

私の「型破り」日本語教育：回顧と反省

湯廷池

私は昭和五十七年台湾の国立清華大学に外国語学科が創立された当初不本意ながら暫くの間学科主任をつとめた経験があります。その頃私の専門である言語学の授業をNIEから招へいた若手の助教授に譲り、また適当な日本語教師が見つからなかったので、余儀なく私自身が初級日本語（毎週三時間）と中級日本語（毎週三時間）を前後二年にわたって教えるという羽目になってしまいました。小学校の頃日本語を学んだという経験しなかった私、そして米国の大学院で日本語動詞句の変形文法について修士論文を書いたというものの、日本語語学には全然素養がなかった私、それが教壇の上に立って五十音から俳句まで教えるという結果になってしまったのです。当時私は学科創立で忙しかった上に毎週十時間の授業を受け持っていたので、日本や米国で出版された日本語の教科書や教授法の論文を参考にしたり、他人の授業を実地に参観する暇などはありませんでした。それで私自身の言語学に対する理解に基づき、長年中学と高校の英語教師を訓練してきた自分の経験を生かして、私独特の日本語の授業をやってみようと思ひ立ちました。日本語教育の経験が全くない私が五十の

坂を半分も越した頃になって日本語を教え始めているというので、一部は日本語教師が珍らしがり、日本語教材についての問い合わせや授業参観の請求を受けたことがありましたが、大方の目にはちよつと「風変わり」な先生の「型破り」な授業のように映ったようです。もう五年前の昔にただ二年間だけ教えた日本語ですが、當時を回顧しながら私の日本語の授業内容を紹介し、皆様の御参考に供したいと思ひます。

一、「イヤ・トレーニング」(ear training)、即ち耳で音声を聞き分ける訓練の重要なことは皆さんよく御存知のことと思います。耳で聞き分けられない音声も、口で言い分けることは事実上不可能なので、発音を教える前に「聴音」(耳で音声を聞き分ける)訓練に力を入れました。その方法としては、まず片仮名・平仮名・ローマ字などの表記文字や記号を紹介する前に、ネーティブ・スピーカーによる日本語の発音をテープを通して聞かせ、生徒達の母国語である中国語や第一外国語と比較吟味するよう励ましました。生徒達は耳を澄まして聞いているうちに、ガ行音に軽く鼻音がかかっていることに気付き、また母音の「ウ」はちよつ

と中国語の「ㄣ」や英語の「[ɛ]」と響きが違うのではないかなどと質問するようになりました。それで生徒達を互に向かい合わせてこれらの発音をさせ、口の形や舌の動き、そして顎や頬の筋肉の張り具合等に注意し比較するよう促しました。その結果、生徒達自身で「日本語の「ウ」は中国語の「ㄣ」や英語の「[ɛ]」ほど口の形が丸くなっていない」、「日本語の「ウ」と中国語の「ㄣ」は英語の「[ɛ]」に見られるような下から上に向かつての舌のグライドが認められず、またそれが故に顎や筋肉の張り具合も英語のそれに比べてはるかに弛やかである」などの結論に達することができました。

また子音の紹介も、英語子音の音素の並び方と対照させるために、バ行・パ行・タ行・ダ行・カ行・ガ行の破裂音、ハ行・サ行の摩擦音、マ行・ナ行の鼻音、ラ行の流音、ワ行・ヤ行の半母音の順序に紹介し練習をさせ、促音、拗音、撥音など比較的特殊な音声は一番最後にまわしました。

二、表記文字とローマ字表記法の紹介

大半が日本語の五十音を十分に聞き分けられ、また生徒自身も正しい発音ができるようになった頃を見計らって、まず平仮名を次に片仮名を教えました。平仮名と片仮名の字形を少しでも覚え易くするために、平仮名とその背後にある漢字の草書、そして片仮名とその背後にある漢字の楷書と都合二つの表を作り、生徒の参考に使いました。また仮名文字を習い始めた頃、時々授業時間

