

## 英文読解の基礎教授法再考 ——プロダクト重視からプロセス重視へ——

鈴木英夫

### 【はじめに】

英語教育に限らず、およそ教育というものは、教育される者がいて初めて成立する。それ故、今日の学生の英文読解力の実体を踏まえずに、学生の英語教育を考えることはできない。その際、彼等がどのような教育理念の下に英語を学んできたのか、その現状を再確認することは、適切な指導を行う上で有益と思われる。

現在、大学で学んでいる学生達は、平成11年3月に告示された学習指導要領の下で教育を受けた者たちである。この現行の学習指導要領の「外国語科」の「目標」には、次のように謳われている。

「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。」<sup>1</sup>

この凝縮された一文に「コミュニケーション」という語が2回も出現していることが象徴的に示すように、現行の指導要領はコミュニケーション能力重視である。6年間も英語を学びながら、それを使ってコミュニケーションできない日本人が多いという批判と反省から導かれた目標であることは十分理解できる。しかし、コミュニケーション能力欠如の是正に目を向ける余り、英語教育にとって重要な一面が見落とされていることに、今気づく必要がある。

本稿の主題に最も関係が深い「読む」活動について見ると、「英語I」においては、  
「イ 英語を読んで、情報や書き手の意向などを理解したり、概要や要点をとらえたりする」とある。

「リーディング」においては、

「ア まとまりのある文章を読んで、必要な情報を得たり、概要や要点をまとめたりする。」

「イ まとまりのある文章を読んで、書き手の意向などを理解し、それについて自分の考えなどをまとめたり、伝えたりする。」

とある。

つまり、英語を読む活動において行われるべきことは、「必要な情報」を得ること、「書き手の意向など」を理解すること、「概要や要点」や「自分の考えなど」をまとめることだとされている。それらの活動の基本となる、個々の英語のセンテンスを丁寧に読みながら理解していくとい

うプロセスの大切さが、全く見落とされているのである。もし、基本的な読解力は既に習得済みとされ、それを前提にした上での目標であるとしたら、あまりにも現状とかけ離れた目標と言わざるを得ない。また、このような指導原理の下で英語教育を受けてきた学生達が、英文の細部まで注意の行き届いた読みができないというのは、ある意味、当然とも言えるだろう。

教室で日常的に経験することであるが、決して難解とは言えない、ごく普通のレベルの英文を1～2ページ程度を指定して、予め担当を決めておき、授業で大意を尋ねると、大体は正しいのであるが、どこか力点の置き方が原文とずれていたり、焦点が合っていないことに気づかされることが多い。そのような時に、キー・センテンスと見られるいくつかの部分を取り上げ、その理解の程度を確認すると、それら重要部分を正しく読み取れていない場合もしばしばである。1～2ページ程度の、お世辞にも速読とか多読とは言えない読み方でさえそうなのである。長文も、また、あるまとまったパラグラフも、個々のセンテンスの首尾一貫性を持った集合体と捉えることができるわけであるから、「神は細部に宿る」と言われるように、個々のセンテンスの正確な理解を疎かにしては、文書全体の正しい理解は保証されない。さらに、英語運用能力の根幹を成す英文読解力も育たない。このような、今更指摘するのが憚られるほどの基本的事実が、今日ともすれば忘れられてしまっているのである。現代のような情報化時代には、コミュニケーション能力に加え、膨大な情報摂取のための多読、速読が、時代に生き残るための必須の能力として社会から求められている。そうした要請のみに応えようと、学生だけでなく、英語を教える側も、個々のセンテンスの正確な読みを疎かにしていないかどうか、一度自己検証を行うべきではないだろうか。

### 【和訳の前の英文読解の大切さ】

さて、英文読解力を養うためには、精読が極めて有益である。全体の文脈を捉えながらも、個々のセンテンスを丁寧に読むことは、書き手の思考過程を辿りながら内容を理解することであり、その理解の過程で、読解力が養成されていくのである。精読の授業では、重要部分について、随時、学生の理解の程度を確認しつつ指導に当たるわけであるが、その確認方法として、一般には「和訳させる」ことが行われている。しかし筆者の授業では、「英文を理解すること」に何よりも重点を置いているため、学生の理解を確認する時、極力「和訳」に頼らない方法を用いている。つまり、最初から和訳させるのではなく、その前段階として英文を訳文の介入無しに理解していく方法を探っている。授業で、当該文書の要となる部分について、「そこはどのようなことが書いてありますか?」とか、「書き手はそこで何を言いたいのですか?」と問いかけると、筆者の授業に不慣れな内は、これまで経験してきた授業の定石に従って、いわゆる「訳」を始める。時間に余裕がある場合には、取りあえずその「訳」が終わるまで待って、「ということは、どういことですか? 君の言葉で言ってご覧なさい。」というのと、「分かりません。」と素っ気ない返事が返ってくるのが少なくない。つまり、日本語に置き換える作業と、内容を理解する作業の間に乖離が見られるのである。いわゆる「訳してはみたのだが、何のことか分からない」という状態がこれである。実はこうしたことは外国語の教師なら、うんざりするほど経験させられているのではないだろうか。

時間に余裕がない場合、学生がいわゆる「訳」を始めた時点で、筆者は途中で遮り、「訳はど

うでもいいから、君の言葉でそこに書いてあることを自由に言ってみなさい。」と促す場合もある。分かっている学生は、部分、部分を切り出して、説明し始める。その説明は、もちろん、いわゆる「訳」、ましてや「翻訳」としては態を成してはいない場合が多い。しかし、そこに書かれている内容は断片的にはあるが正確に理解されており、それらの断片を整理し、組み合わせた上で総合すれば、結局全体としての内容を正しく理解していることが分かる。その理解が確認された後、必要に応じて、あるいは学生が望むなら、個々に和訳することは全く自由であるし、筆者も授業によってはそうする場合もある。しかし、英文そのものを正確に理解するよりも、とにかく和訳を優先しようとする学生は、性懲りもなくいわゆる「訳」を再開しようとしたり、あるいは、「分かりません。」と投げやりな答を返すことで、理解を目指す努力自体を放棄してしまいがちである。

英文を「日本語を介して理解する」能力と、「日本語に訳す」とは相互に関連してはいるものの、本質的には別の能力である。特別な訓練を受けた場合や特殊な環境で養育された場合を除き、日本語を母語としている者が、日本語を介して理解すること無しに、日本語に訳すことはできないのは当然である。しかし、逆に、日本語に「訳す」ことができたからと言って、英文を理解できているとは限らないのである。とは言え、もちろん、日本語に訳そうと努力する過程で、当初不明、あるいは理解しがたく思われた英語の原文に対する理解が深まることがあることを全面的に否定するわけではない。また、和訳する作業自体を過小評価すべきではないことは確かである。しかし、原文の構造をしっかりと把握する前に和訳することに専念してしまうと、当該センテンスを構成する単語の意味を、構造的関係性を無視して、想像力と勝手な「創造」力によって繋ぎ合わせた、いわゆる「訳」が生み出されることになってしまう。プロダクトとしての「訳」を試みる前段階として、原文を理解するプロセスを大事にすることを忘れてはならない。特に複雑な内容の文章や抽象度の高い文章の真の理解には、訳を介入させずに、各センテンスの構造を分析しながら理解していくプロセスは不可欠である。

英語と見れば何でも訳さないと気が済まないという習慣が中学校以来染みつけた学生に対し、和訳の前段階として、英語のままで理解するように指導することは、難しい面もあるかもしれない。そのような時は、「日本語で考えてもよいから、日本語の訳文の産出に捕らわれることなく、できるだけ原文に忠実に寄り添う形で理解するように」と指導することで、英語を英語のままで理解するという理想態への方向付けも可能になり、将来に開かれた学習態度の涵養に繋がることになる。

### 【プロダクトとしての和訳に潜む曖昧さ】

和訳の前になぜ英文読解のプロセスを重視するのか、その理由の一つは、プロダクトとしての和訳に潜む曖昧さにある。実際の筆者の精読 (R) の授業で扱った下記のセンテンスはその好例である。

“The deep interest in classical literature and history which was common to all humanists was not only expressed in their activity as copyists and editors.”

