

直接法と対訳法の差異を体験する指導教材の開発

Balancing the Direct Method and the Translation Method for Teaching Foreign Languages: Development of Teaching Materials for Teacher Training Programs

渡辺 治則

WATANABE Harunori

In Japanese education, teachers are required to be able to teach effectively in their classes. Although teachers need theoretical knowledge about teaching methods, they are required to demonstrate the theories in their actual class in Japanese or in a foreign language. This paper proposes that it is necessary to develop language teaching materials for would-be teachers to make them acquire the balanced skills through the trials by the direct method and the translation method. We tried some case studies through an artificial language and also through natural languages. The results of this study may be helpful in Japanese language teaching and useful when teaching foreign languages.

1. 背景と目的

天理教語学院では海外に派遣する日本語教師の養成を行い、理論学習と同時に研修生同士による日本語の直接法授業の演習、外国人クラスでの直接法による授業見学や教育実習を行っているが、短期養成である上、現地語を習得する負担、養成時の経験と現地の指導条件の隔たりなど、様々な困難点がある。日本人の教師志望者に直接法で日本語を教える方法を経験させても、目標言語だけでは授業運営がいかに困難か身をもって知ることはできないため直接法と対訳法の差異を体感する必要がある。そこで人工言語のエスペラント語¹を用いた、短期で速習可能な、機能重視の言語指導を経験させ、未知の言語学習の難しさもあわせて知り、かつ教えることの難しさを体験する教材を考えた。

2. 直接法と対訳法の違い

直接法は第一言語習得過程の模倣を学習理論の基盤とし、言語規則の習得は文法翻訳法の演繹的指導と異なり、帰納的に教えることを第一とする。話し方と聞き方を特に重視し、母語の干渉を避けるため、学習者の母語を使わない。教師が質問し学習者が答える、文法の説明はせず、子どもが母国語を学習するような方法で教え、対訳をしない代わりに絵・動作・写真・実物など視覚教材を多用し、意味を分からせる。

数ある語学教授法の中には媒介語使用教授法として①The Grammar-Translation Method (文法翻訳法)、②The Audio-Lingual Method (オーディオ・リンガル法)、③Desuggestopedia (暗示教授法/サジェストペディア)、④Communicative Language Teaching (コミュニカティブ言語教授法)などが、直接教授法として①The Direct Method (直接法)、②The Silent Way (沈黙式教授法/サイレント・ウェイ)、③Total Physical Response(全身反応教授法)などがある。H. ハマリー (1988) は様々な教授法を検討し、欠点を指摘したが、各々の教授法は有効な手順や技法を持っていると認め、長所を取り入れた教授効率の良い「CA-OB教授法」(Cognitive Audio-Oral – Bilingual) を提案している。² ポイントは教授者の媒介語使用能力と目標言語だけで授業を円滑に進めることのできる直接法の技術をいかに獲得しているかのバランスの問題である。

3. 揺れ動く現場経験者の声

日本で直接法を習い、海外でその限界を知るなど、直接法と媒介語使用の教え方の賛否についてしばしば問題になる。³ 英語圏の小中高校で教えたある専任講師は特に子供相手に教える時は、英語を使用しないと、日本語で言ってもわからない事もあると指摘。別のケースでも、入門・初級期では直接法だけでは難しく、成人はまだしも子ども相手ではほとんど無理。現地語を多用すると、生徒が日本語を話さなくなり、日本語の授業か現地語の授業かわからなくなることもある。意識して日本語を使う生徒もいるが、たいていは現地語を使う。さらに韓国の大学で日本語を教えた人のケースでは、長い間、直接法で教えたが、失敗。学習者の目的意識が高く、教授法について理解してくれる場合はいいが、そうでない場合は不満が募るばかり。小人数相手の教育システムなら何とかなくても、大学の教養科目など、大人数相手の教育システムではその科目を選択すらしなくなるという。

