

新書 
109

英語は日本人教師だから 教えられる

アルファベットから始める英語教育
改革試案

上西俊雄

Kaminishi Toshio

洋泉社

目次/英語は日本人教師だから教えられる

問題提起—— 思いつきの英語教育改革論議は、 かえって生徒の英語力を低下させてしまった	
英語教育に混乱だけをもたらした改革論議.....7	
教師は自信を失い、教育レベルは低下している 10	
改革論議の方向が間違っていた.....13	
Part I いつから、誰が、何を、どう教えるべきか	
いつから教えるべきか—— 早期教育批判..... 18	
誰が教えるべきか—— 外国人か日本人教師か? 22	
何を教えるのか—— 会話ではなく英語を教えよ25	
文法軽視が学力低下を招いている..... 28	
五文型と品詞の理解は最低条件だ..... 30	
文法は「英語を理解する地図」だ..... 34	

Part II 基本は表音文字としてのアルファベット
を教えきること

上手な発音ではなく、音声面の基礎能力をマ スターさせる	42
聴覚言語としての英語の音の単位はアルファ ベットなのだ	44
発音記号に頼るな。中学一年の一学期はアル ファベットを教えきること	48
文字と音を媒介するシステムが身についてい なければ英語の力は向上しない	50
発音記号重視は百害あって一利なし	52
発音記号は片方向、アルファベットは双方向 ..	54

Part III 表音文字としてのアルファベット学入門

アルファベットは文字であり、音である	58
ヨーロッパ諸語の学習はアルファベットから 始まる	59
アルファベット学習を始める前の用語の準備 ..	66
アルファベット文字の三要素	69
名称について	70

形について	72
音価について	74

**Part IV A から Z までアルファベットをどう
教えたらよいのか**

A から Z まで——さあ、始めてみよう	78
アルファベット表にまとめる	99
アルファベットの拡張——英語のアルファ ベットは 26 文字ではない	101
拡張アルファベット・母音字編	101
子音字をどう発音したらよいのか	109
拡張アルファベット・子音字編	118
拡張字母表	126
字母が並んだときにおこる影響について	127
外来語が発音に及ぼす影響について	133
複合母音字について	134
分綴について	137
音声の単位を綴りの単位で考える	141
綴りの文法の枠内に収まらないシボレスに ついて	144

アルファベットで音声教育をするためのいろ いろな工夫について	157
腕試し	161
付 ローマ字と英語教育	167
ローマ字をめぐるとんでもない勘違い	168
外国語学習のためのローマ字と日本語表記の ためのローマ字	171
ローマ字学習を外国語学習と接続するには ...	174
へボン式対訓令式論争	177
日本式ローマ字の問題点とは	181
索引	183
あとがき	189

問題提起—— 思いつきの英語教育 改革論議は、かえって生徒の英語力 を低下させてしまった

英語教育に混乱だけをもたらした改革論議

日本の公教育の場での英語教育は成果をあげていない、教育のあり方を改革すべきだ、という議論が交わされるようになって久しく時が経過した。

「あれだけ勉強したのに、話すことも聞くことも」ままならない、この国際化の時代に日本人の英語下手をこのまま放置しておいていいのか。「読み書き」重視とそのための文法学習偏重が日本の英語教育をダメにした元凶だ、英米人はあんな文法を知らなくても英語を喋っている、瑣末主義で難解になってしまった文法、それに基づく受験英語を含めて、学校英語は改革されるべきだ。実用的な、使える英語を教えるべきではないか——英語教育をめぐる改革論議はつまるところ、受験英語から実用英語へ、文字中心から音声中心へ、受信型から発信型へ舵を切れという論調で議論されてきたことはほぼ間違いのないところだ

ろう。

実用英語であれば、それは発信型で音声中心だという前提からしてそもそも疑問があるが、それはさておいて、これらの議論がもたらしたものは、それまで曲りなりに整えられてきた学校における英語教育体系の破壊であり、それに代わるこれといった代替案が確立されず、いい加減な思いつきのみが横行するという憂鬱な事態なのである。

あれだけ勉強してきたのに数学の能力が身につけていない、どうしてくれるのだという抗議が巻き起こったという話は聞いたことがないから、なぜ英語教育だけが俎上に乗せられるのかという疑問を提示したいところだが、そんな物言いは論点をズラしていると批難されるだけだろうし、あまり建設的ではないのでここでは控える。

同じように、「あれだけ勉強したのに」という怨嗟の声に対して、ほんとうに真剣に勉強してきたのかと疑問を投げかけるのも——ほんとうに必死で勉強してきた人ならそうしたいところだろうが——、あまり意味があるとも思えない。勉強の程度に応じてそれなりに効果が上がるような教育であるべきだと言われればそれまでのことだからだ。そして、数々の英語教育批判がなにがしか日本人の実感を代弁し、一定の共感を得ているということもまた、無視できな

い現実なのである。

私のみるところ、「日本人の英語下手」という主張が実感として支持されるようになったのは経済大国化に伴い数多くの国民が海外旅行を楽しむようになったことと無関係ではない。年間 1300 万人を超える日本人が外国に旅する時代なのである。

日常生活で英語に接する機会が皆無といってよい日本人が——必ずしも英語圏でなくとも——、海外旅行で英語に接するようになり、ごく簡単な英語が話せない、聞けないという場面に直面したときの体験が英語教育批判の土台を成している。英語教育改革論がにわかに勢いを増してきた時期と海外旅行ブームが生じた時期とは重なるからである。

大方の日本人は、普段英語を聞いたり、話したりする機会がないし、その必要もないから、簡単な英語といえどもにわかに聞き分けたり、話したりできないのは当然と言えば当然で、なんの不思議もない。英語を母語としている国や、多言語地域ゆえに公用語（英語とは限らないが）を必要としたり、過去に英米の植民地だったりした新興国の国民が多少は日本人より英語に通じているのは不思議ではない。逆に、植民地になったこともなければ、多言語地域でもないタイ——厳密に言えば単一言語国ではないが——のような幸せな国民は日本人と同様に英語下手である、

といった歴史的な経緯や文化的背景を無視してその国の英語力を論じても始まらないのだが、こういうことを指摘しても、英語教育改革論者に納得してもらうのは難しいだろう。英語教育無用論の立場にでも立たない限り、教育を施す以上は一定の効果をあげてしかるべきではないかと反論されればそれまでだからだ。

という次第で、私としては、英語教育無用論の立場はとらない。学ぶべき外国語は英語でなければならないという理由はないという意見には敬意を表すが、学校教育で教えられている外国語のほとんどは英語であるという現実をふまえて本書では議論を進めていくことにしたい。

教師は自信を失い、教育レベルは低下している

そして、なによりも教育の現場で混乱にさらされ自信を喪失しているように見受けられる全国の英語教師に本書を捧げたい。本論で詳述するが、この間の英語教育改革論議は見るべき成果を上げていない。それどころか、思いつきの、根拠を欠いたアイデアの導入が現場に混乱をもたらし、これまで積み上げてきた教授法をこづきまわした挙句の果てに教育体系が破壊され、教師は批判にさらされるだけで、信頼に

