

夏目漱石「語學力養成」再考

山 田 雄 一 郎

(受付 2002年 8月 28日)

論文の構成

はじめに

I. 漱石の時代

II. 「語學力養成」解釈

1. 語學の力の有つた原因
2. 語學の力の衰へた原因
3. 改良の効果如何
4. 改良の三要點
5. 教師の養成
6. 教師の試験
7. 教科書の問題
8. 時間の利用

おわりに

はじめに

この論考は、夏目漱石の「語學力養成」という文章について、その内容を検討し、そこに示されている意見が、90年後の現在にとってどのような意味を持っているのかを考察することを目的としている。

「語學力養成」は、明治44年(1911)1月に談話筆記の形でまとめられ、雑誌『學生』の1月号と2月号の二回に分けて発表されたものである。全体で400字詰原稿用紙にして14枚余りの短い文章であるが、その内容は、当

時の英語教育の問題点を的確に捉え、かつそれらの問題に対する抜本的な解決策を提案したものとなっている。

自ら英語の教師であり英文学の研究者であった漱石は英語に関する文章を数多く残しているが、直接に英語教育の問題を論じたものは、この「語學力養成」以外に二、三を数えるのみである。しかし、漱石の英語教育観を間接的ながら窺い知ることができるものは、幾つかある。たとえば、漱石は川井田藤助の著わした『英語會話』という書物に序を献じているが、その文章には言語の本質をついたバランスのよい言語観が示されており、現在の英語教育に対する助言としても今なお有効である。その部分は、次の通りである。

會話は學問ではない、技術だから其性質として鍊修以外に發達の望のないものである。即ち腕組をして考へる代りに、二度でも三度でも同じ事を繰り返せば、繰り返した丈上手になると云ふ意味である。だから、いくら適當な會話書があつても、其中に書いてある會話を日常應用して自然に自由を得る迄の道を講じない以上は、會話書がないのと何の撰む所もない。

もし我々が日常英語を使ふ機會が多くつて、一つ事を何遍も繰り返さなければならぬ身分であるとすれば、會話書など、云ふ變則なものは頭から不用なのは知れ切つてゐる。我々が日本語を稽古するのにまだ曾て書物の助を藉りた試がないのでも解る。(第35卷, 22頁)¹⁾

ここには、演繹的教授法が優勢であった明治にあつて、歸納的學習法の効果に着目した漱石の明るい言語観が現れている。漱石は、当時主流であった文法、訳読、會話など、種目別に特化した授業形態を統合しなければならないと考えていた。文法は文法、會話は會話、と分科して學習する傾向は、現在でも顯著である。しかし、言語學習は、音韻、語彙、統語などあ

1) 夏目漱石の著作に関する引用は、「語學力養成」も含め、全て岩波書店発行の『漱石全集』(1957年, 全35卷)によつてゐる。なお、引用は、略字や漱石自身の誤記を修正して示した外は、可能な限り原典を復元してゐる。

らゆる面での規則の総合的な学習，すなわち広義の文法の全体的学習が基本である。会話も，その例外ではなく，会話だけを学習するといったことは不可能である。それを無理矢理押し進めれば，会話文の丸暗記となるよりなく，それは，言語の学習とは程遠いものである。「言語の習得の基本は，日常的反復練習である，英語が日本人にとって日常の言語であれば会話本など不用である，しかし，そうでない以上，反復練習のため適当な書物の助けを借りなければならない，『英語會話』はそのために工夫が優れているのでこれを推薦する」と，漱石の理屈はこうである。

また，間接的ではあるが，漱石の言語に対する姿勢が読みとれるものとして，「坪内博士とハムレット」という評論中の一節がある。これは，「語學力養成」から約半年後の明治44年（1911）6月，『東京朝日新聞』に掲載されたものである。その内容は，同年5月，開設間もない帝国劇場を舞台に演じられた「ハムレット」についての批評である。公演は，坪内逍遙の演劇研究所第一期の卒業生達によって，逍遙の翻訳を台本として行われた。「あの一週間の公演の間に来た何千かの観客に向つて，自分が舞臺の裡に吸収せられる程我を忘れて面白く見物して来たかと聞いたら，左様と斷言し得るものは恐らく一人もなからうと思ふ。夫ほど劇と彼等の間には間隔があつたのだと余は憚りなく信じてある」，漱石の批判はこのような文章で始まっている。そこには，翻訳が言葉の研究として幾ら優れていても，生きた日常の言葉遣いとして自然さを欠いているものは許容できないとする漱石の確固とした言語観が現れている。続く文章は，次のように展開する。

それでは其間隔を説明しろと坪内博士が云はれるなら，余は英國が劇と我等の間に挟まつてゐると答へたい。三百年の月日が挟まつてゐるとも答へたい。使ひ慣れない詩的な言葉がのべつに挟まつてゐるとも答へたい。要するに沙翁と云ふ一人の男が間へ立つて，凡て鑑賞の邪魔をしてゐるのだと憚りなく云ひ切りたい。我等と劇の間に寸分の隙間なく，二つがぴたりと合ふならば，其劇に英國だの，三百年の昔だの，詩的な言葉だのと云ふ面倒な形容詞は要らぬ筈である。「ハムレッ

ト」はたゞの「ハムレット」で充分通用しなければならない筈である。
(第20巻, 251頁)

ここにも、漱石の言語に対する自然体の姿勢がよく現れている。明治の日本人は、自ら足を運んで直接見聞することが出来ない西洋に、言語文物を介して接触していた。漱石は、その仲介物を消化吸収することが日本の文明化であると考えていた節がある²⁾。その考えは、当然ながら、漱石自身の英語に対する考えにも反映されることになる。こうして、漱石の著作には、英語あるいは言語一般についての考えが、間接的な形で各所に散在している。本稿では、「語学力養成」を中心にしながら、これらの意見を適宜採集して、漱石の英語教育観を検討する。

I. 漱石の時代

漱石は、「語学力養成」において、当時の英語力の衰えを指摘し、その改良策を訴えている。明治44年(1911)のことである。すなわち、これ以前に、より高いレベルの英語力を備えた時代があったということになる。漱石が生まれたのは、慶応3年である。慶応4年が即ち明治元年であるから、漱石の年齢はそのまま明治の年齢ということになる。また、日本に学制が布かれたのが明治5年(1872)であることから、漱石の年譜を追えば自然に当時の教育事情を垣間見ることができるわけである。次の略年譜³⁾は、漱石が小学校を卒業し英語と関わり始めた頃から明治40年(1907)、東大を辞職し作家に専心するまでを中心に作成したものである。

2) たとえば、「中味と形式」(明治44年8月大阪朝日新聞社主催で行われた堺での講演記録)に次のような文章がある。「一言にして云へば、明治に適切な型と云ふものは、明治の社会的状況、もう少し進んで言ふならば、明治の社会的状況を形造る貴方方の心理状態、夫にピタリと合うやうな、無理の最も少ない型でなければならぬのです」(第21巻, 71頁)

3) この年譜の作成に当たっては、小田切進(1983)を参考になっている。

山田：夏目漱石「語學力養成」再考

明治	西暦	履 歴
11	1878	神田猿楽町錦華学校小学尋常科卒業，一ツ橋中学（東京府立一中）入学
14	1881	府立一中を中退，漢文を学ぶため二松学舎に転校
16	1883	大学予備門を受験するため成立学舎に入学，英語を学ぶ
17	1884	大学予備門予科に入学
19	1886	大学予備門が第一高等中学と改称
21	1888	第一高等中学予科卒業，同校本科英文科に入学
23	1890	第一高等中学本科卒業，東京帝国大学文科大学英文科に入学
25	1892	東京専門学校の講師となる
26	1893	東京帝国大学文科大学英文科卒業，大学院に進む
28	1895	愛媛県立伊予尋常中学校（松山中学）に赴任
29	1896	熊本第五高等学校講師に赴任
30	1897	第五高等学校英語科主任となる
33	1900	文部省から英語研究のため満二カ年の英国留学を命ぜられる
36	1903	第一高等学校講師となる，東京帝国大学英文科講師を兼任
37	1904	明治大学講師を兼任

こうして履歴を一覧してみると，漱石が英語の教師として勤めたのは，英国留学の期間を除いておよそ12年であることが分かる。「語學力養成」を発表した明治44年の時点では，学生時代も含めると30年ほど英語とつきあっていたことになる。英語教育について一定の見識を備え，その見識を土台に私案を披瀝するに十分な経験といってよい。

漱石には，「語學力養成」とは別に，「中學改良策」⁴⁾ という論文がある。明治25年（1892）12月に文科大学における教育学の単位論文として提出されたもので，大学三年時の製作である。当時の英語教育がどのような問題を抱えていたのか，また，それに対して漱石がどのような問題意識を持っていたかを知るためには，恰好の資料である。このときの問題意識は，そ

4) 『漱石全集』第22巻所収。

のままで、あるいは形を変えて、「語學力養成」に引き継がれている。「中學改良策」から、25歳の漱石の問題意識がどのようなものであったかを拾ってみよう。

當今尋常中學校の教師には何處にて修業したるや性の知れぬ者多く僅かの學士及び高等師範學校卒業生を除けば餘は學識淺薄なる流浪者多し(中略) 全國の中學に良教師を得て性の知れぬ曖昧者を教育場裏より驅逐するを得べし是は百難を排しても實行すべき事と思はる余が目撃せる或る地方の英語教授法の如きは實に驚くべき有様にて之が教師たるものは單に胡魔化しを事とし生徒も亦之を鎗込る事のみを考へ居るが如し殊に目立ちて見ゆるは讀方の亂暴なる事にてかゝる有様ならんには到底何年間英語を修業するも成熟の見込なしと思へり(第22巻, 109-110頁)

痛烈な批判と言ってよい。学生の立場での自由な意見陳述であるとはいえ、対象を厳しく見つめる態度は、単に若さと言うよりも、漱石に本来備わっている一大特長である。漱石は、この厳しい視線の先に常に自分自身を据えて、その自己に向けて批判の矢を投じているのである。その点は、この引用文では明らかでないが、同論文中の次のような箇所にてその特徴を認めることが出来る。

外國語の教授に尤も意を用ひざるべからず(中略) 是を改良するに二法あり一は良教師を得る事二は其教授法を改むる事なり(中略) 尤も外國語の六づかしきは前に述べたる通りなればかくの如く格別の目的を以て製造したる教師と雖も決して完全の良教師と云ふべからず現に吾知友中英語を正しく發音し得る者甚だ寡なし余の如きは英文學を以て専門となすものながら将来英語の教師たるに適せる學力なきは常に慨嘆する所なりこは無論吾才識の陋劣なるにもよるべけれども一は外國語の非常に困難なるを證するに足るべし故に假令ひ余が注文通りの教師を中學に派遣するも充分なる教授は覺束なけれども是を現時の亂暴なる先生方に比すれば其優れる事幾倍なるや知るべからず(第22巻, 118-119頁)

いずれにしても、ここに述べられている英語教師の実態は、かなりひどいもののである。この論文の序において自ら認めているように、漱石自身、この段階では教師としての経験は有していない。そのため、この批判は、専らそれまでの英語学習者としての経験、観察者としての経験に基づいている。しかし、後に見るように、ここに表明されている視点や問題意識の本質は、20年後の文章にさまざまな形で引き継がれている。こうして見ると、明治の英語教育は、すでにこの頃から乱れていたことになるが、それでは、それ以前の明治初期の英語教育が十分な体制の下に実施されていたかという点決してそうではない。むしろ、学制発布前後の方が、混沌の度合いが大きかったであろう。しかし、混沌は不成功を意味しない。何も整っていないが為に、より優れた結果が生じることもある。明治初期の様子は、それに近い。太田雄三（1995:71）は、そのころの様子を次のように紹介している。