を利用して、五・六人ずつ生徒達に黒板の前に出てもらい、私のディクテーションに従って平仮名や片仮名の書き取りをさせました。間違った形の文字や、格好の悪い書き方を見付けた時は、すぐ黒板の上で訂正し、クラスの生徒達一同に各々のノートを使って練習をさせました。また将来和英辞典を使うこともあろうと思ひ、日本語のローマ字表記法を教えました。これは後に日本語動詞の活用を教える時に非常に役立ちました。発音や仮名文字に練習の重心をおいている時は、単語の意味は強いて教えず、時には無意味な音声の組合わせさえ書き取らせていたのですが、二週間も経つと生徒も学習意欲に燃え、自分達から進んで色々な単語を覚え、それを口に出すようになりました。

三、日本語のモーラとアクセントについて

日本語の発音、特にアクセントとリズムの正確を期するために、どうしても生徒達に日本語のモーラ（拍）の概念をしっかりかんでももらいたいと思ひました。それというのは、英語専攻の中国生徒という言語背景があるので、ややもすると英語や中国語のシラブルの概念を日本語に持ち込み易く、そのために日本語のアクセントやリズムがちよっとおかしくなってしまうのです。そこで手を拍ちながらモーラの数を数える練習をさせ、長母音は2モーラ、促音を伴う母音も2モーラ、撥音は独立に1モーラ、同じ数のモーラを含む言葉は同じ長さで速度で発音するよう練習させました。また日本の歌や詩は、童謡・唱歌から川柳・俳句・短歌にい

たるまで、5モーラと7モーラの組合わせを非常に好むということとを知らせ、生徒と一緒に「春がきた」や「籠の鳥」などを合唱したりしました。ところがこれが病み付きになり、生徒達は授業の度毎に日本語の歌を教えよとせがむようになりました。それで日本から童謡や小学校唱歌のテープを送ってもらい、授業がよくできたら最後の五分間に褒美として歌を聞かせて練習させることを約束しました。好きこそものの上手なれの諺の通り、熱心というのは恐ろしいもので相当テンポの早い歌でも歌詞が聞き取れるようになり、次の授業の時間には私が教室に入る前に黒板一杯に歌詞を書き出して私をびっくりさせたこともありました。またある生徒は何処からか宮沢賢治の「雨にもまけず」の詩をさがし出し、皆の前で暗唱して見せた後、現代日本の自由詩の中にも5モーラと7モーラの組合わせはよく見受けられるようだ。そしてこれは中国唐詩の「五絶」や「七絶」の影響を受けた結果ではなからうかと話したこともありました。

次にアクセントの授業ですが、これには少なからず苦労しました。小学校の頃に日本語を習ってから四十数年も経っているので、長年チューナップ（調音）をしたことがないピアノ同然の私です。それによく考えてみると私達の小学校の先生は九州出身の方が多く、もともとアクセントの起伏に乏しい日本語を習っていたかも知れないのです。それでミニマル・ペア (minimal pair) を使って生徒と一緒にアクセントの違いを聞き分ける練習を始しました。まずネーティブ・スピーカーにお願いして「カミ」(紙)・「カミ」(神)・「ハシ」(橋)・「ハシ」(著)・「キル」(着る)・

