

英文読解指導の一考察

大 上 寛 親

Hirochika OUE : ON DEVELOPING READING ABILITY IN ENGLISH

はじめに

読解という知的作業を行なうためには、語い力、文法力などが必要であることは論を待たない。多くの教室において、単語、熟語、文構造の解剖、和訳といったようなことに重点を置いて読解指導がなされている。また、中学校の段階では、非常な流行をみた文型練習に必要な以上と思われる程の時間を注入している場合も多い。これらのことは適切に扱うなら、読解のみでなく、3領域(4技能)全体の熟達に役立つものである。しかし、語い、文法、文型の指導だけでは真の読解能力を養成するのに足りないものがあるように思える。この小論では、読解指導に焦点を合せて、従来の指導法でややもすると忘れられていた点について考え、また J. S. Bruner の “The Process of Education” が出版されて以来ブームを招来した構造化理論の適用の一試案を示そうとしたものである。教育課程の構造化という大きな仕事は広い領域にわたる専門家の頭脳を必要とするものであるが、以下述べることは構造化の理論を英文の読解という1つの小さな領域に当てはめて考えたものであり、また幾多の問題点も未解決のままである。自然科学の分野では、既に構造化の具体的な仕事に着手しているが、人文科学では、その性質上大きな困難があるため、立ちおくれしている現状である。しかし、今や教育改革ということは世界的になり、わが国もその例外ではない^①。英語教育では最近の構造言語学の発達で、教材や教授法も改革されては来たが、構造化という点ではまだ暗中模索と言えるかも知れない。どの程度に構造化されるかということも

想像の域を脱してはいない。しかし、いくら困難な仕事とはいえ、とにかく着手しなければその目的は達成できない。この意味で、英文読解という狭い領域ではあるが、構造化ということを考えてみるのも無駄ではないであろうし、更に一步一步他の領域へその手を伸ばす段階にもなるであろう。

読 解 と は

日本語の「読解」ということばは単に reading という語だけでは表わせない。読解とは文字通り解釈すれば、「読み解くこと」である。「読む」とは文字記号を元の音声に戻元する活動であるが、必ずしも音声を発する必要はない。聴覚像として捕えることだけにとどめてもさしつかえない。「解く」とは音声又は聴覚像からある概念を生じることである。したがって、dog という文字記号から [dog] という音声又は聴覚像を得て、「犬」という概念を心に浮べることも読解の一種である。しかし、ここで問題にするのは、単なる語や文ではなく、文章と呼ばれるものの読解である。文章とは複数の文が何の統率もなく集合したものではない。それは書く人の心の中に、あるテーマが生じ、それを成

① 例えば、物理学では PSSC (物理学研究委員会)、数学では SMSG (学校数学研究グループ)、UICSM (イリノイ大学学校数学委員会)、生物学では BSCS (生物科学教育課程研究会) など。

② 1965年11月1日に教育改革研究大阪会議が結成され、1966年9月に明治図書から「未来からの挑戦と教育の現代化」と題する中間報告、及び1967年9月に「教育改革への提言」という最終報告が出されている。

長さや発展させて完成し、文字記号として表現したものとも言える。「読解」とはこの過程を逆にたどることである。すなわち追体験することである。

F. L. Billows は Bacon の “Of Studies” という essay にある reading に関する部分を要約して、次の4つに分類している。^③

1. Leisurely light reading
2. (a) Rapid scanning, as when searching a newspaper for the latest news
(b) Rapid scanning to glean salient points of a chapter or book
3. Serious analytic and reflective reading
4. Deputy reading — abstracts, reports, etc.

追体験するためには、文章を分析し、総合しなければならない。したがって、上の4つのうち、ここで扱う読解は3にあたるものである。語法とか文構造の解明は読解にあたっての前提条件になるものであって、読解とイコールのものではない。したがって、これらのことには触れないことにする。

読解の過程は3つにわけられる。^④ 第一次過程は、文学作品の場合においては、主題を求めることである。非文学作品では、主題は表現でほぼ現わされているから、この過程をふまなくてよい。第二次過程は、文学作品では、素材・構想の分析であり、非文学作品では、「文章の構成」の分析、すなわち、演繹型か、三段型か、帰納型かなどを知ることである。第三次過程は総合することである。文章は主題によって統一された「有機体」（このことは後述する）であるから、文章中のすべてのことば、文、段落の関係を総合しなければならない。