このセンテンスは、ルネサンス時代の人文主義を論じた英文に出現したものであるが、ここで

注目したいのはこのセンテンスの冒頭の主部 (The deep . . . all humanists) に当たる部分である。それだけ見れば、単純そのもの、特に問題はなさそうに見えるが、実際には考えさせられる多くの点を含んでいる。このセンテンスが出てくる文章を扱った授業では、筆者は和訳を求めていなかったもので、学生自身のこの冒頭の部分に対する訳は残念ながら残っていない。しかし、想定される訳例として、以下の3つが考えられる。

(訳例1) 「全ての人文主義者たちに共通だった古典文学と歴史についての深い関心」

(訳例2) 「古典文学と歴史に関する、全ての人文主義者たちに共通だった深い関心」

(訳例3) 「古典の文学と歴史に関して、全ての人文主義者たちが共通に抱いていた深い関心」

個々の訳例は、他の訳例と比較検討せずに、それぞれを独立したものとして見れば、全て正しいもののように思えてしまう。しかし、3つの訳例は微妙な違いがあることに気づくであろう。訳例1だけを見ている限り、日本語としては意味が通じるため、何の疑問も持たないが、同じ原文の訳である訳例2や訳例3の出現により、訳例1の正しさについての確信が揺らいでくる。その理由を考えてみると、訳例1に比べて訳例2、訳例3の方が、原文で言わんとするところをより曖昧性の少ない形で表現しているからに他ならない。原文で言わんとするところは、この主部に含まれるいくつかの修飾、被修飾の関係を正しく理解して初めて捉えられるものである。

最初、訳例1が正しいと判断した時、実は原文を知っていたため、その原文に見られる修飾、被修飾の関係を、我知らず無意識の内に、訳例1に読み込んでいたのだと考えることができる。「全ての人文主義者たちに共通だった」が、「深い関心」を修飾することは、原文の構造を正しく理解すれば明白である。そのため、実際には曖昧な訳例1の日本語を原文の構造に沿った解釈に当てはめていたのである。ところが、この訳例は、その前提知識無しに読むと、「全ての人文主義者たちに共通だった」は、「古典文学」を修飾するとも取れる。また、「古典文学と歴史」であるが、このままでは、「古典文学」と「歴史」とが並列されているようにも読める。訳例3の「古典の文学と歴史」となると、「古典の」は「文学」と「歴史」との両者を修飾しているように見えるが、「古典の文学」と「歴史」が並列しているとの見方を完全に排除できるものではない。日本語としてのくどさに目を瞑って、「古典の文学と古典の歴史」とでもすれば、「古典の」が「文学」と「歴史」の両者を修飾することが、曖昧性無く可能となる。訳例1の後、訳例2や訳例3に出会うことで、訳例1に潜んでいた曖昧性に気づかされ、訳例1が果たして本当に原文を理解した上での日本語なのか、原文の構造を正しく理解しないまま、ただ日本語に置き換えただけに過ぎないものなのか、さらには、日本語としてのくどさを避けようという高度な配慮の結果のものなのか、の判断に苦しむ結果となるのである。

さて、和訳に潜む曖昧さに加えて、英語の原文そのものにもいくつかの解釈が考えられることが、少なからずある。そのような時、それまで学び獲得してきた知識や、さまざまな分野で身につけてきた経験を総動員して和訳することになるが、実は、こうしたことにも落とし穴があるのである。これまで培ってきた知識や経験を活かすことは、それ自体大切なことで、後にも触れるように、原文を解釈する上で必須の条件とも言える。しかしそれは諸刃の刃であって、英語の原文に忠実に寄り添う理解を阻む方向に働くこともあり得るのである。それ故、筆者は、読解力養

成を目的とした授業では、既存の知識に頼らずに、英語の原文そのものと向き合わざるを得ない傾向の強い教材を選ぶように努めている。

さて、プロダクトとしての和訳に潜む曖昧さは、日本語による表現力が原因となっている場合もある。原文の構造や内容を正しく把握していながら、日本語の表現が稚拙なためにプロダクトとしての和訳が日本語として不自然なものになってしまい、その結果、原文が正確に理解されていないと判定されることもある。しかし、これは、英語の理解力自体に対する判定ではなく、日本語の表現力に対する判定ということになる。

これらの問題を先鋭化するために、最近では決して珍しくはなくなった帰国子女の例を考えてみたい。海外の英語文化圏で長期にわたって生活した経験を持つ帰国子女については、日本で育った通常の日本人学生に比べて、日本語による表現力がやや劣る場合がある。それ故、複雑な英文を、原文を知らない日本人読者にもその原文の内容が正しく伝わるような自然な日本語に直すのに困難を示す場合も見られる。しかしそのような場合であっても、英語で原文を説明させると、間違いなく理解していることも少なくない。この場合、この学生は日本語訳がきちんとできないという理由で、英語が読めていないと判定してしまうのは、実におかしい。英文理解と和訳とは関連しつつも、あくまで別物であるという認識は再確認する必要があると考える。

#### 【英文を訳文の介入なしに理解するとは】

ところで、学生が英語の原文を一旦日本語の訳文に移し換え、教師は学生によるプロダクトとしての訳文だけを判断材料として、学生が正確に理解しているかどうかを判断するという、まさにその状況にこそ、問題があるように思われる。結論を先取りしてしまえば、もし、この移し換えの操作の前段階として、英文そのものを、学生が訳文を介入せずにとどのように分析し理解したのか、そのプロセスを教師の側で把握できれば、上記の問題は一掃されるであろう。

では、英文を、日本語の訳文を介入させずに理解することは、そもそも可能なのであろうか？ まずは理論的に考えてみたい。再び、先述の “the deep interest in classical literature and history which was common to all humanists” を例に考える。

これがある長いセンテンスの一部、すなわち、主部だけを取り出したものであることは既に述べた。従って、この主部は全体として一つの命題を成しているわけではない。しかし、Bertrand Russellの考え<sup>6</sup>を本稿の目的に沿うように援用するならば、この主部には、原子事実 (atomic fact) を述べた最も単純な原子命題 (atomic proposition) が、数多く含まれていると見なすことができる。それらを列挙すると以下のように考えられる<sup>7</sup>。

- (1) The interest was deep.
- (2) The interest was in literature.
- (3) The interest was in history.
- (4) The literature was classical.
- (5) The history was classical.
- (6) The interest was common to all humanists.

授業で、「訳をしなくて、自分の言葉で書いてあることを言うように」と促された学生が、“the deep interest in classical literature and history which was common to all humanists”を読んで、上記の原子命題を抽出することができたとしたら、その学生は訳文の介入なしにこの英語が「分かっている」と判断することができる。なぜなら、それら原子命題に表象された原子事実が確認されたからである。これらの原子命題を総合して、「古典の文学と古典の歴史に関して、全ての人文主義者たちが共通に抱いていた深い関心」という日本語表現——あるいはこれ以外の、さらに洗練された日本語表現——に辿り着けるか否かは、実は日本語の表現力の問題である<sup>8</sup>。

ところで、英語の原文を複数の原子命題に分解し、そこから、原著者が捉えた対象を構成する原子事実の認識に至る、という上記の手順は、確かに理論的には間違いない。しかし、現実問題として、例えば、“the deep interest”をその表現の背景にある事実として、わざわざ「その関心は深かった」と還元して理解する者は通常はまずいない。「深い関心」と一纏めで、一息に理解するのが普通である。そして、高校生以上の標準的な英語力の持ち主なら、「深い関心」と日本語を介することさえ不要であろう。同様なことは、“classical literature”にも言える。

