

週1コマの中級

中 村 一 郎

1988年度に、早稲田大学日本語研究教育センターで、わたくしが担当したコースは〈G-2〉と〈大 B-6〉であった。〈G-2〉は初級の後半から中級にかけてのコースであり、時間的には1週10コマ(1コマは90分)で構成されている。〈大 B-6〉は上級の聴解コースで、1週1コマの独立したコースである。わたくしが出講したのは毎週木曜日の2コマで、上記2コースを1コマずつ担当した。

この期間、わたくしは自分自身につきのような問いを問い続けていた。それは、非常勤の教員であるわたくしが、1週1コマという割り当てられた時間の中で、学生に何を教えたらいいのだろうか、ということであった。この問いは基本的には、〈G-2〉にも〈大 B-6〉にも共通したものであった。しかし、複数の教師によるチーム・ティーチングを基本とする〈G-2〉において、問題がより切実に感じられたことも事実である。そこで、本稿ではこの問いに対して、わたくしなりにどのようにかかわってきたのかを、〈G-2〉コースの場合をとりあげて報告してみたい。

1. 担当者打合せ会での確認事項

〈G-2〉コースの打合せ会は、1988年4月7日に行われた。担当者は、コーディネーターの鈴木義昭氏(1コマ)、藤井美佐子氏(4コマ)、村上治子氏(4コマ)、中村一郎(1コマ)の4人である(カッコ内は持ちコマ数)。前年度も同じコースをまったく同じ顔ぶれで担当していたので、そのときの反省に基づき、打合せはごく短い時間で終わった。その席で確認された

のはつぎのような事柄である。

- 1) 教科書は藤井、村上の両氏が緊密に連絡をとりながら進める。
- 2) 鈴木氏は漢字の復習、テストなどを担当する。
- 3) わたくしは主として聴解や会話を担当する。教科書にはいっさいふれない。

これらの確認事項について少し説明を加えておこう。

- 1) は、全体で 10 コマあるうちの 8 コマを担当される藤井、村上両氏ができるだけ仕事がしやすいようにという配慮からである。
- 3) は、つぎの点にかかわる。

実は、前年度もわたくしは週 1 コマを担当していたが、そのときには教科書も教えていた。このような持ちコマ数の場合はややもすると、自分がコースの中のほんの小さな部分にすぎないと考えてしまいがちである。コースに対して主体的にかかわっていくことは簡単ではなかった。そこで今年度は、1 コマの持ちコマを教科書からはなれ、学生のニーズを考えながら独自のクラス作業を試みることを提案し、認めていただいたのである。日本語学習歴 1~2 年の学生を対象とする〈G-2〉の場合には、このような方法もじゅうぶん可能であろうと判断したからである。

2. 学生とともに

2-1. 後期のメンバー変更

上に述べた確認事項に基づき、わたくしは前期の授業を始めた。週に 1 度の学生との接触をかさねながら、1 年間続くプログラムの構想を立てていった。

前期の授業が終わり、後期のわたくしの初日は 9 月 22 日であった。教室での学生たちの姿に接し、この構想が理解されていること感じ、意を強くした。後期いっぱいをかけて仕上げができそうだと、自分自身にも期待を持つことができた。次週の作業の打合せをし、家に帰った。

9 月 29 日、朝家で準備をし、早稲田にでかけた。教室に入った。先週

とは様子がまったく違っている。事態を理解するのにわたくしには時間がかかった。ぼうっとした頭の中に聞きなれた一人の学生の声が聞こえてきた。「リーサンタチハホカノクラスヘイキマシタ」。前期の学生のうち8名は他のクラスに移動し4名が残り、あらたに7名の学生が加わったのである。わたくしはどの奥のほうがかラカラにかわくのを感じた。準備をしてきたものは使えない。教科書はない。

気をとりなおし、4月の最初のクラスで行ったように、コースの意図ややり方などをまだかわいたままの声で説明し始めた。

一通り説明を終えると、学生といっしょに、7号館501号室の机をコの字型に並べ変えた。どのような学生がいるのか。彼ら一人一人の日本語のレベルは。弱点は。いま何を必要としているのか。わたくしはこの時間のうちに、できるだけ情報を集めようとした。

この結果、4人のアメリカ人はいずれもサウス・カロライナ大学のMIBS (Master of International Business Studies) の学生であり、3人のドイツ人はDAAD奨学生であることがわかった。日本語学習歴は1年半から2年ぐらいであり、そのうち何人かの日本語力は前期の学生たちよりもすぐれているのではないかという印象を持った。そして、今後のクラス作業としては「話し方」・「聞き方」を中心に進めていけばよいと感じた。