われわれが読書する場合には、これら3つの過程をその順序に従って追ってゆくのではなく、お互いにかみ合わせながら読み進むのである。すなわち分析と総合を絶えず繰り返しながら読むのである。

有機体としての文章

文は語が何の統率もなく偶然に並んで出来ているものではない。一定の約束に従って配列さ

れているから、読者（又は聞き手）に理解できるのである。文章についても同様のことが言える。しかし、語の場合は統語法という比較的はつきりした客観性に富んだ約束があるのに対して、文の配列の場合には極めて主観的なものしかない。文体論とか表現法とかが関係してくるけれども、統語法に対して統文法と呼ばれるようなものはない。時間の順次性に従って配列する場合でも、2つ以上の事柄が並列して進行しているときは別々に書き表わさなければならないし、継起的な事柄が2次元的に、あるいは3次元的に四方八方に連鎖反応を起こす場合でも、1つずつ書き並べてゆかねばならない。換言すれば、われわれ人間が経験する事柄の多くは時間的空間的にいろいろ複雑なつながりを持って現われたり進展したりしてゆく立体性を持っているが、文章はそれを線条的に描写するのである。立体的なものを線条的な手段で表わすのであるから、おのおのの文は他の文と意味の上で密接な関係を保持したままつながっていなければならない。そのつながりは平面的なものだけではないので、単に隣接している文相互間のつながりとは限らない。むしろ、距離的に遠く離れている文が複雑にからまり合っている場合も多いのである。おのおのの文自体が持っている意味以外のものが、そのつながりによって表わされるのである。

文字は人間の発明のうち最も有用なものうちの1つであることは間違いないが、文字が人間のすべての言語活動を正確に余すところなく表記できる完全な用具かということ、残念ながらそうではない。極めて不完全な用具だといわねばならない。われわれの用いる言語は感情によって音声に変化がある。かぶせ音素といわれているものは、その変化を表わす1つの手段であるが、文字記号を用いて完全に書き表わすことはできない。句読点という補助記号があるが、

③ F. L. Billows : *The Techniques of Language Teaching* Chapter 10 pp. 212-213

④ 講座 現代語 第三巻「読解と鑑賞」遠藤嘉基「読解の構造」pp. 4-7

それは一定の制限された範囲内で役立つものであり、イタリック体という字体もある程度の補助をするだけである。このように文字記号及びその補助記号自体は不完全であるが、その不完全さは context によって補われるのである。すなわち文相互の結びつきを読み取ることが不完全な文字記号を完全に理解することにつながる。文章は1つ1つの文が表わしている意味のみならず、有機的な結びつきという手段で、潜勢的な意味を数知れず含むことができる。有能な作者は自分の思想や感情や事柄の複雑な継起などを、線条的な文をたくみに配列し、相互に立体的な意味関係を持たせることによって描出してゆく。もし読者に読解力が不足しているなら、この有機的な関係を読み取ることができないから、それだけ感動も少くなる。もし読者が十分な読解力を持っているなら、その文章は生命力と活動力を持った有機体として、その眼に映るのである。この有機体を完全に分析し、総合するのが読解の作業である。外国語である英語の場合、文字記号を元の音声に正しく還元する練習をすることも重要なことには違いないのであるが、それが reading の目的であってはならない。教師は、生徒が書かれたことばを正しく articulate できたからといって、決して満足してはならない。読解の能力は文字記号を正しく articulate する能力とは別のものである。Oral reading を通して正しく articulate させる練習の上に立って、silent reading で文章有機体の分析、総合のしかたを指導する必要がある。

文章は有機体であると述べたが、有機体にもいろいろある。読解指導のための教材文は大別すると、非文学教材と文学教材の2種類になる。非文学教材の主なものとは説明文と呼ばれているものである。説明文は事実や事柄を誤りなく客観的に伝達しようとするものであるから、文学教材と異なって、比較的単純な構造を持った有機体であると言える。時間的継起的順次性が明確に現われるので、読者は文から文へ、パラグラフからパラグラフへと、その理解したものを順に積み上げてゆくのである。理論の展開