となると、ある程度英語の基礎力がある読者は、実は、少なくとも断片的には、日本語を介さずに英語のまま理解していることになる。英語の原文を知らない、あるいは、原文が読めない第三者に対して、理路整然と原文の意味を過不足無く伝えようとするとき、あるいは、翻訳を目的にしたときには、確かに、日本語の訳文を整える必要がある。しかし、取りあえず、自分で理解することが第一の目的であるなら、現実には無意識のままに、英語のまま原文をいくつかの断片に分けながら理解していると考えてよい。ただ、無意識のままという正にその理由で、誤読していることに気づかずにいる場合があることを忘れてはならない。例えば、“classical literature and history”を“classical literature”と“history”とに分けて考えてしまうと、あるいは、“which was common to all humanists”の先行詞を直前の“history”と見なしてしまう等の誤読である。このような誤読は、授業でも実際に少なからずあることで、単に想定上の空論とばかりに片づけてしまうことはできない。

### 【英文読解のプロセスを把握する難しさ】

正しい解釈だけでなく誤った解釈も含めて、読み手としての学生が英語の原文をどのように理解しているか、そのことを知る手段として、プロダクトとしての訳文ではあまりに頼りないことは既に述べた。また、英語の原文を原子命題にまで引き戻し、その原子命題を学生が抽出できるかどうか、そこから学生の理解の程度を把握するという方法は、理論的には正しくても、現実とはかけ離れていることも分かった。それ故、やはり、筆者が授業で試みているように、原文に対する学生の理解の「プロセス」を把握することで、学生を正しい英文読解へと導くという方法が最良と考えられる。単一の主語と単一の述語動詞から成り立っている極めて単純なセンテンス——原子命題そのもの——は別にしても、通常の英語のセンテンスは、複数の原子命題が複雑に絡み合って成立している。そのことを意識させながら、英語を英語のまま断片化し、それらの断片の関係がどうなっているか、その構造を明示させることで、次第に理解へと導く方法である。

しかし、プロセス重視のこの方法は、思いのほか、難しい面も併せ持つ。授業という現場でこれを実現するための方法としてまず考えられるのは、think aloud プロトコルである。筆者自身、

R (リーディング) の授業でこれを部分的に取り入れたことがあったが、その時、この方法は、長所よりは短所の方が表面化する結果となった。まず、このプロトコルに馴染みやすい学生となかなか馴染めない学生がいる。いくら think aloud を促しても、英文を見たら訳さなければならないという習慣から抜け出せないでいる学生の場合、読みのプロセスをバイパスして、いきなりプロダクトとしての訳文を語り出そうとしてしまう。また、一人の学生に時間が掛かりすぎる上に、発表者以外の学生は退屈してしまうこと等が短所として目立つ。また、複雑なセンテンスの場合は分岐点が多数出てきて、口頭でのやり取りでは、收拾がつかなくなることもしばしばである。その上、教師の方で、「なぜそう考えたのか?」、「そう考えることで矛盾、齟齬に気づかなかったか?」等の質問を適宜投げかけ、工夫してみたが、それがかえって誘導質問的になってしまい、学生に自力で発見的に考えさせるという筆者の授業の基本方針に反する結果となることも少なかつた。

それ故、次に考えられるのは、「口頭」ではなく、レポート等で、think aloud をそのまま文字化させる方法である。そうすることで、英文読解のプロセスを視覚化させることが可能になる。しかし、この方法も、教師の方でルールなり、フォームなりを事前に指定しない限り、文字や記号を使用して表現する能力のある学生とそうではない学生との間にギャップがあり、英文読解の問題から離れて、日本語や図による表現力の問題になってしまいかねない。結局、個人指導ではなく、多くの学生を対象とする教室での授業の場合、教師が個々の学生の英文読解のプロセスを把握し、正しい理解へと導くことは、非常に難しいことが分かった。

そこで視点を換え、学生の読解のプロセスを教師が把握するのではなく、教師の方が、訳文に頼らずに英文をどう理解すべきか、そのプロセスを学生に明示する方法が考えられる。一般には、原文を板書して構造を説明するという手段が考えられるが、口頭での質疑応答では埒が明かないような複雑なセンテンスを板書していたのでは時間が掛かり過ぎて非現実的である。その時間の無駄を取りあえず無視したとしても——あるいは、事前にビデオ・プロジェクターやOHPによる提示用シートを用意したとしても——、学生がメモ等を書き込むために用意しているハンドアウト上の原文のレイアウトと、教師が説明するために用いている黒板上の——あるいはスクリーン上の——レイアウトは異なってしまうため、混乱を招く結果となる。それは、後部座席の学生にも視認可能なように大きめの文字を使用しなければならない板書やスクリーン上への映写の宿命とも言える。特に同じ語が同一センテンス中に複数回出現している場合、教師の説明している箇所とは異なった箇所を学生が参照している場合もあり、話が噛み合わなくなることはしばしば経験することである。例えば、「3行目の“and”は…」と説明している時、その行数指示が、黒板上の行数に対してなのか、紙面上の行数に対してなのか、曖昧になっていることに教師も学生も気づかずに、それぞれの思い込みで説明を続け、あるいは説明を受け、後になってその食い違いが分かって慌てることもある。最近では、タブレットにフリーハンドで記入したままがスクリーン上に映し出される技術もあるが、正にフリーハンドであるが故に、結局はその場限りとなり、例えば、学生の側で資料を蓄積することもできず、学期を通じての一貫性や統一性に欠ける結果になる恐れがある。そして、さらにここでも、学生が自力で発見的に英文の構造を考えながら読解していくという、筆者が最も大切にしている一点が抜け落ちてしまう。

さて、英語の原文のレイアウトに起因する混乱について触れたが、より本質的に考えると、紙

面上の原文のレイアウトは、実はページの幅と、1行当たり配列可能な文字数という、書き手にとっても読み手にとっても全く外的な物理的要因で決定されていることに思い至る。詩作品や、前衛的、実験的な一部の著作物のように、ページ上の行の配置、フォントの大きさ自体に詩人や著者のいわば息遣いが反映し、それを尊重しようとする芸術的配慮が見られるものは例外として、通常の散文において行われている直線的、機械的な文字配列と行のレイアウトは、書き手の思考過程が反映しているわけではない。特に、長く複雑な英語のセンテンスの場合、その構造を明らかにしながら内容を理解していくためには、従来の一次元的なレイアウトでは限界がある。通常の原文のレイアウトをいったん解きほぐし、原子命題を基本とする構成要素を取り出し、書き手の思考過程に沿って、読み手の方も、原文の構造を可視化しつつ内容を理解していく。筆者が考案したこの方法は、読み手である学生が、原文の構造と内容を理解していく過程で、同時に、学生自身の理解のプロセスをも可視化することが可能になる。これは、通常一次元で書かれた原文を構造分析しながら二次元化していくという方法でもある。

#### 【英語センテンスの二次元化の先例】

英語センテンスを構造分析しながら二次元化するという方法は、実は、全く新しい方法というわけではない。確かに、敢えて二次元化せずに、原文にスラッシュを入れたり、あるいは、主要な単語に下線を引き、S、V、O等のアルファベットを書き込んで行く方法もある。しかし、二次元化することで、センテンス構造は格段に見やすくなり、理解しやすくなる。例えば、その先例を、今から30年以上も前に出版され、英文読解のための名著として誉れの高い佐々木高政著『英文解釈考』（金子書房、1977）において見ることができる。その著書の229ページには、次のような二次元化した構造分析例がある。これは、John William Draper の *The Intellectual Development of Western Europe* からのセンテンスを構造分析したものである。

