The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	目標言語を第2言語とする教師とその実践 : スリランカの日本語教師のケース・スタディー
Author(s)	ロクガマゲ, サマンティカ
Citation	阪大日本語研究. 2007, 19, p. 193-221
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/10395
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『阪大日本語研究』 19（2007）

目標言語を第２言語とする教師とその実践
－スリランカの日本語教師のケース・スタディー－
Teachers for whom the target language is an L2: A case study of a Japanese language teacher in Sri Lanka

ロクガマゲ サマンティカ
LOKUGAMAGE Samanthika

キーワード：スリランカ、日本語教育、目標言語を第２言語とする教師、L2ユーザー

【要旨】

近年、目標言語を第２言語とする教師に関する研究において、彼らをいわゆる native speaker ではない劣った存在としてではなく、独自の強みをもった存在として捉えなおそうとする傾向が見られる。本稿ではスリランカで日本語を教える教師のケース・スタディーを通して、日本語を第２言語とする日本語教師が自分の強みを生かした実践を行うために必要な条件は何かを探った。研究協力者のラヴィーさんは第１言語および、第２言語両方の知識と、日本語を使う人としての経験を生かした実践を行っている。日本人教師から必ずしも高く評価されているわけではないにも関わらず、その実践を自信をもって続けられる背景には、ラヴィーさんが自分の日本語能力でやりたいことができると実感し、周りの人々に日本語を使って仕事ができる人として認められるような環境に置かれていることや、自分なりの日本人との付き合い方を持っているという要因があることが分かった。

１．はじめに

私はスリランカで1992年から1995年まで初等・中等教育機関で３年間、1994年から2000年まで日本語教育センターで６年間、1999年から2001年まで大学で２年間日本語を教えた。日本語教師としての経験を振り返ってみると、経済的には困らなかったが、自分がいったい何者なのかでよく悩んだ記憶がある。教職が好きで、学習者に会えるのが楽しくて、学習者の前ではのびのび振舞えた。そして、教室にいる時間が最も幸せだった。ところが、教室以外のところでは自分にとって第２言語[1)]の１つである日本語を教える教師（以下 TJL2： Teacher/s for whom Japanese is a L2）とは何者か、何ができればそのこ

とばが教えられる人として認められるのかと考え込むことが少なくなかった。例えばスリランカの各地で日本語を教える TJL2 と、日本語を第 1 言語とする教師（以下 TJL1-Teacher/s for whom Japanese is the L1）が、月 1 回集まって勉強会を行っていた。日本語を教えている教師が、それぞれ悩んでいることを、同じ職業に関わっている教師同士で相談できる場として使おうというのが、その勉強会の目的だと解釈していたが、TJL2の悩みに TJL1が答えるような場面が多く、 TJL1は何の問題もない完璧な存在であるのに対して、 TJL2は常に問題がある存在に見えた。そのせいかあまり発言できなくなってしまう私がいた。ある時期私が教えていた日本語教育センターでも、教師会のときはいつも TJL1がメインになって話を進めていき、 TJL2は物事が決まっていくのを不思議な思いで見ているしかなかった。以前から教えている TJL2がいるのに、日本から新しく来た TJL1が教師会やその他の場面で、メインになって仕事をする。この人はいつ誰にこの仕事を全て任されたのだろうか、この学校について、そしてここの学習者と教師について何を分かっているのだろうかと思っていた。組織の中では TJL1が何の疑問もなく偉い存在であり、経験の有無に関係なく、 TJL2はその存在の前では弱い立場であった。

このような経験を通して私が個人的にいつも疑問に思っていたことは、何ができれば立派な日本語の教師として認めてもらえるのかということである。 TJL2は TJL1と比較され、問題のある存在として、あるいは、責任が完全に果たせない存在として捉えられているように感じた。このような環境の中では何年経験を積んでもどんなに努力しても、自信を持って日本語教師の仕事を続けることはできないのではないかと悩んでいたのである。

2．先行研究

近年、英語教育界では英語を第 2 言語とする教師に関わる研究が徐々に増えている。Phillipson （1992）では理想的な英語の教師は英語の native speaker [2]（以下 NS）の教師であるとする考え方を native speaker 誤謬と呼び、次のように批判する。英語を外国語あるいは、第 2 言語[3] として教えるのに最小限の必要条件は、その教師自身に外国語習得の経験があること、言語習得に成功していること、自分の学習者の母語や文化について詳細にわたる知識を持つことである。第 2 言語として英語を学ぶ過程を経験したことがあり、学習者の言語的なニーズ、文化的なニーズが分かっている人であれば、 non-native speaker （以下 NNS）の教師こそよりよい言語教師になれるということである（Phillipson, 1992: 195）。

Canagarajah （1999）では、 NNS の教師の特徴として、自ら第 2 言語を学習した経験

を持つことで、目標言語を学習する過程で学習者が経験する様々な問題点についてより敏感であることが言及されている。NNS の教師は自分の経験を学習者と共有できるだけではなく、学習者にとってのよいモデルにもなれる（Liu, 2004; Medgyes, 1999）。Medgyes は NS と NNS のどちらの英語教師の中にも理想的な教師がいるが、理想的な教師を育てるために大切な役割を果たすのは教師教育であり、満足できるいい教師になるには NNS の英語教師は near-native speaker （母語話者に近い話者）にならなければならないと結論づけている（Medgyes, 1999: 179）。

確かに Medgyes が述べるように、いわゆる NNS の教師のことばの不自由な点こそ、彼らをよい教師にすると思われる。しかし、NNS の教師が最終的に near-native speaker にならなければならないという言及は、ことばの不自由な点がよい教師を作るという Medgyes 自身の発言に、矛盾しているとも思える。そもそも、目標言語を教えるために、その言語についてどれだけの知識が必要かということは非常に難しい判断であろう。しかし、near-native speaker のレベルにならなければならないということは、いわゆる NS が唯一の理想的な言語話者だというイデオロギーから生まれた発想ではないかと思われる。Braine （1999）は Kramsch （1997）を引用し、NS のほうが NNS より自分のことばの理想的、標準的なバリエーションを話すとは言えないという。NS と NNS のどちらも地理、職業、年齢、社会的地位に影響されたことばを話すからである（Braine, 1999: xv）。

Holliday （2005）は NS を優先としてきた英語教育では、‘us’–‘them’ の考え方（優れた NS 対劣った NNS）が強く現われていることを指摘する。Holliday は世界の英語教育の様々なコンテキストからデータを収集し、NS の教師やカリキュラム開発者は NNS の英語教師を無能な存在として捉え、彼らを変えようとしていると指摘し、これは文化的差別の結果であると主張する。英語教育の現状を変える方法として、いわゆる NS を超え、‘us’–‘them’ の考え方を捨て、英語教育に携わっている皆を含めた ‘we’ という立場を作らなければならないと強調する。

目標言語を第 2 言語とする教師を NNS の教師と見なし、NS の教師と比較する必要があるのだろうか。Holliday （2005）、Braine （1999）が言及しているように、non-native speaker という用語そのものにも問題がある。Native の前に non が付くことで何かが欠けている、あるいはネガティブだという意味が含まれ、劣った表現になるからである（Holliday, 2005: 4）。しかし、問題は用語だけではない。Pavlenko （2003）は目標言語を第2言語とする教師を NNS の枠組みの中で考える限り、NS 対 NNS という二項対立概念から離れることは不可能であると主張する。

自分の第2言語を教える教師を捉える際に、NSの枠組みに当てはめて考えることには大きな問題がある。NSではない教師というようにネガティブな意味で考えるのではなく、目標言語を第2言語とする教師とはどのような存在なのかを、NSの概念から分けて考える必要があるだろう。