に注意して追ってゆけばよい。説明文は、文から文へ、パラグラフからパラグラフへと理論的なつながりを保持しながら流れてゆくもので、感情の交錯は含まれていない。それに対して、文学教材は複雑な組織を持った有機体である。文学教材で一番よく用いられるのは物語り文であるが、これは事実や事柄を単に客観的に伝達することを目的としているものではない。もちろん、作者は現実を描写し、その印象を読者に伝えるわけであるが、決して単なる事物の伝達者ではない。作者は見たもの感じたものをあらゆる言語表現の手段を通して伝達するのである。したがって、文学に描かれた現実、実在をそのまま写し出しているのではなく、作者の精神活動によって変容した創造の世界にあるものである。そのため、事件の継起、感情の変化、situation の流動も複雑になり、それを表現している文相互の関係は網の目のように多岐にわたっている。しかし、非文学教材にせよ、文学教材にせよ、組織の差異はあっても有機体であることにちがいはないのである。

⑤ C. C. Fries : *The Structure of English* (Longmans) p. 282

Basically, then, the marks of punctuation are graphic devices which can operate in a limited way as structural signals in written materials which lack such features as intonation, pause, and stress. This does not mean that punctuation does or can represent the sound features of intonation or stress ; it means simply that punctuation can provide a device to supplement the features of form and arrangement in some of those situations for which, in speech, intonation provides the distinguishing features.

⑥ I. Morris : *The Art of Teaching English as a Living Language* 大家高信 注, (研究社) p. 103

Admittedly a written text is in a sense a form of recorded speech which may be audibly or inwardly reproduced. Its ultimate purpose, however, like that of speech itself, is to convey information or generally to affect the mind of the reader. Proficiency in reading, therefore, is not to be considered as the ability to articulate the written words correctly.

読解作業の基本となるもの

構造化理論の出発点とも言えるものは「転移」(transfer)である。これを2つに分類すると「特殊的転移」と「非特殊的転移」になるが、前者は技能における転移であり、後者は原理の転移である。読解指導のみならず、教科課程全般の構造化を考える場合に中核になるのは後者、すなわち原理の転移である。換言すれば、構造化とはこの非特殊的転移をねらったものであると言える。更に説明を付加するならばある教科を教えようとする場合、1つ1つの現象を別々のものとして教えるのではなく、その基本になる観念、原理、法則というものを抽出して、個々の現象をその基本的なものとの関連において教えていこうとするものである。

ブルーナーは、教科の基本的構造を教えることに関して、4つの主張をしているが、それらをまとめると次のようになる。

1. 基本的なものを理解するならば、教科が理解しやすくなる。
2. 人間が記憶するこまかい部分は構造化された全体のパターンのなかに位置づけられないなら、急速に忘れ去られる。
3. 基本的な原理の理解は「訓練の転移」に通ずるものである。
4. 初等、中等学校で教えられる教材を、その基本的性格の観点から不断に吟味するならば、「進んだ知識」と「初歩の知識」との間のギャップをせばめることができる。

この4つのこと自体は非常に簡単なことのように思えるが、この中に1つの大きな問題が含まれている。それは「基本的なもの」をどのようにして決定するかということである。ブルーナーは構造化理論を教育課程全般について述べているのであるが、ここでは、はじめにことわっておいたように、読解指導という点にしばって、その基本的なものを設定してみよう。

自然科学のように比較的客観性に富んだ分野においても基本的原理の決定には困難な問題がある。人文科学においては更に至難の業であると言わねばならない。一口に「基本的なもの」

と言っても、「広い領域における基本もあれば、せまい領域における基本もある。つまり基本的なことがらが1つのヒエラルキーをなして存在しており、その末端に個々のことがらが位置しているのである。」^⑦せまい領域における基本は「基礎」(注⑧参照)といわれるものに近づくことになる。多くのことがらに転移する可能性があるのは広い領域における基本でなければならない。読解作業においては、文字を recognize するということは末端のことがらであり、語いの理解、文章構造の解明(文法)なども比較的せまい領域における基本と考えられる。広い領域に転移するものは、有機体を構成している文相互のつながりの解明である。このつながりの解明が、分析と総合という過程をとることであり、それによってことがらや situation が明確になり、展開して行く。このことは、とりも直さず読書の興味の本質であり、読解の指導過程の中心である。

以上のような読解指導が英語教育においては往々にして無視される傾向にあった。英語の場合には、国語とちがって、まず第一に抵抗とな

⑦ J. S. ブルーナー「教育の過程」鈴木祥蔵・佐藤三郎訳(岩波書店) pp. 21-22 (以後同書に関してはページのみを記すことにする。)

⑧ ここで述べる「基本的なもの」というのは、「基礎的なもの」と異なる。基礎的なものとは、ある完成物を作るのに、すぐその上に積み上げるための土台になるもののことであり、基本的なものとは、ある完成物全体に適用できる原理や概念のようなものを指す。すなわち、その完成物の多くの部分に転移する可能性を有するもののことである。

