

Title	初級クラスにおける媒介語の使用とやり取りの構造: 日本語を第2言語とするスリランカの日本語教師の考 え方と授業実践		
Author(s)	ロクガマゲ, サマンティカ		
Citation	阪大日本語研究. 2008, 20, p. 167-195		
Version Type	VoR		
URL	https://doi.org/10.18910/3626		
rights			
Note			

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

初級クラスにおける媒介語の使用とやり取りの構造 一日本語を第2言語とするスリランカの 日本語教師の考え方と授業実践—

How does the use of learners' L1 influence the L2 classroom interaction?: The attitudes and practice of Japanese language teachers 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、日本語の授業、目標言語を第2言語とする教師、媒介語、monolingual誤謬、学習者のイニシアティブ

【要旨】

学習者の第1言語は第2言語習得を妨げるという理論は、近年の第2言語習得に関わる研究でよく反論されるようになってきた。本稿ではスリランカで日本語を教える3人の教師のケース・スタディーを通して、教師自身が授業で媒介語として学習者の第1言語を使うことについてどのように考えているのか、媒介語を使うか否かが授業にどう影響するのかを探った。3人の教師は授業での媒介語使用に関してそれぞれ自分が正しいと思う方針をとっているが、彼らの考え方は、自分自身の学習経験、教師教育、職場の方針、仕事の環境、学習者のニーズなどに影響されている。また、3人が担当している初級授業の記述から、学習者の第1言語を使用する授業と使用しない授業とでは、学習者の発言に違いがあることが明らかになった。媒介語を使った授業の場合、学習者の口にする日本語の量は少ないものの、学習者はメタ言語的疑問や学習過程での気づきなどを母語を使ってその場で教師に投げかけ、授業のイニシアティブをとっている。これに対して、媒介語を使わない授業は固定的ステップの構造になっており、学習者は教師から与えられた目標言語の言語形式を数多く口にしているが、教師への質問などによって授業のイニシアティブをとる場面はあまり観察されなかった。

1. はじめに

日本語の授業では日本語以外のことばを使ってはいけないのか。「日本語の授業なんだ

から、当然日本語で話したほうがいい。」「でも、先生が何を言っているのか学習者に伝わらなかったら話にならないだろう。」私はスリランカで約9年間日本語を教えていたが、同僚のこのような会話をよく耳にした。9年の間いくつかの学校で教えたが、学校によって授業で学習者と教師の第1言語を使うかどうかに関する考え方も違っていた。スリランカの各地で日本語を教える教師が、月1回集まって勉強会を行っていたが、そこでは一時期教師が交代でモデル授業をして自分がどのような授業をしているのかを他の教師とシェアするようなことをしていた。なぜかそのモデル授業は媒介語を一切使わないものが大多数だったが、その教師が実際にそのような授業をしているのか、それともそれが理想の授業であると考えられているだけなのかはよく分からなかった。

2. 先行研究

第2言語の授業で学習者の第1言語を使用することの是非や、第2言語教育において第1言語が果たす役割は第2言語教育界でよく議論されるトピックである。伝統的には学習者の第1言語は第2言語学習を妨げるものとして考えられ、20世紀の第2言語教育では第1言語の使用を避けようとしていた(Cook, 2002: 339)。Phillipson(1992)によると1961年ウガンダのマケレ大学で行われた学会で英語教育に非常に大きな影響を与えた5つの理論が生まれた。そのうちの1つは、英語は媒介語を使わずに教えるのが最も適切であるという主張である¹)。Phillipsonは英語を第2言語あるいは外国語として教える場合、授業では英語以外のことばを使ってはいけないという考え方をmonolingual誤謬と呼ぶ。この考えでは学習者がどのようなことばを自分の中に持っていようが、授業では最大限に英語を使ったほうがよりよい英語学習になるとされる。Phillipsonは英語教育におけるmonolingual誤謬を以下の理由で批判する。i)Monolingualismでは学習者が持つほかの言語とそれに伴う知識を全て無視する。ii)英語がほかのことばより価値があるとされる。iii)Bilingualismについての誤った認識に立脚している。iv)英語教師のうち大多数はnon-nativeの教師であり、それぞれの国のnon-nativeの教師がnativeの教師をモデルにして英語だけで教えるということは現実的ではない。

英語教育の伝統的な考えを批判的に見たPhillipsonの影響を受け、それまで疑問視されなかった英語教育の様々な理論を批判する動きが始まった。第2言語習得において第1言語がどのような役割を果たすのかに注目する研究も生まれた。アメリカの移民の英語教育における第1言語使用に注目するAuerbach(1993)は学習者の第1言語を使うことの必要性を強調する。Auerbachによると英語の授業で学習者の第1言語を使用することによ

って学習者の今までの経験を大切にすることができ、学習者がその経験を語れるようになる。そのことによって英語を使ってみる気持ちにもなるという。

Cook (2002) は第2言語の授業では学習者の第1言語を彼ら自身の一部として捉え、彼らを理解すべきだと強調し、第2言語学習には学習者の第1言語が効果的に利用できると指摘する。Macaro (1997) とFranklin (1990) が行った研究を基にCookは第2言語の授業で学習者の第1言語を使用することに利点のある場面として次のようなことを挙げる。タスクやアクティビティーについて説明するときに学習者の第1言語を使ったほうが分かりやすい。第2言語を使用した文やフレーズを翻訳したり解釈したりするときに第1言語を使ったほうが学習者には速く通じる。学習者に対して特に個人的にフィードバックをするときに学習者の第1言語を使ったほうが自然である。教師からのアドバイスや警告などは学習者の第1言語でしたほうがより効果的に教師の考えが学習者に伝わる。文法の説明では学習者の第1言語の力を借りたほうが分かりやすい。

香港の英語の授業におけるコードスイッチングに注目するPennington(1995)は、指示する、規律を守るなどの場面や、教室コミュニティーのコントロールといった場面では教師の権威を強調するために英語が使われ、逆に学習者とのおしゃべりや授業の内容を説明する場面や、教室コミュニティーのコントロールを学習者に任せる場面では、第1言語が使われることを明らかにした。Canagarajah(1995)は、インドの教師によるコードスイッチングに関する研究で、目標言語の困難な箇所の説明や、クラスルームマネージメントでは教師が学習者の第1言語を使っていることが明らかになったと述べている。

これらの研究が指摘するように、授業で学習者の第1言語を使用することは第2言語習得を妨げるものではなく、第2言語習得を支えるものだと思われる。しかし、目標言語以外のことばを授業で話してはいけないという考えは学習者と同じ第1言語を話す教師の中にも存在する。Canagarajah(1999)が行った授業観察やインタビューに協力した24人の英語教師の多くは彼らが受けた教師教育や、彼ら自身の常識に基づき、媒介語を使わない英語の授業が最も理想的だと考えており、授業中に第1言語を使うことを、学習者の英語力の無さによるやむを得えない選択であると言い訳をすることが多かったという。つまり、目標言語を第2言語とする教師の中にも、第2言語の授業で第1言語を使用することは不適切であるという考え方に影響されている人がいるということになる。さらに、monolingual誤謬は教師だけの問題ではない。Canagarajah(1995)、Pennington(1995)によると、いくら教師が授業で学習者の第1言語を使うほうが相応しいと考えていても、学校側がポリシーとして媒介語の使用を禁じている場合も少なくなく、そのような状況では教師が媒介語を使用しにくいという現実もある。また、Auerbach(1993)が述べてい

