
読解指導が目指すもの

斎藤 誠 毅

1. はじめに

平成元年3月15日告示の文部省高等学校指導要領（外国語）によれば、いわゆる読解については、次にあげる2つの個所で、その指導内容が示されている。

まず、英語Ⅰの2、「内容」、(1)言語活動のウ「読むこと」では、以下の4項目があげられている。

- (ア) 文や文章の内容を考えながら、黙読し、音読すること。
- (イ) まとまりのある文章の概要や要点を読み取ること。
- (ウ) まとまりのある文章をできるだけ多く、速く読み取ること。
- (エ) 文や文章の内容が表現されるように音読すること。

また、別の科目リーディングでは、まず目標として、

「書き手の意向などを読み取る能力を一層伸ばすとともに、英語を理解しようとする積極的な態度を育てる。」

ということがかかげられており、さらに言語活動としては次の4項目が示されている。

- (ア) まとまりのある文章を読んで、概要や要点を理解すること。
- (イ) 目的に応じて文章の内容を整理して読み取ること。

(ウ) 内容を読み取って、それについて自分の考えなどを話したり、書いたりすること。

(エ) 文章の内容に応じて適切に音読すること。

英語 I とリーディングとは、共通した指導内容がある。すなわち、「まとまりのある文章の概要や要点をとらえること」、「文や文章の内容に応じて音読すること」の 2 点で、ともに英語のテキストの内容を重視した考えを基礎としている。

また読解の基本的な技術としては、英語 I の(ウ)に示されているように、「できるだけ多く、速く読むこと」、すなわち多読と速読を志向している。これがリーディングになると、読んだ後で「自分の考えなどを話したり、書いたりすること」というように、読むことの運用の範囲が、受動的なものからさらに能動的なものへと発展している。

このように読むことの運用の範囲が広がったのは、外国語全体の科目目標と密接な関係がある。目標の全文をあげると次のようになる。

「外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める。」

この中でもとくに注目しなければならないのは、「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てること」である。コミュニケーション重視は、今回の改定の根幹をなすもので、全ての言語活動に密接なかかわりを持っており、当然読解指導の変革を期待しているものと思われる。

期待される変革とはいかなるものであるのかについては後で述べるとして、ここではまず手短かに明治末以後の英語の読解にかんする変遷を概観してみよう。

2. 英文解釈法の歴史

英語の読解について議論するときかならずついてまわるのが、英文解釈法と称する読解の技術である。大正時代から高等学校や大学を受験しようとする生徒達が、英語の実力をつけようとしてまず手にするのは、「……英文解釈法」とか「……英文解釈問題集」といった学習参考書である。これら参考書類の代表格で、今なお多くの受験生に使われているのが、山崎貞著「新々英文解釈研究」である。山崎はその原著（大正14年）のはしがきで、

「収録した構文成句の数は数百にのぼるけれど、比較研究に便にし、記憶を助けるため、形の似たもの、意味の似たものなどは一括して同所に集めて……配列も文法的な順序によらず、やはり形や意味の類似をたどって脈絡を通ずるようにした。」

と述べている。これは無数にある英語の文を構文として整理分類するための考え方のはしりとして位置づけることができる。

構文の基礎が、一括して同所に集められた「形の似たもの、意味の似たもの」などのグループであるとするならば、これは言語現象としての言葉、すなわちソシュールの言うラングに近い考え方であって、文化的な背景や社会的な背景などを抜きにした、純粹に言葉だけを問題にしているのである。

戦後になると、上述の構文観に、さらに文法的配慮が加わる。文法上の知識を援用して、英文解釈の方法を志向する好例として、江川泰一郎(1964年)の次のような考え方が参考になる。

「英文解釈・英作文・英文法を三位一体とした総合的参考書である……
こまごました規則の説明は必要最低限にとどめ、英文の解釈および作文

に關係の深い事柄は……詳しく扱ってみた。」(「英文法解説」金子書房)

江川のこの発言以来、英文解釈のカリキュラムは、教科書や参考書という形を借りて、文法事項を柱に様々な構文をからませ、ラング的色彩を一層強めることになる。

いったい英文解釈法が過去80年以上にわたってねらってきたものは何であったのだろうか。それは英文のテキストを適当に分解して、これに適切と思われる日本語をあてはめ、ばらばらになった日本語をあらためて意味の通る語順に並べ換えるという作業である。早い話が、いかに和訳を巧みにこなせるようにするか、そのための便利で有効な方法をさぐるのが、英文解釈法が一貫して目指した目標である。