値する代替案は一切提示されてこなかった。

誤解を恐れずに言うなら、改革論議がもたらしたものは教育現場の混乱と生徒の学力の低下という事態だけだった。若い世代の英語力は確実に低下し、授業のレベルも下がっている。

学力低下はなにも英語に限らないが、大学一年生を対象にした TOEIC のテストの成績を例に取れば、「1950 年生まれの学齢集団では中学三年生の学力」が「1985 年生まれの学齢集団では大学一年生の学力」に相当するところまで生徒の英語力は低下してしまっているのである。英語教育への批判だけが学力低下の原因ではないだろうが、改革論議が見るべき成果をもたらさなかったばかりか、その逆の結果を招来していることは明らかだろう。

結論的に言えば、数々の改革論とそれがもたらした「成果」は、「読み・書く力」を著しく低下させ、「話す・聞く力」の向上にも帰結しなかった。そして、教師の自信を失わせ、教育レベルの低下だけを結果したのである。

何故そのような事態になったのか。私は従来の英語教育が全面的によかったなどと主張したいのではない。改革すべき点はある。英語教育がこれでいいと思っている人はほとんどいないはずだ。教える側も教えられる側もこれではいけないと感じていることだ

ろう。だから、いろいろな人が改革の処方箋を述べてきた。難儀なことは、語学教育は誰もが意見を述べやすいように見える領域だということだ。誰もが一つや二つは意見を持っている。異論が出やすいのである。

その当否はともかくとして、異論が出やすいから、思いつきや思い込みが跋扈する。その結果、正統が破壊され、異端だけがはびこることになる。正統が破壊されることが何に帰結するか、どういう混乱がもたらされるかについては、教育の現場にいないとなかなか見えてこない。ところが、混乱の当事者であり、いちばん現実が見えているはずの英語教師たちの声はいかにも小さい。何故なら、今日の英語教師たちはろくに英語を話せないくせに……という批難にさらされ、教師としての資格すら疑われているからである。これまでの英語教育を根本から改め、「話せない・聞けない」英語教育ではダメなのだという方向で改革論議が進む限り、彼らの声は自づから小さくならざるをえない。

他の科目であれば、教え方の改良が叫ばれても、現場におけるその担い手である教師の資質が根本から疑われるというようなことはありえないが、昨今の英語教育論議はまさしくそのような方向に突き進んでいるのである。これでは、英語教師の立つ瀬がない。彼らの声が小さくなるのは当然だろう。搦って立つ足

場が失われ、教師としての資格すら疑われているからである。

改革論議の方向が間違っていた!

だが、考えてもみてほしい。教育の改革を論じるとき、誰が、何を、どのように教えるのかというごく当たり前の課題が明確にされなければ一步も前に進めない。これまでの「誰が」が疑わしいなら、新しい「誰が」が創出されなければならない。「話せる英語」教育を強調する人びとはだから、この当然の疑問に対して、英語を話せる「外国語指導助手」(ALT)の導入や英語教師の海外研修などという新しい制度の採用を唱えてきた。ALTの導入がいかなる成果をあげてきたのか、現実に即して検証した話はあまり聞かないが、なんの成果も上げていない、予算の無駄使いに終わっていることは現場の教師がいちばんよく知っている。

英語教師の海外研修にいたっては、必要とされる期間とコストがどれほどのもので、また、それに見合った成果があがるものなのか、そして、その成果は帰国後も持続するものなのかといった観点からきちんと論じられた形跡はない。そもそも、海外で研修すれば即効的な効果が得られると期待できる根拠などどこ

にもないことは、多くの語学留学生の無残な現実一つを見ても明らかだろう。成果があがると仮定しても、日常的に英語を話し・聞く環境がない日本でその能力が持続して保持されるという保証もない。

何を教えるのかにいたっては、真剣な検討に値する提言は皆無と言ってよい。「会話やヒアリングができるようにしましょう」というお題目が唱えられているにすぎない。要するに、お茶を濁しているだけなのだ。

実効性のある改革案が見当たらず、どれもが思いつきの場当たり策でしかないから、現実にはアリバイづくりに終始しているだけなのだ。後に言及するが、文部科学省の指導要領などはその最たるものである。

改革論議の方向が間違っていたのではないか。何かを壊すのではなく、何を付け加えるべきなのかという議論が真剣になされるべきだったのではないか。何かを壊すという議論ばかりなされてきたため、壊したのはよいが代替策は場当たりの噴飯物しか出されなかった。その結果は、従来のままの教え方がレベルだけを下げ、しかも自信なげに行われ、英語力は低下するという事態に帰結したのである。

以下、本論で私は、「いつから、誰が、何を、どのように」教えるのかを明確にした英語教育の改革試案を提言していくつもりである。この四点を曖昧に

した改革論はなんの意味もないからである。

そして、結論だけを先取りしておくなら、私は従来の、それなりに構築されてきた英語教育体系を破壊することなく、それに加えて音声面での実効性ある教育の強化を、それも日本人教師が行なうことを提案する。私が新しく提案する音声面の教育とは、英語のアルファベットは表音文字であるというごく当たり前の、それでいながら日本ではほとんど無視されてきた側面に光を当てるものである。

アルファベット教育が正しく行なわれるなら、英語の音声面の能力は飛躍的に強化されると私は確信しているが、本論に入る前にいくつかの論点を明らかにしていくことが必要だろう。

Part I

いつから、誰が、何を、どう
教えるべきか

英語学習で見るべき成果を上げるためには、教育期間を延長すべきだという議論がある。小学校から始めるべきだとか、早ければ早いほどいいのだから幼児期から教えるのがベストだという主張もその一つだろう。他の科目の授業も英語で行なえというのも一種の時間延長論である。上級公務員には英語研修を義務づけるとか、英語教師の海外研修派遣論もその変種だろう。

学習時間を延長すればそれなりの効果はあるだろうが、大方の日本人は中学と高校、併せて六年の英語教育を受ける。それが効果を上げていないとすれば、その方法が問われなければならない。方法に誤りがあるならば、教育期間を延長することは、子供たちを実験台にして無駄な努力を強制し、非効率的な投資を重ねることにしかならない。諸外国との交渉を担うキャリア公務員にそれなりの外国語能力が要求されることは論をまたないが、それはエリートに必要な語学力の向上という課題であって、公教育がもしそれに寄与できるとしたら、そのようにステップアップしていける基礎力をきちんと身につけさせること、これに尽きる。