4. 直接法と対訳法を巡る先行研究

W.M.リヴァース(1976)によると、直接法は全盛期には入門初期に楽しく、興味深く学習する方法を示したが、早急に目標言語を用いて自分の考えを発表させるように仕向けたため、学習者は口達者にはなったが、不正確な話し方をする傾向を強めたと見る。帰納力がすぐれ、知能の高い学習者はこの教授法のメリットを受けたが、そうでない者にはやる気を失わせ途方にくれさせる結果を招いたという。対訳を用いないため、教師に多大な負担をかけることになり、次々と修正法に向かわせ、折衷法へと転向させたという。⁴

山口喜一郎(1943)は台湾・中国における日本語教育で学習者の母語を一切使わず、文法や対訳によらず、直観的理解によって教えることを実践し、大成功を収めた。山口によると対訳法は①教授法として簡便。視覚的材料を用意するわずらわしさが無い。②対訳によって意味を明確に理解させることができ、逐語的に理解させた上で、文構造と文の意味を明らかにできる。③早くから抽象語を教えることができ、成人の学習者の学習意欲を満足させられる。直接法では、抽象的なことばを教えるのがおそくなる。④学習の初期から内容の高い、興味ある読み物教材を使用可能。⑤文法用語を対訳によって早くから教えられる。⑥学習者は自学自習が容易である。

しかし、直接法を唱道する山口は以下の点で対訳法の主張に反論する。①教授法として簡便であることが必ずしも学習者にとって有利であるとは言えない。直接法は教室内に実際に似た状況をつくって、その状況の中で使用されることばを直観的に理解させて教えるのである。これによって言語表象と意味とを直接に結びつける習性を養うのであるから、簡便というわけにはいかない。簡便に教えられたものは忘れやすい。②逐語的に意味が明確になるというが、一語対一語の対訳がぴったり当てはまる語は少ない。ことに初期に教えられる基本的な単語には、多義的なものが多い。⁵

5. 異なる教授法によるいくつかの実験例

吉沢美保(1981)は日本の英語教育において直接法クラスとバイリンガルクラスに分けて教え、直接法クラスの方が時間はかかるが、身に付いたと報告している。⁶

C.J.ドッドソン(1983)は様々な実験の結果、バイリンガルメソッドを提唱し、言語習得

は目標言語とどれだけかかわるか、つまりコンタクトの回数が大切であるとする。視聴覚教材で新しい学習項目の提示、理解をさせる直接法とは、少し異なり、視聴覚教材を意味の保持に利用し、新しい学習項目は対訳で簡潔に意味を与え、理解したら目標言語だけで視聴覚教材をふんだんに使い、学習を進めるとよいとしている。⁷

安藤寿康（2000）は発達の条件がほぼ同一と考えられる一卵性双生児を対象に文法・訳読法とコミュニカティブ・アプローチによる語学教育を行い、その学習効果の違いを実験し、環境要因（教授法）の効果も遺伝要因の効果も、また両方の交互作用もすべて見出されるという期待通りのデータが得られたという。⁸

6. 直接法主義者と対訳法主義者の対立例

関正昭・平高史也（1997）によると、直接法を唱導した山口喜一郎に対し速成式教授法を唱えた大出正篤は、従来の教授法は幼少年を対象として相当長い年月をかけて初めて会話ができるようになるのに対し、速成式教授法は青壮年を対象に短期間に高い効果が認められることを強調し、振り仮名付き訳本を与えた予習、発表練習の重視、教材の精選など具体的な指導の要点を挙げている。⁹

7. 人工言語の使用

以上の議論は、媒介語を使用し、認識を高め、効率よく新しいコードを取り入れ、誤らせずに使えるようにするのか、媒介語を使わず、実際に使用し試行錯誤しながら、体感的に身につけるようにさせるのかの違いではないだろうか。どちらか一方の方法を学んだ新米教師が自分の学んだ条件と異なる教室では立ち往生するに違いない。そこで短時間でその効果が確かめられる 에스ペラント語 を以下の理由から利用することにした。

- ①発音・表記・文法などのルールが簡単で、例外がほとんどない。
- ②文化・国民性などの違いからくる諸条件の影響を受けない。
- ③言語の伝達面に特化して使用可能。
- ④ポイントを絞れば、未習者にも速習で導入・練習の仕方、教材・教具の作り方などを学ぶ言語教育の演習が可能。