⑨ pp. 29-33

⑩ 佐伯正一「教育内容・教育方法における構造化理論」現代教育科学(明治図書) No. 98 p. 9

⑪ 村松友次「読み手主体の心理過程に即して」国語教育(明治図書) No. 96 p. 19

しだいにことごとく、人物が、情景がはっきりして行く、展開して行く、解決して行く、その興味が読みをすすめて行く原動力であろう。

それは分析し総合して行く過程である。具体化、特殊化の方向と、抽象化、一般化の方向との往復作用をともなった過程である。

読みの指導過程は、この、読みの心理過程に即しつつ、それを強め、能力化して行く過程でなければならない。

って読者の前に立ちだかるのは、不慣れな文字記号であり、発想法を異にする表現である。そのため、初歩の段階ではいろいろな器具を用いて文字記号をす早く認知する訓練をし、学年が進むにつれて、文構造を分析して意味を理解させるのであるが、その手段として多くの教師はいわゆる grammar-translation method を用いる傾向にある。和訳できれば、生徒も教師も満足し、その結果この方法から脱出できなくなり、生徒は理解を和訳に頼るようになる。しかし、読解の過程が前記のものであるからには、和訳できたからといって本当に読解できたとは限らない。むしろ読解できたと錯覚する弊害が生じてくる。これは大きな(致命的とも言える)弊害である。本当の意味における和訳とは、英語の文章の表わす意味を正しく深く(有機体を余すところなく解明して)理解した上で、それを日本語で表現するという高度な技能である。和訳一辺倒では読解の基本になるものを教えることはできないし、生徒もそれに気づかないまま非能率的な非科学的な学習をすることになってしまう。基本的なものを、どのような形で、どのような方法で教えるべきであるか、ということに次に考えてみよう。

ラセンの指導

ブルーナーは「教育の過程」の第三章「学習のためのレディネス」の冒頭を次の仮説で始めている。「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる。」^⑬この仮説は、子どもはある物事を観察したり、学習したりする場合には、その発達の各段階において、それぞれ特徴的な方法を持っているから、一見高度な知的操作と思われることでも、その子どもの発達段階に適する材料や方法で与えるならば、効果的に理解させることができる、という意味である。^⑭「知的性格をそのままにたもって」ということばは重要な意味を含んでいる。子どもが理科の学習をする場合には、科学者が研究室で行なう知的活動と同じ種類のものでなければならぬし、物語り文を読む場合には、文学研

究家が行なう知的活動と同じ種類のものでなければならぬ。両者のちがいは種類のちがいでではなくて、程度のちがいであるべきである。すなわち、「知的活動は、知識の最前線であろうと、第3学年の教室であろうと、どこにおいても同じもの」^⑮でなければならぬ。もし種類の異なるものを何の構造的観念もなく教えるならば、訓練の転移は望むべくもなく、その記憶は急速に忘れ去られてしまうだろうし、「進んだ知識」と「初歩の知識」との間のギャップは非常に大きなものとなるであろう。高度な知的活動と同種類の知的活動を、子どものそれぞれの発達段階に適した程度で教えてゆこうとする試みにラセン形教育課程というのがある。これは、前に学習したことを上級学年でもっと高い水準で繰返すやり方である。ブルーナーはラセン的な指導を教育課程全般という大きな視野の中で述べているが、ここではこの方法を英文解釈という下位分類の中で捕えてみよう。

ラセン形を平面図で表わすと円になる。この円の部分が知的活動の範囲となる。また立面図ではジグザクを描いて上にのぼって行く。このジグザクの部分が知的活動の程度である。読解を構造的に指導する場合には、平面図の円全体、立面図の下部ジグザクから始めるべきであ

⑬ L. R. H. Chapman: *Teaching English to Beginners* pp. 97-98 (Longmans). .the logical end of translating English reading matter must be that pupils will never understand without translation, and will come to depend upon it.

⑭ 岩波講座 現代教育学7 言語と教育II p.105 伊藤健三

解釈作業の途中で理解をためすために部分的に訳させることは有効であるが、全文に訳をつけることをもって解釈作業にすりかえることは望ましくない。またつけた訳をもとにして解釈しようとするのは順序が逆で、往々にして訳はつけたが、何を言っているのかわからないということになる。

⑮ p. 42 参考のため原文を次に引用する。
Any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development.