明治維新後の文明開化熱の高まりにつれて英語学習熱も白熱していった。明治四、五年ごろは英語熱が一つのピークに達した時期であったようだ。

物事は順を追ってじょじょに発展していくことが多いが、日本人の英語力ということに関してはどうもこれはあてはまらないようだ。もちろん、時代がたつにつれ英語を学ぶ人間の裾野はどんどん広がっていったのだが、頂点に立つ、その時代時代で最高の英語力を身につけた人達の比較に於いては、日本人の英語力のピークは、まだ辞書なども完備していない明治のごくはじめの頃に来たようだ。

これは一見不思議なようだが、西洋文明に対する熱狂のあまり、自国の伝統の価値を極端に軽んじる風潮のあった明治初年においては、自国語や自国語を通しての文化を犠牲にしてまで、欧語を重視した教育が未来のエリートに対して行われたからである。そこに生まれたのが、「英語名人世代」であった。

この「英語名人世代」⁵⁾の中核を成すのが、内村鑑三、新渡戸稲造、岡倉覚三、斉藤秀三郎、宮部金吾などである。また、彼等とは異なり、最初から米国で教育を受けた神田乃武や津田梅子、11歳のときから10年間ロンドンに学び後に漱石に英語を教えることになる井上十吉なども同世代に入る。しかし、英語漬けとも言える「英語名人世代」は、長くは続かなかった。五年か、せいぜい十年くらいの期間であつたらしい (*ibid.*, 178)。お雇い外国人への依存から出来るだけ早く脱却するというのが明治政府の方針であつたのと、明治十年の西南戦争あたりから財政逼迫が顕著になっていったようで、東京大学の外国人教師の数も、この頃から急速に減っていく。太田 (1995: 182ff.) には、その具体的な数値などが詳しく紹介されているが、本稿の論述に直接関係がないので割愛する。

以上を漱石の略年譜と比較すれば、漱石が中学生として英語を学び始めたのは明治14年のことであるから、漱石の時代は「英語名人世代」の一つ後の時代ということがわかる。つまり、漱石は英語漬けの時代に一步遅れていたわけで、その学生時代は英語力の衰えつつあつた時代と重なつていたことになる。「中學改良策」は、このような時代の経験と観察から生まれたものである。

ところで、漱石がこの論文で批判しているのは、当時、英語教育の基礎的部分を引き受けていた中学校である。それでは、その中学校の実態はどのようなものであつたのだろうか。明治5年 (1872) に「学制」が發布され中等教育制度が設けられはしたが、実態は、家塾や私塾など、中学校とは名ばかりの教育施設を多く含んでいた。当時の中学校統計が残されているので、その頃の様子をある程度窺い知ることができる。「中學改良策」において批判の対象となつた頃の数字は、次のようになっている⁶⁾。

5) 「英語名人世代」に関する記述は、全体として太田雄三 (1995) を参考にしていく。

6) この表の作成に当たっては、大村喜吉、他 (編) 『英語教育資料』第1巻 (1980) に示された数値を借用している。

山田：夏目漱石「語學力養成」再考

明治	西暦	学校数	教員数	生徒数
12	1879	784	1,743	39,988
13	1880	187	924	12,176
14	1881	173	934	11,977
15	1882	173	985	13,088
16	1883	173	1,107	14,763
17	1884	133	1,060	15,000
18	1885	107	1,050	15,057
19	1886	58	731	10,300
20	1887	48	690	10,177
21	1888	49	602	10,441
22	1889	52	644	11,530
23	1890	54	672	11,554
24	1891	54	725	13,225
25	1892	61	791	16,033

この数値を見ると、当時の中学校の環境に大きな変化が二度起きていることがわかる。明治12年から13年にかけてと、明治18年から19年にかけての二度である。それは、学校数の減少に顕著であり、先程述べた「名ばかりの教育施設」の整理統合が進んだことを示している。文部省は、「学制」以降、明治12年に「教育令」、また明治19年に「学校令」、と矢継ぎ早に制度的な見直し策を講じているが、ここに見る数値はこうした行政措置を直接、間接に反映していると考えることができる。大村喜吉、他（1980）には、次のような記述が見られる。

1879<明治12>年のころになると中等学校濫造の傾向が強くなってきて、中学校と称するもの実に総数784校、その生徒数も約4万人という多数になった。しかるに同年9月「教育令」の頒布によって「中学校は高等の普通学科を授くる所」と定められ、ついで翌1880<明治13>年度同

令を改正したが、遂に翌1881(明治14)年7月29日、文部省は「中学校教則大綱」(明治15年3月25日第3条但書改正, 同17年11月22日第5条改正)を制定して、中学校の目的・学科及び程度等を定め、中等教育の統一を企てた。(『英語教育資料』第1巻, 46)

「中学校ハ高等ナル普通学科ヲ授クル所トス」という「教育令」第四条は、内容的に何も規定していないに等しく、事実、中学校の施設・運営は全て地方の随意に任されていたという (*ibid.*, 42)。つまり、この段階での中学校教育はまだ緒についたばかりであり、英語教師の質も含めて、漱石の批判を招く素地は充分にあったと推測される。参考までに、明治40年(1907)から「語学力養成」が発表される明治44年(1911)の期間の中学校統計を示しておく。「教育令」以降、整理統合されて減少した学校数も、この頃になると安定的な増加傾向に移っていることがわかる。

明治	西暦	学校数	教員数	生徒数
40	1907	285	5,426	110,776
41	1908	294	5,674	114,395
42	1909	303	5,845	117,434
43	1910	309	5,858	121,652
44	1911	312	6,051	124,584

II. 「語学力養成」解説

「中學改良策」については、すでにその一部を紹介した。そして、その内容が、これから検討する「語学力養成」と大いに通じる点もある点も指摘した。漱石が英語学習に熱心に取り組んだと思われる時代が、日本の教育の黎明期であり混乱期であることも、ごく簡単にではあるが確認した。これらの説明は、その方面の専門家諸子の目には随分ずさんなものに映るかも知れないが、明治時代の教育制度やその実態を検討することが本稿の

主眼ではないので、その点はお許し願いたい。不足の部分については、以下で、「語學力養成」の各項目を検討する際に適宜補っていくつもりである。

ところで、「語學力養成」は、次の八項目から成り立っている。論述に当たっては、「語學力養成」の全文をこれらの項目別に掲載し、順次検討を加えていく。

1. 語學の力の有つた原因
2. 語學の力の衰へた原因
3. 改良の効果如何
4. 改良の三要點
5. 教師の養成
6. 教師の試験
7. 教科書の問題
8. 時間の利用

1. 語學の力の有つた原因

一般に學生の語學の力が減じたと云ふことは、餘程久しい前から聞いて居るが、私も亦實際教へて見てさう感じた事がある。果してさうだとすれば、それは何う云ふ原因から起つたか。その原因を調べなければ學習の方針も教授の方針も立つものでないが、専門的にそれを調べるには、その道の人が幾らもある。私は別に纏まつた考がある譯ではないが、氣附いた事だけを極ざつと話して、一般の教育者と學生の参考にしようと思ふ。……私の思ふ所に由ると、英語の力の衰へた一原因は、日本の教育が正當な順序で發達した結果で、一方から云ふと當然の事である。何故かと云ふに、吾々の學問をした時代は、總ての普通學は皆英語で遣らせられ、地理、歴史、數學、動植物、その他如何なる學科も皆外國語の教科書で學んだが、吾々より少し以前の人に成ると、答案まで英語で書いたものが多い。吾々の時代になつても、日本人の教師が英語で數學を教へた例がある。恁る時代には伊達に一金時計をぶら下げたり、洋服を着たり、髯を生したりするやうに一英語を使つて、日本語を用ひる場合にも、英語を用ひると云ふのが一種の流行であつたが、同時に日本の教育を日本語でやる丈の餘裕と設

備とが整はなかつたからでもある。従つて、單に英語を何時間教はると云ふよりも、英語で總ての學問を習ふと云つた方が事實に近い位であつた。即ち英語の時間以外に、大きな意味に於ての英語の時間が非常に澤山あつたから、読み、書き、話す力が、比較的にならぬ譯である。

ここで漱石は、学生の語学力の減じているという話を「餘程久しい前から聞いて」居り、自身もそのように経験していると述べているが、それが具体的に何時の頃を指しているかは明らかでない。「中學改良策」中、教師の改良について論じた箇所、「若し現時の如き外國語の教育を受けたる中學生が将来高等中學の本科に入り二年して大學に來るとせば學問の蘊奥を究むるに必要な外國語の不出来なる為當人は無論苦痛を感ずべく従つて大學卒業生の價値を下落せしむる事必定なり」と述べていることから、明治25年の時点ですでに英語教師の英語力が問われ始めていたことが想像できる。その後、教育の制度的な改良は順次進められていくのだが、「良質の英語教師」の育成という質的な改良は、その20年後の漱石の目になお不十分と映っていることは疑いない。しかし、英語の力の衰えた一原因を、「日本の教育が正當な順序で發達した結果」と捉えている⁷⁾ 点は、漱石の明るさであり、太田 (1995: 179)⁸⁾ をして「具眼者」と言わしめた点である。

英語を教授言語として普通科目を教授するという方法は、現在では、イ

7) このような捉え方は、漱石に限ったことではない。英語学者、長谷川方丈 (1912) に見られる同様の見解が、『英語教育史資料』第4巻に紹介されている。

8) 「日本では、大体、明治27~28年の日清戦争ころまでには、大学は別として、英語は英語という語学の授業で習うだけのものになったと言える。日本語で立派に普通教育が行えることになったことは、日本の教育の進歩の表れと評価されるべきことであつたが、漱石のような一部の具眼者を除けば、人々の注意はむしろ表面的な語学力の低下ということだけに奪われてしまったように思われる。明治33 (1900) 年に高等学校における外國語の授業時間が大幅に増やされその結果戦前の旧制高校がまるで語学校のようになってしまったのも、語学力の低下に対する憂慮の生みだした現象であらう」(太田, 1995: 179)。

マージョン方式と呼ばれることが多い。日本人に対しても、実際にこの方法を取り入れて授業運営をしている教育施設⁹⁾もある。ただし、イマージョン方式が成功するのは、簡単ではない。「英語名人世代」のように、まさに英語漬け（英語イマージョン）という環境が得られるなら、英語が全くと言っていいほど使われていない日本のような環境においてもある程度の成功を収めることができる。しかし、単にいくつかの科目を英語で授業するというだけでは、期待するような効果を上げることはできない。現代のイマージョン教育は、もともとバイリンガル社会を抱えるカナダで開発されたのがきっかけで広く世界に知られるようになった。しかし、長年研究に取り組んでいるカナダでも、イマージョン教育について全面的な賛成が得られているわけではない。東照二（2000: 154ff.）は、「カナダスタイルのイマージョン教育が全世界に広がったというニュースは現時点ではまだ聞いたこともないし、近い将来にそうなるとも思わない」と述べ、イマージョン教育への過度な寄り掛かりに対して注意を促している。漱石も、「總ての普通學は皆英語で遣らせられ、地理、歴史、數學、動植物、その他如何なる學科も皆外國語の教科書で學んだ」ことを経験したが、それが「英語名人世代」に及ばないことは自ら認めている通りである。英語漬けとは、単に教科書が英語であることを言うのではない。漱石がロンドン留学中の日記の中（明治34年1月18日分）に、次のような一節がある。

英國人ニテモ普通ノモノハ accent ヲ間違ヘタリ pronunciation ヲ取違ヘタリスルコト目珍シカラズ日本人ハ無理ナラヌコトナリ、然シ日本人ノ英語ハ大體ニ於テ頗ルマツシ、調子ガノラヌナリ變則流ナリ、折角ノ學問見識モ是ガ為ニ減茶々ニ見ラル、ナリ殘念ノ事ナリ字ノ下手ナモノガ下品ニ見ユルガ如シ