8. 典型的な指導項目の選択

日本語教育の入門レベルの典型的な指導項目を厳選し、以下の項目を取り上げた。

- 1) 発音
- 2) 文字
- 3) わたしは がくせいです。(人称代名詞：わたし・あなた・あのひとなど)
- 4) 存在 つくえの うえに ほんが あります。
- 5) 可能 わたしは えいごを はなす ことが できます。
- 6) 形容詞 この カメラは たかいです。
- 7) 自動詞 わたしは とうきょうへ いきます。
- 8) 他動詞 わたしは コーヒーを のみます。

研修生に対し日本語を使った演習のほかに、自分が学習している言語や過去に学習した言語を使つての直接法の演習を取り入れた。その言語はタイ語・フランス語・韓国語であった。入門段階の挨拶表現・慣用表現や自己紹介の仕方、応答の仕方などを目標言語で行い、生徒役の研修生に対訳で意味を教えたり(つまり、日本語で説明したり)、視覚教材で対訳せずに意味を導入したりした。リピートさせたり、答えさせたり、生徒同士で問答練習をさせ、作業の度に指示する表現を目標言語で言ったりまた日本語で言ったり(つまり対訳)することで教室用語の大切さ、指示する際、媒介語を使うのか目標言語で行うのかの判断の難しさも体験した。それに先立ち、エスペラント語を用いた演習を筆者自身が行ったり、最後に研修生に教師役として実施させたりする試みも行った。

9. 直接法による実習例

まず、エスペラント語と日本語での直接法実習を行った。概要は以下のとおり。

日 時：2002年9月6日 9:00-9:50(エスペラント語) 10:00-11:50(日本語)

場 所：天理教語学院日本語教育センター

教 師：渡辺治則

参加者：研修生M(男・23才)、研修生H(男・23才)、研修生O(男・30才)

指導項目：挨拶・自己紹介・人称代名詞・基本動詞・目的語他

(手順)

I. 挨拶語

Bonan matenon. Bonan tagon. Bonan vesperon. Saluton!

ここでは「おはようございます・こんにちは・こんばんは・やあ!・調子はどうですか。・とても元気です・あなたは?」を絵カードや板書を利用して導入し、研修生全体にリピートさせ、その後、個人個人にリピートをさせた。

皆に向かって挨拶する。

Saluton!(やあ)Kiel vi fartas? (調子はどうですか。)

Tre bone. (とても元気です。) **Kaj vi?** (あなたは?)

そして、互いに挨拶をさせた。

II. 人称代名詞

mi	vi	li	ŝi	ni	vi	ili
私	あなた	彼	彼女	私達	あなた達	彼ら

教師が自分の胸元を手で示し、「mi、mi、mi」と言い、研修生を一人ずつ指差し、「vi、vi、vi」、黒板に書いた男の人の絵を指し、「li、li、li」、同様に女の人の絵を指し、「ŝi、ŝi、ŝi」と言って紹介し、研修生全体にリピートさせ、その後個人個人にリピートをさせた。(以下、同様)そして自分を指して「mi、mi」、教師または隣の人を指し、「vi、vi、vi」、黒板の絵を指し、「li、li」あるいは「ŝi、ŝi」と一人ずつ指名して言わせる。

III. 教師・学生

instruisto studento

教師 学生

授業風景の絵カードを示しながら教師を指し、「instruisto、instruisto、instruisto」、学生を指し、「studento、studento、studento」と紹介し、研修生にリピートさせる。

Mi estas Watanabe. Vi estas ~ (人名)

私は渡辺です。 あなたは～です。

教師は自分の胸を手で抑え、「Mi estas Watanabe.」「Mi estas Watanabe.」と自己紹介する。そして、研修生の一人を手で指し、「Vi estas ~ (人名).」「Vi estas ~ (人名).」と繰り返し、相手のことをいう言い方もセットで導入する。そして、研修生相互に自己紹介をさせる。続いて、職業・身分の言い方に移る。

Mi estas instruisto. Vi estas studento.