いつから教えるべきか——早期教育批判

英語の学習時間を延長せよ、という議論のうちもっとも人気を集めているのは幼児期からの学習の勧めである。母語はとくに学習しなくても自然過程のように身につくと観念されているから、この種の提言が人気を呼ぶのだろうが、母語がきちんと身につく前に外国語を学んでしまうことから生じるさまざまな障害に考慮が払われていないこと、また、四六時中英語に溢れた環境でも設定しない限りいかほどの効果があるか、少し考えればすぐ分かることが等閑視されているなど、いくらでも問題点を指摘することはできるが、公教育における英語学習のあり方を主題とする本書の意図から逸脱するのでこれ以上は言及しない。

となれば、早期教育の開始時期は小学校からにすべきかどうかを検討の課題になるが、これもまた、その効果ははなはだ疑わしい。

早期英語教育の先駆的試みとしては、鳥取大学が昭和三十年に始めた附属小学校五、六年生に対する週二時間の授業がある。二年間で中学一年に相当するリーダーを習得させることを意図したものだったが、やがて沙汰止みになってしまった。その理由は、中学卒業の時点では小学校から始めた生徒とそうでないものと差がなくなっていたからだと聞いた。中学入学

時の英語力に応じてそれを延ばすような教育課程になっていなければ、当然予想されたことではある。

この少し後、キャラウェー高等弁務官時代に沖縄で小学校に英語教育の導入が図られたことがあった。日本と異なる教育に対する教職員組合をはじめとする強い反対があって根付くことはなかったわけだが、放課後希望者のみを対象とする、その意味では穏健なものではあったようだ。しかし、アメリカ的なものの考え方を普及させるには英語教育の強化が必要だとして東欧への反共プロパガンダを任務とする組織との連携があったとされることは注目されてよい。現在の日本を知ればキャラウェーは恐らく我が事なれりと思うであろう。

外国の例も挙げておこう。

1948年から54年にかけて行なわれたフィリピンのイロイロ地区における教育実験の例がある。それは小学校の最初から全ての科目を英語で教えるクラスを設け、三年で普通に戻すというものだった。

フィリピンにはもともと多くの地方語があり、英語で教えるということも一つの選択肢ではあったわけで、それが適当かどうかを知るための実験だった。三年の時点では、最初から英語で教えた児童の方が英語に関する限りいい成績を示したが、その他の教科について普通クラスに及ばなかっただけでなく、英語の優位性も二、三年しかもたなかった。さらに重要な

ことは、人格形成の点で問題があったということだ。結局、小学校の最初の授業は地方語でやるべきだという結論になったのである。

例は少ないが、英語を学ぶのは早ければ早いに越したことはないという考えにさしたる根拠がないことはこれでも明らかだろう。

さらに言えば、日本語を学んでいくという課題と英語学習との関連も考慮されなくてはならない。日本語の能力を身につけていくということは、日本人が日本人としての自己を確立していくための必須の課題である。国家や民族という大きな枠組みを持ち出す必要はない。日本語を共通の言語として使うことにこそ「日本人としての我われ」という共同性の基礎がある。海外からの帰国子女を悩ませ、時には精神に障害をもたらしたりする大きな要因は日本語能力が十全に形成されていない点にある。

英語教育の開始時期を中学からとしたのは、日本語を母語として一応マスターした時期に外国語の学習を始めるのが妥当だと考えられたからである。そして、母語とは全く異質な外国語を学ぶことは、その学びを通して日本語をも見つめなおすという効果をもたらす。

現在、文部科学省が進めようとしている英語教育改革は早期学習についての先行する試みの失敗をどう見ているのだろうか。小学校で実験が試みられた

当時と異なり、現在は音声面を重視するので評価の基準も変わり、外国人教師も導入されている。だからもう一度、英語教育改革のための実験をやり直すことも無意味ではないのだと考えているのかもしれない。

誰が教えるべきか——外国人か日本人教師か？

英語教育は外国人教師に任せるのがいいのか？ それとも、日本人教師がこれにあたるべきなのか。

外国人教師が保護者などにもてはやされるのは、教室で実際に英語が話されるからだろう。英語を学んだ結果、英語を話すことができるようになることも英語学習の目的の一つだが、教室で英語を話すかどうかは英語学習の手段の問題であって、手段としてのその有効性が問われなければならないが、真剣に検討された気配は皆無。ムード的に歓迎されているにすぎない。

英語力が読み書き中心に測られた時代は、英語を日本人が教えることに誰も疑問を抱かなかった。もちろん、あるレベルに達すれば、読み書きでも外国人教師に教わることはあったが、中学や高校を日本人教師だけで授業することは当たり前とされていた。

これに比べて、外国人教師は日本人教師より英語

を話すのがうまい。だから音声面に限っては外国人教師の方が適任だと考えられている気配が濃厚だが、もしそうだとすれば、音声面の英語と読み書きの英語とは同じ英語でも相当に異質なものと考えられていることになってしまう。しかし、本当にそんなことがありうるのか。

ある音の発音を教えるために口の開き具合や舌の位置等を手鏡で確認させるやり方がある。音声学の方法である。

私事にわたるが、妻の母は戦前の津田塾出身で手鏡をつかった訓練を受けた。戦後、およそ15年ぶりに英語教師に戻ったとき、進駐軍放送を聴いて英語の感覚を取り戻そうとした。初めはまったく聞き取れなかったのが、やがて意味は分からないながら、音が綴りとなって見えるようになったという。音を聞き分けるといことがその内容を理解することとは全く別の営みであることがこれでも分かる。字の読み書きと同様に音を聞き分けたり、発音を仕分けたりすることは英語学習の基礎中の基礎である。

この段階では日本人教師の方が教えやすい。生徒が完全に理解できる言語で授業を進めることができるからだ。もちろん、音声学の訓練を受けていて、発音の仕方を日本語で説明できる人であれば外国人教師でもかまわない。しかし、そんな外国人教師を必要な数だけ揃えることなど不可能であることは誰の目に

も明らかではないが。その点、日本人教師なら母語の発音の仕方との比較で説明できる。後述するように、英語の発音、特に子音の発音は五十音図を前提にして教えると極めてやさしい。

英語教育がうまくいくもいかないも、要するに日本人教師が何を、どう教えるかにかかっている。しかし、昨今は会話ができる教師が求められ、また研修もそのためになされることが多いが、そのためにますます全般的な指導力に対する関心が希薄になっている。こちらの方が私には大問題だと思われてならない。しかも、会話教育をどのように進めるかについての考察は欠いたままなのだから、なおさら大問題である。

私は英語の授業は、ズバリいま現在、教室で英語を教えている教師によって行なわれるべきだと考えている。

英語教師の不幸は、英語で会話ができるかどうかを試されるようになったからである。会話ができるかどうかは英語教師の資格とは、じつは無関係である。少なくとも昔の英語教師はそれでよかった。現在でも英語ペラペラの先生より英語の実力があり、指導力もある教師は大勢いるに違いない。しかし、そういう先生方が今は自信を喪失している。