「キル」(切る)・「カエル」(替える)・「カエル」(帰る)から「ハナ」(鼻)が「ハナ」(花)が「ハナ」(端)が「カキ」(柿)が「カキ」(垣)が「カキ」(牡蛎)がに至るまでアクセントの違いを対象にしたミニマル・ペアを「カミ・カミ」、「カミ・カミ」、「ハシ・ハシ」、「ハシ・ハシ」のように単語の発音を一つずつ組み合わせさせて録音して貰い、生徒はそれを聞いてアクセントの型が「同じだ (same)」や「違う (different)」というふうに判断するわけです。また「カミ・カミ・カミ」や「カミ・カミ・カミ」のような組み合わせ方でも録音して貰い、生徒はそれを聞いて第三の単語がもし第一の単語と同じアクセント型であれば「1」、もし第二の単語と同じ型であれば「2」というふうに答える練習もさせました。こういう練習はテストとしても使えるので、生徒達のアクセントに対する反応や問題点をいち早くとらえることができました。例えば中国の生徒は一般に日本語の自由・高低アクセントを英語式の固定・強弱アクセントにとらえたがる傾向があり、その結果2モーラの単語は頭高型に、3モーラの単語は中高型に発音する、また長音や促音があれば、これらの音にアクセントの核をおくなどの傾向があります。しかしアクセントを耳で聞き分けられるようになって、それを口で正しく発音するのは大変なことでした。まず肝心な教師の私が自分自身のアクセントに自信がなく、意識して正しいアクセントを使おうとすると却ってぎこちなく不自然な日本語になってしまい、果ては同じ言葉を前後違うアクセントで発音してしまう始末、自分ながらも呆れてものも言えませんでした。それで台湾の交流協

会を通して日本で色々な教科書やテープを買っていたとき、それを生徒に自由に借り出して学寮に帰った後も努めて聞いて貰うようにしました。そして、生徒達に短い日本語の会話やスピーチをできるだけテープの発音・アクセント・プロミネンス・イントネーションを真似て暗記暗唱するよう毎週宿題を出しました。その他、簡単な日本語のアクセントに関する規則（例えば「こ・そ・あ・ど」系統の指示詞の中、「これ・それ・あれ」などの指示詞はみんな平板型だが、「だれ・なぜ・なに・いつ」などの疑問詞は頭高型である・動詞と動詞からなる複合動詞から転化した複合名詞（例えば「見合い、乗り換え、忍び泣き、やりそこない」など）はすべて平板型・形容詞の語幹からできた2拍名詞（例えば「白・黒・赤・若」など）はほとんど頭高型；「地理・無知・価値」など1拍漢字2字からなる2拍複合名詞の多く頭高型；「春（はる）・哲（てつ）・千代（ちよ）・美枝（みえ）」などの2拍人名はすべて頭高型・動詞からできた「勇（いさむ）・進（すすむ）・保（たもつ）・守（まもる）」などの人名はすべて平板型；形容詞・形容動詞からできた「清（きよし）・宏（ひろし）・隆（たかし）・明（あきら）・豊（ゆたか）」などの人名はすべて頭高型など）を生徒達と一緒に習い覚えていきました。しかし、ここで注意したいのは生徒がまだ日本語を習い始めた頃あまり発音やアクセントの細かいあやまちを一つ詮索するのも考えものだという事です。初心者の発音訓練が大切なことはいうまでもありませんが、それも度をこすと生徒は興味を殺がれ、挫折感さえも起こしかねません。最近の言語教育は、「正確や」(correctness)

よりも「豊かな表現」(expressiveness)や「流暢や」(fluency)を重んずる傾向があります。特に外国人に対する日本語教育という視点から問題を考えた場合、あまり発音や文法の面で絶対的な正確さを要求すると、恐れをなして口を開かなくなってしまう。それよりも、たとえアクセントが少しおかしくてもかまわない、多少文法のあやまちがあっても恥じることはない生徒を励まし力付けて活潑に口を開かせる方がもっと大事ではないのでしょうか。

四、中国人学生と日本語の漢字の問題

常用漢字の限制で、日本語の漢字の語彙数は相当減りましたが、それでも中級日本語になると漢字の語彙が多数出てくるようになります。私は中級日本語の授業に朝日新聞の「天声人語」をテキストに使ったことがありますが、その時つくづく感じさせられたのは中国人学生にとって漢字を知っているということは果してプラスになるのだろうかという問題でした。一般の人たちは中国人は漢字ができるので日本語を学習する時には便利だと言います。しかし、日本語には「頭取・番頭・丁稚小僧・心配・残念・無念・不精（無精）」など中国語にはない和製漢語や和語がたくさんあるので、中国人学生は却って漢字の意味が読み取れず、当惑することがあります。また「勉強・稽古・迷惑・遠慮・利口・真面目・大家・店子・勿体（ない）」などの語彙は中国語にもありますが、日本語では、全く違った意味に使われているので却ってまごつい