Cook（2002a）は実生活で第2言語を使っている人たちはL2ユーザーと呼ぶべきであると主張する。そして、Cook自身や他の研究者の心理言語学的研究（例えば、Cook, 2002cに掲載された論文を参照のこと）を根拠として、以下のようなL2ユーザーの4つの特徴を挙げている。

① モノリンガルにはできないことができる。例えば、相手が自分の第1言語と第2言語のどちらも分かる人である場合、コードスイッチングができる。さらに一方のことばで話された内容を理解し、もう一方のことばに通訳することができる。

② L2ユーザーの第2言語に関する知識は、そのことばを第1言語とする人の知識とは異なる。NSと全く同じように第2言語の使用ができるL2ユーザーは少ない。

③ L2ユーザーの自分の第1言語に関する知識は、そのことばのモノリンガルとは異なる。発音、語彙、文法、読解などの知識とスキルにおいてL2ユーザーは自分と同じ第1言語を話すモノリンガルと全く同じではない。第2言語の知識の影響は第1言語にもみられる。

④ L2ユーザーはモノリンガルと異なる思考プロセスを持った存在である。第1言語に対する認識や、コミュニケーション・スキルなどではモノリンガルより優れている。

Cook（1999, 2002a, 2002b）は言語教育や第2言語習得（以下SLA）ではモデルとして考えられているのはNSであると指摘し、SLAのモデルにすべきなのはNSではなく、第1言語も第2言語も自由に使える優秀なL2ユーザーであると強調する。このことによってL2学習者は、NSになれないネガティブな存在ではなく、複数の言語のユーザーという達成可能な目標をもった、ポジティブな存在になるということである。そしてNNSの教師こそ成功したL2ユーザーのモデルとして学習者にやる気を与えることができるということである。

3．研究目的

Cookが指摘するようにL2ユーザー自身の特徴を理解し、尊重するような教育が必要であろう。しかしL2ユーザーの特徴を理解するということは、第2言語学習者のニーズを理解するということだけではないと思われる。SLAに携わっている目標言語を第2言語

とする教師自身もL2ユーザーとして見直す必要がある。そこで、本稿ではスリランカで日本語を教えているあるTJL2のケース・スタディーを通して、日本語を第2言語とする日本語教師が自分の強みを生かした実践を行うために必要な条件は何かを明らかにすることを目的とする。

4．研究方法

Merriam（1998）によると、ある状況について徹底的な理解を得るために、そして関係者による意味づけを理解するために、質的ケース・スタディーが用いられる。本研究では、TJL2の実践とその背景を理解することを研究目的としているので、ケース・スタディーの方法を用いることにした。質的ケース・スタディーというのは具体的な研究方法、研究対象、そして、フィールドワークの中から出てきたend-productの全てであり（Merriam, 1998: 34）、フィールド観察とインタビューを通してデータを収集する。

質的研究の中には、エスノグラフィーやnarrative inquiry等、フィールド観察やインタビュー等の調査方法を用いる研究方法が他にもある。しかし、いずれの方法も、フィールドワークをする期間が非常に長い。本研究の場合、実際のフィールドであるスリランカは現在私が住む日本から離れており、データ収集のために長期間滞在することは物理的に無理である。ケース・スタディーの場合は、基本的に限定された時間や空間で、集中してデータを集められる。従って、研究遂行の点からもこの方法が最も適切だと判断した。

4.1. 協力者[4)]

本稿は3人のTJL2を対象にした研究の1部であり、ここでは1人の協力者に絞って、分析を行う。まずここでは、3人の協力者を選択した方法を述べておく。3人の協力者は、それぞれ異なる3つの日本語教育機関で教えている。協力者と日本語教育機関は、質的研究の典型的なサンプリングであるpurposeful sampling（Maxwell, 2005）によって選んだ。このストラテジーでは、他の候補からは得られない情報が得られるという理由で、意図的にある特定の場面や人間や状況を、研究対象あるいは協力者として選ぶ。研究で明らかにしようとしていることに必要な情報を与えてくれる場面や人間を選ぶことは、質的研究では非常に重要なこととされる（Maxwell, 2005: 88）。私は日本語教育機関を選ぶ時に、TJL2とTJL1の両方の教師が教えている機関であるということを最低条件として考えた。それはTJL2同士のやり取りだけではなく、TJL2とTJL1の間のやり取りも観察したかったからである。スリランカのTJL2の中には、常勤として働く教師もいるが、非

常勤で働く教師のほうが多い。さらに、1つの学校に限って教える人もいれば、掛け持ちで2つ以上の学校で教える人、他の仕事をしながら日本語を教える人というように様々なタイプの教師がいる。そこで、教師を選ぶ際に、少しでもTJL2の上記の多様性が含まれるような選択をした。以上は協力者および、日本語教育機関を選ぶ際に考えた条件であるが、調査の依頼の段階で分かったのは条件が全て揃っても必ずしも調査が実施できるわけではないということである。最も大切な要因は学校側が1ヶ月間のフィールドワークを許すことと、協力者側がフィールドワークで観察されることを了承すること、インタビューに協力できる時間的な余裕があることである。調査の依頼をして1つの学校と2人の教師に断られた。

以下に述べるのは、本稿の分析の対象になるラヴィーさんのプロフィールである。協力者及び、フィールドワークで会った人々と、日本語教育機関の名前は全て仮名である。

ラヴィーさん

ラヴィーさんは約10年前からAセンターの日本語講座で教師をしている。以前、同じAセンターで職業訓練関係の仕事をしていた。その後、研修生として日本に行った。日本語を学習したきっかけはこの研修に参加したことである。研修終了後、帰国し、日本と関係のある会社で働き出した。そのかたわら、知り合いのTJL1の誘いで、Aセンターで日本語を教え始めた。当時は会社の仕事はあまり忙しくなかったが、今では平日のほとんどは会社の仕事で忙しい。そのため現在はAセンターで教えるのは土曜日のみである。

Aセンターは様々な職業訓練を行っている組織であり、スリランカの政府によって運営されている。このセンターには言語教育セクションがあって、そこでは日本語以外のことばも教えられている。日本語講座は初級、中級、上級に分かれており、教師はTJL2が3名、TJL1が1名である。ここの学習者には趣味で日本語を学ぶ人、将来の仕事で必要かもしれないと思って学ぶ人、いつか日本へ行きたいと思って学ぶ人等がいる。

5．調　査

5.1. 調査の依頼

本研究の目的とデータ収集の方法をなるべく詳しく書き、フィールドワーク期間中は協力者が学校で働く時間をインタビューのために使わないこと、授業及び学校の活動を邪魔しないことと、収集したデータは本研究以外の目的で使わないことを書いた依頼書を作成し、学校経営者側に送った。協力者には電話で説明をし（ラヴィーさんには実際に会って

説明した。)、詳細な依頼書を送り、承諾を得た。学校の経営者側から、他の教師に調査の説明があったようだが、私もフィールドワークの初日に口頭で他の教師に調査のことを簡単に説明した。

5.2. 調査概要

協力者1人当たり、1ヶ月のフィールドワークを行った。それぞれの協力者が授業の準備をする様子、他の教師とのやり取り、そして実際の授業を観察しフィールドノートに書いた。観察をするときはいつも小さいノートとペンを携帯し、できる限りその場で話の順番や関係者がいる位置や動きをメモした。誰かから話しかけられることもあったが、その場合はとりあえず何もメモせず、自然に話に参加することにした。ただし、できるだけ話の流れとそれぞれの人の参加の仕方やことばを覚えておき、後で余裕ができたら、すぐメモするようにした。観察が終わると、その日のうちに手書きかパソコンでフィールドノートを書いた。

