

間接教授法に関する一考察

－ウィーン大学での経験を例に－

ヨシムラさやか（ウィーン大学）

sayaka.kawasaki@univie.ac.at

1. はじめに

ウィーン大学東アジア研究所日本学科での日本語教育は第一に「日本語で学術的研究を行う」ための教育だといわれている。つまり日本研究において日本語を使えるようになることが授業の目標である。本校の日本学科には入学試験がないため、ゼロから日本語の勉強を始める新生も多く、3年の学士課程で新聞記事や論文を理解できるようにするというのは、学生にとっては大変努力のいることである。このような条件下で日本語教育を行う場合、能率よく授業をすること、つまり学生が短時間で的確に授業内容を理解できることがポイントとなる。他の学生と席を並べ、私自身もウィーン大学の日本学科で日本語の授業に出席し、学生がどのような問題を抱えているのかを目にし、学生の生の声を耳にしてきた。教師の立場からではなく、学生の立場で観察できたことは、教師として非常に貴重な体験だったが、その中で気づいたことは、授業で教えられたことを学生が正確に理解しておらず、誤解していることが多かった点である。様々な学生の問題を目の当たりにしていくうちに、その誤解の原因が直接教授法にあるのではないかと考えるようになった。

以上のことをふまえ、本稿ではウィーン大学での講師の経験を元に、直接教授法と間接教授法を比較し、間接教授法の利点について論じていく。また、日本語教師の新たな指標として、教師の外国語能力の重要性にも焦点を当てる。

2. 直接教授法と間接教授法

直接教授法（以下、直接法）とは、「学習者の母語は何か」というような学習者の言語背景に関係なく、対象言語をその言語で教える教授法のことである。日本語の直接法の歴史は長く、元を辿れば19世紀後半の日本植民地時代にまで遡ることができる。直接法の原点がこの同化政策の時代にあるかどうかはわからない。しかし、言語政策の歴史に目を向けると、他言語の存在価値を認めないという思考が、直説法とは無関係だったということではできない。沖縄でも台湾でも、初期の段階では対訳式で授業を行い、日本語を導入しているが、国家主義の色が濃くなるにつれ、母語を考慮しない直接法に重きが置かれるようになる¹。また、近藤健一郎が述べている通り、この政策の下では、日本人教師が現地の言葉を勉強するのではなく、学習者が一方的に日本語を勉強していた²。教わる側が教える側

¹ 関正昭 2008

² 近藤健一郎 2006

の言語を勉強するのであるから、教える側は教わる側の言語を学ぶ必要は無い。日本と植民地という支配関係においては、このような考え方は当たり前であっただろう。しかし、今現在でも、このような意識が無意識であれ、教師側に見受けられることがしばしばある。日本語教師に限定せずとも、英語やドイツ語教師にも同じことが言えるだろう。しかし、一言語を「外国人」へ「外国語」として教える立場の人間が、このような考え方でよいのであろうか。日本語教師は日本語を教えるのであるから、日本語だけができればよいのであろうか。