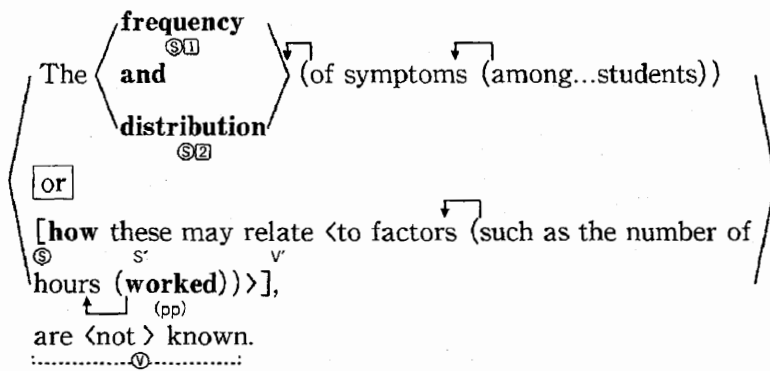
**And, in like manner, those who are imagined to have exercised  
an irresponsible and spontaneous influence  
in determining public policy,  
and thereby fixing the fate of nations,  
will be found, when we understand their position more correctly,  
to have been the creatures of circumstances  
altogether independent and irrespective of them—  
circumstances which they never created,  
of whose influence they only availed themselves.**

原文は機械的に行末で改行された5行のセンテンスであるが、上記で取り上げた構造分析の例では、行頭で柔軟なインデントが用いられていると共に、まとまりごとに改行され、縦方向に9行に引き伸ばされている。そのため、原文と比較すると全体の見通しがかなり良くなっていることが分かる。しかし、区切っている単位が大きいため、このままではまだ分かりにくさが残ることも事実である。英語の基本型が透視できるようなたちで二次元化されているのであればもっと分かりやすくなるであろうが、このままの状態で理解できるのは、英語の達人か、もう一歩で

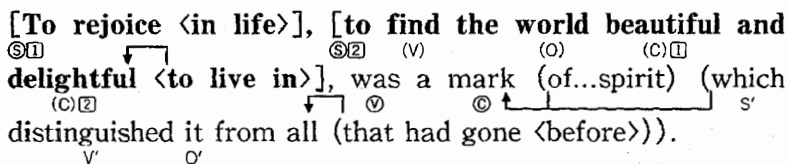


その域に手の届く人であろう。また、この名著に出ている他の構造分析を比較検討してみると、対象となるセンテンスの構造の特徴に合わせて、実に柔軟な分析がなされている。逆に言えば、センテンス毎に、構造分析の疎密は異なり、その内容も多様である。ある程度の柔軟さは忘れてはならないが、分析方法の一貫性や統一性は必要であろうし、融通無碍の分析は、初心者や、さらには中級者にとっても障害になってしまう危険がある。

さて、最近の例としては、数年前、2005年に改訂版が出たばかりの福井振一郎・荻田裕著『構文把握のプラチカ 英文解釈』（河合出版）の中にも、次のような二次元化の例を見ることができる。この著書は、大学受験生を対象としたもので、解説の本文38ページに下記の例がある。



この例は、厳密には、センテンス構造の二次元化とは言い難いかもしれない。しかし、2つの主語を並列し、主語に対する動詞も改行で区切り、少なくとも、構造を分かり易く説明しようという意図が窺える。また、二次元化して構造を視覚化しただけでなく、括弧や矢印、文型要素を示す記号等を取り入れ、工夫されている。しかし、これら括弧や記号類は、例えば教師が板書し、口頭で説明しながら順次書き加えていくのであれば、学習者にとって分かりやすいものとなるであろうが、たとえ、解説文が書かれてあったとしても、紙面上で最初から全体に書き込まれたものを提示されると、かえって複雑さの方が目立ってしまうのではないだろうか。同書の解説の本文の11ページにある下の例は、一次元のままの原文であるうえに、括弧や矢印が一度に全て提示され、原文を理解するためになされたはずのセンテンス構造分析が、分析のための分析に陥ってしまいかねない。



### 【新考案「英語センテンスの構造可視化」の2つの原則】

以上の2つの先行例から得られる教訓は、第一に、英文の基本型がまず一目で俯瞰できる二次元化が必要ではないかということ、そして、第二に、記号類は極力避け、分かりやすさを大切にしたいということである。筆者が考案した「英語センテンス構造可視化」には、2つの原則があるが、その1つは、まさに、その教訓と一致している。構造分析をする際、英文の基本型が透視できるようなかたちに可視化することで、分かりやすさも同時に追求することができる。また、それに加えてもう1つの原則、これは、筆者が最も重要と考えていることであるが、センテンスの構造分析は、学生自身で発見的に行うべきであるということである。なぜなら、センテンス構造分析をしていくそのプロセスにこそ、学生の読解力養成の鍵があるからである。

#### (1) 原則1：基本型を可視化するように二次元化する。

いかに複雑な英語のセンテンスも、特別な例外を除き、基本的にはいわゆる5文型のいずれかに当てはまる節に還元される。センテンスの構造的複雑性は、文型を構成する主たる要素が修飾(語)句や修飾節によって修飾され、また、節同士が接続詞等で関係づけられているという事実に基づいている。そこで、原則として、文型を構成する主要要素を縦軸に、修飾要素は横軸に配置するという考え方に則って構造可視化を行う。そうすることで、構造が単純なセンテンスも複雑なセンテンスも、同じ原則に従って分析が可能になる。筆者はこれを、「幹と枝葉に分けて可視化する」という表現で、学生に説明している。

多少具体的に述べれば、左端の縦軸に、主節の主語、述部動詞、目的語など「幹」の部分配置する。そして、「枝葉」の部分となる従属節や副詞節などは、「幹」の部分よりも基本的には数文字右に寄せてやはり縦に並べ、関係詞節は、先行詞の冒頭から数文字右寄りの所にやはり縦に並べる。つまり、修飾語句は被修飾語句の冒頭から常に数文字分右に寄せて縦に配置するということを基本にしている。

上記で取り上げた福井振一郎・荻田裕著『構文把握のプラチカ 英文解釈』の後者の例を、筆者の方法で分析すると下記のようなになる<sup>10</sup>。

```
To rejoice
    in life,
to find
    the world
    beautiful
    and
    delightful
    to live in,
was
a mark
    of the Greek spirit
    which
    distinguished
    it
    from all
        that
        had gone
            before.
```

筆者の考案したセンテンス構造可視化は、横書きの英文を縦書きにしているようで、慣れるまでは多少の抵抗を感じるかもしれない。しかし、このように「幹」と「枝葉」に分けて可視化できれば、縦方向に、「幹」の部分を一瞥するだけで、その学生が当該センテンスの少なくとも基本構造をきちんと把握しているかどうかを見て取ることが可能である。また、「枝葉」の部分に注目することにより、修飾関係を正しく読み取っているか否かも把握できる。もちろん「枝葉」の中に含まれる節——センテンスの中に組み込まれているセンテンス——も縦方向に一瞥できる。

原文のセンテンスは、書き手の流動的な思考のプロセスが、テキストという一次元的な形式に固定されたものである。それを二次元的に可視化させることにより、学生が書き手の思考のプロセスに沿うように理解したのか、それとも、それから逸脱して誤読したのかが、手に取るように分かるようになる。しかも、どの箇所でも誤読が生じたかが、少なくともセンテンス構造の分析の誤りに起因する誤読である限り、厳密に指摘が可能である。学生の分析の結果が構造可視化の結果という形で、学生と教師との両者の目の前に存在するため、双方に納得の行く形で授業が進められる。また、センテンス構造だけでは確認することができないような、例えば、語彙的な問題点については、学生の理解を確認したい「幹」なり、学生の誤読が予想される「枝葉」の問題部分だけを取り出して、日本語の意味を尋ねることで、その面での理解、無理解が発見できる。