昔の教師は英会話は教えなかったかもしれないが英語は教えた。今はそれが怪しくなった。自信を喪失した教師は、その補償として生徒を一段低く抑えよ

うとする。少なくとも、教師たちが生徒に薦める教材や辞書の傾向からは、生徒の力を信じているようには感じられない。戦後、教科内容が易しくなった筆頭は英語である。

教師に自信を取り戻させることは必要だ。だから、海外研修で英会話が出来るようにすればよいと、懇談会の専門家なら言うかもしれない。そういう専門家の処方ますます病状を悪化させるのである。英語教育は会話学校の目指すものとは違うこと、したがって教師は会話などできなくてもかまわないことを納得させることが急務ではないか。読み書きをしっかりと教えることが基本であること、外国語指導助手の相手などする必要がないというだけでどれだけの教師が優秀な教師として復活するか、いちどまともに考えるべきではないか。

そのうえで、日本人教師が音声面の教育をほどこすことができる方法を提示し、それを確立すればいいのだ。

何を教えるのか—— 会話ではなく英語を教えよ

昨今は英会話と言うが、かつては実用英語ということが強調された。この実用英語と対比して批判さ

れたのが受験英語である。受験英語批判が高まった結果、文法が軽視され、ついに高校の教科書からグラマーという科目は消えてしまった経緯がある。それと符節を合わせるように、英語力に関しては日本でトップクラスの企業の役員から、今の若者は英語の読解力が格段に落ちたということを知ることになった。そして、一般には会話力が相変わらず求められている。受験英語批判は旧来の指導方法にダメージを与えたが、それに見合うような新しい指導方法が導入されたわけではなかったことになる。

問題の立て方が間違っていたのではないか。受験英語と言われる指導方法は、そこからの脱却を求めるべきではなく、そこに足りないものを加える方向で検討されるべきだった。それは音声面の教育の導入であり、つまりは朗読である。訳させてみなくとも、朗読させてみると、そのリズムで生徒の理解の程度は分かる。しかし、理解力を判定できる程度に朗読するには基本ができていなければならない。つまり、入門期にどの程度に発音の基礎ができているかが問題になる。

受験英語は音声面の基礎抜きで成り立っていたために、会話と聞き取り力を培う上で効率的でなかったことはもちろんだが、実は受験英語という点からも非効率だったのである。しかし、受験英語そのものは否定するべきではなかった。

音声面での基礎とは何かという、筆者が本書で述べ

たい最大の眼目であるテーマに立ち入る前に、もう少し、英文法がいかに大事であるかということ述べておきたい。いつ誰が教えるのかについては私見を述べてきたが、何を教えるのかについては、音声面の教育と並んで文法教育が不可欠だと考えるからである。

現行の中学学習指導要領によれば英語学習の指導目標は次の四点である。

1. 英語を聞くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。
2. 英語で話すことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。
3. 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。
4. 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。

そして、「英語を理解し、英語で表現する能力を養うため、次の言語活動を三学年間を通して行わせる」として、行わせるべき言語活動なるものが並べてある。その第一は「強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく聞き取ること」とされ、会話能力の育成に重きが置かれていることがはっきりしている。

ところが、この「正しく聞き取ること」の意味がよく分からない。相手の言うことを誤りなく理解することなのか、あるいは相手が a と言ったのか ar と言ったのか、m なのか n なのか、その音声を相手の書いた文字を読み分けるのと同じような意味で聞き分けるということなのか。つまり、相手が何か呪文のような意味のないことを言った場合でも、それを綴りにできるほどに聞き分けられるということなのかどうか。後者であれば確かに基礎的技能ではあるだろうが、そのためには、英語の個々の音を発音仕分ける訓練が先でなければならない。前者、すなわち相手の言うことを誤りなく理解するというのであれば、活字体の英文で学ばせるほうがはるかに確実だろう。

中学校に上がった甥の英語の授業なるものが、テープで英語を聞かせるだけだと聞いて呆れたことがあったが、指導要領がこういうアイマイなものであれば、甥の受けた授業形式も例外ではないのかもしれない。

外国語の音声を聞き分けられるようにするための訓練方法も、外国語を理解するようにするための訓練方法も古くからの積み重ねがある。後者であれば文法は前提である。指導要領には会話能力への指向だけはあるが、文法ということは言葉としても出てこない。これでは、途方もない時間と金が無駄に流されていくことになる。音声面の訓練にもならないし、知的刺戟も与えられないとすれば生徒は救われない

ではないか。

文法軽視が学力低下を招いている

かつて西欧では古典語学習が必須とされていたが、それは、外国語を学ぶことが母語という衣にとらわれないものの見方や考え方の訓練になるという目的が根底にあったからだ。英語教育をめぐる議論がかくも船頭多しということになったのは、古典語とちがって英語が生きた言語だからだとも言えるだろうが、日本語と英語でものの見方や考え方がどう違うか、それをもっとも抽象的なレベルで捉えたものが文法であってみれば、文法は、義務教育における外国語学習の目的そのものでさえあるというべきである。

目的であるだけでなく、文法はまた手段でもある。文法という抽象的な枠組に依らなければ、あらゆる言語現象は、その現象の数だけの個別の事象として教えなければならなくなる。たとえば数詞を考えてみればよい。1984 とか 1996 とかという、これらをすべて個別に覚えよという馬鹿はいないだろう。基本単位を組み合わせる、その組み合わせのルールを知るしかないのである。

文法用語を用いずに英語を教えることはできるかもしれない。しかし、am, is, are, was, were は同じ be 動詞が人称、数、時制によって姿を変えたものと

教えなかったら、ピジン英語になってしまう。

ある高校の試験で thank の意味を「ありが」と書いた生徒があった。おそらく you を「とう」として、二つ合わせて「ありがとう」としたかったのだろう。会話重視の教育ではこういう生徒が増えてしまうのである。

人ごみをかきわけて行くときに “Excuse me!” と言ったが、あとで考えてみれば、こちらは二人連れだったので “Excuse us!” というべきであった、とこれはある国語の先生のアメリカでの体験談である。こういう風に応用がきくようになるには、その言葉の意味が文法的に理解されていなければならない。英語教育では手段としての文法は欠かせないのである。

文法とは全体像である。全体があって個がある。語学はどうしても覚えなければならない個別のことがあるが、それがあある地図の上にまとまって見れば脳の負担が軽くなる。文法とは元来そういう地図のことのはずなのだ。文法を軽視するということは地図なしに未知の土地を旅させるに等しい。

五文型と品詞の理解は最低条件だ

文法は常に全体としてしか教えられないもので、学年ごとに文法事項を割り当てそれを教えるのは難しい。

中学校で初めて五文型を教わったときの驚きは今

でも忘れられない。世界がすべてこれだけの形で記述できるということではないか。どんなに複雑な重文だろうと複文だろうと、要するに、五文型の構造が繰り返されているだけなのだ。文型を発見するには主語と述部動詞を見つければいい。主語や動詞を見つけるには品詞の知識が欠かせない。

英語で品詞のことを the parts of speech という。つまり speech を組み立てる積み木（部品）のようなものだということだ。

八品詞というが、基本は名詞。もちろん代名詞でもいいわけだが、とにかくこれがなければ何も成立しない。名詞があって初めて形容詞の働く場所があり、あるいは動詞を語ることができる。名詞的なものと形容詞あるいは動詞的なものとで文型は決まる。それ以外は副詞的なものである。いわゆる句や節と言われるものは、名詞的、形容詞的、副詞的のいずれかでしかない。それらを組み立てるのが単語だが、その単語の分類名が品詞である。単語も品詞も文法用語である。

「薄い煙」も「煙薄し」も、どちらも名詞と形容詞でできているが、前者は全体として名詞的なもの、後者は命題というか、いわゆる文であって、英語では「煙」「薄い」との間を結ぶ等号が必要で、等号の代表が be 動詞である。私たちは、こういうことを教わった。be 動詞と言わず copula（連結動詞）ということ

も聞いたから、つまり文法は西洋論理学の入門でもあったわけだ。

If you please.