日本では高度成長期の波に乗って、1970～80年代に第一期日本語ブームが訪れ、日本語教授法の雛形が出来上がっていく。日本国内で、非日本語母語話者に教える場合に使われるのは今のところ、大抵が直説法である。しかし、国外で教える場合には直説法が主流かどうか、決定づけるのは難しい。国外で教える場合、学習者の間ですでに一定の「共通言語」が存在している場合が多く、日本語を教える場合、学習者の共通言語を媒介語として使用するというオプションがある。これに関しては、まだ学術的な資料が見つかっておらず、どの地域でどの程度、直説法ではなく間接教授法（以下、間接法）を取り入れた授業が行われているか明らかにはできないが、海外で直説法を主流に授業を行っているところは少数派なのではないだろうか。しかし、それにも関わらず間接法の研究は乏しい。日本語の教授法について書かれた日本語教育関連の文献に目を通すと、1970～80年代に間接法がテーマに取り上げられた研究報告はほとんど見当たらない。1990年代に入ると、国外であれば例えば台湾の淡江大学の落合由治が『直接法による会話授業の効果と問題点』（1996）という論文を発表しており、媒介語を使用した授業とそうでない授業による学生への影響を調査、研究しているが、十分な時間をかけた研究とは言い難い。最近は、「直接法と間接法にはそれぞれ長所と短所がありどちらか一方しか授業に用いないというのは、逆に効果的でない」といった考えも出てきてはいるものの、現状証拠にとどまっておき、学術研究としての成果は見出せていないのが現状である。間接法だけではない。直説法に関しても、学術的な議論が交わされているというような資料を見つけることができなかった。欧米では既に早い時期から直接法に関する議論が交わされている。国内における外国語教育という意味では、1910年にフランスで開催された国際会議（International Conference of Language Teachers）で多数が直接法を使用した教育法に反対の意見を述べ、教育プログラムから直接法による外国語教育を外すという決断に至っている³。その理由としては、当時はまだ学習言語を母語とする教師、および母語に近い、高い言語能力を兼ね備えた教師が不足していたこと、大人数の学習者を相手にする場合には直接法が不向きであると判断されたことなどが挙げられる。近年では「言葉の深い意味や文法の細かな説明ができない」というのが直接法の代表的な短所と捉えられている⁴。しかし、言語の研究が盛んなヨーロッパの地においても、外国語教育における間接法の研究は少ない。研究資料が乏しいという理由からまず、ここでは間接法の長所と短所を挙げ、間接法のメリットとデメリットを見ていく。

間接法の最大のメリットは、直接法の最大の欠点でもある。直接法が抽象的であるのに対し、間接法はかなり具体的であるといえる。間接法は冒頭でも述べた「誤解」をより回避できる力を持っている。絵や物などはある一定以上のものになると非常に抽象的で、直接法のみでの授業では理解をさせるのに多くの時間を割かなければならない。これはドイツ・ボン大学のカタリーナ・ドゥツスも述べ

³ Decoo 2001

⁴ Weiuhua 2001

ているが「心理」「哲学」などの概念的なことになると、絵や物を見せるということができない。直接法だけでは限界があることが分かる。また、間接法独自のメリットとしては他にも細かな意味の違いを気づかせることができるという点が挙げられる。その例として、ここに間接法を使用した授業を試験的に行ったものの一例を紹介しておく。クラスで学んだ文型を、日本語からドイツ語へ翻訳させてみた結果、以下のような誤訳が見られた。

【例文1】

問：「暑かったら、窓を開けてもいいですよ。」

誤答：Wenn es heiß ist, darf ich das Fenster öffnen.

(暑かったら、私は窓を開けてもいいです。)

【例文2】

問：「何を飲みますか。」「コーヒーを飲みます。」

誤答：“Was trinken wir?“ „Wir trinken Kaffee.“

(私たちは何を飲みますか。私たちはコーヒーを飲みます。)

【例文3】

問：「時間があったら、散歩に行きませんか。」

誤答：Gehen wir spazieren, wenn ich Zeit habe?

(私に時間があったら、散歩に行きませんか。)

上に挙げた誤訳は、主語の間違いにのみ限定した例ではあるが、このような種類の「誤解」は媒介語を使用したからこそ、浮き彫りになったものだといえる。その他、細かなニュアンスの違いを気軽に質問できるという点で学生から肯定的な意見も見られた。これについて、初級で勉強する項目での例を挙げてみる。「明日、〇〇さんはパーティーに来ますか。」という問いに答える場合、ウィーン大学の学生が学習した文型からは以下のような返答が可能である。

「来ます」

「来るでしょう」

「来ると思います」

「来るかもしれません」

簡単にその意味をまとめると「来ます」は断定であり、その他は推測の文型である。しかし、推測の文であっても、ニュアンスはそれぞれに違う。「来ると思います」は「来るでしょう」に比べ、より親切的な印象を話し手に与え、「来るかもしれません」が最も距離を感じる言い回しである。ニュアンスの問題は、個人差もあり、文脈によっても変化が見られるので一概には言えないが、しかし、果たして直接法のみでこれらの細かな意味の違いを明確に示すことができるだろうか。以上の点を踏まえて、今度は逆に、従来の研究で指摘されてきた間接法のマイナス面がどういったものなのか、JEGS