見事な英語を書くことのできた漱石であるが、こと発音になると不便を

9) たとえば、シンガポール日本人学校（中学部）や静岡県沼津市にある加藤学園など。

感じていたことはよく知られている。見事な英語を操ることができた英語名人世代と、すでに英語力が衰え始めた時代に英語を学んだ漱石との違いである。たとえば、英語名人世代を代表する一人、新渡戸稲造は、近頃ではそうでもないが、と断りながら、「二十代の頃には英語の本を読む方が、日本の本を読むより、遥かにやさしいくらいであった」と述懐している¹⁰⁾。しかし、このことが喜ぶべきことがどうかは、疑問である。「日本語を用ひる場合にも、英語を用ひると云ふのが一種の流行であつた」時代は、「同時に日本の教育を日本語でやる丈の餘裕と設備とが整はなかつた」時代でもある。その意味からだけ言えば、英語力の衰えは、日本という国の充実の結果であるということになるのだが、それはそれでまた別の問題を引き起こす。その典型は、漱石の時代を数倍拡大した形で、現在の日本人が経験している。

外国語は、いつの時代でも学びの対象となりやすい。言語は、文明創造の根幹であり、その伝搬役であり、かつその保護膜のような働きもする。異質の文明の接触は、すなわち、異なる言語の接触であり、互いの文明の教授・学習は、その伝搬役の了解を取り付けた場合に大いに進捗する。佐藤誠実(1973:4)に、次のような一節がある。

神武天皇、天業を恢弘し、天下に光宅するに及びて、天神を郊祀し、以て万世の標準を示し、新道益々盛に、崇神天皇、任那に通じ、外国の風、稍々来入し、神功皇后、新羅を征してより、三韓の朝貢絶えざりしかは、益々海外の習俗に染み、大に開化に趨き、以て応神天皇の文化を引き起こせり。然れども未だ文字を伝習せざりしなり。

応神天皇の時、百濟より論語、千字文を貢して、始て文字あり。且神教の外に、新に儒教を加へて、世始て二教あり。雅郎子皇子、仁徳天皇の、相譲り、顕宗天皇、仁賢天皇の、互に辞するの類、皆儒教より来れる者の如し。此朝には、木工、鍛工、裁縫、紡織の業、舶来し

10) 新渡戸稲造(1969)「内観外望」、『新渡戸稲造全集』第6巻、354頁。太田雄三(1995:126)参照。

て、工業滋々盛に、允恭天皇の時には、医方、音楽輸入して、技術益々明なり。其後欽明天皇の時、仏教始て入りて、世に三教あり。其中に、仏教は、推古天皇の時、厩戸皇子、篤く之を尊信せしに由り、漸く旺盛に趨けり。且此時、法令を定め、国史を撰し、留学生を支那に遣し、儒教、医方を学ばしめ、百濟よりは、曆学、天文、遁甲、方術の書を貢するありて、我邦文字ありてより、教育上に於て、始て此盛時あり。
(下線は、筆者)

明治は、ここで言う文字、すなわち漢字が英語に置き換えられた時代と考えればよい。言語は、異質の文明を消化吸収するための最良の道具である。しかし、その消化吸収が進み、一定の満腹感が得られると、道具そのものに対する当初の熱意も失われていくのが一般である。明治後半の英語力の衰えはその一例であるし、現代日本人の英語力の衰えは、その典型例である。現在の日本の教育制度は漱石の時代に比ぶべくもないが、外国語に対する熱意は、英会話教室の繁盛から想像されるほどには高まっていない。いや、正確には、高まっている割には真剣味が薄い。現在の日本が享受している物質的繁栄は、継続的な努力が要求される外国語学習とは相容れない一面を持っている。日本語によって全ての用を足すことのできる日本人に対して、英語学習における先人の努力を期待することは、もはや困難となっている。2000年に登場した英語公用語論の思想は、そうした日本人の現代的な感覚を直接反映したものである。英語公用語化案は、極言すれば、努力しないでも英語が話せるようになるための工夫、である。その根本的な誤謬については、拙著¹¹⁾において詳しく論じているので、ここでは繰り返さない。

もっとも、繁栄が語学力の衰えを生み出すのは、何も日本に限ったことではない。現代では、特に英語国について、外国語学習の不熱心が指摘されている。今日、英語は、国際的に最も通用度が高い言語に成長している

11) 山田雄一郎『言語政策としての英語教育』第4章(印刷中)。

ため、英語国の人たちは、非英語国の人たちに比べて外国語への関心が薄い。自分たちが、他の言語を習わなくても、他国の人たちが英語を学んでくれるからである。たとえば、最近のイギリスでは、外国語と理数系の科目の成績があまりに悪いために、それらを中等学校の必修科目から外そうという動きがある。まだ制度化されているわけではないが、この計画に対しては、早くも強い反対が出ている。次の引用は、2002年2月8日付けの *The Guardian* に登場した記事¹²⁾ である。

The green paper on schooling for 14 to 19-year-olds, expected on Tuesday, is thought to give 14 to 16-year-olds the option of dropping core subjects in favour of more vocational studies.

Under plans already announced, new vocational GCSEs¹³⁾ in art and design, business, engineering, health and social care, information and communication technology, leisure and tourism and manufacturing and science will become available as options in September.

イギリスの公立学校の全生徒を対象にした2000年度の統計によると、最も学習者の多いフランス語でも、Aレベル合格者は、2.8%に過ぎない。その次に学習者の多いドイツ語の場合、さらに低く、僅かに1.1%であるという。外国語習得における熱心さとその効果が、その国の発達レベルと反比例するというのは、皮肉な現実である。漱石は、次に見るように、英語漬けの教育を正しく植民地の連想の中に捉えている。

2. 語學の力の衰へた原因

處が「日本」と云ふ頭を持つて、獨立した國家といふ點から考へると、かゝる教育は一種の屈辱で、丁度、英國の屬國印度と云つたやうな感じが起る。日本の nationality は誰が見ても大切である。英語の知

12) Polly Curtis, 'Report on curriculum changes spark anger,' *The Guardian* (on line), Friday February 8, 2002.

13) = General Certificate of Secondary Education

識位と交換の出来る筈のものではない。従つて國家生存の基礎が堅固になるにつれて、以上の様な教育は自然勢ひを失ふべきが至當で、又事實として漸々其地歩を奪はれたのである。實際あらゆる學問を英語の教科書でやるのは、日本では學問をした人がないから已むを得ないと云ふ事に歸着する。學問は普遍的なものだから、日本に學者さへあれば、必ずしも外國製の書物を用ゐないでも、日本人の頭と日本の言語で教へられぬと云ふ筈はない。又學問普及といふ點から考へると、(或局部は英語で教授してもよいが) 矢張り生れてから使ひ慣れてゐる日本語を用ゐるに越した事はない。たとひ翻譯でも西洋語その儘よりはよいに極つてゐる。

是が自然の大勢であるが、余の見る所では、過去の日本に於て最著しく人為的に英語の力を衰へしめた原因がある。それは確か故井上毅氏が文相時代の事であつたと思ふが、英語の教授以外には、出来る丈日本語を用ゐて、日本の language に重きを置かしむると同時に、國語漢文を復興せしめた事がある。故井上氏は、教育の大勢より見た前述の意味で教授上の用語の刷新を圖つたものか、或はたゞ「日本」に對する一種の愛國心から遣つたものか、その邊は何れとも分らないけれども、要するにこの人為的に外國語を抑壓したことが、現今の語學の力の減退に與つて力ある事は余の親しく目睹した所である。

漱石は、ここにおいて、「單に英語を何時間教はると云ふよりも、英語で總ての學問を習ふ」ような教育方法を、「一種の屈辱」と断じている。インドにおける英語は、現在なお、高等教育のステータス・シンボルとなっている。インドは、1858年に英国の直轄領となつてから1947年に独立するまで、約90年間英国に支配された。漱石がインド人と始めて接したのは、現在のスリ・ランカを中心都市、コロンボにおいてである。漱石のインド人に対する印象は、決してよいとは言えなかつたようである。当時の日記¹⁴⁾に、次のような文章がある。

路上ノ土人花ヲ車中ニ投ジテ錢ヲ乞フ且 Japan, Japan ト叫ンデ錢ヲ求

14) 『漱石全集』第24卷所収、明治33年(1900)10月1日の日記より。

ム甚ダ煩ハシ佛ノ寺内尤モ烈シ一少女錢ハ入ラヌカラ是非此花ヲ取レト強乞シテ己マズ不得已之ヲ取レバ後ヨリ直グニ金ヲ呉レト逼ル亡國ノ民ハ下等ナ者ナリ

こうした印象が、漱石のインド観にどのような影響を与えたかは明らかでないが、少なくとも明治の日本がその例外であることを漱石が強く望んだことは疑いない。「學問は普遍的なものだから、日本に學者さへあれば、必ずしも外國製の書物を用ゐないでも、日本人の頭と日本の言語で教へられぬと云ふ筈はない」という言葉には、そうした漱石の思いが映されているように感じられる。ついでながら、これとよく似た考えが、九鬼周造の文章にある。昭和4年(1929)、八年余りのヨーロッパ留学から帰国した九鬼は、新聞記者に感想を聞かれて、「私は往來を歩いて見ても到るところ看板その他に英語が書いてあつてまるでシンガポールかコロンボか、さういふ植民地のやうな印象を受ける、新聞をちよつと讀んでも外来語があとからあとへ出て来て何だか恥かしく思ふ」¹⁵⁾と答えたという。この感覚は、漱石のイメージと重なるものである。漱石は、昭和4年を見ることはなかったわけであるが、かりに九鬼と同じ風景を目にしていたらどのような印象を述べるであろうか。

漱石は、国の基礎が堅固になり、英語漬け(英語イマージョン)教育から科目としての英語教育へと移行したのは「自然の大勢」と認めているが、一方で、英語力を衰えさせた不自然な原因として、井上毅の名を挙げてその政策を批判している。井上文相の政策は、要するに「外國語の人為的な抑圧」であり、これがために英語力が減退したのだと述べている。文相にしるそれを支える官僚にしる、教育施策の決定に関わる人たちが、教育のあらゆる方面に知悉しているわけではない。むしろ、その逆であるといった方が事実に近いかも知れない。今日の英語力の減退は目に余るものがあ

15) 九鬼周造(1936)「外来語所感」、『九鬼周造全集』第5巻所収。

るが、その原因の一つ¹⁶⁾は、中学校の週当たりの授業時数を3時間まで削減した文部行政にある。昭和26年(1951)には、週4～6時間配当されていた英語の時間が、昭和44年(1969)告示の指導要領から、週3時間配当に減じられた。標準年間授業時数でいえば、105時間で、この規定は、現指導要領¹⁷⁾でも生きている。英語を技能として身につけることを目指すなら、反復練習を欠くことはできない。外国語の授業を、一日おき、二日おき、場合によっては三日もそれ以上も間をおいて行うということは、その反復練習の機会を極端に制限しているわけで、「学校の授業ではその効果を期待しない」といっているのと同じである。今頃になって、日本人は英語ができない¹⁸⁾と嘆くのは、自らの見通しの甘さを棚に上げて他人を責めているようなものである。この施策と、1970年代後半から、英会話学校や進学予備校が活況を呈し始め、結果として今日の隆盛を見ていることとがどのような関係にあるかは分からないが、無縁であるとは思えない。

3. 改良の効果如何

以上の理由と事実で、學生の語學の力が前より衰へて来たのは誠に正當な現象で、毫も不思議がる譯はないのであるし、又同時にそれは日本の教育の進んだ證據でもある。従つて最初當局者がかう云ふ教育方法を採用するには、既に将来語學の力の衰へることを豫想すべきは當然である。然るに井上氏死後何年か後の今日に至つて、その結果が漸く現はれて、誰も彼も語學のできぬ事を自覺し始めると、今更のやうに苦情が出て、色々な心配をする。色々な調査をする。或は教へ方が悪いのだとか、或は時間が足らぬのだとか云ひ出すのは可笑しな事である。要するに語學の衰へた原因は、日本國體の發展と、前述の教育方法の變化に在るのだから、何等の犠牲も拂はずに、日本が日本的の

16) もう一つの原因は、教員の質の問題である。教員養成制度の見直しは、緊急の課題であり、これについては稿を改めて論じる。

17) 平成10年(1998)告示、平成14年(2002)施行。

18) 文部科学省は、平成14年(2002)7月、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を発表して、日本人の英語力の大幅な増大を計画している。