## (2) 原則2：学生自身が発見的に構造可視化する。

英語センテンスの構造可視化は、教師にとって、学生の読みのプロセスを把握することができ、同時に学生にとっても、自分の読みが正しいかどうか検証することができるという大きな利点がある。また、教師が、学生に対してセンテンス構造を説明するために用いるときにも、有益である。既に見た新旧2つの参考書に見られる構造可視化の例も、著者あるいは教師が、読者あるいは学生に対して、説明のために提示したものである。しかし、それはあくまで説明であり、学生自身が構造可視化を行うように導いてはいない。もっとも、読者としての学生の中には、説明を読みながら頭の中では二次体験として構造可視化をしている学生もいるかもしれない。しかし、それは、学生が自ら発見的に行っているわけではない。英文の構造可視化にとって最も重要なことは、その構造可視化が学生の手により意識的に、発見的になされることであると、筆者は考える。英文の構造を可視化していく過程で、学生は、自分が十分理解している部分だけでなく、自分にとって分からない未知の部分についても意識することになる。その未知の部分が発見し、考え、調べ、答えを見出す、その過程で読解力が養われていくと、筆者は考えているのである。もちろん、筆者の考案した英語センテンスの構造可視化においても、最初の段階では、構造可視化とはどういうものであり、実際にどのように行うかなどの作業手順等について、学生に対しての教師の側からの解説は必要である。ただ、そのような入門的解説はあくまで、学生が自ら、目の前のセンテンスの構造に着目し、それを自分自身に対しても第三者（＝教師）に対しても、可視化するように導くための方向付けの役割しか持っていない。

印刷された英文のテキストの「活字」を、文字通りの「活」字としてダイナミックに甦らせる作業は、読み手である学生自身の手で行わせる。このことにより、既に触れた、ページ上のレイアウトと、教師が黒板、あるいはスクリーン上で展開するレイアウトの相違から来る混乱も回避できる。レイアウトに手を加え、一次元的に印刷された英文を二次元化するのには、教師ではなく、

他でもない読み手、学生自身だからである。これをより具体的に言えば、教師は、英語のセンテンスの構造や構文にせよ、また、構造を明らかにする上で必要な文法事項にせよ、あるいは、内容面に関する事柄にせよ、ごく基本的な考え方以外は、予め学生に教え与えてしまうことを避けるということに他ならない。学生自身がセンテンス構造の可視化作業、二次元化の過程で、発見し、考え、答えを見出していくことができるよう「導く」ことが大切である。学生が発見するのは、センテンス構造とそれによって導き出される意味に留まらない。その過程で、個々の単語の意味についての無知に始まり、文法や知識の不足、当該分野の背景に関する理解不足、さらには、常識の欠如に至るまで、多様な「発見」も含まれる。後述する筆者の実験的授業で構造可視化を行った学生のアンケートの中に、「自分がいかに構文や文法をないがしろにし、いいかげんな読み方をしてきたかに気づかされた」というものがあったが、そのような発見は貴重である。構文や文法の重要性は、実際の英文読解の場面で、それを意識的に、明示的に、自ら活用することで、体得される。いわゆる「英語が読める」学生と「英語が読めない」学生の差は、数ある要因の中でも特にmetacognitiveなストラテジーの活用の有無にある、とは、最近の第二言語習得論の常識であるが、それが英文読解という現場で最も直接的な形で養成できるのが、学生自身に実践させる構造可視化の作業である。

この発見的傾向は、学生のみならず、教師にとっても効果的に機能する。というのは、学生の思わぬ誤読をも、教師は発見することができるからである。この意味での「発見性」は、もちろん、学生に訳すという課題を与えることによってもある程度は得ることはできよう。また、学生の訳文中に紛れ込んだ、思わぬ誤読の結果も、付随的、偶発的に見つけることは可能であるが、学生の理解の程を知るには、あまりに偶然性に頼り過ぎている。また、選択肢などによる問題を作成した場合は、出題者が予期しなかったような誤読は発見することは不可能に近い。ところが、構造可視化を学生自身に行わせると、教える側では想定もしていなかった意外な誤読に遭遇する。教師の指導方法等を見直す良い機会を得るだけでなく、学生に対して、適切な指導をするための道標ともなるであろう。

## 【新考案「英語センテンスの構造可視化」の留意点】

### (1) 留意点1：解釈学的循環

ドイツの神学者シュライエルマッハー Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768～1834) が提唱したとして広く知られている「解釈学的循環」は、ごく単純化して言えば、文章の全体を理解するためには部分が理解されなければならない、部分を理解するためには全体が理解されなければならないということを指している。この考え方は、英文の読解についても当てはまる。これまで筆者は、個々のセンテンスの正確な理解へと導くために、さらには、英文読解力を養成するために、「英語センテンス構造可視化」の重要性を強調してきた。しかし同時に、センテンス間の関係、また、パラグラフ間の関係、文章全体の相互関係にまで目が行き届いた構造分析、読みのプロセスを忘れてはならない。精読の授業では、「英語センテンス構造可視化」と同様、パラグラフ等の分析は、「木を見て森を見ない」読解に陥らないよう、極めて重要である。後で簡単に触れることになる、この「英語センテンス構造可視化」を用いて行った実験的授業では、先ず、パラグラフごとに全体を通読し、その後、学生が行った個々のセンテンスの構造分析をもとに、

読解のプロセスを検証するという流れを基本とした。個々のセンテンスは、それ自体、書き手の思考のプロセスを表現したものであることに間違いはない。と同時に、思考全体の一部であり、それは有機的に全体と繋がっているということも、意識的に自覚し、あるいは自覚させる必要がある。

さて、解釈学的循環は、個々のセンテンスの理解についてもなぞらえて捉えることができる。構造という形式面と、小は単語の語彙、大は当該分野の常識に至るまでの知識面とが解釈学的循環を構成していると言えるだろう<sup>11</sup>。構造可視化によって、形式的な分析を極限まで推し進めることで、学生は、形式面からの分析の限界が発見できるのであり、そこから、例えば単語の語彙や背景的知識の探究の必要性もまた実感するのである。そのような発見、実感を通じて、それまで漫然と行ってきた「読み」の行為自体が前景化され、意識化されていくのは言うまでもない。

英語センテンスの構造が明らかになれば、そのセンテンスの意味が分かる、ということ、暗黙裏に自明の前提であるかのように話を進めてきた。しかし、実際には、構造から意味へ、という方向だけでなく、意味から構造へ、という流れもある。本稿で扱っている例で言えば、“which was common to all humanists”という関係詞節の先行詞として考えられる3つの候補、すなわち、“the deep interest”、“classical literature”、“(classical) history”の内、幸いなことに、最初のものだけに定冠詞が付いているので、これが先行詞である可能性が高いという判断を付けることができた。つまり、あくまで形式的にある程度の確信を持って判定が可能である。確かに、そこまでは形式面から構造を解明できるが、そこから先は、先行詞や関係節を構成している単語の個々の意味が分からなければ確実なことは言えないし、さらには、先述のように、ルネサンスの人文主義者たちの特徴についての常識も必要になる。つまり、二次元的な構造可視化を行いながら、その結果として明らかになってくる意味を様々な知識等に照らして考慮しながら、その構造の取り方が正しいものであるか否かを検証する往復運動が、意識的にせよ、無意識的にせよ、必要なのである<sup>12</sup>。

知識や経験等に頼り、想像力を発揮して、既知の単語の意味を巧みに組合せ、驚くべき「創造」的解釈に陥りやすい学生を、センテンス構造に依拠した読みへと導くはずの構造可視化による読解が、結局は知識や経験、既知の語彙にも頼らざるを得ないとは、矛盾のように思われるかもしれない。しかしこれは構造可視化による読解の矛盾と言うよりは、読むという行為に本質的に内在する循環的性格に由来するものなのである。

## (2) 留意点2：簡素化

先行例から得られた教訓から分かるように、原文に書かれていない記号類は極力避けることが望ましい。記号類が増えれば増えるほど、その記号の意味を理解することに学生のエネルギーと時間が消費されてしまう。個々の学生が自らの必要に応じて何らかの記号などを考案して使うのは、学生の自律性を尊重するという観点からはもちろん自由であるが、教師の側で、教師が教えやすいからという理由だけで、様々な記号等を次々と繰り出すのは避けるべきである。