るように学習者の中にも、第1言語を使うことは第2言語習得を邪魔するものだと考える人もいる。

3. 本研究の目的

第2言語の授業で学習者の第1言語を使うことの大切さを強調した研究は増えてきている。しかし、Canagarajah(1999)をみても、英語教育の中では学習者と同じ第1言語を話す、目標言語を第2言語とする教師自身も、授業中に第1言語をどのように扱うかという問題で悩まされていることが分かる。日本語教育では、教師はこの問題をどう考え、教師の考え方は教育実践にどのような影響を与えているのだろうか。本稿はスリランカで日本語を教える 3 人の日本語を第2言語 2 とする教師(以下、TJL2: Teacher/s for whom Japanese is an L2)の職場でのフィールドワークを基に、それぞれの教師が日本語の授業で媒介語を使うことについてどのように考えているのか、媒介語を使うか使わないかは授業にどのように影響するのかを探る。

4. 研究方法

本稿はスリランカで日本語を教える日本語を第2言語とする3人の教師の実践とその背景を理解する質的ケース・スタディーの一部である。質的ケース・スタディーは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用いられる(Merriam, 1998)。以下調査方法と分析方法を述べる。

4. 1. 調査方法

本研究では1人の協力者当たり一ヶ月のフィールドワークを行った。フィールドワークの依頼は協力者と学校側に口頭と依頼書により行い、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。

フィールドワークではStake (1995) を参考にフィールド観察とインタビューによって データを集めた。観察したのは、協力者が授業の準備をする様子、授業、職場の人々と のやり取りなどである。観察したことをフィールドノートに書き、データとして使った。 Stake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 は気付いたことを、協力者の角度から理解するためにインタビューを行う。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。すべてのインタビューを録音し、文字化した。文字化データを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。

フィールドワークで観察した場面やインタビューの回数は協力者によって様々である。 一ヶ月のフィールドワークが終了しても、データ分析の段階で疑問が出てきた場合、追加 インタビューを行った。以下は3人の協力者のケース・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。協力者及びフィールドで会った人々と、 日本語教育機関の名前は全て仮名である。

協力者	学校	インタビュー(回数、時間)	観察(回数、時間、場面)
ナヤナさん	K センター	3回(60分、42分、52分)、	授業前(準備と他の人との
		追加インタビュー 1回 (62	やり取り) 15分~ 20分×6
		分)	回、授業観察90分×6回(録
			音はしなかった。 ³⁾)
ラヴィーさん	A センター	3回(57分、61分、32分)	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)
ワジラさん	R センター	3回(50分、55分、57分)、	準備の観察50分×6回、授
		追加インタビュー 2回 (30	業観察120分×3回(内120

分×2回録音)

分、35分)

表1 フィールド観察とインタビューの回数及び時間

4. 2. 調查協力者

ナヤナさん

ナヤナさんは7年前からKセンターで日本語を教えている。彼女は中学校と高等学校の 勉強のかたわら5年間Kセンターに通い、日本語を学習した。日本語が達者だったため、 高校卒業後、センターから奨学金をもらい、日本に留学した。2年間日本の大学の留学生 別科で日本語の知識を磨き、別科終了後、大学に進学しないという両親との約束を守り、 帰国した。その後Kセンターで日本語を教え始めた。以前は週末、平日共に教えていたが、 3年前から家庭の事情で働く時間を減らし、現在は週3日間、合計8時間教えている。彼 女は日本語を教える以外にKセンターの翻訳・通訳の担当者としての役割も担っている。

ナヤナさんが日本語を教えているKセンターは、約20年前に設立された、社会福祉を目的とした組織である。主な活動として、日本の支援者から送られてくる支援金を、勉強熱

心で経済的に困っている家庭の子供に渡している。ナヤナさんは中学時代にKセンターの支援を受けていた。日本語を学び始めたきっかけも支援を受けるようになったことである。このセンターの日本語講座は、1人1人の子供へ支援金を送ってくれるそれぞれの日本人の支援者との主に手紙によるコミュニケーションを基本的な目的としたものである。しかし、支援プログラムと無関係の、様々な目的で日本語を学習する外部の人もおり、彼らのみ受講料を払うことになっている。日本語講座は初級、中級、上級に分かれており、教師はTJL2が5名と日本語を第1言語とする教師(以下TJL1:Teacher/s for whom Japanese is the L1)が2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り、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名とTJL1が1名である。ここの学習者には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、趣味で日本語を学ぶ人等がいる。

ワジラさん

ワジラさんは3年前からRセンターで日本語を教えている。彼女自身は高校と大学で日本語を学習した。同時にRセンターにも通い、そこの講座の上級レベルの終わりまで日本語の学習を続け、Rセンターを卒業した。そして大学の4年生のころ、初等・中等教育が行われる公立の学校でG. C. E. (A/L) 4) の学習者に非常勤で教え始めた。大学卒業後Rセンターで教えるようになり、公立の学校で教える仕事をやめた。日本語を教えた経験は約4年であり、そのうちRセンターで教えた経験は3年である。Rセンターでは最初の1年間は専任教師として働いたが、そのあと自ら専任をやめ、非常勤になることにした。そして、Rセンターのほかに初等・中等教育が行われるM学校でG. C. E. (A/L) の学習者に教える仕事も始めた。現在は土曜日の一日と平日の2日間合わせて週12時間Rセンター

で教えている。そして平日の午前中はM高校で教えている。

Rセンターは日本語教育専門の民間の組織である。ここの受講者には高校や大学で日本語を専攻科目として学習している人、日本へ行くことを目的としている人、仕事に必要だから学習する人、趣味で日本語を学習する人などがおり、年齢も様々である。ここの日本語講座は8つのレベルに分かれており、教師はTJL2が6名とTJL1が2名である。

4.3.調査の言語

フィールドノートは基本的に私の第1言語であるシンハラ語で書いたが、発話はその人が使ったことばのまま書いた。協力者3人ともシンハラ語が第1言語であるため、インタビューはシンハラ語で行った。すべ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い、論文に引用する段階で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)、説明を加えた。英語のことばはそのまま英語で書いた。インタビューや授業で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。引用の中に []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り、フィールドノートに含まれていないものである。

4. 4. 分析方法

分析ではmultiple case study(Merriam, 1998)の方法を用いた。この方法ではまず個々のケース内の分析を行い、そのあとケース間の比較を行う。ケース内分析では、まずすべてのデータを読み直し、話題ごとに区切ってカード化した。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⁵⁾を書いた。コンセプトマップを基に3つのケースを記述した。次に、ケース内分析で現れたいくつかのコンセプトからできた大きなテーマを基に、3人のデータを比較対照しながらケース間分析を行った。

5. 分析

3人のケース間分析の結果、1つの大きなテーマとして、日本語の授業で学習者と教師自身の第1言語であるシンハラ語あるいは英語⁶⁾を使うか否かという問題が現れた。以下3人のコンセプトマップから授業で媒介語を使うことに関する部分を示す。

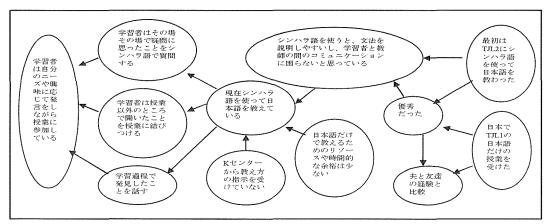


図1 ナヤナさんのコンセプトマップの一部

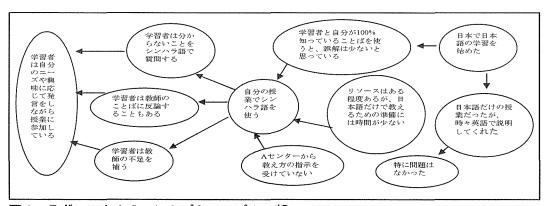


図2 ラヴィーさんのコンセプトマップの一部

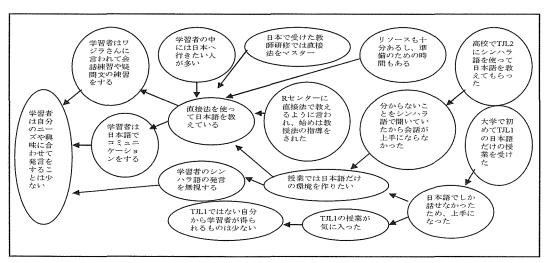


図3 ワジラさんのコンセプトマップの一部

本稿ではこのコンセプトマップに基づいて3つのケースの記述とそれらの比較対照を 行う。

以下5.1.では日本語の授業で媒介語を使用することについてそれぞれの協力者がどのように考えているのかをまとめる。5.2.では第1言語を使うか否かが授業にどのような影響を与えるのかを記述する。