教育を施す方法の案出されない以上は、今更英語の力が足りないと言つて騒ぐ譯には行かない。けれどもこの結果は、必然にもせよ、當然にもせよ、良くないと云ふことは事實で、良くない為に教育上の或方面では、非常な苦痛を感ずる以上は、出来る程度で是非共何等かの改良をしなければならぬ。改良すれば無理が出来る。無理をしなければ改良は出来ぬ。どちらも良いと云ふことはない。私は昨今、中學教育が如何なる程度まで改良せられ、又如何なる方法で施されて居るかは知らぬが、要するに何う奮發しても、非常な無理をしなければ、英語教授の上に目醒しい効果のありやう筈はないと思ふ。

この文章は、まるで現代を先取りしたかのような内容になっている。これまで論じてきたことを重ね合わせると、現在の日本の状況を物語っているような錯覚を与えるほどである。戦後の日本は、短期間に非常な発展を遂げたわけだが、こと英語教育に関するかぎり、改良の効果がどれほどのものかと問われれば即座に答えることはできない。教授法の研究は重ねられ、教科書は驚くほど美しくなりその内容にも随分な工夫が見られる。また、教材、教具、設備その他の諸々の環境も大いに改良されている。にもかかわらず、効果のほどを尋ねられれば、やはり返答に窮する。ただ、現在の日本の英語教育は、漱石の時代のものとはっきり違う点の一つがある。それは、英語学習者の裾野が広がったことである。統計数値¹⁹⁾を用いて、国民総人口に対する中学生数を割り出してみよう。

国民総人口 (A)	中学生数 (B)	比率 (B/A*100)
43,847,000 (明治33, 1900)	68,885 (明治32, 1899)	0.16%
126,686,000 (平成11, 1999)	4,104,000 (平成12, 2000)	3.24%

19) 総人口は、総務庁統計局『国勢調査報告』および『人口推計年報』による。また、中学生数は、『英語教育史資料』第1巻(明治32年)および『学校基本調査』(平成12年)による。それぞれ、国民総人口の調査年との間に一年の差があるが、全体の傾向を把握する上で問題はないと判断する。

この簡単な比較で分かるとおり、現在は、明治の頃とは比較にならないほど多数の中学生が英語を学んでいる。その比率は、20倍を上回る。別ないい方をすれば、明治の頃は、自分の意志で英語学習に取り組む生徒の割合が大きかったことになる。現在の中学校は、義務教育課程として全ての国民が参加している。学習一般に対する取組姿勢も、明治時代のそれとは異なっていると考えなくてはならない。その点を考えれば、現在の中学卒業生の平均的英語力（そのようなものを想定できるとして）がどれほど低くても、驚くにはあたらないかも知れない。しかし、漱石も言っているように、「この結果は、必然にもせよ、當然にもせよ、良くないと云ふことは事實」である。加えて現在は、英語学習の目的が、明治の頃とは違ってしまっている。現在は、外国人と接する機会が格段に増えている。また、仕事上、日常的に英語を使用している人も増えている。明治の頃に比べれば、言語環境が一変していると言ってよい。漱石は、よくない以上無理を押しでも改良しなければならぬ、と述べている。文部科学省が、2002年7月に打ち出した『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』（以下、「戦略構想」）は、どの程度の「無理」を押しして作られたものかはわからない。策定の根拠として挙げられているのは、グローバル化という環境の大変化と日本人の深刻な英語力不足である。策定に際して、「非常な無理をしなければ」という意識と覚悟が働いていたことを希望するのみである。

4. 改良の三要點

暫く立ち入つてもう少し具體的に、何故に改良の効果がないかと考へるに、つまり普通教育などで、かう云ふ風の改良をするには、時間、教授法、教師の三つ以外には改良すべき方法がないからである。所がいくら喧しく時間の改良と云つた處で、本末を轉倒して外國語に多數の時間を與ふことが出来ぬのみならず、普通教育の程度以上では、第二外國語をやる必要があるから、逆も時間の繰り合はせがつかない。又教授法は随分肝腎なものであるが、いくら細目が立派に出来てゐた所で、教授法自身が活動して呉れる譯でないから、よくそれを體得し

た教師が周囲の事情を見計らつて、これが最良だと思つて實行しつつある教授を概括して、條項に書き並べたものに過ぎない。故に適當な教師が居なければ、如何に條項が完備しても、到底其運用が出来るものでない。同時に適當な教師さへあれば、教授法など制定せられなくても、その行ふ所が自然教授法の規定した細目に合ふ譯である。夫故大家が教授法をこしらへて、汎く一般の教師に遣らさうとしても、空な望に歸して了ひはせぬか。最後に教師の事を考へて見ると、今の中學の英語教師の大半は、大方故井上氏の方針で頓挫を來した語學教育の中に育つて來た人々である。語學と云へば簡単であるけれど、區分すれば、話すこと、書くこと、讀むこと、譯することなど色々あるが、夫等の各方面に渡つて一通り力のある人でなければ、總てのことが一通り出来る生徒を養成することが出来ない。若し教師が或點は非常によく出来ても、或點は全く出来ないと云ふ風に、その力が偏寄つてゐるならば、その生徒は矢張り偏寄つたものと成る譯だ。現今の教師中には英語を日本語に譯することの巧い人が多い—今日の日本では、かう云ふ人が一番必要かも知れないが—同時に生徒にも比較的英語の意味をとることが上手である。然し是で満足する譯には行かぬ。何も彼も一通りは出来なければならぬとしたならば、そんな教師は果して幾人あるだろうか、甚だ覺束ない次第である。

漱石は、英語教育の改良点として、時間、教授法、教師の三つを挙げてゐるが、現在の英語教育もこれらの点における見直しが必要であることに変わりない。その必要度は、むしろ、高まっているかも知れない。これらの問題を検討する前に、まず、当時の英語教育が制度上どのように保障されていたかを確認しておこう。

現在の中学校学習指導要領に相当する「中学校教授要目」が出されたのは、菊池大麓文部大臣の時、明治35年(1902)のことである。「学習指導要領」という言葉もその実体もなかった当時としては、「たとえその内容が現在の精密な「学習指導要領」に比較して、きわめて簡素なものであるにしても、明治のこの時点においては刮目すべきもの」²⁰⁾であった。もっとも

20) 大村喜吉、他(編)『英語教育史資料』第1巻、75頁。

実際には、そこに示された大綱に沿って各中学校長がこれを斟酌して学校ごとに教授細目を決められるようになっていた。当時の英語教育の目的が、どのように捉えられていたかを「明治43年東京高等師範学校附属中学校教授要目」から引用する。

言語学習には幾多の方面あれど、これを概括すれば了解と発表との二方面に帰着すべきが故に、中学校施行規則第4条に「普通の外国語を了解し、且之を運用する能力を得しめ」とあるは換言すれば当該外国語の普通の形を聴き、読み、話し、書く等言語学習の所有方面の能力を授くべしとの謂いなるべきも、我が国今日の状態に鑑みれば、中学校卒業者の多数が当該外国語を最も多く利用するは書籍・新聞・雑誌等を読む方面にして、これを聴き、話し、書く場合は遙に少きが故に、当校にては本科教授の主眼目的を読書力の養成に置き、他の方面は読書力を養う手段として授くることとす。(大村喜吉、他(編)『英語教育史資料』第1巻、77頁)

この文章を読むと、当時の英語教育の方向をおよそ掴むことができる。この頃になると、「英語名人時代」の人たちが「自然に」に培った万般に渡る英語力は、全く期待されていない。期待されていないどころか、技能の習得を読書力に限定する形で教育が進められていることが見て取れる。これは、教員養成学校の附属中学校における教育目標であるから、当の高等師範学校の英語教育観を映していると考えて間違いない。現在の英語学習者においても、その大部分が習い覚えた英語を使う機会を十分にもてないことを考えれば、当時の学生が専ら英語を読むことに留意したとしてもやむを得ないと言える。しかし、漱石のように優れた英語力を備え、かつ英国留学によってその実際の使用を確かめた者には、言語の何であるかがよく見えていた。上記引用にあるように、英語教育の目的を読書力の養成に置くことは、当時の感覚としては、ごく実用的であったのかも知れない。しかし、言語の能力というものは、一方に偏って身につけることはできない。読むことに達者であれば、自然、話すことにも書くことにも達者であるは

ずで、もしそうっていないとすると当人の読む力そのものが怪しいのである。たとえ、発音になれていなくても、正しく読む力のある人は、その環境におかれれば自然に発音にも慣れて上手になるものである。漱石が、「各方面にわたって一通り力のある人でなければならない」と言っているのは、正しい判断である。漱石が、上に引用した東京高等師範学校の目的を頭に置いていたかどうかは知る由もないが、教師の養成が仕事の師範学校にあっては、なおさらそうであると言わなければならない。しかし、そのような教師を得難いことも、また事実である。「何も彼も一通りは出来なければならぬとしたならば、そんな教師は果して幾人あるだろうか、甚だ覺束ない次第である」という漱石の言葉は、残念ながら、そのまま現在を言い表している。

授業時間については、漱石も述べているように、単純に操作することはできない。週3時間の配当時間の不十分なことは既に指摘したが、漱石が、改良点の一つとして挙げている当時の時間数はどのようになっていたのだろうか。参考までに、明治44年に発表された「改正中学校令施行規則」に示されている各学科目の授業時数の一覧表(部分)²¹⁾を紹介する。

	第一學年	第一學年	第三學年	第四學年	第五學年
修身	1	1	1	1	1
国語及漢文	8	7	7	6	6
外国語	6	7	7	7	7
數學	4	4	5	4	4
計	29	29	30	31 (33)	31 (33)

外国語には、現在の約二倍の時間数が割り当てられている。漱石は、これについても、可能ならば改良したい様子であるが、現在との比較で言え

21) 大村喜吉, 他(編)『英語教育史資料』第1巻(85頁)を利用して作成。

ば十分すぎるほどの時間である。各教科の時間数は、互いの関係の中で決められるはずのものであるから、単に授業数が少ないから増やせばよいというわけにはいかない。ただ、現行の週3時間では、英語教育に関するかぎり、その成果はきわめて限られたものにならざるを得ない。これについては、すでに触れたので、繰り返さない。

教授法の問題は、漱石の言うとおりでである。英語教育の世界でも、随分昔から、教師が百人居れば百通りの教え方がある、と言われている。現在、世界にその名を知られ、かつ有効に活用されていると思われる外国語教授法は、十指に余る。現在、それらの解説書は、容易に手に入れることができる。しかし、教授法の解説書は、どこまでも要点を理解し、理解したものを応用するための材料であるに過ぎない。解説書を読めば、教え方がうまくなるというものではない。また、解説書に書いてある通りに実践することは、論理的にも実際的にも不可能である。教授法を開発する人は、自らそれを実践する能力のある人で、そこに示されている知識や技能や方法は、その実践を通して組み立てられたものである。拙い教師は、他人の考えついた教授法を真似ようとして失敗するが、優れた教師は、同じ教授法の解説書を読んでも、決して真似をするのではなく、常にそれを消化吸收して新しい応用法を生み出すことを考える。百人居れば百通りの教え方というのは、手本通りの実践は望むべくもないという意味でもある。

このように、教授法は、それを利用する教師各人の資質と直接関係するものであるから、然るべき立場の人が代表的な教授法を選んで、教師にその習得を期待しても、結局は「空な望に歸して了ふ」だろう。それよりも大切なことは、教師の研修である。計算上、現在44歳以下英語教師は、週3時間時代の中で育った人たちである。教師の退職年齢は60歳であるから、少なく見積もっても半数以上の教師がそうである。週3時間だから英語力が劣り、週4時間だと優れているというわけではないが、かといって、週3時間に発憤してそれまで以上に英語学習に精を出したということでもないだろう。普通の教師は、何時の時代でも同じで、与えられた環境の中で同