Aセンターでは授業観察のとき教室の後ろではあるが、学習者と同じ列に並んで座ることになった。観察した授業3回のうち2回を録音させていただいたが、その時には、私のテーブルと教卓の上に、それぞれMDレコーダーとテープレコーダーを置いて録音した。さらに、授業で話されることや教師と学習者の行動、ホワイトボードの様子をメモした。メモするとき学習活動や教師の説明の開始の時間と、そのときのレコーダーのカウンターをメモした。録音データは全て授業後に文字化した。文字化データとメモに書いてある行動や教室の様子を合わせたものが、授業観察のデータである。

Stake（1995）によると、ケース・スタディーでは研究者がフィールドの観察で理解した、あるいは気づいたことを、協力者の角度から理解するためにインタビューを行う。ケース・スタディーのインタビューの質問はそのフィールドで観察したものによって変わる。さらに、各協力者には独自のストーリーがあるわけだから、インタビューの質問もそれによって変わってくる。従って全ての協力者に同じような質問をすることにはならない。本研究ではフィールドで観察したことの中から出てきたトピックを中心に、インタビューを行った。インタビューの回数は必要に応じ、協力者によって様々であるが、ラヴィーさんの場合は3回である。以下はラヴィーさんのケース・スタディーにおけるフィールド観察と、インタビューの回数及び時間の詳細である。

授業観察300分×3回　（内300分×2回録音）
授業後の他の人とのやり取りと打ち合わせの観察2回（約30分と60分）
インタビュー3回　57分、61分、32分

全てのインタビューといくつかの授業を協力者、関係者と、学校の承諾を得た上で録音し、文字化した。インタビューの文字化データは協力者に読んでもらい、そのデータを本研究で使う許可を得た。その際インタビュー内容で、研究に使ってほしくないという箇所を協力者に削除してもらった。

5.3. 調査の言語

多言語話者が住んでいるスリランカでは、話しことばの中でコードスイッチングがよくみられる。特に協力者は第2言語教育に関わっている人々であって、英語、日本語、シンハラ語のコードスイッチングが頻繁にあった。フィールドノートは基本的に私の第1言語のシンハラ語で書いたが、人が話したことはその人が使ったことばのまま書いた。インタビューはインタビュイーとインタビュアーの共通の第1言語であるシンハラ語で行った[5]。

全てのデータは整理し読み直し分析する段階まで、元の言語のままで扱ったが、論文に引用する段階ではシンハラ語だけを日本語に翻訳した。ただし、元のシンハラ語のままで残すのが適切だと判断した単語や表現はシンハラ語のままにし（この場合ローマ字表記した）、その意味が分かるように説明を加えた。英語のことばはそのまま英語で表記した。使われた日本語の単語や表現には全て下線（　　）を引き、シンハラ語の発話と区別した。授業の文字化を引用する際も日本語の発話は下線（　　）で示した。フィールドノートやインタビューデータの中に［　］で示したのは、読み手に分かりやすいように付け加えた説明である。これらは実際のフィールドノートには含まれていない。（　）で示すのは話し手によるジェスチャーや周りの人々の動き等で、フィールドノートに書かれているものである。

6．分　析

分析はStake（1995）に従い、1つ1つの出来事を直接解釈すること（direct interpretation）と、あるクラスとして呼べるまで出来事を集めるという2つのストラテジーを用いた。データ分析は、まず全てのデータを読み直し、ある話題についてのまとまりを1つの区切りだと判断し、カード化した。そしてそのカードを似通ったものが一束になるように山に分け、最後にその束に命名してラベルを貼った。このようにしてできた束と束の間の関係を考えながら、Maxwell（2005）を参考にそれぞれの協力者のコンセプトマップ[6]を書いた。似ているタイプのデータが他にないために束が出来なかったものもあっ

たが、そのデータの中にも、それぞれの協力者を理解するのに不可欠なデータがみられた。そのように必要なデータだと判断したものも、コンセプトマップの中に書き込み、分析に使った。これらは直接解釈したものである。

以下の分析はラヴィーさんを彼が置かれた日本語教育現場という環境において観察し、インタビューしたデータから理解したことである。

6.1. ラヴィーさんの授業

ラヴィーさんはAセンターの日本語講座では最も経験の長い教師である。現在基本的に週末の講座を担当している。私はラヴィーさんの初級のクラスを観察した。学期が始まったばかりなので、観察した授業は講座の3回目、4回目と5回目に当たる授業である。以下教室の中の様子をフィールドノートから引用する。

> 私はラヴィーさんの後ろから教室に入った。学習者はすでに席についてラヴィーさんを待っていた。私たちが入ると、皆さんは静かになった。ラヴィーさんは教室の後ろの方を示しながら「どうぞ座ってください」と私に言った。私は教室の右側の一番後ろまで行って、右端の席についた。隣に座っていた女の子は笑顔で私の方を見た。
>
> (Lesson R1[7])

> 時間は午前8：45。現時点での学習者は17人。この教室の机が2つずつくっつけて並べている。そのような2つの机を一組と考えると、横に3組、縦に4列並んでいて、基本的に座って何かを書きながら学ぶという設定の教室である。机一組と一組の間には広い隙間がある。縦よりも横の列の間はかなり広い。教室の前の中央に教卓があって、その後ろに壁にくっつけたホワイトボードがある。ホワイトボードの左側に日本の景色のカレンダーがかかっている。ホワイトボードのある壁の一番右にドアがあって、そこから入ると教員室がある。教員室のドアに和風の暖簾がかかっている。教室の右側の壁の一番前にもドアがあって、そこからは広い廊下に出る。教室の右側も左側も大きい窓が並んでいる。
>
> (Lesson R1)

ラヴィーさんは授業中いつも教室のあちこち歩いている。そして、歩いている途中で、誰かのところに止って少し話すということがよくあった。

［平仮名を教えている場面］

ラヴィー：文字はこの本に書いてある書き順のまま書いてください。慌てない方がいいですよ。

（ラヴィーさんは左手にテキストを持ったままホワイトボードに「す」を書いた。学習者もノートに「す」を書いた。そのまま練習する人もいる。）

学習者　：Sir ちょっと・・

（ラヴィーさんは男子学生に呼ばれて、学習者の座っている後ろから2番目の席まで行って、学習者と喋った。そして彼のノートに何か書いた。字の書き方かもしれない。他の学習者は机に向かって字を書いている。さっきの人と話してからラヴィーさんは私の座っているところまで来た。）

ラヴィー：（基本的に私の方を見て話した。）昔はワープロを持っていたんですよ。その当時はcomputerもあまりなかったから、ワープロは大好きで。今ではofficeにcomputerがあるからずっとそれで書いていますよ。間違いを直すのも楽だし。そのせいで字が書けなくなってしまいました。

私　　：私も。最近ずっとreportsをcomputerで書いているから、漢字は全然書けません。シンハラ文字も下手ですよ。

（Lesson R2）

このクラスの学習目標は、Aセンターの日本語講座で使われている教科書の第12課までと仮名全部を6ヶ月でカバーすることである。教科書としては、初級の教科書と平仮名・片仮名のテキストを使い、学習者もそのテキストを持っている。テキストとは別にラヴィーさん個人の分かりやすく表にまとめた語彙の教材も使用されている。ラヴィーさんはその教材の表をホワイトボードに書き、学習者はそれをノートに書き写すということをしていた。4時間の授業の流れを述べると、前半では宿題をチェックし、新しい文法・語彙の導入と練習をする。授業開始から1時間ぐらいすると出欠を取る。ラヴィーさんが学習者1人1人の名前を読み上げ出欠を確認している様子は、スリランカの学校のシステムに似ていると思った。20分ぐらいの休憩を挟み、後半ではだいたい聴解や文字の練習をする。休憩の時は軽食を食べたり、お喋りをしたりして教室に残っている学習者が多い。休憩の時にラヴィーさんは教室を出て外に行くときもあれば、教室でしばらく新聞を読んでいるときもある。授業中に教材やペンを取りに教員室に入ることはあったが、休憩の時に教員室に入ることはなかった。