International のホームページに挙げられているリストを元に、その要点をまとめてみる⁵。

- ① 「発音・聴力などの音声教育が疎かになる」
- ② 「日本語への媒介語の対応度」
- ③ 「母語との干渉から自由になれない」
- ④ 「教師の外国語能力が問われる」

次にこの4点を中心に、間接法の問題を検証していく。

2-1. 音声教育における間接教授法の問題

先にあげた、先行研究によく見られる間接法の問題点のうち、①の発音・聴力に関して言えば、直接法では授業中ずっと日本語を耳にしているのも、当然間接法よりも日本語に触れる時間が長い。より長い時間、日本語を耳にするというのは音声教育には大変重要であり、これは間接法だけでは十分ではないだろう。しかし、授業で日本語を耳にする時間が短いからといって、音声教育が疎かになるとは一概には言えない。ここでは、媒介語を使用するからこそ可能となる音声教育もあるという例を述べておく。個人的な話になるが、以前フランス語の母語話者に日本語を教えたことがあり、非常に驚いたことがあった。学習者が「日本語のエはどのエか」と私に尋ねたのである。数え方にもよるが、フランス語にはエの発音が3~4種類あるといわれている。「エンピツ」の「エ」と「声」の「エ」は違う、というのである。フランス語に関しては勉強不足で上手く答えられなかったが、私はその時に直接法のひとつの限界を感じた。もし、フランス語の知識があったならば細かなアドバイスができたのではないと思う。ドイツ語母語話者が同じ質問をすることはないが、ドイツ語母語話者ならではの発音の癖というのは、長年ドイツ語を学んできた私の耳には馴染んでおり、授業中には必ず注意を促している。聞き取りに関して言えば例えば、「ス」と「ズ」や「チ」と「ジ」の違いが聞き取れない。そのような傾向が始めから分かっていたら、学習者にもその点を強調して、細かな違いを説明することができるのではないだろうか。ただ、長時間日本語を聞かせることだけが音声教育ではない。発音に関しても、聴力に関しても、媒介語を使って、はじめてその違いや注意点を細かく教えることが可能になるのではないだろうか。

2-2. 媒介語の対応度の問題

次に②であるが、ここでは媒介語の対応度、つまりは日本語と媒介語の意味にズレがあることを問題としている。しかし、果たしてこれは間接法のみのものであるだろうか。他言語がお互いに完全に対応するという事は根本的にありえない。日本国内ですら、方言と標準語というものにはニュアンスの違いがあり、完全に対応しているかは疑問である。更に言うと、この対応度の問題は、あくまで「どの言語も対応すべきだ」という理想であり、決して現実に解決できる問題ではない。また、完全に対応しないからマイナスだとも言い切れない。逆に対応しないからこそ、その違いを示すことができるとも言えるのではないだろうか。これについては、著名な言語学者・鈴木孝夫の研究論文にも多

⁵ JEGS International Co. Ltd <http://www.jegsi.com/archives/51365893.html>

く示されている⁶。有名な中から例を挙げると、蝶と蛾における概念的な違いが挙げられる。日本人にとって蝶と蛾は別物である。しかし、フランス語圏やドイツ語圏、ロシア語圏などでは系統分類学的に種類分けされており、日本人や英国人の考えている「蝶と蛾」とは違う線引きがなされている。ウィーン自然史博物館などに行くと、蝶と蛾が同じ標本箱に展示されているので、日本的な感覚からいうと非常に気持ちが悪い。逆に言うと、ドイツ語圏のような文化圏で育った学習者は、日本語で「蝶」という単語を勉強しても、日本では「蛾」と分類されている種類のもも「蝶」だと認識してしまう。つまり、文字としての言葉だけでなく、概念的に文化の違いがあり、直接法で教えても同じく対応していないのである。