で、you を主語ととれば、please の辞書的な意味と折り合いをつけることができない。なぜなら please は他動詞で「喜ばせる」という意味だからだ。

ここで “If you please” 全体の意味は「you が喜べば」という意味だから、please の意味が逆転していることになる。please の意味を整合性をもって脳中に格納しようとするれば、you は目的語でなければならない。そうすると主語が見つからなくなる。つまり中学や高校の文法では説明できない、そういうものもある。そういう場合は、疑問は疑問として大事にしておくことと教えればいい。you が元来は目的格であるということ、全体が非人称動詞の倒置構文であることまで教えることはあるまい。だが、いま学習しているそれよりさらに高度な文法の領域があること、そういう壁の存在を示唆しておくことが重要なのだ。

そして、その文法教育について、従来のそれを安易に改良してはならないことも付け加えておくべきだろう。

There is a pen.

を、There を主語として説明することもあると聞いたことがあるが、やはり pen を主語としなければ応用がきかない。文型と品詞、そして辞書さえあればな

んにでも挑戦できる。この段階を中学校の英語教育の目標にすべきなのだ。辞書を利用できるようにするには、活用と曲用、つまり動詞の変化と代名詞の格変化を知っていなければならない。品詞名もあらかじめ見当をつけてから引くほうが効率的なのだ。

単語帳——私はずばらでほとんど作ったことはないのだが——に記入するときも、必ず品詞名は記入することを私たちの世代は教わった。noun, adjective, pronoun, verb, adverb, preposition, conjunction, interjection の八品詞を英語で教わったものだが、うち動詞は自動詞、他動詞の区別があったほうが文型の発見に便利なので vi と vt と分類することも教わった。vi の verb intransitive とか vt の verb transitive とかいうことまでは覚えなかったが、略語のほうは中学で覚えたのである。

こういうことがなぜ大切かといえば、意味を理解するのに大いに役立つからである。discuss が vt であれば「議論する」という訳語から自動詞的な意味を表わす語だと考えてしまう間違いを避けることができる。目的語を直接とるのかどうかまでを含んでその語の意味を知っていれば、とくにそういう知識は必要はない。だから、文法用語を英米人は知らないのはむしろ当然といえよう。しかし、外国語として学ぶ場合は、文法と語彙は車の両輪である。文法用語まで教えて何になるのだという批判はまったくあたらない。

もっとも、自動詞か他動詞かを目的語の有無で区別するような形式主義が出てきたので、これが語の意味に基づく用法だという見方はすたれてきた面もある。言語表現はいろいろ省略があるから目的語まで言わずにすませることがあるが、そういう文例から機械的に自動詞だなどと言えば、それこそ何のための品詞分類なのか分からないことになる。

品詞名を英語で書いたが、現在市場にある学習用英和辞典は日本語で表示している。その方が学生に分かりやすいというか、そのほうがよく売れるからだろう。わかりやすいかどうかは、八品詞を英語で覚えるかどうかというにすぎない。そのために授業時間にして一時間もいらないだろう。

英語の品詞名の略語が使えるということは単語をメモするのに有利であるばかりでなく、本格的な英語辞典を使うための訓練を受けていることになる。英語辞典を本格的に使うように学生を育てていくときに、一体いつ品詞名の略語を教えるべきだというのか。あるいは、こういうことは奥義や秘義としてエリート学生だけに教えるべきこととされるのか。むしろ、基本事項として初めのうちに教えるのがいい。そうすると、学生が辞書を選択するときに幅が大きくなる。

文法は「英語を理解する地図」だ

とにかく辞書を使って独り歩きができるようにすること、これが公教育の最低限の達成目標であるべきで、そのためには文法は必須である。もっとも、本来は語彙の問題ではないかと思われることを文法として説明しようとしているような場合もある。

たとえば will や shall のことを人称と疑問文であるかどうかによって意思未来と単純未来に分けて説明すれば、その組み合わせだけで大変なことになってしまう。まづ意思是、本人、つまり一人称にしか見えないものであるということ、相手つまり二人称であれば訊ねることができるということ、三人称であれば意思未来ということはある得ない。だから三人称で shall を使用して未来を確定的に表現すれば、それはそのように言った当人が三人称の人にそうさせるというような場合である。だから、この shall は話者の意思を表わすといったことになるわけで、これが三人称で shall の疑問文なら、相手の意志になる。will なら単純未来。一人称の shall 疑問文が相手の意志になるのもあたりまえである。

つまり文法といわれるものもいろいろあるが、ようするに表現を整理する枠組みなのだと思えば、根本のところは will と shall の意味の違いでしかないということになる。

こういうふうに、英語を理解する地図を与えるのが文法教育なのである。

ちなみに will とか shall を用いた表現を未来形ということがあるが、これは意味の上で未来のことを表現しているというのが正しい。過去現在未来と言い、また過去完了とか現在完了とか現在進行形とか言うが、これらも完了形、進行形ということと過去・現在・未来ということを組み合わせたものとして教える方がいい。そうすると完了形の have には二つの時制、つまり have (has) と had しかないことが分かる。未来完了などといっても will, shall を使うかどうかだけの違いである。こういう複合的な時制というものも、述部動詞として刈り込んでいけば、最後は be, have, will, shall の問題になり、どれも現在形と過去形しかないことが分かる。will も shall も現在形なのだ。is going to も現在のことを言っていて、それが未来にわたることなので、つまりは未来のことを言っているとした方が納得できる。

未来形が英語にはないということと関連するが、現在形も現在のことばかり言っているわけではない。イギリス英語とアメリカ英語で have not とするか、do not have とするかが異なるというが、そういうことより、英国で店の人が We have not と言えば、切らしているという意味で、We don't have と言うと、取り扱っていないという意味になるというこ