てしまいます。しかしもっと困るのは、中国人学生は目を通して漢字の意味を捉えることができる結果、耳を通して漢字の語彙を聞き取ったり、口に出して漢字の語彙を使ったりすることを怠りがちだということです。また中国人学生は日本語の文章を書く場合、漢字を使いたがり、その結果大和言葉の吸収が遅れがちになります。こう見ると、中国人学生が漢字を知っていることは、プラスというよりもむしろマイナスになるのかも知れません。そのため、私はテキストに漢語が出るたび毎に生徒たちに漢字の発音(音読み)を当てさせるように努め、生徒が当てる発音が間違っていたら、すぐその場で辞典を引くように向けました。こういう努力を重ねた結果、生徒たちは中国語の歯茎鼻音「ㄋ」は日本語の音読みでも鼻音「ン」として発音されるが、軟口蓋鼻音「ㄋg」は鼻音を失い、長母音に取って代わられること(例えば「銀行(ギンコウ)、緊張(キンチョウ)、音声(オンセイ)」など)、中国語の唇音「p, b, f, w」と軟口蓋音「k, g, x」は日本語の音読みではそれぞれハ行とカ行になること(例えば「配(ハイ) 達・飛(ヒ) 行・婦(フ) 人・返(ヘン) 事・保(ホ) 険」と「会(カイ) 社・帰(キ) 国・苦(ク) 難・計(ケイ) 算・古(コ) 代」など)中国語のソリ舌音「ㄌ」は日本語の「ジ・ゼ」に取って代わられること(例えば「人(ジン) 格・即日(ジツ)・自然(ゼン)」)など日本語における漢字の音読みと中国語の発音との間の対応関係を次々と見つけていきました。そして中級日本語が終わりに近づく頃には、呉音と漢音の区別に気づき出し、私の指導の下に呉音の鼻音は漢音の濁音に(例えば「今日(ニチ)」と「今日(ジツ)」

・「人(ジン) 格」と「人(ニン) 間」・「天然(ネン)」と「自然(ゼン)」・「千万(マン)」と「万(バン) 歳」・呉音の濁音は漢音の清音に(例えば「伴(バン) 奏」と「伴(ハン) 侶」・「末期(ゴ)」と「期(キ) 間」・「平(ピョウ) 等」と「平(ヘイ) 気」・「断食(ジキ)」と「食(シヨク) 欲」・「強(ゴウ) 情」と「強(キョウ) 力」などとこれら二通りの読み方の背後にある対応規則を皆で一緒に探し出し、確かめていきました。その反面、日本語の漢字の表記法については余りやかましく言いませんでした。本家本元の漢字が何も分家の日本語の漢字に譲ることもあるまいという大国意識がどこか私の心中に潜んでいたのでしょうか。

五、日本語動詞の活用変化

台湾で日本語を習う生徒たちを見てみると、まずアクセントの習得でつまずき出し、次に動詞の活用変化で悲鳴をあげ、最後に和語・漢語・外来語などの膨大な語彙の数に直面して、手を挙げて降参してしまうようです。子供の頃、ごく自然に日本語を習い覚えた私たちは、動詞の活用変化で苦労した記憶は全然ありません。それなのに生徒たちは何故日本語の動詞活用は難しいと悲鳴をあげるのでしょうか。その原因の一つは、一段活用・五段活用・上一段・下一段・カ行変格・サ行変格などの専門用語は、生徒の耳にいかにも冷たく響き、またこの方法による動詞活用の整理の仕方は、既に日本語が達者な人たちには便利であっても、初心者