ことと和訳という作業にかんする限り、南日恒太郎や小野圭二郎にはじまり山崎貞を経て、江川泰一郎にいたってようやく完成したものと思つてよいが、この方法には次のような批判もあることを見逃がすわけにはいかない。

「英文解釈法はセンテンスの中だけの解釈で、文と文との連結や、ことばの切れ目、空間などは扱わないが、そういう点に注意するならば、英文解釈も中学1年の英語を対象とすることができるはずである。一般に英文解釈法の扱う英語は難しいもの、その必要のないものはやさしい英語、と考えられているが、これが本当の難易と一致しないのはしばしば経験される場所である。……単語と構文がやさしければやさしい英語だとする考えは、難句難文集のような英文解釈法が長年与えてきた錯覚である。」(外山滋比古, 1980年) (下線筆者)

和訳の作業を目的とした「……英文解釈法」と称する参考書や問題集の類は、いずれもまさしく外山の言う「難句難文集」である。

3. 直訳と意識

英文解釈の中心的方法である英文解釈法の実体がいかなるものであるか、以上の概説で明らかであるが、和訳の代表的な2つの方法、すなわち、直訳と意識についても歴史的に見てみたい。

和訳はそもそものはじめから直訳であった。直訳に終始する英文解釈法が、古くからある漢文読解法に強く影響されてはじまったことはあまりにも有名であるので、ここでは詳述をさけることにするが、ただ、和訳はそもそものはじめから多くの専門家から厳しい批判をされたことは忘れてはならない。

こうした批判の代表的な例として、岡倉由三郎がある。岡倉がその英語教育論「英語教育」(1911年)の中で、直訳にかわる新しい方法として提案したのは、直読直解の方法である。直読直解とはまず正確であること(accuracy)と敏速であること(velocity)を目標とするもので、そのためには発音が正確で、なおかつ耳から聴いても理解できる力が必要とされる。直読直解の方法が身につけば、書いたり話したりする基礎もつくはずであると岡倉は主張している。

明治末期から大正初期にかけて直訳か意識かという、両極端の間を行き来していたが、その中で岡倉の主張する直読直解の方法は多大の影響を与えた。その証拠となる例として当時多数出版された文部省検定教科書の自習書の中から、「ユニオン第四読本詳解議義」(敬文館、1913年)をとり上げてみたい。この自習書の序文の中で著者は、従来の註釈書について、「こと程左様に」「なるべく持つ」的の旧式な直訳体であったり、または極端な意識体であったりする点を指摘し、

「其譯文をして能う限り原文に忠ならしめ、其註解をして紙數の許す限り詳密にし、以って讀者の了解に便ならんことを努めたる……」

というように、明らかに岡倉流直読直解を志向している。これが現在のよう
に音声教材を作成する手段が豊富であったならば、著者は「正確な発音」と
「耳から聴いて理解する」力をつけるために、さらに録音テープをつけたこ
とであろう。

要するに直読直解とは、H. E. Palmer の言う immediate comprehension
(直聞直解という訳語が付されている)に通じるもので、これを端的に示す
例としては、James Asher による Total Physical Response にいたって完成
することになる Palmer の imperative drill (命令訓練)がある。この練習
は、英語による指示で適切な動作を行うことを内容としている。直聞直訳に
しろ直読直解にしろ、その本当のねらいは英語を英語として理解することに
ある。したがっていずれの場合も、直訳や意識などの日本語を介在させる方
法に比べて、正確さと速度においてはるかに自然の英語のそれに近くなるも
ので、やはり岡倉の主張は今日の英語教育のねらいに通じていることを認め
ざるを得ない。

ただ、直訳の習慣はいまだに根強く生きているらしく、英語や米国に研修
に行く日本人英語教師の口を通して、英米の専門家にその実態が伝わって
いるものと思われる。その証拠に英国の専門家による次のような発言がある。

Chokuyaku (word-for-word translation of real English into bizarre
Japanese) is much favoured. At least in middle and high schools,
covering the age-range twelve to eighteen, the foregoing (chokuya-
ku) still prevails. (M. Swan and B. Smith, *Learner English* Cam-
bridge, 1987)

直訳された日本文が奇妙きつな日本語 (bizarre Japanese) であること
は、衛星放送などでときどき試られる自動翻訳機による日本語を見れば一目
瞭然である。

4. 期待される変革

新学習指導要領に盛られている指導内容は1.で詳述したように、直訳や極端な意識を志向したものでは決してない。「文や文章の内容」をとらえたり、「概要や要点」を理解するためには、和訳をねらった英文解釈はむしろ邪魔になる。Immediate comprehension の力こそ真に必要なとされる力であるように思われる。

そこでまず旧来の英文解釈法では、新学習指導要領の指導内容を満たすことができないということを明らかにしたい。

テキストとして次のような英文を選んでみる。

What I want to emphasize to you is this : that people remember things which make sense to them or which they can connect with something they already know. Students who try to memorize what they cannot understand are almost certainly wasting their time.