私は教師です。 あなたは学生です。

先程と同様に教師は自分の胸を手で抑え、「Mi estas instruisto.」「Mi estas instruisto.」
と自分の職業を言い、研修生の一人を手で指し、「Vi estas studento.」「Vi estas studento.」
と繰り返し、相手の身分についてという言い方もセットで導入する。そして、教師に対して
自己紹介をさせる。

Ĉu vi estas studento?

あなたは学生ですか。

Jes, mi estas ~ (人名) . はい、私は～です。

Ne, mi ne estas ~ (人名) . いいえ、私は～ではありません。

Ĉu vi estas ~ (人名) ?

あなたは (人名) さんですか。

Jes, mi estas ~ (人名) . はい、私は～です。

Ne, mi ne estas ~ (人名) . いいえ、私は～ではありません。

IV. 基本動詞

dormi	razi	kombi	fumi	instrui	lerni
眠る	ひげをそる	髪をとく	タバコを吸う	教える	学ぶ
bani	kanti	pasi	marŝi	paroli	
入浴する	歌う	通る	歩く	話す	

以上の動詞を、動作を表した絵カードで紹介し、“Mi ~as” と言い、研修生にも絵を見せて、答えられるかアトランダムに当てる。

V. 他動詞の表現

飲み物や食べ物の絵カードを指で指し、teo(紅茶)、kafo(コーヒー)、akvo(水) pomo(りんご)、kako(お菓子)、pano(パン)など新出名詞を導入し、リピートさせる。続いて次の表現を紹介する。

Mi trinkas teon. 私は紅茶を飲みます。

Mi manĝas pomon. 私はりんごを食べます。

飲んでいる動作と食べている動作の絵カードを見せながら、“Mi trinkas teon.”

“Mi manĝas pomon.” などと単語を入れ替え、他動詞の目的語を表現する場合は、“(動

詞)+ ~n” となることを導入する。その後、これらの文を全体・個人でリピートさせる。次に単語をいくつか入れ替えて、練習する。

(以下、略)

10. 模擬授業の体験

研修生自らが準備した教材による実習とこちらが準備した教材を使い、実習を行った。

日 時 : 2002 年 9 月 6 日 9:00-11:50 (エスペラント語+日本語 : 渡辺)

2002 年 9 月 13 日 9:00- 9:50 (タイ語 : 研修生 M)

2002 年 9 月 20 日 9:00- 9:50 (フランス語 : 研修生 H)

2002 年 10 月 4 日 9:00- 9:50 (韓国語を英語で指導 : 研修生 O)

2002 年 10 月 11 日 9:00- 9:50 (エスペラント語 : 研修生 M)

場 所 : 天理教語学院日本語教育センター

参加者 : M (男・23 才) , H (男・23 才) , O (男・30 才)

外国語学習歴 : M(英語・4 月よりタイ語学習開始) , H(英語・フランス語),

O(韓国語・英語)

11. 考察と展望

人工語による学習体験はわずかしかできなかったが、自然言語については研修生が学んだ、あるいは学びつつある言語を使って行った。知らない言語を教師役が提示し、その意味を推測し、あるいは対訳で教えてもらいながら新しい音連続を文脈に関連付け、模倣し問答を繰り返しながら記憶に留めるという語学学習の初心に戻る貴重な経験の機会を持った。学習することを媒介語で事前に本時の学習目標として紹介・掲示することは大いに効率と学習効果が上がるということ、新しい学習項目・語彙の導入では場面を学習者がよく見て、類推・発見することの大切さは言うまでもないが、媒介語を極端に抑え、闇雲に視覚教材を繰り返し見せて何度も聞かせても教師の意図がつかめず、学習者側に不安と焦燥感がつり、他の学習者がわかって答えているのに自分にはわからないという自信喪失につながりかねない状況にも追い込まれる気持ちも理解できたのではないかな。