5.1. 授業で第1言語を使うことについて3人の意見

5. 1. 1. ナヤナさんの場合

ナヤナさんの授業では文法と語彙の説明を含む、教師と学習者の間のすべてのやり取りで、両者の第1言語であるシンハラ語が使用されている。Kセンターの日本語講座では指導の仕方を特に決めていないため、教師が自由に自分の方針を決めているそうだ。シンハラ語を使用して日本語を教える方針もナヤナさんが自分で決めたものである。

彼女自身はまずスリランカでTJL2に日本語の文法などをシンハラ語で説明してもらいながら日本語を勉強した。そのあと日本の大学の留学生別科で2年間日本語を学習したが、そこの担当の先生に文法が上手だから指導しやすいといつも褒められたそうである。別科のクラスメートの中にあちこちから拾った単語や文法を並べて話そうとする人がいたのだが、ナヤナさんの意見ではそのような基礎知識がきちんとできていない人を指導するのは大変なことである。スリランカの学習者の場合、最も大切な基礎はスリランカのTJL2に教えてもらい、そのあとTJL1に教えてもらったほうがいいとナヤナさんは思っている。

ナヤナさんのご主人は4年間日本に留学し、日本で日本語を学習した人である。彼女は 自分の日本語学習の経験と、シンハラ語の助けがまったくない状況で日本語を学習したご 主人の経験を比較して次のように語った。

ナヤナ: 私はシンハラ語を使って日本語を教えてもらったから、きちんとした日本語の知識があると夫はよく言うんですね。彼は日本語だけを使って[媒介語を使わずに]教えてもらったから、日本語をはっきり分かっていると言えません。いつも意味を推測しながら日本語を覚えていて、それを繰り返しているうちに、結局曖昧な知識しか得られなかったんですよ。例えば「書かなければなりません」と言ったら、私の場合は、シンハラ語でその意味を書かなければならないであると教えてもらったじゃないですか。でも夫の場合それを日本語だけで教わったから、なんとなくこんな意味だろうと

推測して覚えていくことになったみたいです。日本人の先生に日本語だけで教えてもらったら、そうやって意味を推測していくしかないでしょうね。でも今度だれかにそれを説明しようとしたらなかなかできません。私はシンハラ語ではっきりした意味を持っているから、まただれかに教えることもできます。

(Interview N1⁷)

ナヤナさんの考える媒介語を使うことの利点の1つは日本語の文法を学習者の分かることばで解説し、学習者に分かりやすく教えることができるということである。学習者が分かることばを使って教えたほうが、日本語のはっきりした意味が伝わるが、媒介語として学習者が分かることばを使わない場合、曖昧な意味しか伝わらない。彼女は自分自身の日本語学習の経験と、ご主人や別科の同級生を比較して、このように考えているようである。そして彼女はそのように日本語の曖昧な知識しかない人は他者に日本語を教えようとしても、相手に分かるように説明できないという意見を持っている。

ナヤナさんはシンハラ語を使わずに日本語を教えることについて話すときに、ただ「日本語で教えてもらう」という言い方ではなく、わざわざ「日本人の先生に日本語で教えてもらう」という言い方をした。つまり、彼女にとっては日本語だけで教える存在というのはTJL1のことかもしれない。学習者と同じ第1言語を持つ教師が日本語だけで教えるということに関して彼女は次のように考えている。

ナヤナ:先生が日本人だったら、何か言いたいときは、うまく話せなくても日本語で話すしかないかもしれません。でも、スリランカ人だったら、状況は違います。スリランカ人の先生には学生は当然シンハラ語で話したがるんですよ。シンハラ語が通じると言うことが分かっているから。

私 : じゃ、授業では日本語でしか話さないというようなルールは作れないですか。 ナヤナ: そうしたら、学習者は何も話さなくなりますよ。だから私はそのような状 況は作りません。

(Interview N1)

ナヤナさんの考えでは教師がTJL1であれば、学習者が日本語で話さないとコミュニケーションそのものが成り立たないが、TJL2であれば、学習者は教師とのコミュニケーションのために、わざわざ日本語を使わなくてもよい。だから、互いに意志疎通がしやすく、

気持ちなども含めて言いたいことが何でも伝わりやすい。これがナヤナさんの考える授業で学習者の第1言語を使うことのもう1つの利点である。

5.1.2. ラヴィーさんの場合

ラヴィーさんは以前、今日本語を教えている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。この研修では18カ国からの研修生が参加したが、研修生の共通のことばは英語だった。日本語の授業は基本的に日本語で行っていたが、難しいところを時々英語で説明してくれていた。研修生の中には国で日本語をある程度学習してきた人もいたので、まったく新しく日本語を学習し始めたラヴィーさんは最初のころは非常に苦労した。ほかの研修生は日本語で話したり、日本語で書いたり読んだりしていたが、ラヴィーさんにはその日本語が何も分からなかった。だからこそ一生懸命に勉強したそうだ。3ヵ月後のテストではラヴィーさんがクラスのトップの1人だった。授業では媒介語の助けはそれほどなかったが、特に問題はなかった。

今、日本語を教える立場になっているラヴィーさんは、学習活動やその他の学習者との やり取りでは、自分と学習者の第1言語であるシンハラ語を使っている。このようにシン ハラ語を使って日本語を教えるというのは自分自身で決めたやり方である。ラヴィーさん は授業でシンハラ語を使う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)

ラヴィー:特に初級レベルで日本語の基本的なことがまだ分からない人に最も適切 なのはシンハラ語を使って説明をすることですよ。上のレベルに行くと 徐々に日本語を話す量を増やしてもいいです。

(Interview R1)

ラヴィーさんの考えでは学習者と自分が最もよく分かることばであるシンハラ語を使って日本語を教えることによって、学習者と教師の間の誤解が少なく、言いたいことがよく

分かってもらえるということである。

5.1.3.ワジラさんの場合

ワジラさんは媒介語を使わない日本語の授業が最も理想的だと考えている。彼女自身が高校で受けた日本語の授業ではシンハラ語が媒介語として使われていた。媒介語を使わない授業を初めて受けたのは、大学に入ってから日本語しか話さないTJL1の授業を受けた時である。高校でTJL2 に日本語を教わった時にはよく理解できなかったことをシンハラ語で聞いて確認することができたが、そのTJL1の授業では、分からないことがあっても日本語で聞くしかなく、かえってそのことが日本語の会話が上達するきっかけになったという。ワジラさんはこのような経験をしたことがきっかけで、授業で日本語だけの環境があることがとても大切だと考えるようになった。

3年前にRセンターに雇われた時、ここでは直接法⁸⁾を使って教えなければならないと言われ、実物や絵などを使って新しい文法を導入する方法などを指導してもらった。さらに6ヶ月間、経験のあるTJL2の授業を見学させてもらった。直接法を使って日本語を教え始めたころは自分が話していることが学習者に通じているのかとても心配だった。ちょっとでもシンハラ語か英語で説明した方がいいのではないかと思うときもあった。しかし思い切って日本語だけで授業をすることに力を入れた。