以下引用するのは授業をはじめる様子である。

［私のほうが先に行っていて教室の後ろに座っていた。］ラヴィーさんはピンク色のシャツと茶色のズボンの姿で教室に入った。手には本のほかに新聞も持っている。本や新聞を教卓の上に置いて、学習者を見ていつもの笑顔で「はい、はじめましょう。おはようございます」と挨拶した。みんなもおはようございますと言った。ラヴィーさんは教室の左側のクーラーのところへ行って、スイッチを入れた。そして一番後ろに座っている私の方を見て挨拶をした。もう一度教卓まで行って、教卓の上から大きな時計を手に取った。黄色の背景に青い数字が書いてある大きいけれど軽そうな時計である。教材用の時計かおもちゃの時計。時計の針は12時を示している。「時計を見つけた。さてと、時間を言ってみようか［前回の授業では時間の言い方を導入した。］。［小学］2年生になった気分でしょう？」そう言ってみんなに時計を見せた。

「今何時ですか？」

（Lesson R3）

このクラスに登録している学習者は23人であり、そのうち多くは日本語を全く新しく学習する人である。フィールドワーク中は毎回20人以上の学習者が出席していた。学習者は10代後半から、30代後半までの人で、高校生から主婦、社会人、就職活動をしている人など様々な人がいる。講座がまだ始まったばかりのせいか、まだ学習者同士のやり取りはそれほど見られなかったが、だいたい座るところは決まっていて、休憩のときに一緒に食事をする相手が決まっている人もいた。

［会話練習の前に学習者のペアを決めている場面］

ラヴィー：じゃ2人ずつ会話練習をしましょう。ヴィシャーカさん、（教室の右前に座っていた30代後半ぐらいの女子学習者が立った。）ティリナさん（10代の男子学習者が立った。ヴィシャーカさんはティリナさんより2列前にいたから後ろ向きで立った。立ったら2人の年齢の差が目立った。）。ヴィシャーカさん、若い子を困らせないように。（皆笑った）

（Lesson R1）

ラヴィーさんはシンハラ語を使用して日本語を教えている。授業データの分析から、下記のような場面がみられた。次に引用するのは教科書のモデル会話を解説している場面である。

学習者　：しんは？
ラヴィー：nawa ［新しい］。Mulleriyawa nawa nagaraya [8] と一緒。新大阪。
（Lesson R1）

新大阪の「新」の意味を聞かれてすぐに、スリランカの都市名で「新」が付くような例を出して説明している。シンハラ語には文語体と口語体があり、「新しい」は文語体で「nawa」で、口語体で「aluth」である。普段なら「しんは？」と聞かれて「aluth」と返事すると思うが、よく考えてみれば、シンハラ語ではいわゆるニュータウンのニューという部分は「nawa」と言われている。

学習者にこの質問をされる前に、「新大阪」という単語がはじめて例文の中に現われたときのことを次に引用する。

ラヴィーさんは私が座っている教室の一番後ろの列まで来た。私の隣に1人の学習者が座っている。学習者は皆教科書の例文を読んでいる。
学習者　：ここは新大阪ですか。
　　・・はい、そうです。
ラヴィー：（私のところに来て基本的に私に向かってニコニコしながら）
　　あるインドの人にどこの出身ですかと聞いたら、しんDelliと答えたそうですよ。今新大阪を見たら思い出しました。
（Lesson R1）

次の引用は教科書に出てきた単語を説明している場面である。
ラヴィー：おてあらい？
学習者　：Toilet.（知らない人が何人かノートに書きとめた。）
ラヴィー：寺は？（学生の返事を待つ。誰も返事しなかった。）おてら。
　　この2つのことばを間違えないようにしてください。
（Lesson R1）

私は「おてら」と「おてあらい」ということばを今も時々うっかりして間違えることがある。だが、スリランカでは特に間違えやすい単語として勉強したことはない。「おてら」という単語は「おてあらい」という単語より比較的、使用頻度が低いため、一般的な日本語教育では間違えやすい単語として考えられていないかもしれないが、スリランカと

いう日常生活と仏教が非常に近い関係にある環境では「おてら」は日常の会話でよく使われる単語である。どちらの単語もよく使用される単語であるため間違えやすいが、間違えたら非常に恥ずかしい状況になるに違いない。ラヴィーさんは「おてあらい」を教える時に、わざわざ「おてら」も教えた。

次に引用するのは、ラヴィーさんが日本語を話すスリランカ人がよく誤って発音するところを学習者に注意している場面である。

ラヴィー：いいですか？もう何でもどこにあるのか聞けますね？オーサカは日本の都市の名前ですよ。オサーカじゃないよ。サヨナーラ powder [9]。

（Lesson R1）

スリランカの人は「オーサカ」をよく「オサーカ」と誤って発音するが、その誤りを注意してから、さらにもう1つスリランカでよく誤って発音される日本語のことばの「サヨーナラ」を挙げている。これは「サヨナーラ」と発音するスリランカ人が多い。ここで言っている「サヨナーラ powder」というのは、スリランカで売られているフェースパウダーの商品名である。ラジオのコマーシャルでは、この商品名が「サヨナーラ powder」と誤って発音されている。

観察した授業にはラヴィーさんが、日本語を使っていて困った経験を学習者に話すという場面があった。

［日本人にお国はどちらですかと聞かれて、どう返事するのかを教えてから次のエピソードを学習者に語った。］

ラヴィー：1度僕は会社の仕事で日本人のスタッフとアヌラーダプラ[10]に行きました。地域の人々が集まって僕たちを歓迎してくれたんですよ。そこで市役所の方が歓迎の挨拶をしていて、僕はそれを日本語に訳すように頼まれました。そこで出てきた最初の発言は wew bedhi rata siri maha boo samidu pisa ena mada nala・・・［非常に詩的なことば。だいたいの意味は湖がたくさんあるこの国のスリマハ菩提樹[11]を吹いてくるそよ風・・・］（学習者が真剣に聞いている。私は笑い出した）。で、そう言って、はいどうぞ（偉そうな顔をして手を前に出してどうぞというジェスチャーをした）という顔で僕を見ているんですよ。いくら何でもこれは訳せません。

（Lesson R1）

ラヴィーさんは自分のできないことを学習者に話していたが、そのことばを訳せなかった自分が情けないと思っているという印象は与えなかった。むしろ、歓迎の挨拶をした人の偉そうなジェスチャーを真似することで、普通そのようなことができると期待する方がおかしいというような印象を少なくとも私には与えた。

次に引用するのは新しい語彙を教えている場面である。ラヴィーさん自身もその語彙をよく間違えるということを学習者に話してから、覚えるためのヒントを教えている。

（ホワイトボード
ji desu
ji han desu
ji fun/pun desu）
（ji han desu の下に ji fun/pun desu と書きながら話す。）
ラヴィー：この 2 つ［fun/pun］は前の数字によって変わります。ちょっと覚えにくいです。僕にも難しいですよ。p と f の順番に言えばいいですよ。p, f, p, f, と。4 と 5 だけは f, f と続きます。

（Lesson R2）

6.2. ラヴィーさんと TJL1 との関係

フィールドワーク中ラヴィーさんと A センターの TJL1 とのやり取りが観察できた。次に引用するのは授業のあるエピソードと、それに関して順子さんという A センターで教えている TJL1 がラヴィーさんにしたコメントである。

ラヴィー：これはペンです。（右手を上げ、手に持っていたペンを皆に見せながら）これは話し手のそばにあるものを示すときにこれと言います。聞き手のそばにあるものを示すときにそれと言います。これはペンです（もう一度ペンを見せた）。