⑯ このことに関する詳細な説明は pp. 42-69参照

⑰ p. 18

る。そうすれば上部ジグザグへの転移が非常に容易になるはずである。もし円の一部、あるいはそれとは全く異なるものを指導して、ジグザグの程度を上あげようと意図するなら、大きな抵抗となるのみならず、その意図を完全に果すことは不可能である。

近年、文型練習 (pattern-practice) が英語の授業中の作業として広く行なわれているが、これはその意図するところを考へて、上手に用いれば運用面で非常な効果のあがるものであるということに関してはすでに多くの報告がなされている^⑭。しかし、pattern-practice 一辺倒になって、はなはだしい場合には、これが英語教授の主要素であり、基本 (ラセン形の平面図の円にあたるもの) であると錯覚するようなことになると、その弊害は訳読式教授法の場合と同じように非常に大きなものとなってくる。文型練習は言語の構造を能率的に習得し、これを orally に produce させるためのものであるが、単純な文章なら読解にも付随的に役に立つものである。しかし、文と文との間の有機的なつながりを解明するという読解の基本的ことからの指導には、situation という点で不十分なものとなる。もちろん、文型練習は思想伝達の situation をその背景にもって行なわれるものであるが^⑮、その situation は読解のときに出くわす流動する situation と異なっている。このことについて次に考察してみよう。

文型練習は W. F. Twaddell の言う言語学習の五段階 —— (1) recognition, (2) imitation, (3) repetition, (4) variation, (5) selection のうち (4) と (5) の段階を取り扱うものである^⑯。まず、(4) の variation では、与えられる cue によって、新しい situation が次々と現われてくる。しかもその situation には意味の上から見て何の関連もない。This is a dog. という基本文に対して、教師が鉛筆 (実物でも絵でもよい) を見せると、This is a pencil. となり、更に次の cue によって、This is a cat. This is a lion. と続いて行くのである (substitution)。また question の cue を出して疑問文に転換さ

せたり (conversion)、形容詞や副詞や句などの修飾語句を付加させたり (expansion) するのであるが、そのようにして出来上がった文は単に文型において関連があるというだけで、意味の上からはそれぞれ独立したものであって何の関係もない。したがって variation では意味の連続していない situation の一駒一駒を取り扱うだけである。次に selection の場合を考えてみよう。Selection は、ある stimulus を想定して、それに対応する response を選ぶ作業である。たとえば、I bought this dictionary. という stimulus に対して、When did you buy it? と応答させたり、更にそれを stimulus にして、I bought it yesterday. と応答させるのである。この場合、situation はある一定のわく内に設定されたものであり、いわば静止の状態にあることになる。

このように文型練習で扱う situation は日常生活で普通に起こり得るものを設定するのであっても、非連続的であるか、あるいは非流動的であると言える。これは文型練習それ自体の意図が、その場その場に応じた oral production であるから当然なことである。複雑にからまり合って流動する situation を設定して oral production の drill を行なうことは不可能なことである。このように考えると、文型練習はラセン的読解指導の基底をなす円ではない。

⑭ 反面「パクパク練習」として非難もされている。「英語の授業改造」福士俊郎など4氏著 (明治図書) プロローグ 参照

⑮ C. C. Fries and A. C. Fries: *Foundations for English Teaching* (研究社) pp. 342-343
We must never be satisfied with any lesson in which the pupil is merely parroting memorized sentences in formal exercises. Even the simplest pattern-practices should provide the context of a communication situation. Pattern-practice which is usually the most formal of the exercises has as its function the bridging of the gap between the introduction of the new material and the pupil-pupil dialogs which use it in communication situations increasingly more developed.

⑯ 現代英語教育講座2 (研究社) 「フリーズを中心とする英語教授法」山家保 p. 122

Pattern-practice ということばがあまりにも popular になり過ぎ、その効果の報告もしばしばわれわれの眼にふれるので、ともすると pattern-practice 万能という錯覚に落ちいる傾向にある。実際に用いられる教材文も pattern-practice や pupil-pupil dialog のような oral production の drill の面にかたより過ぎると不自然なものになってしまう恐れがある。なぜなら、実生活では situation は絶えずお互いに関係を持ちながら流動するものであり、言語はその辞書的意味のみならず、社会的文化的意味を持っているからである。われわれの発話は、辞書的意味と構造的意味において、ある社会で実際にその機能を果しているときの意味全体のうちのほんの一部を成しているだけであり、その社会的文化的意味においては、ある発話の連続体と関係して特別な反応を聞き手（あるいは読者）に起こさせるものである。この社会的文化的意味は pattern-practice のみでは決して理解させることはできない。このように考えてみても、いくら徹底した文型練習でも、それだけでは読解指導には不十分であることがわかる。