じように努力し、同じような修業を積んで教師になっていく。だとすると、絶対量の差は、やはり考慮しなくてはならない。漱石も、「今の中學の英語教師の大半は、大方故井上氏の方針で頓挫を来した語學教育の中に育つて来た人々である」と環境の影響を考慮している。また、英語力の高低に関わりなく、教師の研修は、大切である。日本には、本当の意味での研修制度は整っていない。それは、教師に求められる英語力の基準が曖昧なため、教師自身の努力目標が見えないことにも原因がある。「戦略構想」が、漸くこの点を明らかにしようとしているが、これまで放置してきた分、文部科学省の側の問題意識がなお希薄で、十分な効果を發揮するためにはなお改良すべき点が多い。また、これまで研修の習慣がない者にこれを課することは、言うほどには簡単でない。たとえば、「戦略構想」には、「平成15年度から5カ年計画で中学・高校の全英語教員6万人に対し、集中的に研修を実施(都道府県等への補助事業)」という施策が謳われているが、このような一律の研修では、実際の効果はあまり期待できない。教師もさまざまであるから、相手に応じた適切な研修を用意しなければ無駄が多くなるのは必定である²²⁾。こう考えてくると、今いる教師の英語力を研修によって引き上げるよりも、新たにより適当な教師を養成する方が得策かも知れない。少なくとも投資効果に対する期待は大きい。漱石は、研修よりも養成を重視したようである。

5. 教師の養成

かう三つ共駄目だとすれば、いくら藻掻いたとて効果の擧がる筈がない。然るに茲處に一つの道がある。それは新たに教師を作ることである。私は曾て大學と第一高等學校に關係を有つてゐる時に次のやうな事を考へた。……文科大学は素と學者を作る所であるが、現在の状況から云へば、其卒業生は大方教師に成る。殊に外國文學を修める者

22) 教員研修も含む「戦略構想」全体については、拙著『言語政策としての英語教育』第5章(印刷中)において論述している。

は教師になるのが多いやうである。學者であるべきものが、教師が出来ぬといふ事はないが、教師として不適當でも學者にはなれるのだから、事實を云ふと純文學科にあつては、事實上、大學は、學者よりも教師—もつと切實に云へば、不適當な教師を作つてゐるのである。従つて國家は distribution から、非常な損害をして居る。此損害を免れる為に、私は適當な教師を作る案を立てた。即ち英文科に入るものを、今の様に、各高等學校に散在せしめずに、悉く是を第一高等學校に集めて一組として、在學中は他と混同せしめず、一年から三年まで特別の教育をする。即ち三年間特に英語に重きを置いた一種の教育を施して、然る後に之を大學に送ることにする。無論その卒業生は、學者に成るも教師に成るも、當人の勝手次第であるが、かくすれば萬遍なく語學の力を有つた人が得られるに相違ない。……余は之を大學から適當な語學教師（英語）を出す唯一の方法と信じた。今でもさう信じてゐる。大學に入つてからの課目や教授法も、現在とは變へる必要もあらうが、夫は第二の事で、肝腎の根本は何うしても斯うしても養成しなければいけないと思ふ。英文科の志望者を一高等學校に集めるといふ事は、特別の教授をやる上に於て必要なのみならず、其道に適當な教師を得て其下に學ばしむる方針から云つても、かうした方がよいのである。

新たに教師を作ること、それが漱石の考えた改良策の第一である。これを読むと、当時から、英語の教師になるのは英文学を勉強した者が多かったことがわかる。これは、1980年頃まで続いた傾向である。この頃になつて、漸く、英語教育学という学問分野が認知され始めてきた。それと共に、教育学部では、英語教育を専門的に教えることを考え始めた。もちろん、英語教育が学問として成り立つかどうかは、大した問題ではない。問題は、英文学をやっておけば英語の教師にはなれる、という旧態依然たる思想を払拭することである。英文学に優れた漱石ですら、そうした考えが「不適當な教師を作っている」と言っている。そして、それは、国家的な損害であるとも言っている。その通りだと思ふ。そして、現在国立大学の教育学部を中心に行われている教員養成は、まだまだ改良されるべき部分が多い。と

りわけ、他の一般学部や私立大学の英文科で行われている教員養成は、大いに反省されなくてはならない。また、教員免許状の付与が、単に大学における修得単位の積み重ねだけで行われているのも問題である。これらは、教員養成の制度的な問題であり、簡単に解決出来るものではない。また、それを詳しく論じるためには、稿を改める必要もある。

漱石は、制度的な改良について触れているが、当時の学校制度が今日と異なっている以上、その面について論じることは、あまり意味がない。しかし、そこに示された考えについて論じることは、意味がある。漱石は、要するに、英語のよくできる専門性の高い教師を養成したかったのである。そのためには、英文科志望の学生を一カ所に集めて十分な英語力が育つよう訓練するのがよい、と考えたのである。現在の教員養成は、戦後の新制大学発足時に打ち出された「開放制」の原則のもとで行われている。開放制の教員養成とは、教員養成を特定学部だけに任せるのではなく、一般学部でも一定の要件を満たし課程認定を受けることによって教員免許状を付与することができる制度を指している。漱石の意見は、その対極にあるといつてよい。

平成13年(2001)11月、「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」という報告書(以下、「報告書」)が、同名の懇談会²³⁾によってまとめられた。その核心は、「開放制」の原則の放棄である。具体的には、文部科学省がこれまで押し進めてきた1県1教員養成系大学・学部の原則を放棄し、大学全体を「教員養成担当大学」と「一般大学」に再編・統合するという提案である。「教員養成担当大学」には、原則として教員養成課程だけを置き、その特徴を際立たせることになる。戦前の師範学校に逆戻りしようという考えで、漱石の案に共通する面を持っている。「報告書」につい

23) 正式名は、「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会」という。この懇談会は、2000年8月28日に第1回会合を開いて以来、およそ一ヶ月に一回のペースで合計15回の会合を持ち、その結果をこの報告書にまとめている。

での批判も、この方針転換をめぐって展開されているようである²⁴⁾。

「報告書」では、組織の改変に関する議論が中心になっているが、一部、本稿の主旨に触れる意見も見られる。その一つは、教員養成学部の教員間に見られる指導方針上の対立である。「報告書」は、次のように説明している。

他方、教員養成の在り方として、教員養成学部内においても従来からいわゆる「アカデミシャンズ（学問が十分にできることが優れた教員の第一条件と考える人達）」と「エデュケーショニスト（教員としての特別な知識・技能を備えることこそが優れた教員の第一条件と考える人達）」との対立があり、それぞれの教科専門の教育指導の基本方針が、分野によりあるいは教員により違うという傾向がある。

ここでいう「アカデミシャンズ」と「エデュケーショニスト」の対立図式を英語教育の世界にあてはめれば、文学部派と教育学部派の対抗意識として捉えることができる。よく研究してみれば、対立と言うほど大袈裟なものではないかも知れないが、事実、文学部派、すなわちアカデミシャンズが、教育学部出身の英語教員を一段下に見る時代は存在したし、その傾向は、現在でも、特に年輩の英語教師を中心に残っている。少し古い話だが、筆者がある国立大学の教育学部に赴任するとき、主任教授から注意されたことがある。「君は、英語教育学という新しい学問をやった人間だが、赴任先の英語教員はほとんどが文学部の出身者だ。当分は嫌なことがあるだろうが、そういう連中を見返すようしっかりやりなさい」と、はなむけともつかぬ言葉を頂戴した。1980年頃のことである。実際に言われたような嫌なことが起ったわけではないけれど、当時は、そのような意識を持たせるような雰囲気があった。「報告書」の文章を読む限り、この意識は、今も残っていると考えてよいだろう。「報告書」には、次のような記述もある。

24) 「報告書」に対する批判として筆者が参照した文献は、全国大学高専教職員組合中央執行委員会から出された「声明」（2001年12月5日）のみである。

教員養成学部が優秀な教員を養成するにしても、独自性や特色を発揮するにしても、それを支えるのは大学の教員である。教員養成学部にあふさわしい教員を確保し、育成していかなければ、その実現は望めない。

この文章を素直に読めば、現在の教員養成学部では、それにふさわしい教員を確保できていないということになる。ここでいう「ふさわしい教員」がどのような教員を指しているのかは明らかではないが、その確保が適わなければ、理想的な教員養成は望めないとも言っている。「専門職業としての教員に求められる高い資質の育成と計画的な教員養成の必要性等」から、各都道府県に教員養成を目的とする教育大学・教育学部を設けるべく、すべての学芸学部が教育学部に改組されたには、昭和41年(1966)から42年(1967)にかけてのことであった²⁵⁾。それから数えても、すでに40年近くが経過したわけだが、この問題は最近になって現れたものというわけではない。現在の教員養成系大学・学部は、その教員組織だけを捉えても、根の深い問題を持っていることがわかる。

話を、「アカデミシャンズ」と「エデュケーショニスト」の問題に戻そう。この対立図式は、その根本の思想において間違っているし、そもそもこれを対立的に捉えること自体が無用のことである。教師に先ずもって必要なことは、担当する教科に関する十分な知識・技能とそれを他人に正しく伝えることのできる能力である。英語教師であれば、十分な英語力とそれを教授する技術の有無がもっとも重要な点である。十分な英語力のない者に、英語教師はつとまらない。さらに言えば、十分な英語力のない者を英語教師として採用してはならない。養成する側は、十分な英語力を持った英語教師を育成することに最大の責任を感じるべきである。漱石も述べているように、教授法や指導技術は、十分な英語力に裏打ちされたものでなければならない。しかし、「アカデミシャンズ」と「エデュケーショニスト」の

25) この文は、「報告書」の文章を利用して作成している。「」内は、直接の引用である。

対立に囚われていては、このことを根本的に解決することはできない。それは、この対抗意識そのものが歪んだ心理構造の産物だからである。

「エデュケーショニスト」の英語力を技能一辺倒だと思いこんでいる「アカデミシャンズ」と「アカデミシャンズ」の指導法を非科学的と思いこんでいる「エデュケーショニスト」。彼らは、互いにそう思いこむことによって、自己の不足を覆い隠そうとしている。もともと、大学の四年間くらいの勉強では、英文学科だろうと教員養成学科だろうと、卒業生の英語力に雲泥の差がつくなどということは起こらない。それは、英語の指導技術においても同様である。英語教師に限らず、教師一般は、実際の教授経験を通して成長していく。大学時代は、教師としての基礎的な知識と能力を培う時代である。英語教師としての基礎的な知識と能力とは、実際の教授経験を通して十分な英語力と指導力に発展しうる基礎能力である。どちらが欠けても、不都合である。そして、英語力はあるが、指導力が不足しているということは起こりうるが、その逆はあり得ない以上、英語教師たる者は、まず英語力の充実を心がけなければならない。教授法は、英語力のない教師の助け船ではない。漱石の意見も、そこに集約されると思う。

6. 教師の試験

今一つは従来 of 教師を如何にして改良するかといふ事である。事實行はれ難い事であるかも知れぬが、私は全國の中學の英語教師の試験を、時々文部省でしてやつたら好からうと思ふ。教師の精勤其他は校長にも分かるが、教師達が平生どれ丈自己の修養に務めてゐるかは、こんな方法でも講じなければ分かり様がない。無論其試験は随意でよい。申し出るもの丈に施してもよい。兎に角二年に一度位づゝ成績を取つて置いて、これを校長の報告と比較し、色々考へ合はして、昇級増俸の道を講じてやる。さうしなければ、中學の教師をして、勉強しよう杯といふ氣は、まるでなくならして仕舞ふ。生徒も不幸である、本人も氣の毒である。尤も是丈の仕事をする為には、文部省にエキザミナーを澤山傭はねばならない。従つて不經濟ではあるが、此試験官

は平生他の方面に利用することが出来るから、決して損には成らない。即ち試験をしない時の彼等は、始終中學の英語教師と氣脈を通じて、修養上其忠告者となるのである。たとへば語學に關した新著新刊の様なものは、月二三回づゝ印刷して各中學へ送つてやる。時間が許すなら、其内容やら體裁やらを報知してやる。又教師の方でも教授上不審の事や、同僚間で疑義の決せぬ折は、書翰で試験官に問合せ。かうすれば一方では奨励になり、一方では改良になつて、教師も當局者も共に便宜を得る事だらうと思ふ。