（Lesson R1）

この日授業の後そのまま教室に残った私は、教卓のところに立っているラヴィーさんと、これからのフィールドワークの日程を話していた。途中で順子さんが来て私たちの話

しに参加したが、徐々にラヴィーさんにその日の授業のことを話し始めた。順子さんはこの日教室に入ってラヴィーさんの授業を観察したわけではないが、隣の教員室から授業を聞いていたらしい。教員室は横に細長いため、教員室のドアのところに立たないと、教室の中は見えないが、音は聞こえるようだ。この日教員室のドアはずっと開いていた。教員室には入口が1つしかなく、中に入るには必ず教室のドアを通らなければならないため、教室にいる人には教員室に出入りする人が見える。この日ラヴィーさんの授業の間ずっと順子さんは教員室にいた。そして順子さんは授業が終わったら、ラヴィーさんにその日の授業について話し始めたのだ。そのエピソードの1部を私のフィールドノートから引用する。

順子さんは隣の教員室に一度戻って、ボールペン、sign pen、万年筆、felt pen、white board marker を持ってきた。そして、1本ずつラヴィーさんに見せながら、それを日本語でなんと言うか聞いた。ラヴィーさんもそれぞれのペンの日本語の言い方を答えていた。最後に順子さんは、「これらはほとんど日本語でペンと言えます。そのことはシンハラ語と違うから、実物を持ってきて見せたほうがいいですね。この部屋に使えそうな実物がたくさんありますよ。」と言った。ラヴィーさんは何も言わなかった。

（Fieldnote R1）

実は、授業を観察したときにも、後で授業のフィールドノートを読んでも、私にはその日ラヴィーさんが色々な種類のペンを持ってきて説明しなかったことは特に問題に思えなかった。そしてインタビューの時ラヴィーさんは次のようなことを言った。

ラヴィー：そこまで説明する必要があると思いません。ペンというのはどういうものか皆さんよく分かりますよ。もっと分かりにくいものなら、実物を持ってきて説明してもいいけど、ペンはとても分かりやすいものです。このレベルの学生にたくさんの種類のペンを持ってきて説明する必要はないと思います。

（Interview R2）

ラヴィーさんはペンを持ってきて説明する必要性はないと思っている。

日本語講座の中だけで、ラヴィーさんと日本語講座の他の教師とのやり取りを観察す

ると、ラヴィーさんはここでの経験は長いのにも関わらず、先輩としてあまり他の人に頼られているという印象は受けなかった。ラヴィーさんの次にAセンターでの経験の長い教師はディリニさんである。しかし、ディリニさんはフィールドワークの期間中に休んでいたため、残念ながら、彼女とラヴィーさんのやり取りは観察できなかった。フィールドワークの期間Aセンターにいた他の教師は、数ヶ月前から教えているハリニさんと、数週間前から教えている順子さんである。順子さんに一度試験の問題を誰が作るかという相談を受けたとラヴィーさんが言った。

ラヴィー：順子先生はこの前テストのことを聞いてきました。ディリニ先生もいないし、どうしようって聞いていました。そして僕が作ったら、足りないところを直すと言っていました。

（Interview R1）

しかし、順子さんが講座のことや、Aセンターのことをラヴィーさんに教えてもらう機会は1度も観察できなかった。ラヴィーさんの教え方について彼の前で順子さんがした次のコメントから、彼女はラヴィーさんの教え方を高く評価しているという印象は受けなかった。

私は今日からラヴィーさんの授業を観察することを順子さんに言った。彼女はラヴィーさんがそこにいることをあまり気にしないで、「ラヴィー先生はシンハラ語も使って間接法で教えているけど、もう1人直接法で教える先生がいるのでぜひ見に来てください」と言った。

（Fieldnote R1）

ラヴィーさん自身はシンハラ語を使って日本語を教えることについて次のように考えている

ラヴィー：日本語だけで教えるよりシンハラ語を使って教えたほうがいいと思います。シンハラ語なら私も100%知っているし。習いに来ている人もシンハラ語なら分かります。誤解が少ないと思いますよ。日本語で教えたら何を言っているのか完全には分からないと思います。

（Interview R1）

その後会ったときも、順子さんにぜひもう1人の直接法で教える教師の授業も見るように言われたので、順子さんはラヴィーさんの授業より、もう1人の教師の授業を勧めているのかもしれないと思った。そのもう1人の教師というのはハリニさんのことである。

ハリニさんの場合、順子さんに教え方の指導を受けているせいか、いつも順子さんと一緒にいて、順子さんに授業の準備を手伝ってもらったり、授業を観察してもらったり、コメントやアドバイスをしてもらったりすることがよくあったが、先輩であるラヴィーさんに何かを教えてもらう場面は1度も観察できなかった。しかし、ラヴィーさん自身は他の教師のこのような態度をあまり気にしている様子はなかった。

ラヴィー：僕は平日忙しくて、ここの講座全体の責任は持てないですね。ディリニ先生は時間的に余裕もあったし、ここ5年間はディリニ先生が全体の責任を見てきました。順子先生はディリニ先生に色々教えてもらったかもしれないですね。僕には特に何も聞いていないです。

（Interview R2）

ラヴィー：僕と話す機会はわりと少ないですよ。少しは話したけど、それ以外はあまり関わっていません。僕も特に用事がなかったら、教員室には長くいることはないし。

（Interview R2）

6.3. L2ユーザーとしてのラヴィーさん

L2ユーザーとしてのラヴィーさんを理解するには彼が日本語を教える環境を観察するだけでは足りない。彼の日本語を使う場面はAセンターで日本語を教えるときだけではない。会社で働く場面でも日本語を使う。ラヴィーさんのインタビューの中には彼が働いている会社の話もよく出てきた。この会社は世界23カ国に支店を持つ大きい組織である。Aセンターの紹介でこの会社を知り、九州の支店と東京の本社で長期研修を受けた。その後、本社で外国からの研修生のコーディネーターとして働いた経験もある。スリランカのコーディネーターになってからは年に1度は仕事で日本に行くようになった。日本では仕事の関係で北海道から沖縄まで様々な地域に行ったことがある。定期的に日本に行くことについてラヴィーさんはとても嬉しそうに次のように語った。

ラヴィー：日本に行ったら色んな用事で色々な地域に行きます。北海道の旭川も南の

islands も含めてね。石垣島とか。沖縄を一周廻ったこともありますよ。

（Interview R2）

ラヴィー：こないだ日本に行ったら駅でもうすぐ時速500キロの train の experiment をするから、ちょっと待っていたら見られると言われたけど、忙しくて見られなかったです。日本に行ったら色んなものを見て来ます。いつも最初に行くのは秋葉原ですね。いつも色んな所へ行きますよ。

（Interview R2）

ラヴィーさんは会社で日本語を使うことが多く、つい最近までは日本人のスタッフも一緒に働いていた。会社の職員の大多数は日本で研修を受けた経験があり、会社の中ではスリランカ人の社員同士でも日本語を使うことがよくある。

日本語を教えている A センターでは、教師の中に TJL1もいるので、打ち合わせや日常会話を含む教師同士のやり取りはほとんど日本語で行なわれている。観察できた打ち合わせや教師同士のやり取りでは、ラヴィーさんは積極的に自分の意見を話していた。そういう状況で働いているラヴィーさんは自分の日本語の能力について次のように語った。

ラヴィー：日本人も僕の office で最近まで働いていました。今は日本人のスタッフは誰もいないけど、僕たちは 1 日に少なくとも 2 回日本に call します。そのときはいつも Japanese ［語］を使います。 Office の仕事も日本と関わっている仕事が多いです。働いている他の人もほとんど日本へ行ってきた人。だから日本語はいつもよく使います。僕の［日本語の］知識はその仕事には十分ですよ。何の問題もありません。