発音については学習者の母語に近い場合は、模倣は相対的にやさしいが、その差が大き

い言語の場合は、リピートさせるのもするのもなかなか困難で、模倣の程度が悪い場合、訂正することになるが、どの程度なら訂正させるかの判断も要求される。これは人工言語の場合、特殊な音は極力、減らされているので容易なこと、一方、自然言語で母語と大きく異なる場合、発音習得の重要性が認識できたのではないだろうか。表記に関しては、これまで関わりのなかった言語の場合、文字の認識と使用に多大な労力を必要とすることも実感したに違いない。それは教える側にあっても書いて新しい言葉を教えようとしても、学習者にとって未習であれば、書いてもわからず、却って混乱させてしまう危険性もあり、学習者側からすれば、分からない文字を書かれても、それが何を意味するか分からないため、余計に負担を感じるからである。言葉の意味の理解のさせ方では、翻訳して教える方法でうまく行くかと思えば、該当する言葉がなく、対訳ではすべて同じ表現になってしまう、なぜ一つひとつ異なるのかといったことも分かる。性の違いにより名詞の形が変わる言語などは綿密な教案作りを必要とすることが教えてみて、教えられてみてその大切さに気付く。対訳すれば意味も分かり、すらすらと言えるようになると一見思えたことも次々に新しい言葉を導入されると、相互の識別が混乱を来し始め、習ったのに思い出せないという状況も経験できたと思う。導入時に視覚教材と共に教えられた場合はそのイメージもつかんでいるため、その絵を見たりその絵のことを思い出しながら問答したりすると音声だけの場合よりも定着がいいという感触がつかめたに違いない。

冒頭に述べたように、研修生は日本語教育以外にタイ語・ポルトガル語・スペイン語など派遣先の言語も同時に学んでいる。だが、短期研修のため習得は容易でない。今後は直接法が内在する問題点¹⁰も見据えつつ、研修生の現地語の習得レベルに合わせて直接法と対訳法のバランスが柔軟に変えられるような教材の整備・研究を続けたい。

【注】

¹ エスペラントは1887年にラザロ・ルドヴィコ・ザメンホフによって創案され、主としてロマンス系及びゲルマン系言語から単語を採り、ヨーロッパ諸語の文法のエッセンスだけで作られたわずか16か条の文法があるだけの言語である。

² ハマリー、ヘクター 山岡俊比古訳 1988.『第2言語教授-実践的統合理論を求めて-』 ニューカレントインターナショナル pp.111-115

³ アルク『月刊日本語』2000.9月号 p.100 電子掲示板「日本語教育 言いたい放題」

- 4 リヴァース, W.M. 天満美智子訳 1976. 『外国語習得のスキル—その教え方』 研究社 p.19、pp.85-86
- 5 山口喜一郎 1943. 『日本語教授法原論』 新紀元社 p.102
- 6 吉沢美穂 1981. 『教科書を使いこなす工夫』 大修館書店 p.27
- 7 ドッドソン, C.J. 安藤昭一・石井丈夫・増田英夫・宮本英男共訳 (日本英語教育学会関西支部プロジェクトチーム) 1983. 『バイリンガルメソッド 一付 日本における実験と実践—』 京都アポロン社 pp.161-178
- 8 安藤寿康 2000. 『心はどのように遺伝するか 双生児が語る新しい遺伝観』 講談社 p.200
- 9 関 正昭・平岡史也 1997. 『日本語教育史』 凡人社 p.50
- 10 直接法を採用する際、有効性の陰に潜む問題点について田中望(2000)は以下のように述べている。
「直接法に外国語教育法としての利点があることは疑いがない。(中略) 直接法の教授法としての有効性は、ひとつには、教育の最初の段階からコミュニケーションをおこなうことにあるのだと思う。(中略) 学習者がおこなうのは、言語のルールの意識的な学習ではなく、そのルールを内在化すること、そのルールを「実践知」としてからだにしみ込ませる(習得する)ことである。そこでは、学習者はその実践共同体に、いわば徒弟的に参入するのであって、教師はその実践知をすでに身につけている「親方」である。徒弟としての学習者は、親方のふりを分析して、頭で学ぶのではなく、からだ全体を親方のふりに同調させて、見習うのである。」 p. 328 10行目-p. 329 2行目

【参考文献】

- 小林司・荻原洋子 1995. 『4時間で覚える 地球語エスペラント』 白水社
田中 望 2000. 『日本語教育のかなたに —異領域との対話』 アルク