漱石は、教員の養成については、特別な制度を設けて専門的な訓練を行うよう主張しているが、現職教員の研修については、その効果を期待していないようである。そのかわりに、試験を課して、英語力を判定しろと言っている。これは、正しい判断かも知れない。私は、研修の効果を認める者であるが、同時に、その効果についての疑念もある。すでに触れたように、「戦略構想」に示されているような研修、即ち、全教員に対する一律の研修については、その効果をほとんど期待していない。

それに比べると、試験は、教師の意識改革に大いに効果があると思う。大学卒業時の教員資格取得に際して、まず、一定の英語力を試験によって確認し、実際に教職に就いてからは、たとえば五年に一度くらいの割合で実力試験を課すとよい。現在すでに教師になっている者には、もともと英語力を問うていない以上、いきなり高い英語力を要求するのは酷である。一定の猶予期間を置いて、英語力の試験を受けさせ、所定の実力を示すことができなかつた教師に対しては研修を義務づけるとよい。極端に英語力の低い教師については、配置換えなどの強い措置も必要であると思う。教師は、趣味や気まぐれでやることなく、どこまでも専門職としての意識が要求される仕事である。かりに粗末な英語力の教師が教師であり続けられれば、何よりも、生徒が不幸である。しかし、これは考え方としては正当であるが、実施には大きな困難が伴うであろう。一般に、英語教員は、英語の実力テストを受けたがらないであろうし、研修そのものに対しても積極

的に参加するとは限らない。漱石が、「無論其試験は随意でよい。申し出るもの丈に施してもよい」と言っているのは、このあたりのことを見越してのことかも知れない。具体的な事例が、香港において観察される。香港政府の試みは、本稿での提案とほぼ同じ内容となっている。それに対する教師の反応を伝える記事が、*The Guardian*に見られる。実施前の様子と、実施後の結果について、Max de Lotbinière (2000, 2001) は、それぞれ、次のように伝えている。

The Hong Kong government has postponed its benchmark tests for English teachers after a six-month campaign by teachers, who branded them “insulting”. The government had proposed that 14,000 English language teachers would have to meet minimum language standards by 2005, but the tests, which were to have begun this month, have been postponed till March, and new teachers will be given two years to reach the standard. (Max de Lotbinière, 2000)

More than 60% of Hong Kong’s English-language teachers failed a writing test for proficiency in the subject, the government announced this month. Of the 387 teachers who took the writing test, only 33% attained the level required, a statement said. The test, which was not compulsory, had been criticised by many Hong Kong teachers as demeaning. The government had earlier assured teachers that they would not lose their jobs if they failed, but that they would be assigned to other subjects or be allowed to take a training course. (Max de Lotbinière, 2001)

こうした試験を課せられることに対する教師の反応は、どこの国でも似たものになるのではないだろうか。「侮辱的である」とか「沽券に関わる」といった反発は、当然、予想されるものであるが、かといって結果が優れているというわけではない。この種の心理は、どこか、「アカデミシャンズ」と「エデュケーショニスト」の間の対抗意識に似ている。日本で同じような試験を実施した場合、英語教師は、どのような反応を示すだろうか。

英語力不足の教師に対する研修を、当然の義務として受け止めるだろうか。失格者に対する職場替えなどの措置を甘受するだけの度量があるだろうか。教師の英語力不足が、生徒に与える影響は大きい。何よりも、教育は、能力や意欲のない教師に任せていてよいものではない。ついでながら、「戦略構想」は、試験の義務化を明言しているわけではないが、英語教師が備えておくべき英語力の目標値を英検準 1 級、TOEFL 550 点、TOEIC 730 点程度と具体的な数値をあげて示している。大きな進歩と言わなくてはならない。今後、この目標を実現するためにどのような方策を講じるかが注目される。

漱石は、そうした試験の結果による「昇級増俸」も提案している。「さうしなければ、中學の教師をして、勉強しよう杯といふ氣は、まるでなくならして仕舞ふ」という現実的な理由も付している。韓国のある大学教授の話だが、その大学では、全教員が年一本の研究論文発表を義務づけられていて、その義務を果たせなかった者に対しては減給、規定以上の業績を示した者に対しては増給を行うという。このような能力主義の考え方は、すでに色々な分野で取り入れられている。「戦略構想」には、そこまで踏み込んだ記述は見られないが、この構想を生みだすための準備委員会とも言うべき「英語教育改革に関する懇談会」では、優秀な英語教師に対する優遇措置の必要を認める意見が出されている²⁶⁾。ただ、これに対しても、教育関係者からの強い反発が予想される。教師個人の能力や努力を反映しない一律の給与体系に慣れきった者にとって、能力給制度の導入は抵抗が大きいであろう。しかも、教師の研鑽の程度は、傍目には分かりづらいものである。漱石の言うように、試験でもしなければ分かりようがないものである。しかし、ただ試験をするだけでは、励みになりにくい。結果を給与などに

26) 「戦略構想」の策定にあたっては、この懇談会が中心になって検討を重ねてきた。その五回目の会合で、「語学教員の優れた部分には、制度的にも給与的にも優遇することが必要となってくる」という意見が出ている（文部科学省ホームページ参照）。この提案は、「戦略構想」には盛り込まれなかったが、現実的な対応として将来検討されるべき問題である。

反映することには抵抗のある人も多いただろうが、一方で、「横並び主義」は、日本人が国際的に活躍するためにはどうしても克服しなければならない心理的なハードルである。

7. 教科書の問題

教科書は大いに考ふべき問題である。今の中學生は色々な書物を読んで、知らないでもよいやうな字を覚える代り、必要な字を覚えておかない。誠に馬鹿々々しい話である。普通英吉利人はどれ程の単語を知つてゐるか云ふに、極めて僅少のものである。日本の中學生は彼等の知らぬ字を却つて知つてゐる。必竟教科書がよく整理されてゐないからである。そこで文部省では中學の英語教科書を作る必要がある。其教科書は一年から五年に通じて、普通の英國人が分かる文字と事項とを、萬遍なく割り振つて排列する様にする。即ち彼等の一般に知つてゐる文字と事柄には、五年中何處かで出逢ふが、其代り六づかしいジョンソンの『ラセラス』に出て来る様な字は全く省いて、生徒に無用の脳力を費させない様にしてやる。さう云ふ教科書を作るには、何うしたら好いかと云ふに、私は外國の新聞を基礎にするのが一番好いやうに思ふ。『ロンドン・タイムス』でも『デイレー・メール』でも、一月一日から十二月三十一日まで通讀すれば、如何なる文字と如何なる事柄が如何に多く繰り返されて社會に起るか、よく分る。それで大體の統計を取れば、どの字と、どの事柄と、どの句が比較的一番必要であるか、分る。分つた處を組織立て、教科書に編入する。中には三百六十五日の中、何百遍となく繰り返されるものもあるに相違ないから、そんなものには重きを置いて、教科書中にも幾度も繰り返して置くと同時に、年に一遍とか半年に一度位しか見当たらないものは、全く省く事にする。さうすると二三年立つうちにはかなり經濟的に英語を短い時間内で教へる事の出来る教科書が、科學的な、秩序立つた系統の下に編成される譯である。かうして拵へた教科書を其儘に放り出して置かずに、猶外國新聞を基礎として、時勢の變化に伴つて起る言語文字の推移に注意して、十年に一度位宛改版する積りで永久事業としたら、生徒は大變な利益を得る事であらう。無論此事業は前に云つた試験官の平生の仕事の一とするのである。顧問として適當な西洋人

を備ふのも一法である。

漱石の時代には、教科書そのものが十分に整っていなかったと思われるので、現在の事情に直接置き換えて考えることはできない。しかし、ここに示されている考えは、現在にもそのまま通用するものである。たとえば、英字新聞を利用するというのは、現代風に言えば、‘authentic materials’を用いるということである。つまり、日常的に使われている英語にできるだけ手を加えないで、自然な形で教材として活かすという考えである。現在の中学生に対して『ロンドン・タイムス』や『デイレー・メール』をそのまま利用するわけにはいかないが、新聞が外国語学習の教材として優れていることは、現在、多くの人が認めるところである。漱石は、その理由として、新聞を見れば、実社会でどのような語句や表現が日常的であるかが分かり、かつそこに繰り返される度合いに応じてその必要度も自ずと決まってくる、というような意味のことを述べている。また、上の文章では、「繰り返し」という表現が三度も使われていることから、漱石が、言語学習における反復練習を重視していたことが窺える。その意味では、新聞を教材として用いるという方法は、理に適っていると言える。このように、反復を自然な形で用意してくれる練習方法として、その外国語によるリーディング練習を勧める人は多い。たとえば、ハンガリー人の Kato Lomb は、十数カ国語に通じた言葉の天才であるが、自著²⁷⁾の中で、繰り返し現れてくる言葉に慣れるという同じ理由から物語を読むことを進めている。本を読むことと反復練習の関係について触れている箇所を紹介しよう。

本は、文法を教えてくれるだけでなく、語彙拡充、語彙学習一般にとって、最も堅実な手段である。(1981: 72)

すでに何度もしつこく述べてきたことですが、それでもさらに仲間た

27) Kato Lomb (1981) 『わたしの外国語学習法』。

ちの注意を促したいと思うのは、単語の無限の反復を保障し得るのは本だけだということです。無限に、幾度も幾度も《語ることを強要できる》のは本だけなのです。そして本は、決して私たちを裏切りません。幾度でもわたしたちに必要なことを繰り返してくれるのです。(1981: 102)

また、Gregory Clark (前多摩大学学長) は、同様の視点から「ディープ・リスニング」を勧めている。文字と音との違いはあるが、反復練習を学習の基本と考える姿勢は共通している。Clark は、「ディープ・リスニング」を外国語を無意識のコンピューターに入れるための最良の方法であるとして、次のように説明している。

……テープを使ったディープ・リスニング。私の苦勞して得た結論では、これが一番いい方法です。ただテープは、英会話テープはいけません。内容がおもしろくないし、すぐテキストを見てしまうからです。必ず自分にとって興味のある話を選んでください。それを、テキストを見ないで、注意力を耳に集中して聴く。くり返し聴く。聞き流しではなく、必死になって深く聴くディープ・リスニングです (ビデオテープは目に注意がいくので好ましくない)²⁸⁾。

漱石と Lomb と Clark の勧める学習法は、反復を前提にしている点で共通している。勧める材料は、時代を映して異なっているが、三人とも、外国語の学習は組織的な反復の上に自然に形成されるものだと考えている。三人に共通する点は、もう一つある。それは、三人の勧める方法が、いずれも至極単純な作業であるということだ。しかし、単純なことを繰り返すことは、それほど簡単なことではない。手軽さにあこがれる現代人の場合、特にそうである。そのせいかどうか、現在使用されている中学校用の英語教科書は、みな華やかである。どの教科書も、目先の変化に工夫を凝らしている。戦後初の検定教科書として広く用いられた *Jack and Betty* のような

28) 東北産業活性化センター (編) (1999) 『国益を損なう英会話力不足』, iii 頁。

単純な編集構造になっているものは、一冊もない。因みに、*Jack and Betty* は、教科書の種類としては「読本」となっていた。その時代は、現在のように対話中心の教科書編集ではなく、読み物が多かった。自然、学習者は、内容を読みとることに注意を払うことになる。これに対して、会話形式が中心になっている教科書では、Clarkの指摘にもあるように、内容そのものに興味をそそられることは少ない。また、内容が、面倒な思考を要求するほど複雑なわけでもない。いきおい、学習者は、会話を丸暗記しようとするし、また、そのように指導する教師がいる。しかし、言語学習において、暗記は、鬼門かも知れないのである。K. Lomb (1981: 82) は、「法則は、自覚されるべきものです」と述べている。また、鄭讚容 (2001: 122) も、「ただ大きな声で朗読するだけでも、その内容はずいぶん頭に刻み込まれるものだよ。暗記のような短期忘却型の記憶ではなく、長期定着型の記憶としてね」と述べ、「暗記は英語習得の最大の敵だと心得るべし」と訴えている。