また、この日はコの字型の机をもと通りに直したあとで、学生を二人ずつのペアにし、10分間でできるだけ相手についての情報を集めるようにと言って、話しをさせた。最後の15分間は、いま話したことを書いて提出させた。

なお、教員連絡ノートのこの日の欄を見ると、わたくしはつぎのように書いている。

「新メンバーの件:

前もって連絡がなかったので当惑。

クラス終了後、教室を出るときはニコニコ。

↑
意味をおくみ取り下さい」

ひとこと注を許されるならば、「意味をおくみ取り下さい」という箇所は、わたくしとしてはあくまでも、「ニコニコ」に係っているつもりであったということである。

こうして9月29日は終わったのであるが、このような事態は今後いくらかでも起こりうることに気がついた。9月に留学生を受け入れることは少しもめずらしいことではないからである。現に「語研」時代にも、後期になってからの少数の学生の移動はしばしば経験してきたところである。ただ、今回のように前期の学生の大部分がいなくなってしまったというのは初めてのことであった。

そこでつぎに、これ以後どのようにクラスに接していったかを、学生たちの発言を紹介するという形を借りて報告してみよう。日本語教師として思わぬ事態に直面することは少なくないが、与えられた条件のもとで、できるだけ納得のいく仕事をしなければならぬ。そのひとつの試みとして読んでいただければ幸いである。

2-2. コンサルテーション

10月6日と10月13日の二日は、基本的には同じ流れで授業を進めた。とにかく話させることにした。方法は9月29日に行った「ペア会話」の応用である。

学生はペアになって話す。一人あまるときには3人のグループを作る。わたくしはひとつのペアの前に座り、それぞれの学生の問題点をつかまえようとする。そして、15分ぐらいあとでその問題点について学生個々と話し合う。これを「コンサルテーション」と呼ぶことにする。それが終わるとペアを組み直す。そのあとで学生全員にその日に話したことを2、3分ずつ報告させる。最後の10分ぐらいで報告したことを、できる範囲で書いて提出させる。

問題点として指摘した事柄について少しふれておく。ひとつひとつの助詞の間違ひのような細かい技術的なことはあまり指摘しなかった。別の場でもっと適切にとりあげられると考えたからである。指摘したのは話すこ

と一般にかかわるようなことである。フォーマルとインフォーマルが混在すること。傾向として助詞の誤りが目立つこと。場面に合わない漢字語彙を使いすぎ、聞いている相手には理解しにくいので、なるべく日本人が普通に話す言葉を聞くようにとうながすことなどであった。また、よく話せる学生たちには、そのことをじゅうぶんに指摘した上で、なぜそのように話せるようになったのかを聞き出し、さらに自信をつけさせるように試みた。

この2週でコンサルテーションはほぼ一巡した。それに書いたものを突き合わせてみると、学生の実力はほぼ把握できた。9月に〈G-2〉に入ってきた学生たちのプレースメントは、だいたいにおいて的確であったと考える。

9月29日のペア会話では、いくつかのペアは話題がすぐに種切れとなり、辞書を抱えて途方にくれていた。それがわずか2週間後の10月13日には、かなり意欲的に話そうとしていることがはっきりと見て取れた。日本語を日本で学ぶことの意味を、いまさらながら考えさせられた。学生たちは日本で何を見ているのだろうか。何を考えているのだろうか。日本語の「クラス」は、それにどのようにかかわっていくことが可能なのだろうか。次週からは、1日に3人ずつスピーチをすることにした。題は自由である。

2-3. スピーチ

2-3-1. スピーチの題とコメント

スピーチをするに当たっては、つぎのような点を注意した。よく準備をしてくること。聞いている学生ができるだけわかるように気をつけること。原稿を書いてくることは大いに結構であるが、それを棒読みにはしないこと。なお、原稿を書いてきた場合には、スピーチのあとで直し、必ず返却することを伝えた。毎回当番の学生を募ったが、全員がとても積極的に手をあげてくれた。また、当番の学生が欠席してしまうとクラスが成り立たないことを説明し、どうしても休まなくてはならない場合には、自分

の責任で他の学生に代わりを頼むということを約束させた。

つぎに、10月20日から12月15日まで8回にわたって行ったスピーチの、ごく簡単な内容とわたくしのコメントを順に記す。A~Lは学生(D.F.K.は女子学生、その他は男子学生)を示す。()内は国籍。「 」内は題名。*はコメント。