（Interview R1）

さらに日本語を教えることで常に新しいことを調べたりするので、知識が増えるそうだ。

ラヴィー：教えることで個人的に得られるものが多いです。何か新しいことを調べようと思ったりするし。毎日何か新しいことを学びます。

（Interview R1）

ラヴィーさんは会社の仕事があまり忙しくなかったころに、Aセンターの日本語講座で教え始めた。そのうち徐々に会社の仕事が忙しくなったが、教師の仕事も同時に続けてきた。彼は今までここで教えつづけてきた理由を次のように語った。

ラヴィー：給料を考えたら、やっと交通費をカバーするぐらいの給料なんだけど[12]、Aセンターには今までお世話になっているから、お金にならなくても、毎日忙しくても、出来る限りのことをしたいと思っています。僕は特にAセンターが好きですよ。もちろん日本語も好きですけど。

（Interview R1）

それはラヴィーさんとの2回目のインタビューの日である。私はいつも協力者にインタビューの当日も連絡して、インタビューに来られるかどうか確認をしている。その日は朝から連絡してもラヴィーさんの携帯電話に繋がらなかった。会社の電話にかけたら「お客さまの電話では繋がりません」という録音が流れた。それで私はAセンターの中の公衆電話を使おう思った。以下その場面を書いた私のフィールドノートを引用する。

公衆電話でかけようと思ってAセンターの中にあるcommunication center[13]に入った。カウンターの向こうに緑色のサリーを着た中年の女性がいた。その人に「この番号は携帯からはかからないですか？」とラヴィーさんの名刺に書いてある電話番号を見せながら聞いた。その女性は名刺を見て、「日本語を教えているMr. Raviですね。彼のofficeはもうこのaddressではないと思いますよ。引っ越したから。telephone numberも変わっているでしょう？」と、隣に立っていた男の人も会話に入れようとするかのように彼のほうも見ながら返事してくれた。その女性がラヴィーさんのことを詳しく知っているので少し驚いた。

（Fieldnote R3）

私はその出来事でラヴィーさんはAセンターの中で「日本語を教えているMr. Ravi」というイメージを持っているという印象を受けた。

次に引用するのは1回目のインタビューが終わって、Aセンターの管理職に当たる方に挨拶に行った時のことである。私は書類上では許可をもらっていたが、実際に行って挨拶したのはこの日が初めてだった。

たくさんのロッカーに囲まれたあまり大きくない机に向かって部長が座っていた。部屋は思ったほど大きくはなく、その中にもう1人の中年の女性スタッフもいた。「サマンティカ・ロクガマゲです。調査に協力していただいてありがとうございます。」とちょっと緊張しながら言ったが、部長は「どう？何か困ったことないですか。」ととてもやさしく聞いて「どうぞ座ってください。」と言った。部長は目で笑うような方で、そのせいかもしれないが、若く見える。私は彼の真向かいに座った。「どう？ラヴィーはとても協力的でしょう？10年ぐらいここの講座で日本語を教えているから、できる限り手伝ってもらえると思うよ。」と言った。隣の机で計算器を使って計算しながら大きな帳簿に何か記入していた女性も私の方を見て、「10年以上かな？いつも日本に行っているし。日本のことよく知っていますよ。」と話に参加した。

（Fieldnote R2）

ラヴィーさんと話しながらAセンターの中を歩いたことが2・3回あったが、彼はすれ違う人に挨拶されたり、声をかけられたりすることがよくあった。Aセンターはとても大きな組織で日本語講座はその中の一部にしか過ぎないのに、ラヴィーさんはこの中でよく知られている人だという印象を持った。

ラヴィー：ここの掃除する人も含めて皆は僕の知り合いですよ。皆と話して、皆と仲よくやっていきたい。

（Interview R2）

6.4. 日本人との付き合い方

Aセンターで教え始めて10年になるが、この間にTJL1とTJL2が何人も入れ替わった。ラヴィーさんはここで働いているたった1人の男性である。個人的なポリシーとしてAセンターに来て、用が済んだらすぐ帰るということを今までしてきたが、そのおかげで人間関係もとてもスムーズにいったそうだ。

ラヴィーさんは長年日本人と仕事をした経験があるのでスリランカに来る日本人の考え方についてもだいたい分かっているそうだ。日本人のスリランカについての意識には両国の経済的な状況がかなり反映されているとラヴィーさんは見ている。発展途上国であるスリランカを日本人がどのような目で見るのかについて個人的な経験から次のように語っ

た。

ラヴィー：次に［会社に］来た人はスリランカの人々をとても低く評価する日本人ですね。
私　　：低く見るってどういうことですか？
ラヴィー：町に出てちょっと回りを見てスリランカには品物がないと決め付けてしまいました。スリランカの人は何もよく分かっていないとか。全てを知っているのは自分だけみたいな態度ですね。奥さんもあまり経験のない人ですよ。ある日 office で消しゴムを探していて見つからなかったんですね。そこで奥さんは「そうかスリランカには消しゴムがないんだ」と言いましたよ(笑[14])。女性があまり昼間とか町をブラブラしないでしょう。そんなある日、外を見て「スリランカには女性があまりいないね」って言うんですよ。僕はある日の夕方、仕事が終わる時間帯に女性はたくさん働いている factory の近くまで連れて行って見せました。スリランカにも女性がたくさんいるということを。よく分からないまま外見だけ見て色々決め付けますね。そして自分たちの考えることが全て正しいと思い込んでしまうんですよ。

（Interview R2）

ラヴィー：日本人は自分の意見が全て正しいと思っていますよ。日本は発展しているからでしょう。自分たちの意見が正しいから国が発展したと思っているみたいですね。

（Interview R3）

順子さんは授業がない日でもAセンターに来ていて、コース全体のことでかなり力を入れて頑張っている。誰よりも早く来て教室を開けておくことや、TJL2の授業を観察してコメントをすることや、教科書の直すべきところを考えたりすることなどあらゆることに積極的である。順子さんも含めたTJL1についてラヴィーさんの意見は次のようである。

ラヴィー：彼らはとてもいいですよ。だけど、日本と同じようにスリランカでも働こうとするんですね。ここはスリランカです。時間を守らないこととか色々問題があるでしょう。そして役員を相手に仕事をするのは難しいです

ね。

私　：役員ってAセンターのですか？

ラヴィー：そうですね。まあよその事務所に行っても同じですけど。時間を守ることはあまりないでしょう。Photo copyをしようとしても、電話をかけようとしてもさっさとできないでしょう。まだまだ足りないところがたくさんあります。彼らは［TJL1］は最初の6ヶ月は日本と全く同じようにしようとして苦労します。しばらくしたらここの状況が分かってスリランカのシステムに従うようになりますね。最後の1年になると、まあいいかと思って、遊びの方が面白くなるみたいです。私の知っている人はみんなだいたいそうですよ。

私　：最初の6ヶ月はどんな経験がありますか？

ラヴィー：いつも誰よりも先に来て鍵を借りて教室を開けて準備しておきますね。そして授業が終わったら後片付けもして、次の授業の準備もしてくれます。講座全体のplanも考えます。本当に一生懸命にします。