このテキストが「まとまりのある文」であることは誰しも異存はあるまいと思う。さて、このテキストを、「内容を考えながら、黙読し、音読する」にはどうしたらよいであろうか。

まず「黙読」によって「文章の概要や要点」をとらえることができわけだが、これを確認するためには、

—What is the passage about ?

(Psychology.)

—What part of psychology does it deal with ?

(Memory or remembering things.)

というような質問を与える必要がある。これらの質問に答えられれば、この

文章のおおまかな概要はとらえられたとすることができる。以上のプロセスを再現すれば、おおよそ次のようになる。

Teacher : Here we have a passage. It has two long sentences in it. Now I want you to read it silently and get roughly what it says. I'll give you five minutes. When you finish reading, raise your hand. Is everything clear ? Ok. Now begin.

(Five minutes have passed.)

Teacher : Now I see that all of you have finished reading. Now let me ask you two questions. Qestion 1. What is the passage about ?

このプロセスでの教師は、全て指示のみに終始している。「黙読」して「概要や要点」をとらせるためには、こうしたプロセスをふむことが現実に多いと思うが、指示のみで終始したのでは、teaching ではなくて testing であると言われても反論のしようがない。学習指導要領の指導内容が示す線にそってはいるが、授業方法のプロセス自体に問題があるので、これは十分に改良の余地がある。

次に、旧来の英文解釈法によって行うプロセスを見てみたい。このテキストには、関係詞や接続詞が多く含まれており、一見複雑な構造をしているので、構文中心の英文解釈法の観点からは格好の練習問題のように思われ、教師の入り方も当然構文をいかに正確にとらえるかに焦点をあてたものとなる。

教師：まず最初の文を見て下さい。この文の主語はどれですか。どこからどこまで、と言った方が正確かな。そう。この What から emphasize までの節が主語になっているわけです。意味はどうかな。そう。「私が強調したいことは」となるね。この what には「何」という意味はないんですよ。何故だろう。その通り。この what は疑問詞ではなくて関係

代名詞だからです。関係代名詞として使われる *what* は先行詞のない関係代名詞としておぼえておかなければなりません。例えば、*Let me tell you what I know about the universe.* (板書。 *what* に下線) という文では *what* 以下は、「宇宙について私は何を知っているか」ではなくて「私が宇宙について知っていること」という意味になるわけです。よろしいですか。では次。この *this* はどういうことでしょうか。……

このように構文と文法の解説を中心に和訳の作業が長々と *wasting their time* という最後の部分まで続くことになる。「概要や要点をとらえること」など入り込む余地は全くない。これこそまさに皮肉にも *time wasting* なプロセスと言わざるを得ない。

5. Interaction と動機づけ

「黙読」に入る前にどのような作業が必要であろうか。ここで実際のプロセスに入る前に D. Rumelhart (1977) などの提唱する *schema theory* について考えてみたい。Rumelhart は読む作業を *input* のひとつと位置づけて次のように述べている。

The message center keeps a running list of hypotheses about the nature of the input string. Each knowledge source constantly scans the message center for the appearance of hypotheses relevant to its own sphere of knowledge. Whenever such a hypothesis enters the message center, the knowledge source in question evaluates the hypothesis in light of its own specialized knowledge. This procedure continues until some decision can be reached. At this point the most probable hypothesis is determined to be the right one.

前節にあげたテキストにもどって考えてみよう。学習者はこのテキストにふれる前に、すでに記憶について、個々の差はあっても、ある程度の知識 (specialized knowledge) は持っているはずである。この知識にもとづいて、テキストの内容がどのようなものなのか、ある程度の予測 (probable hypothesis) を立てることが可能である。学習者の持つ知識とテキストが与える知識とのぶつかり合いが、実はこのテキストを読む作業の実態であるとするならば、「黙読」に入る前に次のような事前の質問を与える必要がある。

—Are you interested in psychology?