そのうちワジラさんは日本で行われている海外日本語教師研修に参加することができた。6ヶ月間のこの研修で直接法についてさらに勉強した。Rセンターで直接法を使って教えることを経験していたので、その研修で直接法を使った教え方を紹介してもらった時は非常に分かりやすかったという。さらに、そこでは文法導入の新しいヒントを得られたので、帰国後自分の授業に直接応用でき、自信をもって学習者の前に立てるようになったそうだ。今ワジラさんは自分のことばが学習者に通じないのではないかと心配はしないそうだ。もし自分の導入が学習者に通じなかったら、別の導入方法を使って教えるようにしているが、シンハラ語や英語で説明することはしない。たまに授業のあと⁹⁾ 個別に分かりにくいことをシンハラ語や英語で説明してもらいたがる学習者はいるが、今まで自分が日本語で教えたことを誤解した学習者はいないということである。

ワジラ:シンハラ語をまったく使わないですべてを日本語で言うと、学習者も日本語 に慣れてきます。そうなってくると、難しくても日本語を聞いて理解しよう と努力します。だからこの方法 [媒介語を使わない方法] がいいと思います。

(Interview W2)

時々授業中に学習者から返事や確認のことばがシンハラ語で返ってくることがあるが、 そのようなときのワジラさんの反応は聞こえないふりをすることである。

ワジラ: この前Jさんが「しなくてもいいです」を教えるときにシンハラ語で nokalath kamak nehe [しなくてもいい] と言いました。

私 :そのときどうしましたか。

ワジラ:聞こえないふりをしましたね。何か聞かれて、シンハラ語で返事したがる 子もいるが、中にはどうしても日本語で言おうと努力する子もいますよ。

私 :シンハラ語で返事をする人にはいつもどのような反応をしますか。

ワジラ:聞こえなかったふりをすることが多いですよ。その人の返事から本当に [授業の内容が] 分かっているかどうか分かるでしょう。そんなとき私は 嬉しくなります。でもシンハラ語で言ったことにはあまり反応をしません。

(Interview W2)

つまり、ワジラさんによると、授業が終わってから個別にシンハラ語や英語で説明を求める学習者がいたら、その学習者のニーズに応じて媒介語を使って説明をするが、学習者全員に対しては媒介語を使わないということである。

ワジラさんによると、Rセンターの学習者には日本へ行きたいから、日本語の会話ができるようになることを目的とする学習者が多いそうだ。彼女がこれほど日本語だけの授業を目指しているのは、そのような授業の方が早く話せるようになると考えているからである。彼女は教室にいる時間を学習者にとって最大限に日本語に触れる機会にしたいと考えている。教室から一歩外に出れば日本語がまったく使われない社会であるため、学習者には教室にいる2時間が日本語を聞ける大切な時間である。

ワジラ:早く日本語を覚えたいと思って来る人が多いですよ。日本語だけで教えた ほうが早く話せるようになると思います。日本語だけで教えたら日本語を 聞く機会も話す機会も増えるし、最初は話せなくても、いずれは話せるよ うになります。それがいいという考えも「学習者の中には」あります。

(Interview W6)

ワジラ:シンハラ語を絶対に使わないようにしています。私はそのほうが一番効果 的だと思いますよ。なぜなら、スリランカにいると日本語を聞く機会はほ とんどないからです。Japaneseの友達などがいなかったらですね。だから 授業に来ている 2 時間だけですよ、聞いたり話したりできる時間。その 2 時間を最大限に [役に立つように] してあげたいです。でも時々私でいい のかなと考えますね。つまりJapaneseの人から、native speakerから得ら れるものの方が多いですよ。Pronunciationとかもね。

(Interview W1)

ワジラさんは学習者が早く日本語を覚えるために日本語だけで教えることが非常に効果的だと考えており、学習者は自分よりもTJL1からの方が得られるものが多いのではないかと考えることもある。

最初はRセンターに言われて媒介語を使わずに日本語を教え始めたが、今ワジラさんはこの方法で日本語を教えることがとても気に入っている。何かを説明するのにシンハラ語が使えないというのはとても難しいことだが、様々な教材を使って教える方法を一生懸命考えているそうだ。

ワジラ:新しい文型を説明する時は、実物あるいは絵教材を使います。絵教材は絵を拡大したりして作ることもあります。時々他の先生にそんなに絵教材を使う必要があるのかと聞かれることもありますよ。しかし、そんなことは気にしません。私のやりたい授業に必要なものを使うことにしています。

(Interview W2)

5. 2. 授業の分析

3人のケース内分析では、それぞれに媒介語の使用と学習者の授業への参加の仕方の関係を示すと思われるコンセプトが現れた。この節ではそれぞれの授業における学習者の発言に注目しながら3人の授業を記述することにする¹⁰⁾。

5. 2. 1. ナヤナさんの授業

以下いくつかの観察データを引用しながら記述するのはナヤナさんの土曜日の午後12:30から2:00までのクラスである。ラヴィーさんとワジラさんのフィールドワークでは同じクラスを何回か観察したが、ナヤナさんの場合はレベルの違う3つのクラスを観察することになった。そのうち1つはG.C.E.(A/L)クラスであり、1つは1年半前に始めたクラスである。ここでは他の2人の教師の授業とレベルの差があまりないクラスのデータ

を引用する。これは最近始まったばかりのクラスで、学習者は3人である。Kセンターでは日本語講座用の定められた教科書はない。ナヤナさんの場合は基本的に『新・日本語の基礎』と『日本語初歩』を使っているが、日本に留学している間に買った本なども必要に応じて使っているそうだ。ほとんどの学習者が授業で使っているのは個人のノートとナヤナさんからもらった五十音図のコピーのみであり、それぞれのレッスン用のプリントが配布されることはなかった。ナヤナさんによると、営利目的ではない社会福祉関係の組織であるKセンターでは、教材を用意するための予算が確保できないそうだ。

以下学習者の発言に注目して、ナヤナさんの授業のデータを記述する。

5. 2. 1. 1. 質問する

ナヤナさんの授業では学習者が疑問に思うことを質問する場面がたくさんみられた。以 下の引用は文法を教えているときのエピソードである。

ナヤナさんは「いません、いました、いませんでした」を教え、それらを使う文をいくつかシンハラ語で言った。学習者はそれを日本語で言った(中略)。突然Aさんは「Miss¹¹⁾、これは話しことばですか。シンハラ語だったら、書きことばと話しことばはけっこう違うでしょう。」と真剣な顔で聞いた。「そうですね。シンハラ語みたいに口語と文語はだいぶ違うということはないけど、でも話すときにしか使わないような単語はあります。シンハラ語なら書きことばで話したとしたら、おかしくて笑われるでしょう。でも日本語はこのように話してもだれにも笑われないですよ。」ナヤナさんが言った。Bさんは英語について考えたようで、「英語なら書きことばの通りに話したらいいですね。」と言った。「そうですね。日本語はもちろん違うところもあるけど、シンハラ語みたいにまったく違うということはない。」とナヤナさんが言った。Aさんは納得したようでうなずいていた。

(Lesson N6)

シンハラ語では口語と文語は語彙レベルだけではなく、文法レベルでも区別されている (詳しくは亀井孝他、1989: 295を参考されたい)。教科書、新聞、説明書などを始め、活 字になっているすべての公式な文章は文語で書かれている。逆に日常会話の中には一切文 語が使われない。ナヤナさんのシンハラ語で言った文を日本語に訳していたら、Aさんは 文語と口語の使い分けが気になったと考えられる。彼はすぐに自分の疑問をことばにして ナヤナさんに質問した。