（Interview R1）

ラヴィー：だけど彼ら［TJL1］の大騒ぎに僕たちは焦る必要がないと思います。彼らがここのシステムを分かってきたら、この大騒ぎはなくなりますから。

私　：つまり、［TJL1は］ここのシステムに慣れてくるということですか？

ラヴィー：そうそう。6ヶ月ぐらいしたら、自然になれてきます。僕たちはあまり焦らなくていいんですよ。

（Interview R3）

7．考　察

7.1．ラヴィーさんの実践の特徴

6.1.でラヴィーさんの授業の場面をいくつか記述した。彼は自分の第1言語であるシンハラ語の知識と第2言語の日本語の知識のどちらも使って日本語を教えている。新大阪の「新」をシンハラ語の適切な文脈を例として挙げ、nawaというシンハラ語訳を教えた場面を考えてみると、「新」のただの意味ではなく、文脈においてその意味を把握し、さらに、それをシンハラ語でも似ている文脈において教えている。

「おてあらい」という単語が授業中に出てきた場面では、その次にシンハラ語を第1言

語とする話者にとって間違えやすい「おてら」を教えた。Aセンターの教科書では「おてあらい」と「おてら」は間違えやすい単語として紹介しているわけではない。彼自身が実際に日本語を使っていてその2つの単語を間違えやすい単語として気づき、それを実践に結び付けていると言える。

「オーサカ」を「オサーカ」と誤って発音しないようにと注意してすぐに、有名な商品のコマーシャルの中で、「サヨーナラ」を「サヨナーラ」と誤って発音されていることを指摘した。この場合ただ間違えやすい発音を並べるだけではなく、有名なコマーシャルを例として出すことによって、学習者にとって身近で分かりやすい例になったのだろう。

ラヴィーさんは順子さんに「これはペンです」を教える際、様々な種類のペンを学習者に見せるべきだというコメントを受けた。インタビューで出てきたラヴィーさんの意見では、ペンは分かりやすいものであるため、わざわざ様々な種類のペンを学習者に見せる必要はない。よく考えてみれば、ラヴィーさんと私の第1言語のシンハラ語には、ペンのそれぞれの種類を示すためにそれぞれ違う単語がないのである。ラヴィーさんも私もそこに色々なペンを持ち込んで説明することの必要性を感じない理由はそれかもしれない。シンハラ語ではボールペンと万年筆を示す単語はあるが、万年筆も最近ほとんど使わないため、一般的にペンを示す1つの単語しか使われておらず、その中に様々な種類のペンが含まれると思う。区別しなければならない場合はsign pen、 felt pen、 white board marker等の英語の単語をそのまま使うしかない。順子さんが言いたかったのも、日本語にはこれらの全てのペンを示すのにペンという単語が使えるということだと思うが、彼女はおそらくスリランカの学習者はペンの概念として様々なものがあって、それを全て区別しないとペンという単語では何を示すのかが分かりにくいと判断したのだろう。しかし、色々な種類のペンを持ち込んで全てがペンであることを教えたら、逆に教師の意図はスリランカの学習者には通じないかもしれない。つまり、日本語の学習者には分かりにくいと一般的に言われているものと、それぞれの国の学習者に分かりにくいものが必ずしも同じではないということである。以上のような場面からみると、ラヴィーさんは自分の中にある第1言語の知識と第2言語の知識の両方を使って日本語を教えていることが分かる。

ラヴィーさんは日本語の学習者だった時代の経験を実践に結び付けている。1分2分等を覚えるためのヒントを教えた場面を考えて見れば、日本語を学習した経験を振り返り、難しいところを覚えるために自分なりに考えた学習のヒントを学習者に提供している。さらに、日本語のL2ユーザーとしての自分の経験を話すこともある。シンハラ語で話された非常に詩的なことばを日本語に訳せなかった経験を学習者に話した場面を考えてみると、ラヴィーさんは自分の日本語ではできないこともあるということ、通訳できなくても

それは自分の問題として考えていないということを明らかにしていることが分かる。教師のこのような経験を聞くことによって、学習者は、第2言語を使ってできることとできないことが当然あるということを理解し、できないことがあるからといって、劣った存在ではないと思えるようになるだろう。

7.2. TJL1の評価とラヴィーさん

6.2.ではAセンターのTJL1の順子さんとラヴィーさんのやり取りに関するデータを分析した。順子さんは「ラヴィーさんが間接法で教えている」ということをラヴィーさんの面前で私に伝え、もう1人の「直接法で教える先生」の授業も見るように言った。おそらく順子さんはラヴィーさんがシンハラ語を使って日本語を教えることを高く評価していないのである。それに対してラヴィーさん自身は自分の教え方がスリランカの学習者に最も適切だと思っていて、順子さんのコメントを気にしている様子は全くなかった。

順子さんも順子さんから教え方の指導を受けているハリニさんもラヴィーさんに何かを教えてもらうことはあまりなさそうだが、ラヴィーさんはそのことを特に気にしていないようである。順子さんがラヴィーさんに様々な種類のペンを持ってきて「ペン」という語彙を教えるように指摘したのは私が観察した第1回目の授業の後である。外部の人間である私の前でラヴィーさんにそのような指摘をしたことに私は驚いた。ところが、ラヴィーさんはその指摘に関して何の返事もしなかった。インタビューで彼の意見を聞いてみると、ペンをたくさん持ってくる必要はないと考えていることが分かった。ラヴィーさんは順子さんからの指摘を気にしているという印象を全く受けなかった。TJL1からの評価を気にせず自分なりの実践が続けられるのはなぜなのだろうか。

7.3. ラヴィーさんの実践を可能にするもの

ラヴィーさんの実践を可能にしているのは彼のL2ユーザーとしてのアイデンティティであり、彼なりの日本人との付き合い方であると言えそうである。ラヴィーさんは日本語講座の中では特に高く評価されているという印象はなかったが、ラヴィーさんはそのことを気にしている様子でもなかった。ラヴィーさんはインタビューでは「僕は特にAセンターが好きですよ。もちろん日本語も好きですけど。」と言った。Aセンターだからこそ「お金にならなくても、毎日忙しくても、出来る限りのことをしたい」と言っている。

Riley（2003）の社会的アイデンティティの定義[15]を参考にAoki（2005）はL2学習者がL2ユーザーとしてのアイデンティティを持つには、その第2言語で社会的実践に参加すること、その第2言語を使って自分のやりたいことが達成できると自分の中で感じるこ

と、そして、周りの人々に自分の能力を認めてもらうことが必要であると主張する。

ラヴィーさんは日本語講座の中であまり頼られていないのに対して、日本語講座以外のところでは「日本語を教える Mr. Ravi」として知られていると言える。部長や女性スタッフのコメントではラヴィーさんは長年ここで日本語を教えているだけではなく、日本へ行く機会が多く、日本をよく知っている人というイメージを持っていることが分かる。ラヴィーさん自身はそのことに満足しているのではないかと思われた。日本語講座と関係なく、Aセンターの「皆と話して、皆と仲よくやっていきたい」と考えており、Aセンターというのはラヴィーさんを認めてくれる居心地のいい環境に違いない。日本語を教えることも好きだが、特にAセンターが好きだから、いくら忙しくても、特に報酬がよくなくても、ここで教えたいと思っている。今の会社はAセンターの紹介で知ったという感謝の気持ちもあると思うが、Aセンターで認めてもらっているということも大きいのではないか。

さらに、働いている会社では、以前東京の本社で外国から来る研修生のコーディネーターとして、今はスリランカの会社のコーディネーターとして、責任のある仕事を任せられており、毎年出張で日本に行く機会がある。

ラヴィーさんは日本語を教えていることと日本語を使って働いていることのどちらに関しても満足していると思う。自分の日本語は自分の仕事には十分であると言ったり、日本列島を旅したことについて満足そうに話してくれたりしたことから、ラヴィーさんは自分の持っている日本語で様々な活動ができていると感じており、それを誇りに思っているように見えた。日本語ができる人として認められている環境はラヴィーさんが日本語を教えつづけること、自分の経験や自分の第1言語と第2言語両方の知識を生かして授業をしていることに結びついていると思われる。