ただ、二次元的構造可視化では、確かに一次元の場合に比べれば飛躍的な明快さで構造が明らかにはなるが、それでも、可視化の表現力の不足を感じる場合がある。書き手の思考そのものに迫るには、二次元ではもの足りず、三次元も欲しいとは、ある学生がアンケートで洩らした感想

である。確かに、複雑なセンテンスになるとその必要も出ては来るのではあるが、どうしても二次元で不足となれば、記号を挿入するのではなく、語句や節の色に工夫をすることもできる<sup>1)</sup>。そうすることで、擬似三次元的構造可視化が可能になる。また、センテンスの境界を越えた、センテンス間の代名詞と被指示語については矢印線で結ぶという手段以外は、特別の記号はまず不要となる。このような簡素化は、夾雑物が何も介入しないため、構造可視化の結果が、非常に見通しの良い、すっきりとしたものとなる。そしてそのことは、究極的に、二次元化をせずに、一次元の原文のまま読むという理想に辿り着くのを容易にするのである。

### (3) 留意点3：柔軟性

ここで言う柔軟性とは、開放性という側面も持っているが、センテンスの構造を二次元的に可視化する際に、そのルールについては、教師と学習者が、相談の上、自由に設定できることを意味している。とは言え、授業で学生の意見を聞いていると、学生が必要以上に細かな分析に迷い込みそうな気配を示したり、逆に、大ざっぱ過ぎて、構造可視化によって発見できるはずの重点を見落とす可能性を強く示す場合など、さまざまである。教師は、文系の学生か理系の学生かというような学生の資質や英語の学力の程度、授業の目的等を勘案しながら、適切なルールを学生と共に作り、授業が進むのに応じて、改変していくことが望ましい。

細かな分析をさせたいなら、ほとんど単語単位まで分け入った構造可視化が可能であるし、非常におおまかな分析に留めたいなら、節と節とを結ぶ接続詞単位で、センテンス要素を区切ることさえ可能である。分析の疎密は、学習者と教師の目的次第でどうにでもなる。ただし、センテンス構造分析をする際、英文の基本型が透視できるようなかたちに可視化することという基本姿勢は忘れてはならない。

### (4) 留意点4：原文と対峙する。

英語の読解力を養成するためには、あれこれ問題を工夫、作成し、それを学生に答えさせるなどの余計なことなどせずに、ひたすら、原文と対峙させるのが最善と考える。さもないと、結果的にテスト問題解法のための小手先の技術を学生に動員させることになりかねない。それは、無駄であるばかりか、さらに悪いことには、点数獲得最優先の態度によって、本来センテンスの構造に向けられるべき学生の視線が揺らぐ可能性がでてくる。また、教師の方からすれば、学生が実際にどこまで理解でき、どこからが理解できずにいるか、あるいは誤読に陥っているかが判断しづらくなるという、弊害が生じてしまう。少なくとも試験問題の解法という呪縛から解放されたはずの大学生以上のレベルでは、原文に純粹に向かわせるのが最良の基本的態度である。ついでながら、オッカムの剃刀の原則に徹することにより、教師の側も問題作成という余計な時間と労力を使わないで済ませるといふ余得が生まれる。

### 【英語センテンスの構造可視化による実験的授業】

以上、筆者の考案した構造可視化の原則、留意点等について言及してきた。これらは、筆者が駒場での20年以上にわたる教員生活の中で、試行錯誤の結果考案した精読メソッドの根幹をな

している。この方法は、教師や学生が個人的に英文の構造分析をし、読解力養成のために実施するのであれば、手書きで紙面上でも可能である。しかし、数年前、某企業2社より、筆者の考案した精読メソッドをデジタル化したいとの申し出があり、筆者は、英文の構造分析をパソコンの画面上でも二次元的に分析、可視化する方法を編みだした。そしてその方法のデジタル化を、産学共同研究という形で、企業と共に実施し、読解支援ソフトを作り出すに至った。そして、授業で、その読解支援ソフトを実験的に試用する段階まで辿り着いたのであるが、昨年、産学共同研究をする企業の資金不足が原因で<sup>14</sup>、この読解支援ソフトは、多くの改良点を残したまま、未完成の状態が開発を打ち切らざるを得なくなってしまった。それ故、試用を目的とした実験的授業では、完成したソフトウェアを試用することはできず、学生たちは「センテンス分析」のみの試用となった。特に、そのソフトウェアで最も期待していた、パラグラフ単位の分析であるパラグラフ把握については、パソコン上だからこそ可能になる多角的な分析が可能ではなかったが、その試用が全くできなかったことは、残念としか言いようがない。しかし、幸運なことに、未完成であるが故に生じる様々な不便さを乗り越え、学生たちは積極的にその読解支援ソフトを用い、「センテンス分析」の試用を行ってくれた。そしてその過程で、単なる英語センテンスの分析に留まらず、様々な発見を重ね、自分自身の英文読解上の弱点を見出しつつも、英文の正確な読みへと進んでいってくれた。ただ、それぞれの学生は、一学期間しかそのソフトウェアを試用することができず、学生自身の読解力が、その読解支援ソフトの試用により向上したかどうかという点については、厳密に判断することはできない。

以下では、学生が行ったセンテンス分析の結果のごく一部を紹介し、筆者の考案した英文の二次元的な構造視覚化によって、学生の読みのプロセスを明示化すると同時に、学生に対する教師の説明が、いかに明快かつ容易になったかを紹介したい。実験的授業では、教材の全てのセンテンスを構造可視化させるという方法を採用した。しかし、通常の授業ならば、どうしても可視化しないと理解が困難なセンテンスだけをいくつか選択的に扱うというのが実際的であろう。

実例としては、既に何度も言及した“The deep interest...”を例として用いることとする。

このセンテンスが含まれる英文を教材として扱ったのは、2007年度冬学期と2008年度夏学期の文系の学生から成るRのクラス（Reading中心のクラス）である。これら2クラスを、ここでは仮にクラス1、クラス2と呼ぶことにする。

授業では、学期始めに、原著の中の一論文全文のコピーを教材として配布すると同時に、同じ論文から、詳細な脚注部分を除き本文だけを電子テキスト化したものを、いくつかの部分に分割した後、Web上で動く上記のソフトウェアのサイト上で、各学生に配布した。それぞれのパスワードでそのサイトに入った学生には、授業前に10センテンス程度を構造可視化しておくという課題を毎回与えた。

クラス1で上記の例文の分析を行った者は31名（残る2名は、単に単語に区切っただけなので、考慮対象外とする）。対象者の中で、“which”以下が<sup>5</sup>、“The deep interest”を先行詞としていることを正しく判断していると思わせる者は21名（68%）、明らかに誤っている者は8名（26%）、分析の結果が曖昧で、正しいか誤っているかの判断が難しい者2名（6%）であった<sup>15</sup>。

クラス2では、38名（44名中6名の学生が、単に単語やセンテンス要素に区切っただけだった

ので、考慮対象外とする)。“which”の先行詞を正しく判断している者、22名(58%)、明らかに誤っている者13名(34%)、分析結果が曖昧で正誤の判定がし難い者3名(8%)という結果であった。

この数字自体の意味を云々するのが本稿の本意ではないが、おそらく、センテンス分析を行わず、日本語に訳させるという手段で学生たちの理解状況を判断したとしたら、ほとんど全員が正解と思えるような回答をしたであろう。大学生としてはおそらく難しすぎず、易しすぎず、ほぼ平均的なセンテンスの一部に過ぎない主部だけを取り出した例でさえ、先行詞と関係詞節が少し離れただけで、3割前後の学生が、誤読をしているということが判明した。誤読した学生たちにとって、その誤読に気がついたというその一点をとっても、センテンス分析の意味があったと考えられる。

以下に授業で出現した分析例を3例掲げる。

### 学生による分析例1

```
The deep interest
      in classical literature
      and
      history
      which
      was
      common
      to all humanists
was not only expressed
      in their activity
      as copyists
      and
      editors.
```