5. 2. 1. 2. 外で聞いたことを授業に結びつける

以下ナヤナさんがひらがな練習用の単語の意味を説明している場面を引用する。

「次の単語はhome workです。家で書いてください。表は見ないで。」こう言って単語を読み上げた。「ヘや」、「いえ」、「かわ」、「うみ」、「なみ」、「たてもの」、「かお」、「あたま」、「あし」「おなか」。そして単語の意味をシンハラ語で言い始めた。ナヤナさんが「おなか」と言ってそれの意味を言おうとしたら、Bさんは「おなかは祖母か、母でしょう。」と聞いた。ナヤナさんは少し驚いて、「おなか?」と聞いた。Bさんは「だって祖母とか母とかの単語にいつも「お」がつくでしょう。」と言った。Bさんのこの説明を聞いて皆が笑い出した。やっと笑いが終わって、ナヤナさんは「おなかは胃のことですよ。」と言った。3人とも笑いながらノートの単語に意味を書き留めた。ナヤナさんが次の単語の意味を言う前にまたBさんが「なみって波ですか。」と聞いた。「はい。」ナヤナさんが言った。「つなみもその単語から来ていますね。(中略)」とBさんが聞いた。

(Lesson N6)

スマトラ島付近の地震の影響で起きた津波をきっかけに、スリランカでは初めて tsunamiということばを聞くようになった。このときまではスリランカの人はこのことば に無関心だった。Bさんはこのような背景のなかで、すぐ波と津波を結びつけたと考えられる。

5. 2. 1. 3. 学習過程で発見したことを話す

次は数字を学習しているときのエピソードである。ナヤナさんは10までの数字を教えたが、そのあとの数字をナヤナさんに手伝ってもらいながら学習者が自分で数えていた。

急にAさんは「30はさんじゅうですか。」と聞いた。ナヤナさんがうなずくと、Aさんは「それなら覚えやすいです。」と言った。以前サンジュというきれいなインド人女優が出ているテレビコマーシャルがあった。私がスリランカで日本語を教えていたときも、数字の授業では必ず学習者の誰かが、このコマーシャルを思い出した。Aさんのことばを聞いて私は懐かしく感じた。私もナヤナさんも含めて皆が笑った。Aさんは嬉しそうに右手に持っていたペンで軽くノートを叩いた。

(Lesson N6)

Aさんは「さんじゅう」なら覚えやすいと言った。これはAさんの発見である。そしてほかの皆は彼のことばの意味をすぐ分かったようで笑った。Aさんはいいことを発見したからか、それとも自分の発見をみんなとシェアできたからか非常に満足している様子だった。

以上のようなタイプの発言の例として挙げられる場面は他にもあったが、ここでは例を 1 つずつ挙げることに留める。ナヤナさんの授業では学習者がその場その場の疑問をこと ばにして教師に聞く、授業以外のところで聞いたことなどを授業内容に結びつける、学習 過程で発見したことを話すなどのことをしながら授業に参加していた。

5. 2. 2. ラヴィーさんの授業

ラヴィーさんが担当するのはAセンターの日本語講座の初級のクラスである。フィールドワークを行った時期は新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。観察したラヴィーさん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まったく新しく学習する人である。授業の回数は週に1回であり、授業時間は土曜日の午前9時から1時までの4時間である。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、初級の教科書とひらがな・カタカナのテキストを使い、学習者もそのテキストを持っている。テキストとは別に分かりやすいように語彙を表にまとめた教材も使用されている。

以下学習者の発言に注目して、ラヴィーさんの授業を記述する。

5. 2. 2. 1. 質問する

授業の後半になり、日本語の文字の導入が始まった。学習者がひらがなを書く初日であるため、ラヴィーさんは日本語の文字についてしばらく説明をした。

「いいですか。日本語には文字が3種類あります。ひらがな、かたかなとかんじですね。このクラスではひらがなとかたかなをならいます。かんじは中国から日本に伝わっていった文字です。それぞれのかんじには意味があります。(中略)」「かんじというのはmahaphrana [有気音の] 文字ですか。」とRさんが聞いた。「[かんじは] そのようなものではありません。文字が3種類あります。その1つはかんじです。かんじには意味があります。」とラヴィーさんはRさんに言った。「話すときはどうなりますか。」またRさんが聞いた。「話すとき文字は関係ないです。」ラヴィーさ

んが言った。「書くときに全部使いますか。」またRさんが聞いた。普段あまり話さないRさんだが、文字には非常に興味があるのかもしれない。「そうですね。でも、最初はひらがなとかたかなしか勉強しません。かんじはもっと上のレベルに行ったら勉強します。ひらがなは一番簡単ですよ。

(Lesson R2)

シンハラ語では有気音と無気音を区別して表記する。主にサンスクリット語からシンハラ語に入ってきた単語には有気音が多く、その単語には有気音の文字(mahaphrana文字)がよく使われる。Rさんは中国語から日本語に伝わってきた漢字もmahaphrana文字のような役割を果たしているのか質問した。「話すときにはどうなりますか。」と聞いたのも、他より違う発音を表記するのに漢字が使われると思ったからかもしれない。

5. 2. 2. 2. 反論する

次の場面では何人かの学習者がラヴィーさんのことばに対して反対の意見を述べた。

出席の確認が終わったら、教科書の練習をすることになった。教科書にある絵を見ながらラヴィーさんが「これはほんですか」と聞いて、学習者は合っていたら「はい、そうです。」と言い、間違っていたら「いいえ、ちがいます。」という練習である。ラヴィーさんがする質問は教科書に書いてあるものについてである。中に次の絵があった。



図 4 椅子

「これはいすですか。」とラヴィーさんが聞いたら、何人かが「はい、そうです。」と答えた。「さんばん」ラヴィーさんは次の問題に移ろうとした。そこで、女性の中に「Sir、これは椅子ではないでしょう。」という人が何人かいた。ラヴィーさんは教科書

の絵を見ながら「そうだね。たぶん日本では椅子って言っていいかもしれない。」 と自分もあまり自信がなさそうな声で言った。

(Lesson R1)

スリランカではこのようなものは椅子よりも、何かを置くための低いテーブルとして使うことが多いので、納得しない学習者がいたと考えられる。そこで即座に反論をする何人かがいた。ラヴィーさんも反論されて悩んでいる様子だった。

5. 2. 2. 3. 教師の不足を補う

授業が始まってから10分間ぐらい、前の授業で出した宿題を皆で読み上げた。ラヴィーさんはSさんに何か聞かれて、彼女のところまで行って、何かを指差しながら説明した。

ラヴィーさんはSさんとの話しが終わったようで、教室の前に行き、「他にチェックしていない宿題がありましたよね。」と聞いたら、「全部終わりましたよ。」と前の方の女性たちが言った。特にGさんの声が目立つ。「それなら今日は。。。」と言いながらラヴィーさんは教科書のページを捲った。Wさんが「今日は第4課」と即座に言ったら、「30ページまで終わりました。」とだれかが言った。「じゃ今日は」とラヴィーさんが言うと、「31ページからです。」今度はGさんが即座に言った。

(Lesson R2)

ラヴィーさんはもっと宿題があったと誤解していたようだが、学習者は即座に宿題をもう全部チェックしたことと、次にやることになっている教科書のページを教えた。次にするべきページをラヴィーさんが忘れていたわけではないと思われるが、宿題がまだあると勘違いしていたので、学習者の指摘を受け、すぐその日の新しい授業に入った。