にとっては必ずしも有効な教え方ではないということにあるのではないでしようか。まず日本語の仮名文字は音節あるいはモーラを単位にして作られた表記記号です。ところが、日本語動詞の活用は音節やモーラではなく音素を単位として変化します。その結果、肝腎かなめの音素は仮名文字の影に隠れて見えないので、活用変化の実態がつかめにくくなってしまします。もう多くの先生方が教室で使っておられる方法だとは思いますが、私は日本語の動詞を①語幹が二つの母音（「イ」(i)と「エ」(e)で終わる『母音動詞』と②語幹が九つの子音（「ク」(k)・「グ」(g)・「ス」(s)・「フ」(m)・「ヌ」(n)・「ル」(r)・「ウ」(w)・「ム」(b)・「ン」(t)・「ル」(r)・「ウ」(w)）で終わる『子音動詞』、そして③「する・来る・行く・だ」を含む『不規則動詞』の都合三種類に分けました。この分け方と名称は、少なくとも第一外国語として英語を学んだ経験のある外国人学生にとっては、便利で近付き易いものだと思います。次に①「未然形」(-{r,y}o/-然形) (-Ta)、③「連用形」(-Te) ④「命令形」(-{r,y}o/-e)、⑤「意志形」(-{y}oo) ⑥「可能形」(-{rar}e-)、⑦「受動・尊敬形」(-{r}are-)、⑧「使役形」(-{s}ase-)、⑨「否定形」(-{a}nai)などの接尾辞や接中辞をそれぞれローマ字で上記のように表記します。括弧の中に挟まれたローマ字の部分は語幹が母音動詞であるか、子音動詞であるかによって選択が異なることを示します。例えば⑨の否定形「-(a)nai」の括弧の中のローマ字は母音の「a」ですから、これは子音動詞は母音を含む「-anai」を取り、母音動詞は母音を含まない「-nai」を

取ることを示します。また①の未然形「-{r}u」、⑤の意志形「-{y}oo」、⑥の可能形「-{rar}e」、⑦の受動・尊敬形「-{r}are-」、⑧の使役形「-{s}ase-」などの括弧内のローマ字は皆子音で始まっていますから、子音動詞はそれぞれ子音を含まない「-u、-oo、-e、-are、-ase」を取り、母音動詞はそれぞれ子音を含む「-ru、-yoo、-rare、-rare、-sase」を取るようになります。また④の命令形の場合、子音動詞は母音で始まる「-e」を取り、母音動詞は「-ro·yo」を取ります。最後に、②の已然形と③の連用形の接尾辞の中にある大文字の「T」は「形態音素」(morpheme)であることを示し、「ク(k)・グ(g)・ス(s)などの語幹末子音の後に続く」と母音「イ(i)」が挿入されて「イタ(ita)」になり（「グ(g)」の後に続く場合は同化作用のために「イダ(ida)」になる）、「ム(m)・ヌ(n)・ブ(b)」などの語幹中子音の後に続く」と撥音「ン(n)」が挿入されて「ンダ(nda)」になり、また「ツ(t)・ル(r)・ウ(w)」などの語幹末子音の後に続く」とその語幹末子音は促音「ッ(t)」に取って代わられて「ッタ(-tta)」になります。この音便変化は已然形「た(-Ta)」・連用形「つ(-Te)」のみに限らず、仮定を表す「たら(-Tara)」や動詞句の並列を表す「たり(-{r}ari)」などの変化にも使われます。平板型に属する母音動詞「(住所を)代える」と頭高型に属する子音動詞「(家に帰る)」を例に取って①から⑨までの活用変化に当てはめてみると次のようになります。

a. ①代える (kae-ru)、②代えた (kae-ta)、③代えて (kae-

te) / ④代えろ (kae-ro) / 代えよ (kae-yo) / ⑤代えよう (kae-yoo) / ⑥代えられる (kae-rare-ru) / ⑦代えられた (kae-rare-ta) / ⑧代えさせる (kae-sase-ru) / ⑨代えなす (kae-nai)

b ②帰る (kaer-u) / ③帰った (kae-tta) / ④帰れ (kaer-e) / ⑤帰ろい (kaer-oo) / ⑥帰れる (kaer-e-ru) / ⑦帰られ (kaer-are-ta) / ⑧帰らせろ (kaer-ase-ru) / ⑨帰らなす (kae-anai)