10月20日:

A (オランダ): 「中学教師としてみた日本の教育」

現在東京の下町の中学で英語教師をしている経験に基づき、自分が感じている日本の教育の問題点を話す。*学生たちもみなこの問題には高い関心を示した。

B (マレーシア): 「マレーシアの伝統スポーツ」

バドミントンに似たマレーシアの伝統的なスポーツのルールを、黒板にそのコートを図示しながら説明する。*内容的にはなんともものたりない。しかし、黒板の前にニコニコ立っている姿を見ていると、学生もわたくしもみんながニコニコと許してしまうといった得なキャラクターである。

C (ドイツ): 「現代における徳川時代の影響」 原稿提出

前夜のドイツ文化会館での加藤周一氏の講演の紹介。現代のGNP国家主義と江戸時代の職人の伝統との関係などについて。*準備ができなかったと本人は言っていたが、言葉などはよく調べてあった。その心意気は買うが、内容と日本語力とのアンバランスがあまりにも大きすぎた。他の学生にはそのままではほとんど理解できない。これらの点を指摘し、次回にはもっと身近な話題を選ぶように勧める。

10月27日:

D (ドイツ): 「アルバイト先の社員旅行」 原稿提出

週末の社員旅行に参加した。みんなが〈外人さん〉の私に好奇心を持った。いちばんおかしかったのは、社長も副社長もみんなが出席したことで、宴会のときの席順だった。*ドイツとの比較もされ、みな興味をもつ

て聞いた。初級の助詞の使い方、動詞の活用など、誤りが多すぎる。それについてスピーチ終了後ひとつひとつ議論する。ドイツ人学生にとまどき見られるタイプ。

E (アメリカ): 「自己紹介」

いわゆる三浦事件のころに来日、北区の女子高で3年間英語を教える。大学院で言語学を専攻中。*とにかく段違いの実力。なぜ〈G-2〉に入ってきたのか理解に苦しむ。二週で姿が見えなくなった。しばらくあとで本人から〈G-4〉に移ったと聞き、納得。

F (アメリカ): 「日本は安全な国ですか?」

日本は安全な国だと聞いていた。私も貧乏な〈宿なしひと〉と話した。でも、もめごともある。たとえばみだらな酔っぱらったひと。*文法的にはかなり正確。発音も悪くないのだが、イントネーションに独特な癖がある。

G (マレーシア): 「マレーシアの水利政策」 原稿提出

英語の雑誌の記事を翻訳。*一生懸命単語を引き原稿を作ってきたのだが、日本語教師のわたくしもいくつかの単語を手掛かりにやっと意味を推測。話順がまだ日本語になっていない。クラスではなんとか他の学生が理解できるように試みた。放課後、個人的に問題を話し合う。もっと身近なことを書いてみることを助言。次週さっそく「私のある休みの日」という作文を提出。初級レベルはほぼ問題なくクリアしている。中級以降の作文のむずかしさを痛感。

11月10日

H (アメリカ): 「喫茶店 ロン」

毎週二、三度ゆっくりと時間を過ごす吉祥寺の喫茶店のママについての話し。*数年前、宣教師として二年ほど日本に住んだことがあり、ところどころ間違いはあるものの流暢とってよいほどの話しぶりである。15分ぐらい一人で話してくれた。

I (アメリカ): 「早稲田祭でチョコバナナを売った話」 原稿提出

内容は題の通り。他の学生より数週間遅れてコースに入ってきたので自己紹介も兼ねる。*学習歴はアメリカで2年。来日は10月4日であるが、なかなか日本語が身についている感じ。大学に入るすぐ後...した、恐ろしい経験を受けました、そんなに多い飲みすぎ学生は、というような種類の誤りがところどころ見られた。

J(ドイツ):「学生と知り合いになるために」 原稿提出

ドイツでは学生同士の話題は、主として時事問題と専門の勉強である。日本人の学生はそういうことにはほとんど興味が無いようだ。外国に対する興味も深くない。例外は外国に行った経験のある学生たちである。*内容も、日本語も実にしっかりしている。日本での研究が大いに期待される。

11月17日

K(アメリカ):「いま働いているところの紹介」 原稿提出

化学薬品会社で、英語の手紙の翻訳や日本語から英語への翻訳などを行っている。*教室へ行こうとするとこの学生が廊下で、1枚の紙を手に小声でスピーチの練習をしていた。本番でもかなり上がっている様子。~しなければならない、というような長い文型がかなり乱れる。