とから、同じ現在でも意味に違いがあることに気がついていくことが大事なのではないか。

肯定形では *some*、否定形では *any* と理解するのは、これらの語の出現の頻度だけのことで、意味としては何も説明していない。どちらも日本語の訳語に対応づけて説明するには適さない機能語としての性格が強いものだが、否定文、肯定文の両方に出現しうるのであって、*any* が「任意の」という意味で、*some* が「特定の」という意味であることをわきまえれば済むことである。つまりは、不定冠詞と定冠詞の違いを複数形の名詞にも適応するようなものではないか。

英語では単数複数ということがあるが、物質名詞や抽象名詞でそういうことはないと教えてきた。だから、不定冠詞が付いていたり複数形であったりすれば、普通名詞であるわけだから、もしそういうふうに理解していなかったら、その語の意味というか観念をそれに合うように修正したものである。0.25 ガロンと英語で言うとき *gallon* は複数にするのかどうか。4分の1 ガロンなら *a quarter gallon* だろう。0.25 *gallons* なら *s* と付けたくなるだろう。0.25 というときは単位は 0.01 で、それが 25 だから複数として観念されるはずで、*a quarter* なら、それが単位——ここで単位というのは 1 ということ——である。1 以下の場合には複数形にすると書いてある文法書もあるそ

うだが、筋が通らない。分数でいえば単数の場合もある。3分の1はa thirdで3分の2ならtwo thirdsである。

発信型の英語ということが言われるようになった頃から加算名詞、不可算名詞ということが取沙汰されるようになった。英米人と異なり外国人は加算不可算の区別ができないとされて、そういう区別を単語ごとに注記した辞書がもてはやされるようになったのである。

加算と書いてあっても、単数形にすべきなのか複数形にすべきなのかはやはり意味に立ち返って考えるよりしかたがない。不可算とあっても定冠詞を付けるのか所有代名詞を冠するのか等々は利用者が決めなければならない。そういうことを別にしても、加算不可算について外国人は何らかのマニュアルを必要とすると決めつければ、いつまでもマニュアルから独立できないわけで、それでは語学をやるのは無意味だということになる。文法教育からすれば、物質名詞、抽象名詞、普通名詞等の分類の方がそれぞれに意味がはっきりしていて脳中に格納しやすい。その格納の結果、語の運用をまちがったとすれば格納方法に問題があったわけで、それを修正していくのが学習というものではないか。

以上、幾つか例を挙げて文法教育について考えてきた。

英文と取り組んでその意味を解読していくとき、以上の例示からも理解できるように文法の枠組みが必要なのである。ところが、文法は見方によっては、あまり意味のない規則の集合のようにも見えるので、点数に差をつけることが眼目である入試で出題しやすいということはある。選抜試験であれば「落とし穴」と呼ばれるような悪名高い出題もあるかもしれない。

しかし、陥穽と批判されるような出題であっても実は見当はずれの批判にさらされていることが多い。前置詞を *by* とするか *till* とするか等を訊くような問題を捉えて、どちらでも通じることに白黒つけさせる問題は意味がないと批判したりする。しかし、*by* と *till* は、どちらも時間に関して「～まで」と訳されるが、まったく意味が異なる。*by* はその時点までの任意の点的時間を言い、*till* はその時点までの線的時間を言う。この意味の違いをわきまえること、これが語学である。だからこういう問題を「落とし穴」というのはあたらぬ。会話であれば *by* でも *till* でも通じるのは、会話は意味が文脈に依存しているからで、こういう批判自体が会話重視教育の弊害というべきだろう。

受験英語が批判されたときに文法も槍玉に挙げたが、受験に出るから文法教育はけしからんというのでは本末転倒である。そして、受験英語と言われるものも、英語を教育しているものであることに変わり

はない。

以上、ごく簡単に文法教育が大事であることを述べつつ、文法の重要性を指摘すると同時に、その教え方の問題点にも言及しておいた。文法教育に批判される点があるとするれば、文法を教えること自体がいけないのではない、教える側が根本のところを押さえていることが重要であると言いたかったからである。

Part II

基本は
表音文字としての
アルファベットを
教えきること

上手な発音ではなく、音声面の基礎能力をマスターさせる

私は先に、英語教育論議において何を壊すかではなく、何を付け加えるかを考えるべきだと書いたうえで、英語教育においては、いつ、誰が、何を教えるべきなのかについて縷々述べてきた。

ここからは、何を加えるべきかについて述べていきたい。それは、言うまでもなく、これまでの英語教育に欠けていた音声面の教育をどのようにして実現していくかということである。

このテーマについて本論に入る前に、問題点を整理しておく必要がある。それは、音声面の基礎と発音の技術(上手・下手)とは別だということだ。この点を誤解した議論が多すぎる。

英語教育を論じた国際シンポジウムで、タイ人のパネリストは「日本人は千語覚えて十語しかしゃべらないが、自分たちは、十語覚えて千語しゃべる」と発言し、日本人女性のパネリストは日本人の控えめなところが英語を身につける妨げになっていると強調した。

彼女はいわゆる帰国子女で、英語を母語とする環境で育ったとのことで、完璧な英語で話していた。彼女は、英語を身につける環境に育ったことは幸福だったと繰り返し言っていたが、つまり英語を上手に話せるということはそれほどの達成感を伴うことなので

ある。引き比べて、彼女の隣に座ったインドネシア人パネリストの発音はお世辞にも上手とは言いかねた。インドネシアの人なら主張することがあれば、あの程度の技量で臆することなく発言するのに、日本人は完璧な発音ができなければ発言しない。これは日本人特有のメンタリティのしからしむところなどと解釈する必要はない。そういう側面が皆無とは言わないが、それよりもむしろ、英語を使ったコミュニケーションに必要な技量をマスターしたという自信を持ってないでいるせいだと考えるべきである。

いろは四十八文字をマスターするということは、どの字であるかが区別できればよいのであって、字の上手下手とは関係がない。上手下手ではなく正誤が問題である。音声にもそういう単位がある。この点をしっかり押えていないと、発音指導は永遠に到達できないモデルに向かって努力するということになってしまう。上手な発音ではなく、正確な発音がめざされるべきなのだ。

日本人が控えめであるということは何ほどか当たっている点もあるかもしれないが、自ら理由なき劣等感の虜になっているというのが実態ではないか。前述の国際シンポジウムは日本人の英語が上達しない原因を探ることをテーマにしていたが、パネリスト中、もっとも英語が上手かったのが二人の日本人であったのは大いなる皮肉だった。

念のため付言するがインドネシア人パネリストの発音が上手ではないといったが、実はそういうふうに言うこと自体が問題で、この場合の上手とか下手とかはアメリカ人の発音とよく似ていたかどうかということにすぎないのである。