上記の「分析例1」では、主語が“The deep interest”で、述語が“was not only expressed”であることが、左端の「幹」の位置に縦に並んでいることから一目瞭然である。そして“in classical literature and history”は、“interest”を修飾し、また、“classical”は、“literature”のみだけでなく“history”をも修飾していることも分かる。しかし、関係代名詞“which”が“literature”と“history”の数文字右寄りにあるため、その先行詞は、“The deep interest”ではなく、“literature”と“history”であると考えられており、明らかに誤読していることが見て取れる。しかし、“to all humanists”は“common”よりも数文字右寄りに配置され、“common”を修飾していることが明らかなので、その他の点では、正しく理解されている。また、述部の部分でも、“in their activity”は、“was not only expressed”の“expressed”よりも数文字右寄りに配置されているため、“expressed”を修飾していることが分かり、“as”以下は“activity”を修飾し、その中で、“copyists”と“editors”が並列されていることが分かる。結局、この分析例では、関係代名詞“which”の先行詞の間違い以外は、全て正しく理解されていることが観察できる。



## 学生による分析例2

```
The deep interest
      in classical literature
      and
      history
which
was
common
      to all humanists

was
not only expressed
      in their activity
      as copyists
      and
      editors.
```

上記の「分析例2」でも、一目瞭然、主語が“The deep interest”で、述語が“was not only expressed”であることが分かる。ただ、ここでは、“was”と“not only expressed”とが分割されて「幹」の部分に配置されている。これは、この分析を行った学生が、「分析例1」の学生よりも、少し細かく分析したことを意味している。このような分析も可能である<sup>16</sup>。しかし「分析例1」とは異なり、“classical”は“literature”のみを修飾しており、“history”を修飾していないと解釈している。ただ、この学生は、関係代名詞“which”を“interest”の数文字右寄りに配置させ、その先行詞が“The deep interest”であることを明示しており、この点では正しく理解していることが分かる。また、述部の部分も含めて、その他の点では全て正しい理解がなされている。

## 学生による分析例3

```
The deep interest
      in classical literature
      and
      history
which
was
common
      to all humanists

was not
  only
expressed
  in their activity
      as copyists
      and
      editors.
```

「分析例3」は、「分析例1」及び「分析例2」で指摘した誤読の部分も全て正しく理解されている。さらに、述部の“was not only expressed”が、“was not”、“only”、“expressed”と3つに分割さ

れ、“only”が後ろの語である“expressed”よりも数文字右寄りに配置されていることから、“expressed”を修飾し、強めていることを強調するために、「分析例2」よりもさらに細部に目を配った分析を試みようとしていることが観察される。

以上、分析の3例について説明してきたが、通常では気がつきにくい誤読の箇所が判明するだけでなく、学生がどのような意図で分析しているかまで把握することができた。また、可視化されたその分析から、それぞれの分析を実践した学生自身も、自分の間違いやすい箇所や弱点等を発見し、その後の勉強に役立てることができよう。

### 【構造可視化の今後の課題】

これまで、構造可視化による英文読解の利点について、いわば光に相当する側面を縷々述べてきた。しかし、やはり、筆者の考案した英文の構造可視化も万能ではなく、今後の課題として残され、さらなる工夫が必要とされている点もいくつかある。ここではそれを探りながら、その解決策についても考察したい。

#### (1) 前提とされる文法上の基礎知識

既に明示した分析例をみても分かることだが、英語センテンスの構造可視化を実施するにあたって、学生の側に文法的基礎知識がある程度必要であることは、暗黙の前提になっている。確かに、5文型とか、修飾、被修飾の関係といった基本事項はしっかり身につけていることが望ましい。ところが、最近よく耳にするのは、「センテンスは主部と述部から成り立っている、という基本事項さえ知らない学生が多い…」などという嘆きである。「だから、remedial教育でまず、文法から…」となるようであるが、筆者は、その場合、中学校の5文型の例文辺りを構造可視化させることから始めることを提案したい。そして、中学の教科書の例文はできるだけ早く切り上げて、諺や名言名句をたくさん取り入れ、構造可視化させることで、知的興味も同時に喚起するというのはどうであろうか。こうすることで、文型やセンテンス構造の理解が知的な内容理解に必要なことも体得できさせられよう。そもそも、画面上で、センテンスを分解して、要素を移動し、並べてみる、ということ自体、実験的授業でも、学生は大変な興味を持って取り組んでくれた<sup>17)</sup>。文法知識が欠けているから、文法の教科書で学ばせよう…というのでは、文法のための文法のやり直しとなり、学生は付いてこないのではないだろうか。文法は、原著者が、その頭脳の中の渾沌とした思索を整理し、形を与えて、読者に認識可能なものとして提示するのに必要不可欠な機能を果たしていることは、学生自らが構造可視化の作業を実践する過程で体得されるものであって、固定した既成の知識の断片として教師から教え込まれるものではない。学生からすれば、文法問題を解くための手段として文法を捉えるために、文法を敬遠することになるのであって、実際の文章を読み解く際に、センテンス毎に必要なだということに気づけば、自主的に文法を学ぶようになるのである。曖昧な文法力では、構造可視化は覚束ない。

#### (2) 形式的な構造分析の限界

他方、形式的な構造分析だけでは、区別不能な例が少なからず存在することも無視できない。例えば、“the singing of the choir”と“the singing of the song”の違いであるが、これに単なる二次元

的構造可視化を施しても、両者の本質的な相違は可視化されない。形式的な分析の限界である。改めて説明するまでもなく、“the singing of the choir”の“the choir”は“sing”という行為の動作主であり、“the singing of the song”の“the song”は“sing”という行為の目的語である。

the singing  
of the choir

the singing  
of the song

しかし、例えば、この例のような動名詞や、動詞から派生した名詞——例えば、composeから派生した名詞compositionのような場合——、その動詞の動作主を示す形容詞句は、例えば、赤色で表示するのに対し、目的語を示す形容詞は青色で表示する、等の工夫をすれば、この相違を可視化することは可能である。

この辺は、先に構造可視化の原則を列挙した際の「柔軟性」が、教師にも学習者にも求められるところであり、二次元の限界を乗り越えるのは、決して不可能ではない。

### (3) 時間と手間

構造可視化による英文読解においては、時間と手間が掛かるのが最大の難点であることを認めなければならない。まず、学生側から見れば、与えられた課題のセンテンスを構造可視化しながら読むのに、かなりの時間と手間を要する。教師の側から見れば、その結果を授業開始前に、1クラス分を学生毎、センテンス毎にチェックするのに、相当の時間と手間が掛かる。しかも、効率のよい授業運営を考えて、授業中や授業後に提示すべき、参考分析例をセンテンス毎に用意しなければならない。これも教師の負担となる。そして最後に、予め選んでおいた、典型的な誤りを含む学生の構造可視化の結果を集中的に解説するだけでも、非常に時間を費やしてしまう。これは、授業の性質上、教師と学生の双方にとって、時間が掛かることである。

しかし、構造可視化による授業が一斉授業の形を取りながら、実質上は、個別指導となっていることを思うと、こうした手間と時間はむしろ当然と言えるように思われる。いやむしろ、千差万別の日本語訳例を通覧するのと異なり、構造可視化のお陰で、1クラス30名前後の分析例をいくつかの類型に分類できることから、各学生の日本語訳をチェックするよりもはるかに明快、確実に指導ができるという利点の方が大きいとさえ言える。日本語の表現の表面上の異同に惑わされることなく、学生が目の中の英語のセンテンスの構造をどう見て取ったかを直接に観察できるのは、他の方法ではなかなか実現しがたい。