L(ドイツ):「仮面」

日本の舞楽面の話しかから、古代ローマの祭り、古いドイツの伝統などについて。*わたくし自身の知識の無さもあり、内容についてはあまり議論できなかった。発音の注意と文法の誤りを指摘するにとどまった。

以下、二巡目は題名だけを記す。

A(オランダ):「自転車公害」 原稿提出

11月24日

C(ドイツ):「ドイツと日本の大学を比べる」 原稿提出

F(アメリカ):「サンクスギビング」(この日はその当日。Kの歌つき)

12月1日

D(ドイツ):「ドイツ人の特性」 原稿提出

H(アメリカ):「日本人とカラオケ」

I (アメリカ): 「寮の近くのレストラン」 原稿提出

12月15日

J (ドイツ): 「ハイデルベルグでの日本学の勉強」 原稿提出

2-3-2. スピーチとクラス

それではこれらのスピーチは、われわれのクラスに何をもたらしたであろうか。その中から三つのスピーチをとりあげ、それぞれ異なった視点から具体的に検討してみよう。

1) 10月20日 A (オランダ): 「中学教師としてみた日本の教育」

オランダでは教えることはないが、いま中学で英語を教えている。いい学校ではない。下町のパブリックの学校で、問題のある子供がいっぱいいる。頭の不自由な子供たちもいる。日本の学校はきびしいと思っていたが、実際は違う。服や持ち物の規則は多いが、きびしくない。オランダに比べると、日本は本を読むだけだ。会話をしたいが40人いるのでむずかしい。教えるかたちは本だけで、試験だけのための勉強だ。

A君は教室の中の子供たちの様子をまじえながら、このような話しをした。スピーチが終わるとわたくしは公立、組織、下町、規則などの単語を黒板に書きだし、意味の確認をした。〈頭の不自由な〉という表現については、からだや目や耳には使うが〈頭〉には使わないことをやや詳しく議論した。また、文法の誤りも指摘した。そのあとで、内容に関連してつぎのような質問が出された。

K: 「問題の子供とはなんですか。貧困におちいった学生ですか。」

そーら、来た。日本語教師にはおなじみの誤りである。ここでわたくしはもう一度、〈貧困に陥る〉、〈学生〉と〈生徒〉ということばの使い方を、文脈上の制限などにふれつつ説明した。

A: 「頭の悪い子供もいます。小学校四年生ぐらいの。この学校はダメ、その学校はダメといわれ、この学校(いま教えている)だけ受け入れてくれる。」

D: 「頭、フジ……。なんですか。自分で経営できない?」

〈不自由〉ということばの音がまだ定着していない。〈経営〉は、自分で勉強をやっていく〉というような意味に使いたかったのだろう。ドイツ語の *betreiben* を直訳していると考えられる。

D: 「下町はどこ」

A: 「荒川区」

K: 「このスピーチはおもしろいです。世界の目では、日本人は頭がよいと知られていますが、頭の悪い人もいることはよく知られていません。」

D: 「他の教師との関係はどうですか。」

A: 「ふたつある、ひとつはいい、ひとつは関係ない。」

H: 「あらたまったということですか。どういうふうにその仕事を見つけてきましたか。」

A: 「友だちから。」

H: 「英語を教えることはどうですか。」

A: 「英語には興味ありません。でも、中学や教育などいろいろなことに興味ある。」

一連のスピーチのトップバッターとなった A 君のこのスピーチは、クラス全体に対して大きな役割を果たしたと考える。それは、いま自分が問題として考え続けていることを、日本語のクラスという場面の中で、直接の話題としてとりあげることが可能であることを示したことである。さらに、スピーチやそれに続く議論の展開の中にはそれぞれの学生にとってわからないことが出てくるが、わかることわからないことをひっくるめて、共同で考えていこうとする姿勢が確認されたことである。

2) 11月10日 H (アメリカ): 「喫茶店 ロン」

H 君がよく行く喫茶店「ロン」の気さくなママについての話しである。ここでは、文型の定着という問題について考えてみよう。

〈そんなにあらたまったほうがよくないそうです。〉

H 君が話す日本語を聞いていたママの〈ことば〉である。板書をして、

この表現に問題がないかを全員にたずねてみた。〈あらたまつた〉ということばは、上に述べた A 君のスピーチの際に議論していたのであるが、みな覚えていた。〈～するほうがいい〉という文型も理解している。A 君が言わんとする意味については全員がよくわかっている。初級コースで、〈～するほうがいい〉を習った際に、〈～しないほうがいい〉というその否定形も、当然習ってはいると考えられる。しかし、この場合の文法上の誤りについてはだれも指摘できなかつた。