以上ラヴィーさんの授業の学習者の発言に注目して、いくつかの場面を引用した。ラヴィーさんの授業では学習者同士で小さい声で話している様子も観察できたが、ナヤナさんの授業のような小人数のクラスではないので、何を話しているかはわからないことが多かった。データからは、学習者が疑問に思うことをその場で質問したり、教師とのやり取りで遠慮せずに自分の考えを伝えたりして、授業に参加していると言える。

5. 2. 3. ワジラさんの授業

ワジラさんはRセンターの入門と初級のレベルを担当している。フィールドワークで観察したのは入門 2 レベルのクラスであり、多くの学習者は日本語の学習を始めて 6 ヶ月ぐらいの人である。このクラスは平日の 2 日間午後2:45から午後4:45まで行われる。学習者は 8 人で、女性が 3 人、男性が 5 人だった。中には高校生や社会人や主婦などがいて、学習者の年齢は10代後半から20代後半まで様々である。Rセンターではレベルごとに教科書が用意されており、各レベルでは 6 ヶ月でその教科書を終わらせることを目標としている。入門 2 のクラスでは漢字の勉強も始まるので、漢字教科書も配布されている。ワジラさんはその 2 冊の教科書のほかに副教材としてビデオ、テープ、絵教材などを使う。さらに他の教科書から見つけた練習問題なども時々使っている。

以下学習者の発言に注目して、ワジラさんの授業を記述する。

5.2.3.1. 意味がわからない時

以下引用するのは新しい文型を導入している場面である。ワジラさんが日本に行ったと きの写真を使って、新しい文型の導入をした。

「はいみなさん、まえにきてください。みなさんわたしはにほんへいきました。そ のしゃしんをきょうみんなにみせます。」(中略)ワジラさんは写真を何枚か封筒か ら出した。ワジラさんは一番前の机の列を指しながら「まえにきてください。」と 言った。学習者は写真を見たがっているようで、笑顔になって素早く前の列に座っ た。ワジラさんが一枚一枚の写真を見せながら日本語で丁寧に説明した。学習者は ワジラさんの説明を聞きながらしばらく熱心に写真を見て、元の席に戻った。ワジ ラさんは「はい、みなさんしゃしんみましたね。」と言った。「はい」Fさんが言った。 「せんせいはにほんへいってきものをきました。せんせいきものをきましたね。わ たしのsentenceです。Sentenceをいいます。せんせいはきものをきたことがありま す。いい?せんせいはきものをきた。きものをきますね。」ワジラさんは話しなが らホワイトボードに「きた ことが あります」と書いた。「みなさんまえべんき ょうした「た」フォーム。きたことがあります。はい、あとこれはすもうのしゃし んですね。みましたね。すもうです。」ワジラさんは相撲場所で取った写真を見せ ながら、「せんせいはすもうをみました。じゃ私いいます。わたしはすもうをみま した。」と言った。「みた」Eさんが言った。「じゃわたしはすもうを」ワジラさん はホワイトボードに書いてある「ことが あります」を指差しながら、「はい」と 言った。そして学習者と一緒に「みたことがあります。」と言った。次ぎに広島の 原爆ドームで取った写真を見せて、「じゃつぎこれは?」と聞いた。EさんとFさん が「ひろしま。」と言った。「そう。ひろしま。せんせいはひろしまへいきました。 じゃわたしはひろしまへ。。。」とワジラさんが言うと、学習者はワジラさんと一緒 に「いったことがあります。」と言った。「そこでこのしゃしんをとりました。せん せいはひろしまへいったことがあります。これはきょうのあたらしいぶんけいです。 「た」フォームになんですか。」ワジラさんが聞いたら「ことがあります。」と何人 か言った。「ことがありますをaddします。」ワジラさんはホワイトボードの「こと があります」を指差しながら言った。「これはきょうのぶんけいです。たことが あります。なんですかみなさん。」教卓より少し前まで来て皆に聞いた。「わたしは にほんへいってきものをきました。わたしはきものをきたことがあります。で、すもうをみました。いまわたしはすもうをみたことがあります。ひろしまへいきました。これはしゃしんです。じゃわたしはひろしまへいったことがあります。なんですか「たことがあります」のいみ。」ワジラさんは広島の写真を手に持ち、学習者の返事を待っていたが、誰も返事しなかった。「わたしのなんですか。」またワジラさんが聞いた。「しゅみ」Fさんが言った。「しゅみ?。」ワジラさんが聞いた。「しましたのいみのなんですか。いいですね。しましたのいみ。」Dさんが言った。「しましたのいみのなんですか。いいですね。しました。いまはその?」ワジラさんがまだ学習者の返事を待ったが、今回も返事はなかった。「そのなんですか。そのexperienceがわたしいまあります。きものをきました。そのexperienceがあります。けいけんがあります。」ワジラさんが説明した。何か書き留める学習者が何人もいた。

(Lesson W4)

ワジラさんはまず学習者に写真を見せ、彼らの興味を引き出し、そのあと「~たことがあります」の導入を始めた。まず「きたことがあります」を言い、それをホワイトボードに書いた。学習者はそれを見て、「みたことがあります」と「いったことがあります」を言えるようになった。新しい文型の作り方が分かってきたところでワジラさんはそれの意味が何なのか聞いた。しかし、学習者は形は分かったものの、意味は把握していなかったようである。そこで、ワジラさんは日本語だけで説明しようとしたが、通じなかったので、英訳を使って意味を説明した。学習者が文の形を口にした時、意味は分かっていなかったと考えられるが、ワジラさんには質問しなかった。彼らはその意味が気にならなかったか、あるいは気になってもそれを発言せずにワジラさんに求められたことしか話さなかったと考えられる。観察した授業では、学習者からワジラさんに疑問に思ったこと、わからないことを質問する場面はなかった。

5. 2. 3. 2. 会話や疑問文の練習

ワジラさんの授業では新しく習った文法の練習として、教師の質問に学習者が答え、彼らも教師に同じ質問をする場面がよくみられた。

「はいすいえいができますか。このこたえはどうですか?たとえば、はい、すいえいができますか。」とFさんに聞いた。Fさんは「はい、できます。」と言ったので、「うみですか?プールですか?」と聞いた。Fさんは「プールです。」と言った。そ

の後Eさん、Iさん、Dさん、Jさんにも水泳ができるかどうか聞いて、できる人には「どこでですか。」と聞いていった。(中略)「じゃわたしにきいてください。」ワジラさんは学習者に言った。皆一斉に「せんせいはすいえいができますか。」と聞いた。ワジラさんは「ああわたしはできません。プールもうみもだめです。かわもだめ。できません。すいえいができません。」とニコニコしながら言った。学習者は特に何も言わなかった。「じゃ、つぎみなさんあのせんせいがいますね。せんせいにきいてみましょうか。すいえいどうぞ。」と私の方を手で示しながら学習者に言った。皆さんは後ろ向いて「せんせい、すいえいが。。。」と一斉に言い始めたが、私に何かを聞くのが初めてだったから恥ずかしくなったのか、私は水泳ができるかどうか知る興味があまりなかったのか質問の最後は聞こえなかった。するとワジラさんは「せんせい、すいえいができますか。」と聞いた。わたしが「はい、できます。」と言ったら、ワジラさんは「きいてください。うみですか?」とさらに学習者に言った。学習者は「うみですか、プールですか。」と聞いた。同じように運転のこともワジラさんに言われて学習者が私に聞いた。

(Lesson W2)

観察した授業では以上のように学習者は練習の目的でワジラさんに聞かれた何かに答える、あるいはワジラさんに言われて疑問文を練習する場面がよくあった。しかし、これらの質問は教師の指示に基づいた文型練習であり、学習者が形式と内容を選択した自発的な発話ではない。