聴覚言語としての英語の音の単位はアルファベットなのだ

言語学者のソシュールは語についてシニフィアンという概念を提示した。シニフィアンとは「意味するもの」で、「意味するもの」としての語は相手に伝わらなければならない。そのためには相手の感覚器官を刺戟することが必要になる。ソシュールは聴覚を刺戟するものを問題にした。ソシュールの場合、話される語は聴覚映像である。これを受信することを聴くといい、発信することを話すという。語はまた視覚映像の形もとる。これを受信することを読むといい、発信することを書くという。脳内の作用に即していえば、受信発信の二技能に過ぎない。しかし、一般に英語教育では聴・話・読・書を四技能と唱え、最近ではとりわけ聴・話の訓練を強調する。

にもかかわらず、どのように学ばせれば聴・話の能力が効率的に向上するのか、この点については、深く考えられてこなかった。ここが問題なのである。

例えば、「聴く」能力を試すヒアリングテストを例にとって、この問題を考えてみよう。

ヒアリングテストは英語を耳で聴き、その意味をどれだけ理解しているかを問うテストだから、聴覚の能力だけが試されるわけではない。英語の理解力そのものが試されるのである。文章を読ませてその理解力を測る「読解」テストは視覚映像を通しての英語をどれだけ理解しているかを試すのに対して、ヒアリングテストは聴覚映像を通しての英語の理解力を測る試験なのである。

ところが、我が国では一般にヒアリングとスピーキングが一組にされる。脳内の作用に即して言えば片や入力であり、片や出力である。技能訓練の場においては、ヒアリングとスピーキングがペアとして扱われるのはやむをえないかもしれないが、知的訓練の場ではヒアリングはリーディングの訓練と共通している。

にもかかわらず、日本では、音声言語としての英語と文字言語としての英語はあたかも別ものであるかのようにとらえる風潮が強い。その証拠に英語辞書には発音記号があふれかえり、また、音声面から英語を表現するのにカナ表記がまかり通っている。これは、アルファベットが表音文字であることを忘れている証拠である。言い換えれば、読み・書くときはアルファベット、話し・聴くときは発音記号やカナに頼るとい

うことになる。

むろんアルファベットは発音記号ほど語の発音を厳密に表示しない（発音記号もじつは完璧ではない。英語学者の市河三喜は発音記号が機械的に解釈される危険を指摘している）。しかし、スペルとその読みが厳密に対応しないのが英語という言語の特徴なのである。文字言語では news という一種の表記しかないのに、音声言語では、ネイティブスピーカーの中でもニュースとヌーズといった具合に方言によって発音が違うといったこともある。違う発音だから別な語だという場合と、違う発音でも同じ語の方言による違いだから無視してかまわないという違いがあるわけだ。文字でも書き癖は人によって異なる。しかしその異なりを捨ててアルファベットのどれと決めて読んでいく。発音にもそういうものがあるのではないか。

音韻論の研究で知られているフランスの言語学者 A. マルティネは二重分節ということを言った。聴覚映像つまり発話は一語に、そしてこの音声上の単語はさらにいくつかの音の単位よりなる、つまり二重に分節しているというのである。これに対応して、視覚映像なら分かち書きされた単語はさらにアルファベット文字という単位よりなると考えることができる。

視覚言語としての英語における単位はアルファベットに尽きる。これは誰でもそう理解しているはずだ。そして、聴覚言語としての英語で視覚言語のアルファ

ベットに当たるものは何かと言えば、実はこれもアルファベットなのである。

そして、昔から英語教育の入門はABCの学習からと決まっていた。このことには単なる比喻にとどまらない深い意味がある。実際、音の単位を文字によって空間的に定位することなしに外国語を学ぶことは難しい。

しかしながら、英語教育にとって不幸なことは、英語の音の単位がアルファベットと一対一に対応していないことである。つまり英語の場合、アルファベットは十全な表音文字でないとされてしまったのである。

そこで、十全な表音文字として発音記号の重要性が喧伝され、我が国ではアルファベットの表音性は忘れ去られたといってよい。そのために英語教育で音声面が強調されると、文字言語として英語を学ぶことと音声教育は別の教科のように扱われるようになってしまったのである。この誤解、ないし錯誤は今日まで払拭されていない。しかし、英語にとってアルファベットが見かけ上、十全な表音文字でなかったのは、むしろ音韻構造のしからしむるところであって、連綿体の草体仮名（続け字に崩して書いた鑑賞用平仮名）のように前後の音との関係での変化が大きく、完全な分節文字は英語を表記するには適していなかったのである。完全な分節文字をめざした発音記号で考えてみるとよい。Asian という一つの語でも /éisiən/、

/éɪsjən/, /éɪfɪən/, /éɪfən/, /éɪzən/ くらいにはなってしまう。

文字と同様、音声面でも音の単位をマスターしてから進まなければならない。ここをなおざりにしたままであれば、六年間かけようと効果がないのはあたりまえではないか。

発音記号に頼るな。中学一年の一学期はアルファベットを教えきる

検討さるべきは中学一年の一学期に何を教えきるかということである。「何を」という基礎をしっかり固めておかないと、その後の教育にどんなに時間をかけようとざるに水を盛るようなものであり、これを教えきったということにならないと、修得の基準が不明確になってしまうので、発音が上手くないという劣等感から抜け出すことができないのは当然で、いざ話す段になると口ごもってしまうことになる。

中学一年の一学期に教えきること、それはアルファベットである。たいていの人がそんなことは分かり切っている、いまさら何を言い出すのかと反撥するだろうが、実際には、日本の英語教育においてアルファベットはきちんと教えられてこなかった。

アルファベットは名前の唱え方がずでにして音韻の学習である。小学校時代に教わるローマ字のアルファ

ベットの唱え方やパソコンのキーの名前の唱え方は英語式にエイ・ビー・スィーと唱える。また E はイーと唱える。ところがローマ字では A はアで E はエである。

ドイツ語をやる場合はアー・ペー・ツェーと唱え方が変わる。E はドイツ語ではエーである。A をアーとせずエイとし E をエーとせずイーとするところが英語式で、A をアやアー、E をエやエーのようにローマ字式に読むのが大陸式（大陸とはイギリスに対してヨーロッパという意味で、つまりドイツ語やイタリア語式ということ）である。

母音字を単独にいうときのように母音字で終わる音節を開音節といい、そうでない場合を閉音節というが、英語式と大陸式の二つの音価は開音節と閉音節に分布しているのである。だから be と書けば、この e は開音節なので英語ではイーと発音し、ef と書けば閉音節なのでエと発音するわけである。実は be は B という字母の名前であり、ef は F という字母の名前である。B が英語でビーで、ドイツ語ならペーと異なった呼ばれかたをする理由がおわかりであろう。F なら英語でもドイツ語でもエフとなる。こういうことをわきまえた教師が、綴りを見れば発音でき、発音を聞けば綴りを類推できるようになるものだということを教えこまなければならない。

定冠詞 the の発音が後続の単語が母音で始まるか

どうかで異なることも、冠詞が準単語であり、後続の語と連結して発音されることから、それぞれに開音節と閉音節における e の字の音価の弱化として一般化できることなのだが、現在の英語教育では全てが個別に覚えなければならないものとされている。