では、どのようにして読解の基本になるもの、すなわち文相互の有機的なつながりの解明を指導したらよいただろうか。この作業を教師が行なって、それを生徒に説明するというのであれば簡単である。しかし、それでは効果はほとんど望めない。「知的性格をそのままにたもって」ということは、前述のように知的作業の種類を同じものにするということであるが、この知的作業は生徒自身が行なうものであり、またそのように仕向けなければ意味がない。教師は生徒が自分自身で問題を解決する方向にむかう態度を発達させる援助をしなければならない。この態度は発見への態度なのである。しかもこの発見への態度は学習のための大きな動機づけとなる。教師がある問題を徹底的に解明し、解説したとすれば、生徒がまず感じることは、それを憶えなければならないということである。人の行なったことの結果を単に記憶するということは消極的なことであり、退屈なことであ

る。生徒の学習への意欲を刺激する何ものもない。そこには発見することによってもたらされる知的興奮は全くない。もっとも、未知なるものについての教師の説明は、ある程度生徒の興味をひくかも知れない。しかし、それは一時的なものでしかない。「興味の短期間の喚起は広義の興味の長期の確立と同じものではない。」²⁰ 基本的なものを生徒自身が発見するように促し、それによって長期の興味を確立して、転移をねらいながらしだいにその程度を高めてゆくことがラセンの指導法で最も重要なことである。そのためには、発問という手段が考えられる。

発問による発見的学習

発問をするということは、その内容によって 2 つに大別できる。1 つは check of understanding の手段である。教室で教材の oral introduction のあとで行なわれる一連の question-and-answer や、テストに用いるものの多くはこれである。もう 1 つは生徒が気づいていないことに注意を向け、それに気づかせたり、考え方の過程を指導するためのものであ

²⁰ 英語教育シリーズ 2 フリーズ「アメリカ構造言語学と英語教育」安井稔訳注（大修館）p. 68
The linguistic meanings of our utterances — the lexical meanings, and the structural meanings to which we give great attention — constitute only part of the total meaning of these utterances as they function practically in a society. In addition to the regularly recurring responses to the lexical items and to the structural arrangement, there are also throughout a linguistic community recurring responses to unique whole utterances or sequences of utterances.

²¹ P. Gurrey : *Teaching English as a Foreign Language* (Longmans) p. 105... if everything is told to a class straight off, that will not help the pupils to find interest in the subject, or to understand it thoroughly — or to remember it. Therefore, if a topic has any value, it must be worked into the pupils' thinking about it and into their previous knowledge of it and of related topics that they already have studied.

²² p. 93

る。前者では **correct and quick responses** が要求されるが、後者ではそれは要求されない。発見的学習²³⁾を利用して効果のあるのは後者である。なぜなら、後者で要求されるのは、発問の線に沿って思考し、その結果答えを得るという作業が発見的学習に必須のものであるから。この種の発問をする場合に注意しなければならないのは次の2点である。

(1) 教師が意図した思考過程を正しくたどらせるものでなければならない。

そのためには趣旨のはっきりした具体的なものでなければならない。漠然として、つかみどころのない問い——ということは裏を返せばいくらでも思考過程があるということになる——はいたずらに生徒の思考を混乱させてしまう。思考を混乱させるということは、この発問の意図に根本的に反することになる。あまり大きな問いを出すとしばしばこのような結果になる。優秀な生徒は深く掘り下げた答えをするであろうし、そうでない生徒は問いの一部分だけを捕えて表面的な思考をした答えをするであろう。また全然答えられない場合も生じる。そうすると問答の大部分は教師対少数の優秀な生徒で行なわれることになりかねないし、優秀な生徒相互の間でも、その問いの捕え方に **variety** があって、お互いの思考を混乱させ合う結果になる。これではその発問は無意味であるばかりでなく、正しい思考過程を指導する上でマイナスになってしまう。