しかし、ラヴィーさんが自分なりの実践を貫くことを可能にしているのはラヴィーさんを日本語のできる人として認める環境だけではない。ラヴィーさんの意見では、スリランカに来る日本人の多くはスリランカのシステムを自分の考え通りに変えようとする。それは「自分たちの意見が正しいから国が発展したと思っている」からである。しばらくしてスリランカのシステムが分かってくると、そのような考えが変わる人もいるそうだ。ラヴィーさんは今までの経験からいって、新しく TJL1が来てスリランカのシステムに慣れるまで、だいたい6ヵ月ぐらいかかると言っている。そして、落ち着いて TJL1がここのシステムに慣れることを待つのが最も相応しいとラヴィーさんは思っている。彼はスリランカのシステムが分かったら、日本人のスリランカに対する意見も変わるかもしれないと思っているのである。これがラヴィーさんなりに考えている日本人との付き合い方であろ

う。このような考え方はAセンターで教えているTJL1との付き合い方にも影響している。彼によるとまだ来たばかりの順子さんもいずれスリランカのシステムが分かるようになるということである。彼は順子さんの行動に対して「僕たちはあまり焦らなくていい」と言っている。彼が自分なりのやり方で日本語を教えつづけてこられたもう1つの理由は日本人に対する自分なりの付き合い方を持っているからとも考えられる。

8．おわりに

本稿ではスリランカの日本語教育に携わっているTJL2のラヴィーさんのケース・スタディーを行った。そこでラヴィーさんは自分の第1言語と第2言語両方の知識と、日本語のユーザーとしての彼の経験を生かした授業をしていることが分かった。ところが、同じスタッフのTJL1にはラヴィーさんの教え方が評価されていない。しかし、ラヴィーさんはTJL1にどう評価されているかを気にせず、自分が最も適切だと思う方法で教え続けている。それを可能にしている要因としては、以下の2つが考えられる。1つはAセンターの多くのスリランカ人や勤務先の多くの人々にL2ユーザーとして認められ、自分の日本語で自分が満足できるような活動ができているということである。もう1つはラヴィーさんが自分なりの日本人との付き合い方を持っているということある。

1．で述べた私の実践を振り返ってみると、学習者の前ではのびのび振舞えた記憶があるので、多分私もある程度自分がやりたいような授業をしていたかもしれない。ところが、教室の外では自分がいったい何者なのかを日々悩んでいた。TJL2は常にTJL1と比較され、問題のある存在として考えられているのではないかと感じることがしばしばあった。よく考えてみると、私が日本語教師の勉強会に参加した理由の1つは、日本語を使う場を少しでも広げようと思ったからかもしれない。ところが、そこでは自分のできないところしか見てもらえず、非常に発言しにくかった記憶がある。私は「何ができればそのことばが教えられる人として認められるのか」と悩み、こういった環境の中では日本語の教師を続けていけないのではないかと自信を失っていた。それは周りの人々にL2ユーザーとしての自分を認められていなかったからかもしれない。

謝辞：お忙しい中インタビューに時間を作ってくださったり、授業を見せてくださったりしたラヴィーさんと研究に協力してくださったAセンターの皆様に感謝の気持ちを申し上げたい。

【注】

1） Richards & Schmidt （2002）によると、一般的に first language （第1言語）とは生まれて初めて身に付けたことばであるが、多言語社会ではある人が最も楽に使えることばを指す。本研究では第1言語以外のことばはすべて第2言語とする。

2） Paikeday （1985）が指摘するように native speaker の定義は研究者によって様々であり、しかもその多くは厳密さを欠いており、容易に反証として例外を挙げることができる。これに対して、一般的には native speaker とは生まれて初めて習得した言語（native language）の話者であり、優れたコミュニケーション能力を持ち、直感的に文法的正確さ等の判断ができる人であると広く信じられている。この、いわばフォークビリーフと言われるものも特に多言語社会では、いくらでも反証をあげることができる。

3） Phillipson が foreign language （外国語）として考えるのは、教育と行政の媒体として使われず、そのことばの話者とコミュニケーションをすることを目的として学校で教えらえていることばである。また、 second language （第2言語）として考えるのは、 native language ではないのにも関わらず、教育や行政の媒体として幅広く使われていることばである。

4）本稿では研究に協力してくださった教師をケースではなく、協力者と呼ぶことにする。

5）スリランカにはシンハラ語を第1言語とする人と、タミル語を第1言語とする人がいるが、協力者の中にタミル語を第1言語とする人はいなかった。

6） Maxwell （2005）によるとコンセプトマップとはある理論を作ったり、明らかにしたりするときに用いるツールである。コンセプトマップはコンセプトとそれぞれのコンセプトの関係を示す矢印という2種類の要素で出来ている

7）協力者のプライバシーを守るため調査の具体的な実施日は記載しない。どの協力者の何回目のフィールドノート、インタビュー、あるいは授業観察なのかが分かるように、名前のイニシアルと何回目かを書いておく。例えば（Lesson R1）というのはフィールドワークで観察したラヴィーさんの1回目の授業だということである。

8） Mulleriyawa は都市名である。 nawa nagaraya は new town の意味。 Mulleriyawa nawa nagaraya = Mulleriyawa new town.

9） Sayonara powder。スリランカで売られているフェースパウダーの商品名である。

10）アヌラーダプラは11世紀までスリランカの都だった。湖や、お寺などがたくさんある世界遺産である。

11） Sri Maha Bodhiya という仏教では非常に尊敬されている菩提樹。紀元250年ごろ植えられた木で、世界では記録されている最も古い木である。この菩提樹を示すには非常に丁寧な、そして詩的なことばを使う人が多い。

12）スリランカでは給料と別に交通費を支払うシステムはない。

13）電話、コピー、ファックス、プリントアウト等ができるところ。スリランカでは communication center が流行っている。多くの communication center は入ったらすぐ大きなカウンターがあって、電話すること以外はカウンターの向こう側にいるスタッフがやってくれる。

14）スリランカはゴムを輸出する国である。

15） Social identity can be defined as the sum of the social groups of which the individual is a competent and recognized member. (Riley, 2003: 96)

【参考文献】

Aoki, N. with Brown, S. (2005). Second language user autonomy: Just a neologism or transformation of our practice? Paper read at Independent Language Association Oceania Conference, Auckland, September, 2005.

Braine, G. (1999). From periphery to the center: One teacher's journey. In G. Braine (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 15-27). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.

Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic roots, Non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 77-92). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly,* 33(2), 165-209.

Cook, V. (2002a). Background to the L2 user. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 User* (pp. 1-31). Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V. (2002b). Language teaching methodology and the L2 user perspective. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 User* (pp. 325-343). Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V. (Ed.). (2002c). *Portraits of the L2 User.* Clevedon: Multilingual Matters.

Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language.* Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1997). The privilege of nonnative speaker. *PMLA, 112,* 359-369.

Liu, J. (2004). Confession of a nonnative English-speaking professional. In L. D. Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Nonnative English-Speaking Professionals* (pp. 25-39). Michigan: The University of Michigan Press.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Medgyes, P. (1999). Language training: A neglected area in teacher education. In G. Braine (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 177-195). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.* San Francisco: Jossy-Bass.

Paikeday, T.M. (1985). *The Native Speaker is Dead!* Toronto: Paikeday Publishing, Inc.

Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education, 2* (4), 251-268.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism.* Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (Eds.). (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3 rd ed.). Harlow: Longman.

Riley, P. (2003). Self-access as access to 'self': Cultural variation in the notions of self and personhood. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspective* (pp. 92-109). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

（博士後期課程学生）

（2006年8月25日受付）
（2006年10月5日修正版受付）
（2006年11月1日再修正版受付）
（2006年11月21日掲載決定）