反復と暗記の違いは、反復が無意識な学習につながることをできるのに対して、暗記は意識的な学習になってしまう点である。世界的な流行を見たパタン・プラクティスは、学習の無意識化を通して言語習慣を形成することに主眼を置いていた。Audiolingualismが衰えたのは、パタン・プラクティスの手法が非難されたからではなく、言語を習慣の束として捉える言語観に誤謬が認められたからである。最近は中学校の授業でパタン・プラクティスがあまり用いられていないようだが²⁹⁾、反復練習の典型であるこの手法の有効性は再認識されなくてはならないと思っている。

教科書の話に戻ろう。言語学習が反復練習を必要とするものだとすると、現在の教科書は、いわゆる「総花的」な印象が強く、同じことを繰り返す工夫に欠ける憾みがある。しかし、週3時間用の教科書に、何もかも求め

29) 筆者の勤務地である広島市を中心として、年に何度かは中学校の授業を見学することがある。この限られた経験から一般化はできないが、全体として、パタン・プラクティスが教室から姿を消しているという印象は拭えない。

ることはできない。教科書編集者は、薄く、しかし、内容豊かに、といった矛盾した課題によく答えていると思う。加えて、検定教科書という制約も守らなければならないとすると、今以上のことを期待するのは無理かも知れない。その意味では、現在の教科書は行き詰まっているとも言える。筆者は、これまで西ドイツ、中国、韓国の英語教科書に目を通した経験があるが、そのいずれと比較しても、日本の教科書は、まず、量的に見劣りする。内容についても重要な違いはあるが、その論述が本稿の目的ではないので省略する。ただ、筆者の感想として最後に付け加えるならば、現在の中学校英語教科書は、週3時間という時間的制約と地道な反覆練習を喜ばない現代人の性向とが、二つして咲かせた徒花であると思う。

8. 時間の利用

かくして教師が出来、教科書が出来れば、此度は時間の問題であるが、時間は出来る文やる。即ち時間の許す限りやる。細かい教授法、例へば文法何時間、會話何時間と云ふやうな事は、詳しく論ずれば意見もないではないが、かゝる事は臨機応變にやればよい。たゞ目下の如く、各を獨立せる科目の如くに取扱ふのはよくない。有機的統一のある言語を、種々の科目に分けて教へるのは、丁度區劃しがたき迄一氣に活躍せる肉體を切り離して、神經の専門家、胃腸の専門家、呼吸器の専門家を作るやうなもので、研究の為にはよいが、大體の知識のない生徒から云ふと、會話とか、文法とか、譯讀とか云ふ風に、教師が専門的に分かれて截然區別のある様取扱つて居るのは可くない。どうしても各自が互に連絡のつくやうに教へ込んで行かなければならぬ。吾々日本人は御覽の通り自由自在に日本語を操るが、生れてから今日迄に曾て文法を習つたことはない。文法を習はないでも差支なく日本語は話せるのである。英語もその通りで、吾々が子供の時から絶えず日本語を使つて、自然とその文法に通ずるやうに、日々反覆して練習すれば夫で澤山なのである。然し一週間に何時間と時間を限られては、日本に生れた人でも、かく日本語に上達する譯には行かぬから、今の中學でたゞ練習の結果自然と英語を學ぶのは困難である。己を得ず先づ規則を知つてそれを骨とし、それに肉を着せて互の意志を疎通

するやうに話し書く外はない。(少時間の練習では、逆もべちやべちや喋舌り散らす域に進むことは出来ないから。) 然し根本的に云ふと、文法は何時迄経つても丁度幾何の theorem のやうなもの、譯讀は其活用問題のやうなものであるから、文法を離れて譯はなく、譯を離れて文法はないものと合點しなければならない。高等學校へ入つて来る中學卒業生などを見ると、shall, will の事杯は喧しく云ふが、實際譯讀をさせると妙な誤りをやる。彼等の頭の中には両者は全く獨立して居る如く私には見える事があつた。これは大弊害である。文法と譯讀は単に例として引いた迄だが、其他の科目、作文、會話、讀方、皆同じ事である。有機的統一と云ふ事を考へて、互に融通の利くやうな親切な教へ方をしなければなるまい。そのためには一つの組を一人で持つて、總ての時間を好い加減に使ひこなす方が便利になつて来る。さうすれば時間も經濟になつて、効果も大いに擧がることであらう。然しこれはほんの餘談である。要するに目下の必要は教科書編成と教員の養成及び改良である。それに就いて今まで述べた以外に、言ふべきことも澤山あるが、此處では言はぬことにする。——話が教へる方の側ばかりになつて、つい教へる生徒の方に及ばなかつたのは遺憾であるが、餘り長くなるから是で止める。

漱石は、時間に関しては、立ち入った議論をしていない。もともと時間を左右することの難しさを認めているため、ここでも、「時間は出来る文やる」と至極あっさりしている。代わりに、漱石が問題にしているのは、与えられた時間をどのように有効利用するかという点である。そして、注目すべき点は、漱石の言語観であり、文法観である。たとえば、「有機的統一のある言語を、種々の科目に分けて教へるのは」に始まり、「大體の知識のない生徒から云ふと、會話とか、文法とか、譯讀とか云ふ風に、教師が専門的に分かれて截然區別のある様にと扱つて居るのは可くない。どうしても各自が互に連絡のつくやうに教へ込んで行かなければならぬ」に至る部分は、漱石の英語教育に対する基本姿勢をよく現している。

英語の中味をこのように区画して教えるのは、英語を教科として扱う以上自然の成り行きであるが、これには、言語を、理論上、「聴く・話す・読

む・書く」の技能や「音声・語彙・文法」などの要素に分けて説明する習慣が、与かって力がある。これは、確かに、研究上あるいは説明上あるいは教えた結果を試験する上で便利な視点であるが、言語の本質を見失わせやすいという欠点もある。「聴く」だけの能力とか、「話す」だけの能力というものが独立して存在しているわけではなく、それらは、みな、全体的な能力の現れに過ぎない。漱石は、いち早くこれを見抜いていたわけだが、指摘されれば納得できるこの考えも、言語について深く考える習慣のない人の場合、分類整理されたものの方に注意がいきやすい。こうして、「読むのは得意だが、話すのはどうもね」とか「文法は自信があるけど、長文が訳せない」といった勝手な判断が生まれてゆく。かりにこうした判断が正しいものとする、技能間の相関は失われるか、あっても非常に低いということになる。しかし、事実はそのでないということが、研究の結果、明らかになっている。

四技能の間の相関についての研究は、1960年代から1970年代にかけて多く見られる³⁰⁾。当時、「リスニングの能力の高いものは、他の技能の能力も高い」という研究結果が発表され、また、その関連で研究されたクローズ・テストは、現在も有効な英語能力テストとして活用されている。また、技能間の相関については、専門家の研究とは関係なく、われわれの日常的体験としても理解できる。

英語を技能別あるいは分野別に指導するという方法は、現在でも主流であると言ってよい。それは、大学や高等学校の科目名を見れば、明らかである。しかし、こうした授業について、少し深く考えてみると、妙な点に行き当たる。かりに「英会話」という授業を例にとって考えてみよう。生徒は、この授業に対して、一体、どんなことを期待しているのだろうか。あるいは、教師の側からしてみると、どんなことを教えることができるのだろうか。生徒は、この授業で、会話を習っているのであろうか。そして、教

30) このあたりの事情については、Yuichiro Yamada (1978) に詳しい。

師は、会話を教えていると言えるのだろうか。そうではない、と思う。もし、英字新聞が辞書なしで読めるとかラジオの英語ニュースが難なく理解できるといった高い英語力を身につけた生徒に対して話し方のコツを手ほどきするというのなら、「英会話」の時間に英会話を教えていると言えるが、一般の「英会話」の授業は、そのような高い英語力を持った生徒を想定して開かれているわけではない。実際には、全くの基礎能力しか持っていない者が受講している場合も多い。こう考えると、生徒が「英会話」の時間で行っていることは、英会話教材を用いた英語の勉強だということになる。そして、事実、その通りである。これは、一般に、「リスニング」や「読解」、「文法」といった授業にも当てはまる理屈である。科目名は、それが示す能力を保証するというよりも、単に英語学習に取り組む角度を示しているに過ぎない。しかし、この点は、大いに誤解されている。会話学校に行けば会話が出来ようになる、と信じる人たちが、何年通ってもうまくならず、結局挫折してしまうのは、この誤解が原因しているところがある。ついでに述べるなら、会話教材は、英語力を身につけるための材料として優れているとは言えない。先ほどの引用に見たとおり、Gregory Clark は、ディープ・リスニングの材料として「会話テープはいけません」とまで言っている。Clark は、ディープ・リスニングを、英語力を高めるための最良の方法として勧めているのであるから、結局、会話教材は英語力を高めるためには不適當であると言っていることになる。また、Kato Lomb も、読むことによる規則の発見と反復練習を勧めているが、会話やリスニングについては、とくに取り上げてはいない。この点からも、現行の中学校教科書に代表されるような会話中心に編集は、もう一度根本から見直される必要があると思っている。

漱石は、各技能を個別に学習することを止め、全体的に有機的統一のとれた方法で英語を学習することを勧めている。しかし、これを実践できる教師や生徒は、決して多くはない。「文法」や「作文」といった看板の立っている方が、案内としては整然としているので、道に迷っている者にはあ

りがたがられるからである。個別の学習が良くないと言っているのではない。実際には、訳読と会話を同時に行うことは物理的に不可能であるし、それを行う必要もない。「訳読」の時間は、訳読の練習をやり、「会話」の時間には、会話の練習をやればよい。大切に点は、どの場合でも、ただ丸暗記したり、文法を文法として学ぶのではなく、英語という言語を支えている根本の法則を見つけるよう努力をすることである。そして、発見した個々の規則を、有機的に統一することである。教師の仕事は、生徒の発見と統一を助けることにこそ主眼を置くべきで、いたずらに文法用語を駆使したり、暗記を強要したりしてはならない。K. Lomb (1981: 194ff.) は、「ひけらかしやお遊びでなしに、本格的に、外国語を身につけようと考えている人たちのためのものです」と断って、十の教訓を示している。その第八番目は、次のように書かれている。

外国語は、四方八方から同時に襲撃すべき砦であること。新聞を読むことによって、ラジオを聴くことによって、吹き換えなしの映画を見、外国語で講義を聞きに行き、教科書を学習し、その外国語を母国語とする人たちと文通したり、出会って会話することによって。

漱石の文章の中に、もう一つ、注目すべき箇所がある。「然し根本的に云ふと、文法は何時迄経つても丁度幾何の theorem のやうなもの、譯讀は其活用問題のやうなものであるから、文法を離れて譯はなく、譯を離れて文法はないものと合點しなければならない」と述べた箇所である。これは、現在の英語教師の多くが改めて心しておかなければならないことである。文法が文法として一人歩きをする例は、日常茶飯のように観察できる。筆者自身の体験を一例紹介しよう。大学でのある授業で少し複雑な英文を意識して示したところ、授業の後で一人の学生がやってきて、「先生、これは、ひょっとして第五文型ではないでしょうか？」と尋ねた。文法を文法として教えることの弊害は、こういった形で現れる。生徒のなかには、これは不定詞の形容詞的用法であるとか、これは現在完了の継続であるとかといっ

た標識を立てれば安心するが、その標識がないと急に落ち着きを失うものがある。また、標識が立っているから、それに従って正しく英語を使うことができるかという点、必ずしもそうではない。自然的教授法が台頭してきた19世紀末、ドイツを中心に広まった Tussen Langencheidt Method と呼ばれる外国語教授法がある。そのスローガンは、漱石の言葉と重なりあう。

Man lernt Grammatik aus der Sprache, und nicht Sprache aus der Grammatik.