(2) 生徒の発達段階に適したものでなければならない。

前述のように、ここで扱う発問は思考方向を **suggest** するものであり、その方向にむかって行けば答えを発見できるものでなければならない。したがって、問いの内容が生徒の発達段階から考えて、あまり高度なものであれば、生徒は教師の **suggestion** にもかかわらず、その思考方向を理解することができないか、たとえてきたとしても、中途で行きづまってしまって、答えを発見するに至らない。これもまた発問の目的に根本的に反することになる。反対にあまりにも簡単過ぎる問いを発することも、思考さ

せるという目的が達成できない。「ある特定の教材または特定の概念を与えて、それについて子どもにつまらない質問をしたり、あるいはつまらない質問をさせたりするのは容易である。とてもできそうにない難しい質問をするのもまた簡単である。答えられることができ、どこかに手応えのある『媒介になる質問』をさがすのがコツである。これこそ教師と教科書に課せられた大きな仕事である。」次に今まで述べて来た読解指導の基本になる文相互の有機的なつながりの解明を指導するための一連の発問の例を実際の教材について示してみよう。

教材²⁴⁾

Mrs. Brown : You're usually hungry, Tom.

Susie : No, Mother. He's not usually hungry. He's always hungry.

Tom : May I have an apple ?

Mrs. Brown : Yes, you may. Take this big red one.

Tom : Thank you. (He eats the apple.) It's very good.

Mrs. Brown : Do you want one, Susie ?

Susie : No. I'm never hungry in the afternoon.

Tom : You're sometimes hungry in the afternoon.

Susie : Well, I don't want an apple now.

²³⁾ P. Gurrey は "Teaching English as a Foreign Language" の中で questioning を Stage One Questions, Stage Two Questions, Stage Three Questions の3つにわけている。(Chapter 10, 11, 13, 18及び Appendix A)

本文中の前者は大体 Stage One Questions にあたるものであり、後者は Stage Two Questions にあたる。もっとも細部では異なっている。

なお Gurrey の questioning についての要領を得た説明は、同書の翻訳(鈴木保太郎・五十嵐二郎訳 御茶の水書房)の訳者解説参照

²⁴⁾ 発見的学習については、広岡亮蔵「授業改造」(明治図書) pp. 53-61参照

²⁵⁾ p. 51 ディヴィッド・L・ページ(イリノイ大学 数学)のことばからの引用

²⁶⁾ この教材は拙論「有機的な解釈力の指導について」(広島大学教育学部附属中学校教育研究第12集)で扱ったものである。

(The Junior Crown English Course 2)

この教材は、Tom という少年とその姉 Susie 及び母親の Mrs. Brown の 3 人の対話文になっている。語学的には頻度を表わす副詞の drill を目的としたものであり、しかも文型も単語も簡単なものばかりであるから、mim-mem と pattern-practice でしっかり drill しておけば、ほとんどの生徒はたいした抵抗もなく和訳できるにちがいない。とは言え、教師は、生徒が何とか和訳できたからといって、この教材の読解が完全に終わったと判断してはいけない。一見簡単と思える文章でも、個々の文の有機的なつながりまでしっかり把握できていない場合が多いのである。この教材でまず問題として取りあげねばならないのは、10行目の Susie のことば “No. I’m never hungry in the afternoon.” である。この No. ということばは何のつながりもなく出て来たものではない。Susie は Tom がよく hungry になるので、“He’s not usually hungry. He’s always hungry.” と非難したので、彼女はここで Yes. と答えるわけにいかないのである。したがって、10行目の文は 2行目と 3行目の文と密接なつながりがあることになる。最後の行の “Well,…” は Tom が “You’re sometimes hungry in the afternoon.” と言ったことを、やむを得ず肯定している気持ちが含まれている。すなわち、Susie が “I’m never hungry in the afternoon.” と言ったのはうそであり、Tom に反撃されて返答に困って受太刀にまわったのである。

以上の内容を生徒が読み取る作業は、その知的操作という点において、文学研究者のそれと、程度の差こそあれ、同種類のものである。単なる和訳だけでは生徒にこのような知的操作を行なわせるのに不十分である。そこで次のような一連の発問をして生徒の思考を促すようにしなければならない。

(第1問) Tom がおなかをすかすことについて、Mrs. Brown と Susie とでは、どちらが強い表現をしているか。

この問いは10行目の Susie の No. というこ

とばと関連しているものである。このように、いきなりポイントの部分に関する問いを発するよりは、順序をふんで思考過程を suggest してゆくほうが混乱の防止になる。