2-3. 母語との干渉

以上に述べた媒介語の対応度の問題は、③の「母語との干渉から自由になれない」ということにも関係している。幼児であれば別かもしれないが、一般に成人した人間が母語⁷を切り離して外国語を学ぶことはできない。母語はすべての言語活動の基盤である。これは他言語に限ったことでなく、日本国内の方言と標準語にも通じている。例えば、日本では戦前から1970年代前半まで「標準語の普及」というのが国語学者の中で課題とされ、さまざまな研究が行われていた。例えば方言学者の藤原与一は、1941年「地方の国語教育」という論文の中で、生活語（＝地方の方言）を忘れての標準語教育には限界があることを述べている⁸。国家による方言廃絶主義の先駆者ともいわれる国語学者の上田万年でさえも晩年、方言（＝母語）を切り捨て、標準語を学ぶことには反対の意見を述べている⁹。方言と標準語の違いを明確にしなが、国語教育を行うべきだという考え方は、戦後の国語学者たちがすでに論じていたのである。また、母語を忘れ、異言語を学ぶことが適切な方法ではないことは、ヨーロッパの学者らも述べている通りである¹⁰。つまり、日本語と媒介語の「差異」は自然なものであり、それは地方出身の日本人も方言と標準語という関係の中で体験していることなのである。媒介語を通してこそ、異言語間の違いに気づくことができる。これは非常に重要な点ではないのだろうか。日本語母語話者とは違う言語感覚であることが日本語学習においてマイナスなのではない。先述した蝶と蛾の例でもわかるように、日本語母語話者と違う認識を持ってしてしまうことが「間違い」だとか「正さなければならないこと」ではないのである。学習者の母語が言語生活の基盤になって定着していることは、ごく自然なことだからである。仮に「このような考え方は日本語学習にとっての障害だ」とし、「母語と切り離そう」と試みても、完全に母語から離れて物事を捉えることは、少なくとも成人してから新たに外国語を学ぶ人間にとっては不可能に近い。また、自分自身の文化的背景を切り捨てようとする行為が果たして本当に外国語を学ぶ上で必要だろうか。このように「母語との乖離」は本当の意味では不可能であり、また同時に必要不可欠でもあるのではないだろうか。

⁶ 鈴木孝夫 1990

⁷ ここでは主に Blaskó の「急であっても表現することができ、子供の時に学び・考え・安心できる幼少期の大部分で使用した言語」を母語と定義する。

⁸ 藤原与一 1941

⁹ 上田万年 1931

¹⁰ 最近の研究を挙げると移民の母語問題を扱った De Cillia が代表的である。

2-4. 教師の外国語能力の重要性

このように間接法の短所を見ていくとき、浮かび上がってくる点がある。間接法を使用した授業を行う場合、重要となるのは、教師の外国語能力である。つまり、教師が学生の母語である媒介語と日本語の違いを学習者に明確に示せるかどうかポイントとなる。大切なのは、学習者が異言語は必ずしも対応するわけではないという事実を把握し、母語と日本語との違いを明確にしていくことが求められるからである。ここで④の「教師の外国語能力」について少し考えてみる。間接法を使用して授業を行う場合、最も困難な点がこの「教師の外国語能力」かもしれない。媒介語を使用する場合、教師自身が媒介語をある一定のレベル以上に使いこなせていないと、直接法と同様に誤解を生む危険性がある。しかし、私はこの点にこそ、今後の日本語教師の指標ともいえるような、これからの課題が隠されていると思っている。理想を言えば、日本語でなくとも言語を教える教師は学生の母語を理解しておくべきである。学生が抱えている問題というのが、それぞれの母語によって、少しずつ違うからである。日本国外を拠点にする日本語教師は、日本語能力だけではなく、学習者の母語を高いレベルで理解する必要があるのではないかと。広い意味で、私は日本語教師の外国語能力というのは、私たちの想像以上に学習者に影響を与えていると考えるのである。現地の言葉を勉強し、身につければ、学習者がどのような頭で日本語に取り組んでいるかが理解できない。どんな問題に悩み、どの点で誤解しやすいのか。学習者の立場になって考えることのできる柔軟性が教師には求められていると言えるのではないだろうか。