—Do you think you can memorize things well?

—Can you memorize things you cannot understand?

これらの質問は anticipation questions と呼ばれるものだが、実際の「黙読」に入る前に口頭で質問するとすれば、教授者と学習者の間に次のようなやりとりがあることが予想される。(T=teacher, S=student)

T: Are you interested in psychology?

S₁: What is psychology?

T: Well, in psychology you study human mind.

S₂: Do you mean studying what people feel or think?

T: That's right. For example, you sometimes get angry about something. Later, when you are calm, you may wonder why you were so angry. You may guess what really made you feel in that way. This sort of thing is psychology.

S₃: That sounds interesting.

T: Yes, It's true that psychology is interesting. Now do you think you can memorize things well?

以上のプロセスを見る限り、anticipation question は正しい答えを要求する

質問ではなくて、学習者が持つ知識を引き出し、さらに新しい知識へ導くための動機づけの役割を果たしていることがわかる。先にあげた3つの質問をそれぞれ同じようなプロセスで行えば、学習者の知識とテキストの内容との橋渡しができることになり、テキストを読むための schema が作り上げられたとすることができる。

学習指導要領が示す「概要・要点をとらえること」については、従来 true-false questions や summary writing などの作業を通じて行うのがふつうであった。しかし、いずれの場合も教授者の側から一方的に指示を与えている点において、testing の様相を強く持った task に変りはなく、学習者にいたずらに余分な心理的な負担を与え、場合によっては英語学習への興味を失わせることにもなりかねない。教授者・学習者相互の語りかけ (interaction) があってこそ、テキスト読解にむけての schema が作り上げられ、英語学習への有効な動機づけが可能となるのである。

6. 主体性のある読み方

さて、内容を読みとるための「黙読」が終了した後はどのような作業をしたらよいであろうか。黙読も内容把握のための schema building も全く無関係な英文解釈法ならば、和訳された日本文をチェックするだけで終りとするのが通例であろう。音読すら省略して次のパラグラフに進むにちがいない。英文解釈法とは、結局、暗号解読に似た作業が終了すればそれでよいわけで、内容 (content schema) がどうなっていたのかは、学習者の記憶の中にほとんど残らないのである。

ここでまた学習指導要領の指導内容に話をもどしたい。リーディング(ウ)に、「内容を読み取って、それについて自分の考えなどを話したり、書いたりすること。」とあるが、これが黙読の後にテキストの内容について行う作業である。

テキスト読了後行う作業としては、従来、内容理解確認のための質問 (comprehension check) を行うのが通例であった。これは前節でふれた true-false questions や summary writing のような形式で与えられることが多い。繰り返しになるが、このいずれの形式も、教授者があらかじめ用意したものであるので、教授者からの一方的なやり方 (teacher-centered) であることには変わりがなく、interaction 主体のプロセスからほど遠いものである。

読了後 (post-reading) に与える質問としては次のようなものが考えられる。

—What sort of things do you think you can remember easily?

—What is happening in your brain when you try to memorize things?

この2つの質問を与えただけでは、先に述べた summary writing と大差ないものになってしまうであろう。そこで次のような教授者と学習者とのやりとり (teacher-learner interaction) が必要になる。

T: You sometimes have to memorize things which you find terribly difficult. So let's think about these two different types of memorization. One is the situation in which you find it easy to memorize things and the other is the situation in which you find it difficult to memorize things. Now in what situation do you think you can memorize easily?

S₁: Things you understand are easy to memorize.

T: Yes. What else?

S₂: Sometimes you find you have memorized something while you are working at it.

T: In other words, after you have solved a problem, you find that you can tell quite clearly what the problem was about. Yes, that may probably happen.

こうした interaction を通じて、記憶力についての意見を交しながら、テキストの内容理解を確かめると同時に、学習者自身の speech communication の力をも育てることが可能になる。学習者の発言を、それぞれが持つ schema とテキストの schema との接点の中で、有意義に誘発することに成功すれば、それはテキストについて主体的に読解の作業を行ったと言えるであろう。

7. 英語による授業の利点

英語の授業は本来英語で行うのが望ましく、また和訳を介入させずに内容を理解させるためには、英語を主な使用言語とした授業を行わなければならない。そこで、こうした授業の利点はどんなところにあるのか、ここで少しふれてみたい。

まず考えられるのは、50分から90分の時間のわくの中で、文字ばかりでなく音や表情などを通じて最大限に英語に接することができることである。これは、学習者にとって、学習したり練習したりする場面が、訳読の授業に比べて、著しくふえるということでもある。