(第2問) Mrs. Brown が Susie に “Do you want one, Susie ?” と言ったのに対して、Susie は “No.” と答えている。もし Susie が本当に空腹なら、果して “Yes.” と答えるだろうか。

生徒は第1問で Susie が Tom を大げさに非難していることを知った後であるから、Susie の心理状態を察するのに大きな困難は感じないはずである。

(第3問) Susie は更に、“I’m never hungry in the afternoon.” と言っているが、このことばは本当だろうか。

この質問は次に続く Tom と Susie とのやりとりと関連して考えなければならないものであるから、いきさかむずかしい。もし生徒が大きな困難を感じているようなら、Susie が “Well,…” と言っていることに注意を引くように suggest してやればよい。

以上のような一連の発問によって、思考過程をたどれば、pattern-practice でこま切れの situation にしか接していなかった生徒が、文と文とのつながりに眼を向け、流動する situation を理解することができるようになるし、またこのような深い読み方をするものであるという習慣をしいに養うようになる。しかも、教師が解説して生徒が受身の立場になるのではなく、生徒自身が発見し、そのよこびを味わうようになるのである。このような内容に関する発問は、言語学的教授法の影にかくれて、特に中学校の段階では、ややもすれば忘れられる傾向にあったものである。もちろん、語法とか文構造などの教授を怠ってはならないが、それに加えて以上述べてきたことを指導すべきである。

お わ り に

はじめに述べたように、教科を構造化することとは大きなしかも困難な仕事であり、未

解決の問題が数多く前途に横たわっている。特に「社会科、人文科、言語の教授の分野においては、さらにその (ie. 自然科学) 倍の努力が必要である。」²⁷⁾ この仕事を完成させるためには、全米科学アカデミーが召集したウッツボール会議のように、関連した多くの分野にわたる研究が必要かも知れない。特に国語教育との関係は、同じ言語教育という立場で密接な関連を保ってゆかねばならない。従来このことは忘れられがちであった。²⁸⁾ Michael West は、読解力は general power であり、他の言語に転移するもの²⁹⁾ だとしている。更に英語の速読能力と母国語のそれとの間には、かなり高い相関関係があることを実証している。P. Gurrey も “the teaching of the mother tongue and the teaching of a foreign language can support and assist each other”³⁰⁾ あるいは “whether the language is the mother tongue or a foreign language, some of the methods used in the teaching will be very similar, and most of the principles underlying those methods will be the same”³¹⁾ と述べ、母国語教育との関連を強調している。

この小論では、特に国語科との関係が深いと思われる読解指導について、構造化理論をあてはめながら論じたものであるが、多くの未解決の問題が含まれている。まず第一に、読解の基本になるものは、文と文との有機的なつながりの解明である、という仮説を立てたが、これは果して正しいかどうか。第二に、基本的なことから出発して、ラセン的に指導してゆくための方法論はどうか。第三に、英語教育の中に含まれる他の技能 (speaking, hearing, writing

など) とのからみ合いをどのようにするか。さらに第四として、国語教育をはじめとする他教科との関連をどのようにし、どのような転移をねらうべきか。以上のことは、どの1つを取りあげてみても、幾多の困難な問題を含んでいるが、今後諸研究を参考にしてゆこうと思う。最後にブルーナーの次のことばを引用する。「安全でないからといって、あえて過ちをおかそうとしないようでは、教師は大胆さの頼もしい模範にはなれない。教師が不確実な仮説に危険をかけようとしなければ、どうして生徒がそれをしようとするだろうか。」

²⁷⁾ p. 13

²⁸⁾ 「言語教育学叢書」(文化評論出版) 発刊のことば (西尾実・石橋幸太郎)

…教育課程の教科目編成表において、中学・高校・大学一般教養課程を通じて、国語科と外国語科とが無縁のものであるかのごとく、全く別扱いして人びとは豪も怪しまない。この事実は、外国語が中学校課程において選択科目になっていることからくる便宜的な扱いということはあるにしても、国語科と外国語科が同じ言語教育としても有機的関連性について、いまだかつて真剣な検討が加えられたことのないことを示すものではあるまいか。

²⁹⁾ M. West : *Learning to Read a Foreign Language* (Longmans) p. 7

Reading ability is a general power. It is not confined to one language : for improvement in the ability to read one language is “transferred”, and shows itself in improvement of the reading of another language.

³⁰⁾ Ibid. Chapter II

³¹⁾ P. Gurrey : *Teaching English as a Foreign Language* (Longmans) p. 181

³²⁾ p. 117