母音動詞と子音動詞の区別は動詞の未然形さえわかれば、その接尾辞「-Xu」の「u」音の前の「X」が母音 (i, e) か子音 (k, g, s, m, n, b, l, r, w) かを見分けるだけで判断がつかます。唯一の問題は母音「e」で終わる母音動詞の未然形と子音「r」で終わる子音動詞の未然形が共に「……える (eru)」になることですが、「e」で終わる母音動詞には平板型や中高型が多く、「r」で終わる子音動詞には頭高型が多いようですから、これを一つの手掛かりとし、この例外に属する動詞だけ暗記してみたらどうかと指導しました。このような動詞活用の教え方は意外に効果が早く、二週間足らずで殆どの動詞の活用変化を自由に駆使することができるようになりました。新しい動詞が出てきても、未然形さえ与えれば、「止める・止めた・止めて・止める・止めよ・止めよう……」、「止まる・止まった・止まって・止まれ・止まろう……」と歌でも歌うようにそらんじることができました。

日本語の文法を教えるとき常に心掛けていたのは、どうすれば生徒がもっと簡単に日本語の文法を習えるかということでした。

例えば条件や仮定を表す接続助詞「と・ら・ば」は、その前に出てくる動詞の語形と結びつけて「ると・たら・れば」と教えると、生徒の学習効果は目に見えてよくなりました。また「形容動詞」は形容詞的な役割を持った名詞なので「形容名詞」と名付ける方がよいのではないかと生徒に話したことがありました。何故ならば、いわゆる形容動詞「静か」の一連の使い方「静かだ・静かだった・静かになる・静かではない・静かなのに・静かならば」は動詞よりも例えば名詞「先生」の使い方「先生だ・先生だった・先生になる・先生ではない・先生なのに・先生ならば」と共通しているからです。形容名詞と一般名詞の違うところは、前者が名詞を修飾するとき連体形「な」を取るのに対し、後者は属格助詞「の」を取り、また前者は連用形「に」のみを取って動詞の前に現れるのに対し、後者はさまざまな格助詞や副助詞を取って動詞の前に現れるということにはかなりません。

六、日本語のケース・フレーム

いまちょうど「助詞」という言葉が出てきたついでに、日本語の助詞とその教え方について考えてみたいと思います。私達は子供の頃よく大人の口から日本語の「て・に・を・は」は難しいと聞かされていたので、日本語を学ぶ人達は昔から助詞でとても苦労したに違いありません。私が台湾で試みたのは日本語の助詞を動詞のケース・フレーム (case frame)、即ち動詞と共に起する名詞句の意味格 (あるいは意味役割) として教えることでした。

まず一項動詞「泣く」・「死ぬ」・「起こる」・「動く」などを挙げ「誰が泣く」・「誰が死ぬ」・「何が起こる」・「何が動く」などのケース・フレームを使って主格助詞「が」「動作主」や「主体」という意味役割をつとめることを教えました。次に二項動詞「する」・「開ける」・「抱く」・「殺す」などを挙げ「誰が何をする」・「誰が何を開ける」・「誰が誰を抱く」・「誰が誰を殺す」などのケース・フレームを通して目的格助詞「を」が「対象」や「客体」という意味役割に使えることを教えました。その次に三項動詞「言う」・「売る」・「買う」・「貰う」などを