3. おわりに

インターネットが普及し、交通機関も発達し、グローバル化は勢いを増して進んでいる。それに伴い外国語を学ぶ人の数もかなり増加している。第 24 回日本語教育連絡会議における発表後、さまざまな先輩の先生方から多くのコメントやアドバイスをいただいた。その中で、以下のような意見があり、大変興味深かった。「今までの日本語教師というのは、日本語以外の言語を話すことができないから日本語教師を選んだという傾向が強く、英語や他の外国語が流暢に話せる人材は別の分野に流れていくというのが一般的だったのではないか。」「学習者への細かな説明は、現地の先生に任せていけばよいというのが暗黙の了解だった。」確かに、優れた外国語能力を持つ人材というのは貴重がられ、ビジネスなどの世界で活躍するのが一般的なのかもしれない。これは日本語だけの問題ではなく、例えばドイツ語でも、ドイツ語教師の報酬がそれほど高くないという理由から、ハンガリーなどでは優秀な人材が教育界ではなく、経済界へと流れるのが常となっているということを目にする。しかし、外国語を流暢に話すのが珍しいという時代はすでに過ぎ去りつつあるのではないだろうか。ウィーン大学では、日本語母語話者の教師が実践日本語を、ドイツ語母語話者が理論の授業を担当している。両サイドの教師から日本語を学ぶというのは、大変価値があることである。しかし、ニュアンスという語学を学ぶ上で最も重要なポイントのひとつを教えることができるのは、日本語母語話者ではないだろうか。その意味では、日本語母語話者が外国語を学ぶというのは大変な意義のあることだといえる。学習者だけではなく、教師もまた、「外国語」を勉強するべきではないだろうか。先日、ウィーン大学のドイツ文学の講義で、あるオーストリア人講師が次のようなことを話し、私の中での疑問が少し紐解けた気がした。

「ドイツ語圏外の国でドイツ語を外国語として教える場合、教師は以下のようなことを視野に入れなければならない。①その国におけるドイツ語の歴史的背景 ②その国の教育システム ③ドイツ語圏の国と非ドイツ語圏の国との政治的関係性 ④学習者の母語と外国語は何かを知る ⑤ドイツ語以外の言語理解」

同じく、「ドイツ語を教える場合、ドイツ語だけが話せればよいと考えている教師が多い。しかし、ドイツ語だけでは、このような異言語間の問題を克服できないのではないか」と話し、母語に引きずられたドイツ語の間違いを例に挙げた説明がなされた。語学を学ぶ側だけではなく、教える側も、学習者の「母語」を理解しようと努めることこそが、私たち語学を教えるものの目指すべきところなのである。これからは各国で学習者の母語を高いレベルで理解するスペシャリストを育成すべきではないか。これが今後の日本語教師の課題ではないかと思う。最後に、この稿では批判的に書いたが、ウィーン大学の日本語教育の質はすばらしいものであることを述べておきたい。本校のシラバスは教師の労作であり、力作である。長年の経験からなる多くの反省と成功を経て固められてきた基である。マダドナーめぐみをはじめウィーン大学の全日本語講師へここに敬意を表したい。この土台を大切にしながら、この稿で述べたような新たな課題に取り組んでいくことができればと願う。

参考文献

- Blaskó, Katalin 2007 Muttersprache und/oder Fremdsprache? Methodologische Überlegungen zur Sprachherkunft von Ungarisch-Lerngruppen an der Wiener Universität. WEBFU (Wiener elektronische Beiträge des Instituts für Finno-Ugristik). <http://webfu.univie.ac.at/archiv.php>. 01.10.2011
- Decoo, Wilfried 2001 On the Mortality of Language Learning Methods. At the James L. Barker Lecture on November 8, 2001 at Brigham Young University.
- De Cillia, Rudolf 2003 Informationsblätter Referat für interkulturelles Lernen. Nr. 3/2003 Spracherwerb in der Migration. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- JEGS International Co. Ltd 日本語教師養成 420 時間総合講座
<http://www.jegsi.com/archives/51365893.html> (2011.10.20)
- Weiuhua, Yu 2001 Direct Method. In: Byram, Michael (Hg.): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge. 176-178.
- 上田万年 1931 『方言』の発刊に際して『方言』春陽堂 1-3.
- 近藤健一郎 2006 『近代沖縄における教育と国民統合』北海道大学
- 鈴木孝夫 1990 『日本語と外国語』岩波新書 49 - 58.
- 関正昭 2008 『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク
- 藤原与一 1941 「地方の国語教育」『国語教育 Vol. 26 no. 7』国語研究会 89-94.