ただ、英語には綴りから発音を説明することがきわめて難しい語が少数ながら存在し、しかもそれらは、きわめて頻度の高い語なので、それらを例外として教えることを忘れてはならない。こういう特別の語は後に詳細に説明するようにシボレスと称すべき語であって、学んで身につけた人はいない綴りからの類推で発音してしまい外国人であることが露見するのである。

文字と音を媒介するシステムが身につけていなければ英語の力は向上しない

一般に英会話というと、外国旅行で買い物をしたり、レストランで注文したりできるレベルをいうことが多い。このように日常の挨拶や買い物など何とか用を足す程度のことは文字言語としての英語を理解していなくてもできる人はいるだろうが、それは英語力とは関係ない。店の主人と客の場合、あるいは恋人同士の場合など、場を共通にし、また互いの意志疎通の結果について共通理解がある場合、多少の聞き漏らしや理解できない部分、また誤解があっても問題

は小さい。

インドネシアのバリ島は日本人観光客が多いので、現地の日本語ガイドがたくさんいる。彼らはバリで日本語を学び、日常会話レベルの日本語能力は身につけている。しかし、漢字はもちろん、仮名文字もカタカナも読めない。日本製のバリ案内地図で行きたいところを示してもカタカナも読めないので連れて行ってもらえない。彼らの日本語のレベルがいま以上に向上する可能性は少ない。

清国の太平天国の乱でイギリス軍を率いて常勝軍といわしめたゴードン将軍はスーダンのハルツームに悲劇の死を遂げたことによって英国の国民的英雄であるが、その有名な銅像を巡って次のようなよく知られた逸話がある。

ハルツームの英国駐在員がゴードン将軍の像のところまで子供と散歩するのを日課としていた。いよいよ本国帰還のとき「これでゴードンともお別れだよ」と言ったところ、子供が「ところでゴードンに乗っている人は誰」と尋ねたという。子供は最後までゴードン将軍とはらくだのことだと考えていたのだ。それまで毎日、散歩に出かけるには「ジェネラル・ゴードンのところへ行こう」とでも声を掛ければよかったはずだから、現行のいわゆる会話教育なら二人の会話に文句の付けようはないだろう。子供は general という単語も知らなかったのにである。

昔、津田塾の蟹江ミサヲ先生という方は職員室の椅子の上に畳に座るように座り、相手がアメリカ人でも美しい日本語で挨拶されていたそうだが、話が本論に及ぶといつの間にか、これまた見事な英語になっていたという。議論したり説得したりする英語力は、いわゆる受験英語で鍛えた読解力と共通のものである。読めるのに話せないというのは、文字と音とを媒介するシステムが身に付いていないというだけの問題である。

実技教育として習った英会話では訛りのひどい発音ではお手上げで、コミュニケーションは成立しがたいだろう。これに対して、先のシンポジウムでインドネシアのパネリストのお世辞にも上手とは言いがたい英語が、出席したパネリストの間で立派に通用するのは、音をそれ自体として認識するのではなく、音の単位を他の単位と区別する、その一覧表を互いに重ね合せることができるからだ。ここに、音と文字の変換という単線的な意味においてだけでなく、複数の方言を通底するものとしてのアルファベットの意味があるのだ。

アルファベットによる変換の一覧表は発音記号の一覧表とは別のレベルにある。

発音記号重視は百害あって一利なし

そもそも英米人で発音記号を知っている人は音韻論の専門家だけである。我が国ではたいていの人が、それが発音を表記するための特別の文字であることだけは知っている。発音記号を読めないまでも、綴りから類推して発音してはいけないと信じ込んでいるわけである。

しかし、英米人が未知の語に出会ったとき、辞書で発音記号を確かめて発音することは考えられない。彼らは綴りから類推して発音する。そもそも辞書の発音表記にしてからが respelling というように綴りで書くのが本来なのだ。ラテンアルファベットを自国語の表記に用いている国々でも英米人と同様、綴りから類推して発音する。その類推の結果が、英語を話すときに英米人と多少異なるものになったとしても、それが語学の本道であることに違いはない。

ところが、日本は表音文字として便利な仮名というものがある。仮名と漢字の使い分けで音と文字を別個に学ぶのは、日本人の習性といってもよい。発音を仮名や発音記号でみる環境ではアルファベットが表音文字であることはおろそかになりがちである。

日本の英語辞書が発音記号一辺倒であること、疫学的にいえば、これこそが日本人の英語教育の阻害要因である。発音の情報を盛り込むために二語見出

しにアクセント表示をすることも一般的だが、母音字の上にアクセント符を載せる表記方法も我が国独自のものである。英米の辞書で、見出し語に直接アクセント符があれば、それは日本の辞書の場合のように強弱やリズムという韻律や調子のためのものではなく、正書法上確立したものであって、いわば独立した字母として音価そのものが異なるのが原則である。

我が国では発音記号は大いに尊重されているが、英語の発音を聞いて発音記号で表記できる人はまれだろう。それに発音記号であれば、たとえば英発音であるとか米発音であるとか決めてかからなければならない。

英米やインドネシアの人が音を聴いて表記するときにはアルファベットを用いているのである。

発音記号は片方向、アルファベットは双方向

発音記号は片方向の記号だが、アルファベットは読み方と書き方を同時に果たす双方向性を備えている。そのアルファベットを我が国では片方向の表音文字としてさえ教えていないし、もちろん訓練をしていない。

双方向の表音文字では、それを書く場合に辞書に出ていない綴りになってしまうことがある。そこで英米では綴りの確認のために辞書を引くし、スペル

チェッカーの助けを借りる。コックニー訛りの英語をそれが発音されているように表記した場合は、いったん音読してみなければ分かりづらい。

いつ、誰が、何を教えるのかと問うて、アルファベットをきちんと教えることが、英語の音声面の力をつけていくうえでの切り札だと私は主張した。しかし、英語の先生たちはこういう考え方に慣れていない。中学の教師いきなりアルファベットをしっかりと教えろと要求しても難しい。研究会を設けてマニュアルを作成し、講習会をやる必要がある。また教材や辞書も、綴りをないがしろにするものでなく、むしろそのことに立脚したものが工夫されなければならない。

音声言語としての技能はそれが必要な環境にいるのでなければ錆びつく。必要になれば短時間で復活できるような基礎力をつけること。そのためには子音の調音をしっかりと教えなければならないが、この段階は外国人教師より日本人教師の方が適任である。この面の研修とマニュアルも必要であろう。

次章からは、アルファベット教育を進めていくための体系を詳しく展開していく。以下を読んでいただければ、表音文字としてのアルファベットをきちんと学び、それが読めるようになれば音声面での能力の向上は確実に達成されることを理解していただけるはずである。

ただし、私は英語教育の専門家ではない。以下に述

べる表音文字としてのアルファベットの体系をどこまで、どのように教えるかという課題は私の手を離れて専門家の手に委ねられるべきだろう。