挙げて「誰が誰に何を言う」・「誰が誰に何を売る」・「誰が誰から何を買う」・「誰が誰から何を貰う」のケース・フレームで格助詞「に」が着点の意味役割に使われていることを説明しました。こうして「聞こえる」・「何が誰に聞こえる」・「行く」・「誰がどこへ行く」・「喧嘩する」・「誰が誰と喧嘩する」・「話し合う」・「誰が誰と何を話し合う」などと新しい動詞が出てくる度毎に動詞を映画のストーリーに、項を出演スターに、意味格を出演の役割に譬えるなどして、ケース・フレーム（いうならば出演スターの配役表）を生徒の頭の中に叩き込みました。私が教室を歩き回りながら片っ端から動詞を挙げていくと、生徒達は声を揃えてケース・フレームを口ずさんだものでした。一週間も経つと、生徒は動詞のケース・フレームに慣れてきたので、新しい動詞が出てくると生徒自身にケース・フレームを言わせました。また動詞の必要項以外の副詞的な役割を果す項（例えば「する」・「誰がどこで何をする」の場所を表す「どこで」、「開ける」・「誰が何で何を開ける」

の道具を表す「何で」、「働く」・「誰が何時から何時まで働く」の起点を表す「から」と着点を表す「まで」）を順を追って紹介してゆきました。また係助詞「は」は話題に付き添う助詞として説明し、格助詞「が」・「を」が係助詞「は」の前に出たときは格助詞を削除しなければならぬが、格助詞と副助詞「に」・「へ」・「から」・「まで」などは係助詞「は」の前に出ても削除してはならないといふことも教えました（着点を表す格助詞「に」と「へ」に限って日常会話の中で削除が可能であることは後になってから話しました。）

私はもともと文法の研究に興味を持っていたので、授業中に生徒の求めに応じて日本語の文法について分析したり説明したりするのは非常に楽しいことでした。子供の頃何気なく使っていた助詞や構文にこういう統語論的な理由がひそんでいた。あるいはこういう一般的な説明をすることが出来るなどと毎日楽しい発見の連続でした。中国に「教学相長（する）」（教える側と学ぶ側はお互いに助け合いながら進歩していくものだ）という諺がありますが、本当にそういうことを感じさせられるような日々の授業でした。しかし、その一面、私は日本語教育の本来の目的は決して文法の講義ではないと自分自身を戒め、必要以外に文法に関する説明をすることを極力控えるよう努力しました。

七、結び：「好きこそものの上手なれ」、 「始まりがよければ半分になったも 同様」、「終わりよければすべて よし」

この結びの冒頭にいきなり東西の諺を三つ持ってきたのは、この三つの諺が私自身の日本語教育に対する考え方を最も端的に表現していると思ったからです。私が語学教師として一番痛感させられたことは、語学教育の成功は決して学校の授業だけでもたらされるものではないということでした。私達の大学のように一週間三回、そして一回五十分の授業だけでは語学教育の成果を上げることができません。そこで工夫を凝らし、交流協会からネイティブ・スピーカーの先生を一人お招きして、初級と中級日本語のほかに日本語会話という名目で毎週二時間授業時間を増やしました。また交流協会から日本語のビデオ・テープを借りて生徒に見せたり、日本の友人に依頼してNHKの童謡・歌謡曲やラジオ・ドラマを録音して貰い、生徒に聞かせたりしました。また交流協会から日本で出版された日本児童文学文庫・少年向きの読み物・日本の地理歴史に関する本などを沢山寄贈していただき、生徒達に自由により出すことを許して読ませました。日本語が上達するためには、まず生徒達が日本を理解し、愛することによって日本語が好きにならなければならないと思ったのでした。教室の片隅に畳を二枚敷き、その横壁の上に日本の地図・歴史年代表・四季に因

んだ俳句の短冊などを張ってジャパニーズ・コーナ（Japanese corner）とでも呼ぶ場所を設けようという計画も立てていましたが、これは経費の都合上実現できませんでした。