5. 2. 3. 3. 日本語によるコミュニケーション

次に引用するエピソードでは2人の学習者が限られた語彙を上手に使って、自分の考えを伝えている¹²⁾。

「つぎはDさんです。Eさんではありません。」ワジラさんはそう言って、車を運転する人の絵カードを見せて「じゃDさん、これをしますか。」と聞いたら、Dさんはうなずいた。「ああそうですか。できますか。みなさんどうですか。Dさんどうですか。」と皆に聞いた。だれも何も言わなかったので、ワジラさんは絵の人を指差して「Dさんです。」とニコニコしながら言った。前の列に座っていた女性の3人が笑い出した。Eさんは笑いながら「かみがありますね。」と言った。ワジラさんはちょっとおどろいて「かみがあります。」と繰り返した。また何人か大笑いした。

私はDさんが髪の毛が薄いことに初めて気付いてつい笑い出した。ワジラさんも笑い出した。絵カードの男の人の髪の毛は真っ黒で目立っていた。Dさんは「かみがあります。」と言った。ワジラさんは「Dさんかみがありますね。」とDさんに向かって励ますような声で言った。Dさんも少し笑いながらEさんの方を指差して「めがありません。」とEさんのことをからかった。ワジラさんは「いつもEさんはDさんがかみのけがありませんといいますね。かなしいですかDさん」と聞いた。「じゃ、わたしはめがね」とワジラさんが自分の眼鏡に触るとすぐ、Dさんは「めがねがほしいです。」とEさんをもっとからかいながら言った。Eさんが大笑いして、「だいじょうぶ。だいじょうぶ。」と言った。

(Lesson W2)

Eさんは髪の毛のことでDさんをからかっていたが、Dさんも負けずにジョークに参加した。学習者が日本語を使ってジョークを言っていたが、これは練習のつもりでしている会話と違って、学習者同士が伝えたいことがあって、それを日本語で発言した場面である。しかし、観察した授業では日本語によるこのようなコミュニケーションは上の場面でしかみられなかった。

以上学習者の発言に注目してワジラさんの授業を記述した。観察した授業では学習者が 自発的にワジラさんに何かを質問する場面はみられなかった。学習者が練習の目的で話す 場面がたくさんみられたが、それは学習者が形式と内容を選択した自発的発話ではなかっ た。日本語を使って伝えたいことをうまく伝える場面も1度観察されたが、ナヤナさん、 ラヴィーさんの授業と比較して、学習者が自由に発言しながら授業に参加している様子は あまりなかったと言える。

6. 考察

6.1. 第1言語を使うことについて

日本語の授業で媒介語を使うことに関する教師の考え方には何が影響しているのだろうか。ナヤナさんとワジラさんは学習者だったときの経験と直接結びつけている。ナヤナさんはシンハラ語を使った日本語の授業がとても分かりやすく、特に日本語の基礎知識が得られるのに非常に役立ったという。日本に留学していたころも、基礎知識をしっかり身に付いていたことが有利だったそうだ。ワジラさんの場合は、始めはシンハラ語で日本語を説明してもらったが、大学時代TJL1によるシンハラ語を使わない授業を受けるようにな

り、その授業の方が自分の日本語を上達させるのにもっと役立ったという。ワジラさんも ナヤナさんと同じように日本語がある程度できるようになってから、日本語だけの授業を 受けたが、大学時代の経験に基づいて媒介語を使わない授業のほうがいいと考えているよ うである。ラヴィーさんは、自分が学習者だったころと直接比較してはいないが、彼が受 けた日本語の授業は媒介語を一切使わないものではなかった。彼は自分の学習者にはシン ハラ語を使って教えたほうが最も相応しいと考えている。これらのことから、教師自身の 日本語学習経験だけが、教師の考え方を規定するわけではないと言える。それに対して、 教師教育や職場の方針は大きな影響を持っているかもしれない。ナヤナさんとラヴィーさ んの場合、自分が教えている学校から媒介語を使うことに関して特に何の指示も受けてお らず、自分の決めた方針で教えている。二人は正式の教師教育を受けたわけではなく、二 人の方針は、実践経験の中で自ら選んだものである。ワジラさんの場合は、学校側から日 本語だけの授業を要求されており、学校が目指す教え方の指導も受けている。さらに、彼 女は日本で行われる海外日本語教師研修に参加し、そこでも媒介語を使わない教授法の指 導を受けている。彼女は自分の学習経験だけではなく、教えている学校や教師研修プログ ラムの影響なども受けて今の方針で教えるようになったと言える。また、ワジラさんは、 学習者の学習目的が、直接法を必要とするとも言っている。

3人が日本語を教えている環境も媒介語を使うか否かに影響しているかもしれない。媒介語を使わずに学習者に何かを説明するためには、多くの教材や教具の助けも要るし、教師が事前にたくさん準備をする必要もある。ナヤナさんが教えているKセンターでは、日本語の授業で使われている教材や教具が非常に限られている。さらに、ナヤナさんは日本語を教える以外にKセンターの翻訳・通訳の仕事を任せられており、授業の準備をする時間はそれほどない。ナヤナさんが日本語を教えている環境からみても媒介語を使わない授業をすることは難しいかもしれない。ラヴィーさんの場合、教材や教具は多少あるものの、ラヴィーさん自身が平日会社の仕事で忙しく、授業の準備に使える時間が限られている。この2人と違って、ワジラさんの場合、日本語だけで教えるように指示を受けているだけではなく、Rセンターにはそのために必要な教材や教具が十分ある。ワジラさんはRセンター以外の学校でも教えているが、日本語を教えることが主な仕事であり、授業の準備などにもたくさん時間をかけているようである。ワジラさんの媒介語を使わずに授業をするのがよいという考え方は、それを実践できる条件によって支えられていると言えるかもしれない。

ナヤナさんは日本語の授業でシンハラ語を使うことのメリットとして日本語の文法を学 習者の分かることばで解説し、学習者に分かりやすく教えることができること、教師と学 習者が同じことばを話すから互いに通じやすく、気持ちなども含めて言いたいことが何でも伝わりやすいことを考えている。ラヴィーさんはシンハラ語なら自分自身も学習者も確実に分かっているため、シンハラ語を使って教えると、誤解が少ないと考えている。つまり、ナヤナさんとラヴィーさんは、シンハラ語話者であることを教師としての自分の強みと考えているということが言える。これに対して、ワジラさんはシンハラ語や英語を使わずに日本語を教えることによって学習者が日本語を聞いたり話したりする機会が多くなり、早く日本語を覚えられると考えている。そして、TJL2である自分から学習者が得られるものは少ないのではないか、TJL1からのほうがもっとたくさんの知識を得られるのではないかと悩んでいる。

以上3人の教師が日本語の授業でシンハラ語や英語を使うことについてどのように考えているのかを考察した。6.2.では3人の教師の授業の考察を行う。

6. 2. 学習者の発言

ナヤナさんとラヴィーさんの授業では学習者が疑問に思ったことをその場で教師に問いかけている場面が観察できた。質問の中には授業中出てきた文法や語彙に関するものもあれば、日本語とシンハラ語の違いに関するものもある。質問することのほかに、ナヤナさんの学習者は授業以外のところで聞いたことを授業に結びつける、学習過程で発見したことを授業で話すということもしていた。ラヴィーさんの授業では学習者が疑問に思うことを質問する他に、反論したり、ラヴィーさんの不足を補ったりして授業に参加している。

ナヤナさんの授業とラヴィーさんの授業に比較するとワジラさんの授業では学習者が疑問に思うことを問いかける姿はほとんどみられなかった。ワジラさんの授業でみられた学習者の発言のタイプは文型や会話の練習である。ワジラさんに聞かれて返事をする、ワジラさんに言われてある疑問文のパターンを練習するという様子はよくあったが、日本語を使って自分の考えを伝えている場面は1度しか観察されなかった。