最近研究が盛んになってきた learner strategies の分野では、外国語学習者が持つ strategies には、文法事項や語彙などについての learning strategies, 質問したり意見を述べたりするための communication strategies, 異文化理解を中心とした social strategies の3種類があると言われている。訳読を主体にした授業では、上の第1番目の learning strategies をある程度こなすことができるが、他の2つについては全く入り込むことができない。しかし、英語による授業では、learning strategies のみならず、communication strategies の対象となる領域をかなりこなすことができるし、social strategies を身につける糸口を与えることもできる。

このように学習する領域がふえることは、それだけ学習者が英語を身につける可能性が大きくなることを意味する。これは learning の中味を見れば一

層明らかになる。

learning には、学習者が日々教室で行う活動 (cognitive learning) と、学習目標を設定したり学習結果を評価したりする活動 (metacognitive learning) とがある。そして cognitive learning には、英語をとらえ (obtaining), 蓄積し (storing), 言ってみようとして (retrieving), 使ってみる (using) という過程がある。訳読中心の授業では obtaining と storing 位しかカバーできないが、英語による授業であれば最後の using の段階まで到達するチャンスがある。

次に communication の視点から英語による授業の利点を考えてみよう。英語による授業を運営するためには、当然英語を使わなければならない。ただしここで使用される英語は自然なものではなく、classroom English として分類される特別なもので、これがさらに教える側の英語 (teacher talk) と学習する側の英語 (learner talk) とに2分される。Classroom English をこの2つに分けて機能別に見てみると、次のようになる。

	Teacher	Learner
Greeting	○	○
Commanding	○	×
Requesting	○	○
Questioning	○	○
Answering	○	○
Suggesting	○	×
Explaining	○	×
Commenting	○	○

Classroom English の教室内的における主な機能は上記の8項目になるが、そのうち教授者・学習者双方に共通なものは5項目である。この5項目が、いわば teacher-learner interaction の橋渡しの役目を果たし、両者の communication を円滑にするパイプとなるのである。

communication 能力をつけることが、英語の授業の目標のひとつとするなら、classroom English がゼロの状態の訳読主体の授業では、まずこの目標を達成することはできない。やや厳しい言い方をすれば、訳読主体の授業は communication 能力の芽をいたずらに摘む結果になりかねないとも言うことができる。

8. 最 後 に

文部省学習指導要領の中に盛られた指導内容は、何も高等学校のみに限定して考えなければならないものではない。大学に入るためには当然高等学校の課程を終了していなければならないのであるから、学習の連続性の視点からすれば、大学における英語教育においても、学習指導要領を十分に考慮しなければならない。こうした観点から、本小論では、主として読解作業のあり方について、学習指導要領が目指す方向にそって論考してみたのである。

英語という科目は、中学校・高等学校ではいまだに選択科目であるが、大学の一般教育では出発の時点から必修科目として位置づけられている。しかし、カリキュラム化にあたっては、大学の英語は有効な学習効果を目指しているものとは言い難い。そのひとつの原因として、学習指導要領との関連がほとんど図られていないことがあげられる。今後大学における英語教育の改革を行うとすれば、学習指導要領を再検討し、大学で引き継ぐべき指導内容を明確にすることが改革への第1歩となることであろう。

現状は、しかし、訳読中心か舶来の教授法かという両極端に走りがちである。訳読中心の授業は、当初から幾多の批判を浴びながらいまだに根強く残っているのは、それなりの有効性が認められているからであろうが、その有効性について論ずるのは別の機会にゆずるとして、舶来の教授法を、何の検証もしないで、そのまま受け入れるのは、日本の英語教育の目標を無視した暴挙としか言いようがない。あくまでも日本の英語学習者に合った方法を模

索し、よりよき教授法を作り上げることの方が、はるかに大切であろう。

[参考文献]

『高等学校学習指導要領』文部省，平成元年3月。

外山滋比古『外国語の読みと創造』研究社出版，1980年。

松村幹男他『英語のリーディング』大修館書店，1984年。

天満美智子『英文読解のストラテジー』大修館書店，1989年。

高梨庸雄・高橋正夫『英語リーディング指導の基礎』研究社出版，1987年。

Rubin, Joan (1987): *Learner strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology*. Prentice-Hall International

Rumelhart, D. E. (1977): *Toward an Interactive model of reading*, Academic Press.