### 【結びとして】

本稿執筆中の2009年3月9日、平成25年度入学生から年次進行で実施されることになる、「新学習指導要領」が発表された<sup>18</sup>。今後、高校での英語の授業が、基本的には英語で行われるという大きな変更、多くの関心を集められることであろう。しかし実は、「新学習指導要領」には、そうした授業形態の変更だけでなく、指導内容についても看過できない重大な変更があることに注目したい。すなわち、現行では「英語言語材料」として、「文型」という項目が用意され、ここでは、「S文型」という用語こそ見られないものの、「主語＋動詞＋補語」の文型に始まり、「主語＋動詞＋目的語＋補語」に至るまで、「その他の文型」まで含めれば、新旧対照表のレイアウト

トで見出しも含め15行にわたって詳述されている。ところが、「新学習指導要領」では、「文構造のうち、運用度の高いもの」という驚くほど素っ気ない、たったの1行で片付けられている。

実際問題としては、いわゆる受験校において、大学入試対策としても、5文型を無視した指導がなされるとは考えられない。しかし一般的に、そして理論的には、5文型を知らずに大学に進学してくる学生が近い将来に出現するのである。大学で英語を教える立場にある者は、そのような近未来も見据えて、英文読解の基礎の教授法についての再考が必要であると思われる。そのような立場から考えると、学生の読解力養成のために提唱してきたプロセス重視の「英語センテンス構造可視化」は、5文型の基本型を指導する上でも、また、習得していく上でも、有益であるに違いない。

この教授法は、本来は、中学や高校で、5文型を学ぶ段階で実施し、センテンスの構造分析と共に構造可視化によって、その時点で、英文の構造を意識した読解力も身につけて欲しいところである。しかし、「新学習指導要領」の内容からみて、その希望は達成される見込みは少ない。少ないどころか、その希望はますます遠のいているのが実情である。大学において、英文読解の基礎を地道に指導することが求められる日も、それほど遠くないであろう。学生たちが、専門的な内容の多様な英文を読み、個々の専門の研究等に生かし、あるいは創造的な活動に結実させ、社会で生かせるような読解力を身につけることができるようになるためにも、英文読解の基礎の指導を疎かにすることはできない。

本稿では、第二言語として英語を学ぶ大学生の英文読解力の養成に関して、訳文に重点を置いたプロダクト中心の従来の教授法の問題点を探りながら、英文読解のプロセスを重視した新しい教授法への試みについて言及してきた。この教授法が広く実現するまでには、多くの時間と、教育の現場での整備や理解も必要であろう。学生の英文読解力を養成するために、大学という場でこの「センテンスの構造可視化」を実践しながらも、いつの日かそれが不要になる日が来て、少しずつでも理想の教育へと近づいてくれる日が来ることを願って止まない。

1『高等学校学習指導要領解説外国語編英語編』(文部省、開隆堂出版、平成11年)、p. 10。

以下、現行の学習指導要領についての引用は同書による。

2 本稿ではこの一例だけに絞り、それに集中して論じたが、総計4クラス、合計2学期にわたる授業の課題の学生による分析結果から得られたデータは膨大な数に上り、その内容も多種多様である。それらの子細に検討することは別の機会に譲りたい。

3 *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*, eds. Charles B. Schmitt et al., p. 119.

4 以下、筆者が想定した学生の訳が、単に空想の産物でないことを確認するために、この実験的授業が終了してから、次の学期の最初に、別の複数の通常クラスで、試しに5分間テストの一部としてこの主部を含むセンテンス全体を訳させてみた。多くの訳例が集まったが、当面ここでは関係のない訳語のパリエーション等を捨象すると、予想通り、訳例1や訳例2はかなりの頻度で見られたが、訳例3は出現していなかった。

5 実は、ここに既に、解釈学的循環の問題が潜んでいるのであるが、それについては、後で触れることにする。

6 *The Collected Papers of Bertrand Russell*, Vol. 8: *The Philosophy of Logical Atomism and Other Essays 1914-19*, p. 177他。

7 ここで列举した最後の(6)の命題は、“all”という論理語が入っているため純粋な原子命題ではなく、

- 一般命題化したものと考えることができる。また、これだけが、“to all humanists”という副詞句が入っている点でも、厳密には先行の5つの命題と同列に扱うべきではないと考えることもできる。しかし、内容的には、極めて単純な事実を述べたものであり、当該英文の主部の内容を理解したかどうかを確認するためには不可欠の事実であるため、ここでは、原子命題として列挙した。
- 8 外国語を学ぶことにより、母語である日本語に対する意識が高まり、ひいては日本語表現力が豊かになる、という説が聞かれるが、そのような副次的効果はあくまで副次的効果として、生じれば幸運…くらいに考えておいた方が無難であろう。英語教育の現場では、英語の理解を主眼としている以上、翻訳の授業でもない限り、日本語の表現力の増進を図る余裕など現実にはないはずである。
  - 9 この図解でのイタリックスは、佐々木氏による。
  - 10 『構文把握のプラチカ 英文解釈』のp. 11の図解では、“the Greek”が省略されているが、筆者の構造可視化では省略せずに示してある。
  - 11 *Introduction to Text Linguistics* (Robert-Alain de Beaugrande and Wolfgang Ulrich Dressier, 1981)による有名な例をここで想起したい。そこでは、V-2 rocketの発射実験を記した簡単な科学記事を読み解くときでさえ、いかに膨大な“prior knowledge of the world”、“world-knowledge”が必要かが複雑な網の目状の図で示されている。
  - 12 ここで扱っている例は、Derek Bickertonが*Language and Species* (The University of Chicago Press, 1990)のp. 60以下において、句構造の曖昧性の例として使っている、“the cow with the crumpled horn that Farmer Giles likes”と同種のものであり、“that Farmer Giles likes”が“the cow”を修飾するか、“the crumpled horn”を修飾するかの最終的な決め手は、このセンテンスの構造外の実事に関する知識に頼ることになる。この例文を取り上げたWilliam H. Calvinは*How Brains Think* (Basic Books, 1996, p. 83)において、“Knowing that Giles has a collection of horns over the fireplace could help you guess whether ‘that the farmer Giles likes’ should be boxed with ‘cow’ or ‘crumpled horn.’”と述べているが、このセンテンスの構造外の“Giles has a collection of horns over the fireplace”という事実に関する読者の知識が、本稿の例で言えば、ルネサンスの人文主義者たちの関心についての読者の知識に相当する。
  - 13 モノクロ印刷の本紀要では見えないが、例えば後出の「学生による分析例2」では、学生が自発的に着色機能を使うことにより、先行詞“interest”と、そこから離れた関係節の“which was common to all humanists”を茶色で表示している。
  - 14 その最大の理由は、筆者が最初からスタンド・アローンのパソコンで稼働可能な形態を主張したにもかかわらず、業者がWeb上でのみ動作する仕様に固執したため、構造可視化という本質的な機能ではなく、サーバー上でのファイル管理に関わる機能という付随的な機能についての開発が予想以上に膨らんでしまったことである。
  - 15 分析結果が曖昧な学生は、それまで欠席がちで、構造可視化の基本的な原則や技法を学び損なったため、このセンテンス例が出た時点では正しく対応できなかったと思われる。
  - 16 この箇所のように、ひとまとまりとして捉えられるべき受動態のbe動詞と過去分詞の間に副詞などが割り込んだ形となっている場合の構造可視化については、さまざまな扱いが考えられる。構造可視化を実践するとたちどころに気づくことであるが、このように構造可視化の取り扱いについて多様な可能性がある例は、予想以上に頻出する。読解のプロセスを明快に示すという本来の目的が達成される限り、このような細部に関して過剰な一律性を求めることは慎むべきであると考えられる。構造可視化自体が目的化してしまう危険は避けなければならない。
  - 17 上記の2クラス以外に、理系の学生から成る別の2クラスでも、中世からルネサンスにかけての科学哲学の歴史を扱った教材を使って実験を試みたが、授業中の雰囲気やアンケートから見る限り、一般には英語が苦手とされる理系の学生の方が、厳密な構造可視化による英文の読みを好む傾向が見られたのは興味深い。
  - 18 文部科学省ホームページの  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/990301d/990301i.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301d/990301i.htm)  
を参照のこと。