Holliday(2005)は、20世紀半ばに支配的であったオーディオリンガル・メソッドは、まず目標言語を聞く訓練をし、次に発音の訓練、それから話す、読む、書くへと進んでいくという順序を厳密に守ろうとしたために、授業のやり取りが教師によってコントロールされた固定的ステップ(lockstep)という状況を必要としたと指摘している。Hollidayによると固定的ステップの状況では教師と学習者は普通のやり取りができなくなる。教師と学習者が何かを伝えあうのではなく、教師が実物や身振り・手振りを使用し、学習者から目標言語の形式による反応を引き出すことが主眼になるからである(Holliday、2005: 50)。ワジラさんの授業では学習者が教師の指示に従い、日本語だけで文型練習や会話練習をし

ていたが、自発的に発言しながら授業に参加している様子はあまりみられなかった。ワジラさんの授業は固定的ステップになっていると言える。

これに対して、ナヤナさんとラヴィーさんの授業では日本語だけで会話をすることにこだわらず、学習者は知っている日本語の語彙とシンハラ語を使用し、その場の必要に応じて自由に発言をしていた。これらの発言の大多数がシンハラ語であったことを問題視する考え方もあるだろうが、教師から与えられた目標言語の言語形式を多く口にすることと、母語でメタ言語的疑問や学習の過程での気づきを話し合うことのどちらがより学習に役に立つかは一概に判断すべきではないであろう。

Garton(2002)は学習者が自分自身の興味やニーズに応じて教室のインターアクションを導くことを学習者のイニシアティブと定義し、学習者がイニシアティブをとった場面として、学習者の発言が教師の聞きだしたものではない場合と、学習者の発言が教師と他の学習者の注目を引いた場合を挙げている。Gartonは学習者のイニシアティブが言語学習に役に立つとし、教師教育では授業中に学習者がイニシアティブをとることを可能にする方法を教えるべきだと主張する。Kumaravadivelu(1993)は学習者のイニシアティブはほとんどの場合、学習のきっかけを作るとし、学習者のイニシアティブを発達させるために教師が利用すべきストラテジーを提案している。固定的ステップの授業の問題点の一つは、学習者が授業のイニシアティブをとることを著しく困難にするという点である。事実、ワジラさんの授業は、ナヤナさんとラヴィーさんの授業と比較して、学習者がイニシアティブをとることが少なかったと言える。ナヤナさんとラヴィーさんの授業は、シンハラ語を積極的に使用することで、学習者が学習のイニシアティブをとることを可能にしていると言えるかもしれない。

7. 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3人の教師のケース・スタディーを基に、日本語を第2言語とするスリランカの教師が、日本語の授業で媒介語として学習者の第1言語を使うことについてどのように考えているのか、媒介語を使うか否かが授業にどのように影響するのかを探った。授業での媒介語使用に対する教師の考え方は、自分自身の学習経験、教師教育、職場の方針、仕事の環境、学習者のニーズなどに影響されている。媒介語を使った授業と使わない授業の違いとしては以下のようなことが言える。媒介語を使った授業の場合、学習者の口にする日本語の量は少ないものの、学習者はメタ言語的疑問や学習過程での気づきなどを母語を使ってその場で教師に投げかけ、授業のイニシアテ

ィブをとっている。これに対して、媒介語を使わない授業は固定的ステップの構造になっており、学習者は教師から与えられた目標言語の言語形式を数多く口にしているが、教師への質問などによって授業のイニシアティブをとる場面はあまり観察されなかった。

本稿では授業観察のデータを分析することによって、媒介語の使用が学習者の授業の参加に影響を与えることを明らかにした。本研究は教師のケース・スタディーであるため、教師にしかインタビューをしていないが、学習者にもインタビューに協力してもらったら、媒介語の使用と授業への参加について新たなことが見えてくるだろう。また本稿では初級の授業のデータに限定して分析を行ったが、初級以上の授業では媒介語の使用についてこれと異なったことが言えるかもしれない。今後の課題にしたい。

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 したナヤナさん、ワジラさん、ラヴィーさんと研究に協力してくださったKセンタ ー、RセンターとAセンターの皆様に感謝の気持ちを申し上げたい。

【注】

- 1) English is best taught monolingually.
- 2) Richards & Schmidt (2002) によると、一般的にfirst language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。
- 3) 小人数クラスであるため、録音は1人1人の学習者に大きな負担をかけることになるので、ナヤナ さんは授業の録音に抵抗を持っていた。
- 4) General Certificate of Education (Advanced Level) の略語。これはスリランカの高校卒業試験兼大 学入学試験であり、Department of Examinationsによって行われる。
- 5) 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。
- 6) 多民族国であるスリランカでは民族によって話されることばも違う。Gunesekera (2005) によると 1987年の憲法の修正条項13でシンハラ語とタミル語を公用語、英語を結合語とすることが決められた。
- 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 (Interview N1) というのはナヤナさんの1回目のインタビューだということである。
- 8)「直接法」には様々な定義があるが、ここではワジラさん自身がインタビューで使ったことばをその

- まま使うことにする。彼女は媒介語を使わずに日本語だけで日本語を教えることを直接法と呼び、自分 の教え方はそうであると考えている。
- 9) 事前と事後も含めて授業とする考え方もある。フィールドワークでは授業の前と後も含めて観察をした。ただし、本研究では協力者が使った表現をそのまま使うことにする。ここでワジラさんが授業と言っているのは狭義の授業のことである。
- 10)「能動的に聞く」こと(聞く力)も「話す」ことと同様に、授業の積極的参加だという考え方もある。 しかし、本研究では学習者にインタビューしていないため、学習者の発言に注目することにする。
- 11) スリランカではこの表現は独身かどうかと関係なく、先生、奥さん、お嬢さんという意味で大人の女性を呼ぶときに使われる。
- 12) 学習者の身体的特徴をからかっているので、この場面の引用はあまり適切ではないと思われるが、観察したワジラさんの授業では学習者同士が授業の流れでこのようなやり取りをした場面はここしかなく、非常に大切な場面だと判断し、引用することにする。

【参考文献】

- 亀井孝・河野六郎・千野栄一編 (1989). 『言語学大辞典 第2巻 世界言語編 (中)』三省堂.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. TESOL Quarterly, 27 (1), 9-32.
- Canagarajah, A.S. (1995). Functions of code switching in ESL classroom: Socializing bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 16* (3), 173-96.
- Canagarajah, A.S. (1999). Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2002). Language teaching methodology and the L2 user perspective. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 User* (pp. 325-343). Clevedon: Multilingual Matters.
- Franklin, C. E. M. (1990). Teaching in the target language. *Language Learning Journal*, 20-24.
- Garton, S. (2002). Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal*, 56 (1), 47-56.
- Gunesekera, M. (2005). The Postcolonial Identity of Sri Lankan English. Colombo: Katha Publishers.
- Holliday, A. (2005). The Struggle to Teach English as an International Language. Oxford:

Oxford University Press.

- Kumaravadivelu, B. (1993). Maximizing learning potential in the communicative classroom. *ELT Journal*, 47 (1), 12-21.
- Macaro, E. (1997). Target Language, Collaborative Learning and Autonomy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. San Francisco: Jossy-Bass.
- Pennington, M. (1995). Pattern and variation in use of two languages in the Hong Kong secondary English class. *RELC Journal*, 26 (2), 80-105.
- Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C., Schmidt, R. (Eds.), (2002). Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics (3rd ed.). Pearson Education.
- Stake, R.E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

(博士後期課程学生)

(2007年8月22日受付)

(2007年10月 4 日修正版受付)

(2007年11月2日再修正版受付)

(2007年11月14日掲載決定)