〈ぼくはママと]なんでもについて話します。〉

これも中級の学生に、[場合によっては上級の学生にも]よく見られる誤りである。学生に意見をもとめると、〈なんでも話します〉や、〈なんにでもついて話します〉という答えが返ってくる。しばらくいっしょに考えてみたが、〈なんについてでも話します〉という正解は出てこなかつた。ところで、H 君はスピーチの後半で、ママは〈だれでもと話すことができる〉という表現も使っていた。つぎにこれを板書し学生に質問すると、こんどは、少しのあいだ黒板を見つめていた学生たちから、つぎつぎと正解が出された。

〈ぼくが出るあとで...〉

これもおなじみの誤りである。前回 10 月 27 日の F さんのスピーチの際に、日本は安全だと〈日本に来た前によく聞きました〉という表現について議論した。H 君の〈出るあとで〉は、〈出たあとで〉にすべきだと指摘したあとで、前回の〈来る前に〉との違いと対照させながら説明した。この誤りは 2 週後の 11 月 24 日の C 君の話しの中で、〈日本に来た前に名門の早稲田大学についてたくさん聞いた〉というかたちで、もう一度登場した。

文型は、一度教科書で教えたからそれでよいということにはならない。なんども繰り返し、繰り返し、それもただ誤りを指摘するのではなく、学生に間違いを探させ、どうすればよいのかを考えていかせることが必要である。中級になると学生は少しずつ、日本語で自分自身を表現しようとす

るようになる。この機会に、学生がみずから〈つくりだす〉誤りをたいせつにとらえ、定着を図っていくことが教師にとっての重要な課題であろう。

3) 11月24日 C(ドイツ):「ドイツと日本の大学を比べる」

ドイツで早稲田大学についてたくさん聞いた。来たときには普通の大学だと思い少しがっかりした。けれどもすぐ色々な違いを見つけられた。大きな店で電子国語辞典を買おうとすると値段がとても高い。販売人に割引ができるかと聞くと、部長が出てきた。早稲田の学生であることがわかると割引してくれた。ドイツではこんなことはできない。1968年の学生紛争以後ドイツの大学では中世からの伝統的な風習がなくなった。そのかわりいまの大学は勉強するためだけのところとなった。しかし多くの学生は勉強するための動機を知らない。卒業のあと失業したくないだけである。早稲田のサークルの能率にびっくりした。応援団の学生はいい役者である。必ず宣伝や政治で出世するはずだ。日本とドイツの学生政治団体は比べられるかもしれない。日本語もドイツ語もことばがちょっと分からない。日本でいつも1メートルの間隔からスピーカーで私の耳に喚いている。ドイツで用語が分からない。

C君の今回のスピーチはこのように内容が身近で具体的であり、学生たちはみな興味しんしんといった表情で聞いている。一回目に比べると見違えるような進歩である。わたくしはスピーチを聞きながら学生たちの顔を見ていた。すると、この日の出席者は8名であること、さらに偶然にもヨーロッパ人とアメリカ人が4名ずついることに気がついた。また、スピーチ予定者のうちの一人が欠席していることもはじめから気になっていた。そこでこれらの条件を総合的に判断し、スピーチが終わったらヨーロッパの学生とアメリカの学生を一人ずつのペアにし、それぞれの大学の違いについて話させようと決めた。

A—H, L—F, D—I, C—K というペアができた。時間的に少し余裕があるので20分ぐらいの予定で始めた。9月に入ってきたときに比べると、

とにかくよく話す。どのペアを見ても黙っている時間がない。はじめのころは話せない学生が聞き手になってしまうことも時として見られたが、それもまったく見られない。話しがはずんでいたので、時間を30分に延長した。あとで各ペアからなされた報告によると、話し合いの内容はつぎのようなものであった。

A—H: H君の大学は小さなリベラル・アーツの大学であったこと。学生は教師を尊敬はするが、大学の外では友達のような関係もあったこと。オランダとアメリカの教育制度の違い。「ロン」について。A君の専門であるコンピュータについて。

L—F: ドイツとアメリカでの専門教育に対する考え方ややりかたの違い。大学間のランクの差など。

D—I: 友達と知り合いになるところ。ドイツでは講義やゼミ、アメリカでは寮、日本では喫茶店やサークルが多いようだ。アルバイトについて。両親から離れることの意味。アメリカでは大きなことであり、自由になることである。ドイツの場合は、両親といっしょでも自由である。一人で住んでいる学生は多いが、さびしい気持ちもある。

