる経験をしている。

参考文献

- 伊村元道 (1997) 『パーマーと日本の英語教育』大修館書店
- ヴィゴツキー (1975) 柴田義松・他訳『子どもの知的発達と教授』明治図書出版、Выготский, Л. С. 1935. *Умственное развитие детей в процессе обучения.*
- ヴィゴツキー (2001) 柴田義松訳『新訳版・思考と言語』新読書社、Выготский, Л. С. 1934. *Мышление и речь.*
- 大出正篤 (1943) 『効果的促成式日本語教授法の要領』『日本語教育資料叢書〈復刻版〉第八期第一巻』(2010) 冬至書房
- ガイ・クック (2012) 齊藤兆史他訳『英語教育と「訳」の効用』、Guy Cook. 2010. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment.* OUP.
- グアン・フランソワ (1900) 橋本武訳『ゴアン氏言語教授方案』『台湾総督府日本語教材集第二巻』(2012) 冬至書房
- 国際文化フォーラム (2012) 『外国語学習のめやす2012』ココ出版
- 澤田田津子 (1990) 「日本語教授法の現状と将来について」『奈良教育大学紀要』39巻1号、pp.189-201
- デューイ (2005) 宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、Dewey, J. 1915. *The School and Society.*
- 植葉千春 (2006) 「文法訳読式教授法を再考する—母語による世界観の構築の観点から—」『鳥取環境大学紀要』第4号 pp.139-145

- パーマー (1989) 野田育成訳『言語学習の原理』リーベル出版、Palmer, H. E. 1921. *The Principles of Language-Study*.
- 牧口常三郎 (1932) 『創価教育学体系Ⅲ』聖教文庫 (1979)
- 牧口常三郎 (1934) 『創価教育学体系Ⅳ』聖教文庫 (1980)
- 文部科学省 (2009) 「高等学校学習指導要領解説—外国語編・英語編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf
- 文部科学省 (2008) 「中学校学習指導要領解説—外国語編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf
- 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領解説—国語編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1231931_02.pdf
- 渡辺治則 (2004) 「直接法と対訳法の差異を体験する指導教材の開発」『融合文化研究』3号 pp.38-47
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kuhl, P. K. 2011. Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. in *Mind, Brain, and Education*. Vol.5-3. pp.128-142
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2011.01121.x/pdf>
- Palmer, H. E. 1924. *Memorandum on Problem of English Teaching*. 『パーマー選集第2巻』本の友社 (1995) pp.1-95