(言語から文法を学ぶのであって、文法から言語を学ぶのではない)³¹⁾

文法研究は、言語の解体作業である。それは、解体した部品を正しく組み立て直す能力のある者の仕事である。解体するだけで、再び組み立てることが出来ないものが行うと、バラバラにした部品を床に並べて満足するだけに終わりがねない。生徒は、そうして並べられた部品を、興味を持って眺めることはできる。しかし、解体を行った教師に組み立てられないものを、自分の力だけで組み立てられるような生徒は、多くはいない。漱石が、最後の方で再び教科書と教師の問題に触れているのは、この二つが、英語教育の根本を変える大きな力を持っていると考えたからである。

おわりに

現在、日本の英語教育は、転機を迎えている。そのきっかけは、日本の外からやって来た。外の世界がもたらしたきっかけとは、国境を越えた人的・物的流れとその結果引き起こされる世界的な統一への動きのことで、グローバルゼーションと呼ばれている。

日本の英語教育の最大の欠陥は、その成果が、外の世界への出口として

31) Kato Lomb (1981: 71-2).

機能していないことである。入学試験は、出口を持たない日本の英語教育が、無理矢理描いた仮想の出口である。試験のために英語を学習するという歪んだ仕組みが、いつ頃出来上がったものかはわからない。しかし、それが、言語学習の本筋を外れていることだけは、確かである。このような環境では、英語学習を楽しむゆとりは生まれえない。生徒にとっても教師にとっても、同様である。

では、試験のための英語学習が、なぜ良くないかを考えてみよう。典型例として、最近、書店の棚を賑わしている TOEIC や TOEFL の問題集を取り上げる。この種の問題集の種類は多いが、その内容は、みな似通ったものになっている。俗に言う「カコモン」を基にした解説と注意点と応用問題が羅列されているのが普通である。簡単に言えば、模擬試験問題集である。そして、この種のテストはコンピューター処理を前提にしているため、解答法も択一式となっているのがほとんどである。これらの問題集を利用して TOEIC や TOEFL の試験に備えようとする人は、模擬試験問題に繰り返し取り組むことによって実力を付けようと企てている、はずである。ここで、すでに論理的に破綻していることには気付かない。

もともと、TOEIC や TOEFL は、実力判定試験である。つまり、それまで培った英語力がどれほどのものを示してくれる物差しである。TOEIC や TOEFL は、受験者の英語力を計るためのものであって、受験者の英語力を高めるように工夫されたものではない。模擬試験を解くことによって、問題の形式になれることはできる。そこで用いられている新しい語句や表現に触れ、結果、多少の知識が増えることもあるだろう。しかし、それだけのことである。このような勉強をいくら積み重ねても、本当の英語力が身につくことはない。それは、英会話ができるようになりたいから英会話教室に通う、文法の力をつけたいから文法書を読むというのと本質的に同じである。こうした勉強が、全く意味がないと言っているのではない。このような勉強法は、英語力の養成につながらないと言っているのである。その証拠というわけでもないが、漱石も Lomb も Clark も、誰ひとりとして

このような勉強を勧めていない。

現在のように、英語学習と入学試験が制度的に結びついているのは、日本にとって不幸である。英語が話せないことは、不幸ではない。英語を試験のために勉強しなければならないことが、不幸なのである。入学試験は、実生活において英語を必要とする環境がないためやむを得ず設えた仮の出口であるが、その出口の向こうも、また、日本という閉じられた空間である。こうして、日本人の英語学習は、いつの間にか、カタルシスを失った一種の自家中毒を患うようになってしまった。英会話学校の繁盛も、意味不透明なことばの氾濫³²⁾も、みなこの現代病が生みだした狂乱の症状であるかも知れない。

漱石の時代には、この種の問題は、まだ持ち上がっていない。「語学力養成」では、入学試験について触れた箇所は見あたらない。英語教育が入学試験に絡め取られたのは、何時の頃からであろうか。平泉・渡辺論争³³⁾(1995)では、この問題が正面から論じられていることから、1970年頃には、入学試験が社会問題化していることが分かる。それより以前の時代では、昭和30年代の始めに加藤周一の意見(1955)をめぐって論争が見られるが、ここでは、石橋幸太郎の文章(1956:293)から、その頃の様子を窺うことにする。

ただ、今日は、中学校ではアチーブメント・テストがあり、高校では大学の入学試験があって、これが教授法を制約している点を見落としはならない。口頭練習をやっているのは上級学校に入れたい、という声は戦前にもあったし、今日でもある。しかし、それは必ずしもそうとばかりは言えない。戦前にも戦後にもその反証があるのだから。と

32) カタカナ外来語の問題については、山田雄一郎(1999, 2001, 2002)に、「コミュニケーションの隠語化」の仮説に沿った論述がある。

33) この論争は、昭和49年(1974)に当時参議院議員であった平泉渉から、自民党の政務調査会に提出された「外国語教育の現状と改革の方向」と題する提案をきっかけに始まったものである。

はいえ、大学がわは入学試験問題の種類や性質に一段の工夫が必要であろう。入学試験問題の出題傾向は、終戦後は一時大いに改良されて高校の教育方針にそうように見えたが、最近また戦前の状態に戻りかけているのは遺憾である。

こうして見ると、入学試験と英語の関係は、戦前から問題視されていたことがわかる。しかし、この文章からは、まだ、さほどの深刻さは伝わってこない。ところが、平泉・渡辺論争では、入学試験から英語をはずせ、というところまで議論が過熱してきている。英語教育が入学試験に絡め取られていったのは、どうやら、この20年余りの間のことであるらしい。もっとも、絡め取られたという表現は、正確ではない。問題の本質から言うなら、英語教育が、自らの不手際で、自縄自縛に陥ったのである。外国語といえは英語という偏った考え、平等と画一主義を混同する誤謬、西洋コンプレックスを片言の英語と取り換えて満足する欺瞞、入学試験は、こうした日本人の弱点を吸収し正当化する巧みな仕掛けとしての役割を果たしてきた。しかし、これが、不健全な関係であることは、言うまでもない。長年この状態を黙認してきた文部科学省も、最近になって、漸く重い腰を上げ始めている。平成11年(1999)、大学での単位認定において外部試験の利用を認めた³⁴⁾のは、その一例である。また、「戦略構想」では、高校入試に外部試験を活用することを施策提言として謳っており、この方針が一時的なものではないことを示している。入学試験と英語の関係は、いま、大きく変わろうとしている。英語教育の根本的改革は、入試制度の改良だけで片づくものではないが、その改善が与える影響は、決して小さなものではない。英語

34) 文部省(当時)は、平成11年3月31日をもって、「大学設置基準」第29条1項の規定に沿って、学校教育法施行規則の一部を次のように変更した。

「学生の学修選択の幅を広げる観点から、大学以外の教育施設等における学修について大学が単位認定できる範囲を拡大し、トフル及びトイックにおける成果にかかる学修及び一定の要件を備えた知識及び技能に関する審査でトフル及びトイックと同等以上の社会的評価を有するものにおける成果にかかる学修を対象とすることとしたこと」

教育の制度的改革は、ようやく動き始めた。小学校英語教育をどのように処理するのかという不安は残るが、これからの動きが、真に自浄作用として働くことを期待したい。

「語学力養成」に書かれていることは、当時に特徴的な事柄も多いが、現在の英語教育に対する刺激にも満ちている。なかでも、教師の問題は、そっくりそのままの形で現在につながっている。これからの日本が、世界を見据えた英語教育に本気で取り組むつもりならば、教師の問題を、その待遇も含めてまじめに検討しなければならない。これまでのような、教師の英語力を保障できないような教員養成制度は、即刻にでも改めるべきである。また、生徒を甘やかすこともよくない。外国語の学習は、根気の要る作業であることを十分知らせるべきである。大した努力もせずに、半年か一年、イギリスにでも行けばすぐにでも英語が話せるようになるなどという誤解³⁵⁾を与えてはいけない。ネイティブ・スピーカーを絶対視し、日本人の英語教師を信頼しない風潮も改める必要がある。ただ、生徒の問題は、また別の議論となる。ここでは、漱石に倣って、あまり長くなるからやめることにする。

(2002. 9. 2)

参 考 文 献

- 東 照二 (2000). 『バイリンガリズム：二言語併用はいかに可能か』, 東京：講談社.
鄭讃容 (2001). 『英語は絶対、勉強するな!』, 東京：サンマーク出版.
Curtis, Polly (2002). 'Report on curriculum changes spark anger,' *The Guardian* (online), Friday February 8, 2002.
出来成訓 (1994). 『日本英語教育史考』, 東京：東京法令出版.
平泉 渉・渡部昇一 (1995). 『英語教育大論争』, 東京：文藝春秋.
石橋幸太郎 (1956). 「わが国戦後英語教育の動向」, 『英語教育』, 4, 10, 292-294.
加藤周一 (1955). 「信州の旅から—英語の義務教育化に対する疑問」, 『世界』, 12月号.

35) この種の楽観は、後を絶たない。筆者が2000年に行った大学生を対象にした簡単な聞き取り調査でも、同様の考えで留学を希望する者がほとんどである。

山田：夏目漱石「語學力養成」再考

- 九鬼周造 (1936). 「外来語所感」, 『九鬼周造全集』第五卷 (1981), 東京：岩波書店.
- Lomb, Kato (1981). 『わたしの外国語学習法』, 東京：創樹社.
- Lotbinière, Max de (2000). 'ELT diary: HK test revolt,' *The Guardian* (on line), Thursday June 22.
- Lotbinière, Max de (2001). 'ELT diary: HK teachers fail,' *The Guardian Weekly* (on line), Thursday June 21.
- 夏目漱石 (1892). 「中學改良策」, 『漱石全集』第22卷, 東京：岩波書店, 93-124.
- 夏目漱石 (1895). 「愚見數則」, 『漱石全集』第22卷, 東京：岩波書店, 211-216.
- 夏目漱石 (1897). 「佐賀福岡尋常中學校參參觀報告書」, 『漱石全集』第35卷, 東京：岩波書店, 12-18.
- 夏目漱石 (1910). 「川井田藤助著『英語會話』序」, 『漱石全集』第35卷, 東京：岩波書店, 22-23.
- 夏目漱石 (1911). 「語學力養成」, 『漱石全集』第34卷, 東京：岩波書店, 233-240.
- 夏目漱石 (1911). 「中味と形式」, 『漱石全集』第21卷, 東京：岩波書店, 54-72.
- 夏目漱石 (1911). 「坪内博士とハムレット」, 『漱石全集』第20卷, 東京：岩波書店, 250-254.
- 新渡戸稻造 (1969). 「内觀外望」, 『新渡戸稻造全集』第6卷, 東京：教文館.
- 太田雄三 (1995). 『英語と日本人』, 東京：講談社.
- 大村喜吉, 他 (編) (1980). 『英語教育史資料』(全5卷), 東京：東京法令出版.
- 小田切進 (編) (1983). 『新潮日本文学アルバム 2 夏目漱石』, 東京：新潮社.
- 佐藤誠実 (1973). 『日本教育史 1』, 東京：平凡社.
- 東北産業活性化センター (編) (1999). 『国益を損なう英会話力不足』, 東京：八朔社.
- 若林俊輔 (編) (1980). 『昭和50年の英語教育』, 東京：大修館書店.
- Yamada, Yuichiro (1978). 'Expectation: a key ingredient to listening comprehension,' 『米子工業高等専門学校研究報告』, 第14号, 101-111.
- 山田雄一郎 (1999). 「外来語批判—最近50年間の新聞資料の検討」, 『広島修大論集』, 第40卷1号 (人文編), 143-181.
- 山田雄一郎 (2001). 「外国語映画題名のカタカナ表記について」, 『広島修大論集』, 第41卷2号 (人文編), 1-52.
- 山田雄一郎 (2002). 『外来語と小説』, 広島：広島修道大学総合研究所.
- 山田雄一郎 (2003). 『言語政策としての英語教育』, 広島：溪水社 (印刷中).