C—K: 学生運動について。ドイツでもアメリカでも60年代に比べ政治的関心が薄くなっていること。反核運動など。

多くの学生たちにとって、日本語で話すことはまだけっして容易なことではない。それにもかかわらずこのような内容について話している。話そうとしている。わたくしは30分の間ただじっとそれを見ていた。

3. 学生からの問い

非常勤の教員であるわたくしが、1週1コマという割り当てられた時間の中で、学生に何を教えたらいのだろうか。わたくしはこの問いをもって、この報告を書き始めた。また、この問いが出てくる背景についてもふれた。しかし、最後にもう一度これらの点に立ち返り本稿を終えたい。

まず、背景についてももう少し述べよう。わたくしは1984年度から「話

研」の G クラスを担当するようになった。そして、この年は〈G-2〉を、翌年は〈G-1〉を、4 コマずつ教えた。出講日も適に二日であった。教科書を進めながら、作文、スピーチ、聴解、新聞など時間を見つけては色々な作業を試みていた。コースに主体的にかかわっていると、少なくとも自分ではそう思っていた。学生たちとの関係も、自宅にも遊びに来てくれるなど、ある意味で密度の高いものがあつた。

ところが 1986 年度の後期からは都合で、週に 1 日、2 コマしか出講できなくなり、さらに 1987 年度には、〈G-2〉と〈G-3〉を 1 コマずつ担当することとなった。それぞれのコースでは、週 10 コマで進度表にそつて教科書を教えるのだが、そのうちの 1 コマを受け持つたわけである。学生たちと接している時間は楽しかつたといつてもよいが、しかし、いまひとつコースに積極的にかかわつていけない自分を感じていた。コースに無関心な自分を自分自身の底のほうに発見していたといつたら、言い過ぎになるであろうか。このような状況の中で、わたくしは 1988 年度を迎えたのである。

最初の問いはここにかかわっている。この〈無関心〉はどのようにして克服できるのであろうか。わたくしはこの問いを、自分が〈学生〉とどこまでかかわつていけるか、という形で問うことからしか出発できないと考えた。教科書からはなれた〈自由な 1 コマ〉は、わたくしにはどうしても必要な要請であつた。

1988 年度の後期には、ペア会話、コンサルテーション、スピーチ、本稿ではふれることのできなかつた VTR による聴解などをしてきた。しかし、実際にはわたくしは何をしてきたのであろうか。わたくし自身は話していない。教えていない。学生が話している。書いている。わたくしはそれを受け止めているだけである。すると、学生に無関心でいられなくなる。学生の中に少しずつわたくし自身が食い込んでいく。するとますます、学生の言おうとすることに耳を傾けようとする。学生に語ることになる。

「ここで習ったことは一番多い。この1時間半を一番楽しみにしています」。他のクラスで習った文型、語彙をこのクラスで使えるのでよいです」。ふっと、学生が紙に書いてよこす。学生は立派な準備をしてくる。わたくしがただ聴いていることに対する、これがリスポンスなのであろうか。すると何なのか。教師という存在は。教えようとするとき、学生から遠くなっている。教えていない。学生に聴こうとするとき、学生が近くにいる。そして、学生は〈習っている〉と言う。

自分の中に自分の声が聞こえてくる。「ナニライツテルンダ。シユウ1コマラジブンノジユウニデキルトイウコウウンガシカラシメタダケナノサ。キョウカシヨモオシエルヒトガイナクチャナラナインダヨ」。それは本当である。現にわたくしも他の大学で予定表にしたがって教科書を教えている。しかし、いまここで問題にしている問い自体は、このような場面においても、本質的な問題提起となるはずである。

どうやら、わたくしはまた新しい問いの中に迷い込んでしまったようである。

参 考 文 献

- 1) 中村一郎 (1985) 「既習者に対する来日当初の日本語教育」『ILT NEWS』77
 - 2) 中村一郎 (1986) 「ドイツ人日本語既習者の来日当初における母語の影響」『ILT NEWS』79
 - 3) 中村一郎 (1985) 「国際基督教大学『集中日本語講座』の現状と問題点」『Annual Reports』Vol. 10 ICU
- 1), 2) は「語研」の〈G-2〉ニュースに関する報告である。3) では、専任教員と非常勤教員との関係について非常勤の立場から言及している。