生徒達が日本語を習い始めた時、最初の二、三週間はみんな足並みを揃えてついて来ましたが、三週間目になると少しづつ落ちこぼれが出てくるようになりました。その時私は功を急がず、復習をしたり授業の進度を少し遅らせたりなどして落ちこぼれを引っ張り上げるように努力しました。習い始めてからたった三週間だけで落ちこぼれを出すのは、生徒の不勉強よりも教師自身の責任ではないかと思っただけでした。また短い会話を二人づつ暗誦させる時には、よくできる生徒とさほどよくできない生徒を組ませ、お互いに助け合うよう指導しました。試験の答案も成績の悪い子の答案は間違いをできるだけ丁寧に直すように努め、慰めと励ましの言葉を答案の上に書き添えました。またテストの結果クラスの三分の一近くが落第するようになると、これは生徒の不勉強にも責任があるが、教師も責任の半分は負わねばならぬと素直に認め、落第した生徒に追試験の機会を与えました。その結果、生徒達もよく私の気持を了解してくれ真面目に勉強してくれました。その結果、生徒の成績はめきめきとよくなりました。私が結びの冒頭に「始まりがよければ半分になったも同様」の諺を掲げたのはこのことを指しているのです。

とは言ってもやはり二学期の終りには四・五人の落第生を出してしまいました。学期試験の結果と学期成績が出た後、私はすぐ失敗した生徒のうちに電話を掛け、今学期の成績が落第である

ことを通知すると同時に、追試験の準備を指導するために毎週宿題を郵便で送るから必ず一週間以内に宿題をすませ郵便で私のものとへ送り返してくれるよう通告しました。工学部男生徒が一人非常に日本語が好きになり、そのために卒業を一年間遅らせた程で、この生徒が私の助手を勤めてくれ、送ってきた宿題を丁寧に直した後また生徒達の家に送り返してくれました。落第生のうち二人が二年目の二学期になって日本語の成績が全クラスのベスト十とベスト五にそれぞれ入ってくれたことは、私を限りなく喜ばせてくれました。また初級日本語を教え始めた一年目の二学期に日本アジア航空主催の日本語スピーチ・コンテストに生徒代表を送りましたが、日本語専攻の生徒が多数参加しているにも拘わらず、みごと特別賞を勝ち取ってくれました。これは何でもコンテスト開催以来初めて授けた特別生だそうで、その次の年のコンテストでも私の生徒代表はまたまた特別賞を勝ち取りました。私が当年教えた生徒の中にはその後日本交流協会や松下電器株式会社、日本留学試験に合格した者、あるいは台湾の日本商社支店に勤め現在日本に派遣されている者もいます。たった二年間の日本語授業、それも試行錯誤に満ちた型破りな授業方法だったのですが、生徒達の真面目な努力のおかげで、どうやら無事勤め上げたようです。それで冒頭の第三の諺「終わりよければすべてよし」を引用したわけです。

しかし、本当に「すべてよかった」のでしょうか。今ここで心静かに過去を振り返り反省してみると、「もっと良い方法があったのではないか」、「私はベストを尽くさなかったのではないか」

という疑問を禁じ得ません。例えば生徒の中には将来大学院で言語学を志望するものが多かったとは言え、私はあまり盛り沢山に言語学を生徒に詰め込んだ嫌いがあります。殊に中国語の漢字の発音から日本語の漢字の音読みを引き出すことを生徒に求めたことは少しやり過ぎだったように感じます。当時の私は英語の語彙は二万語あれば上級英語まで進めるが、日本語の語彙は三・四万語もなければ中級日本語へも進めないと主張し、生徒の語彙の数を増やす意味においても常日頃から生徒達に日本語の本や文章をうんと読め、そして分からない字や言葉に出会っても一一辞典を引くな、漢字はその発音を当ててみる、大和言葉はその意味を当ててみると言いつけていたのですが、これは間違っていたのでしょうか。

もう将来二度と日本語を教えることは恐らくないと思います。何時か昔の生徒に出会ったら、当時教えた日本語を現在どれだけ覚えているか尋ねてみたいと思います。そして全然覚えていないと答えたら、また宿題を出すぞと威かしてみようつもりです。どうも有難うございました。

※ 本稿は日本東京外国語大学日本語学科の要望に応じて準備した講演の内容である。講演の目的で書いたもので、丁寧体を使っている「演説調」になっている部分もあって読みづらいところ多少あると思う。ご容赦を乞う。