

論文

日本人英語学習者のためのコミュニケーション指向 リーディング指導を考える

長 谷 尚 弥
(関西学院大学)

1. はじめに

従来から、日本の英語教育においてリーディング指導といえば「文法訳読」が中心であった。文法や構文の説明をしつかりを行い、英文の構造を理解した上で日本語に訳すことであって意味内容を理解するといったこの指導法は、英語を介して受け身的に（一方向的に）情報を受け取る分にはそれほど支障はなかった。しかし、コミュニケーション志向の英語力が求められる時代にあっては、リーディング指導法としてはこれは必ずしも十分だとは言えない。

それではどのようなリーディング指導法がこれから時代に求められるのか。その答えを欧米のリーディング研究に求めようとするときに気がつくことがある。それは、多くの研究が、英語母語話者によって行われたものであったり、また、英語と比較的言語距離が近い言語の話者、あるいは英語を母語とする子どもを被験者としたもの、或いは英語圏において第2言語としての英語(EFL=English as a Foreign Language)ではなく、ESL=English as a Second Language)を学習している学習者を対象としたものだということである。当然といえばそれまでだが、欧米のリーディング研究の多くが必ずしも日本人学習者をメインターゲットにしていないということである。

では、果たして日本人英語学習者はそれほどユニークであるのか。答えは以下の2つの理由からイエスである。まず一つに、英語と大きく異なる日本語を母語としていることがある。日本語は英語と比べ、文字、統語、談話構造等のあらゆるレベルにおいて大きく異なるため、日本語を母語とする学習者が英語を学ぼうとするとき、そこに固有の問題が生じることは容易に想像出来る。2つ目に、日本には、文法訳読を中心とした指導・学習の歴史があり、それから生じる英語リーディング指導・学習に対する「思い込み」「先入観」があるということである。

それではどのようなリーディング指導が日本人学習者に効果的であるのか。上に挙げた学習上の特徴、固有の問題を念頭に置きつつ、欧米のリーディング研究とその結果をクリティカルに概観することからヒントを得たい。

2. 欧米における主なリーディング研究結果とそれらの日本人学習者への応用可能性

以下、欧米の研究者によって、第2言語としての英語リーディングを指導する際に重要なと考えられていること、そして、それらがどの程度日本人学習者に当てはまるかを考えてみたい。

2.1 自動性と単語認識

単語認識が流暢な読みと自動性の中心であるとされている。そして、第2言語における単語認識は、その正書法上の処理経験、母語と第2言語との正書法上の違いや両言語についての正書法上の知識の相互作用によって影響を受けるとされる (Koda, 1996)。また、第2言語により近い母語を持つ学習者の方が優れた単語認識が認められたという研究もある (例えば Koda, 1989)。以上をまとめると、母語として、英語とはまったく異なる正書法を持つ学習者は、英語学習上不利な条件を与えられているかも知れないということになる。何故なら、そういった学習者は、第2言語により適した、新しい正書法上の処理システムを発達させなければならないからである (Carrell and Grabe, 2002)。

以上のことばは日本学習者にとってももちろん無縁ではない。特に、母語と第2言語が大きく異なる場合に新たな処理システムを構築しなければならないということは日本人学習者に当てはまると思われる。ただ問題は、すばやく単語認識が出来ないことがどの程度日本人学習者が英語のリーディングを行う上で障害になっているのかということである。後述するように、筆者が行った大学1年生を対象としたアンケート結果からも、「単語」が英語リーディング上の大きな障害になっていることが分かる。ただそれは、単語認識が遅いなどということではなく、知っている単語が少ない、ということに他ならない。

2.2 語彙

語彙知識が第2言語でのリーディングを行う上で重要な役割を担っていることは欧米の研究者も認識しているところである。ただ問題は、許容される未知語の割合である。第2言語としての英語学習者は、読もうとするテキスト全体の95～98%の語彙を知っている必要があるとした研究結果がある (Laufer, 1989; Hu and Nation, 2000)。

限られた語彙しか知らない日本人学習者にとっては上記の数字は非現実的であるといわざるを得ない。また、文脈から未知語の意味を推測することも難しい (Bensoussan and Laufer, 1984; Haynes, 1984)、読んでいる最中の辞書使用も内容理解する上で効果的ではない (Bensoussan and Sim, 1984) となると、語彙が限られた日本人学習者に対してはどういった指導が望ましいのだろうか。

2.3 読みのスピード

スピードを伴った読み（速読）の訓練は、ある程度の第2言語の能力を習得した学習者に対して効果的であり、そうでない学習者にとってはむしろ単語認識や語彙力をつけることの方が必要となる (Weigle and Jensen, 1996)。

大半の日本人学習者は後者に該当するであろう。

2.4 言語闘値

母語で習得しているリーディングスキルやストラテジーが第2言語においても効果的に使用されるためには、学習者がある程度の第2言語能力を習得していることが必要である (Bernhardt and Kamil, 1995)。

「ある程度の第2言語能力」の定義付けが難しいところであるが、多くの日本人学習者にとって、この「ある程度」に到達するのに苦労をしているのが実状ではないだろうか。日本人学習者の多くが抱えているリーディング上の問題は、リーディングスキルやストラテジー云々以前のものであると考える。

2.5 背景知識の果たす役割

読みの助けとなる背景知識を明示的に教えることは読みを助けるとされる (Floyd and Carrell, 1987)。

母語であろうと英語であろうと、背景知識を持っていることが読みの助けになることに対する疑う余地はないであろう。ただ、読もうとする題材の性格にもよるが、日本人学習者が英語を読む上で、どの程度まで背景知識の欠如がリーディングの障害になっているかということを考えなければならない。

2.6 テキスト構造や談話上の合図

テキスト構造や談話上の合図に関する読み手の知識は、第2言語における読解にかなり影響を与えるとされる (Geva, 1983)。

文レベルを超えた、談話レベル、パラグラフレベルにおいては、上記のことは確かに日本人学習者にも当てはまると考えられる。

2.7 メタ認知とリーディングストラテジー

異なる目的のために読んでいる間に、自らの行動をコントロールするのみならず、リーディングストラテジー、様々なリーディングタスクが要求するもの、テキスト構造、読み手としての長所や短所を知っていることもメタ認知能力を構成する要素である (Brown, Armbruster and Baker, 1986)。

2.4でも触れたが、大半の日本人英語学習者が英語を読もうとする際に感じる困難のうち、どれくらいがこういった能力の欠如に起因しているかということを考えなければならない。果たして日本人学習者に英語でのリーディングストラテジーを教えることは効果的なのか。それ以前に、そもそもそれは必要なことか。

2.8 多読

あらゆる年齢層、あらゆる第2言語能力を持つ学習者にとって多読は効果があるとされている (Elley, 1991)。ただ一方で、多読と精読のバランスをどのようにとればいいのかについて明確ではないともされている (Carrell and Grabe, 2002)。

多読が、日本人学習者を含め、すべての英語学習者に何らかの効果をもたらすことについては疑う余地はない。問題は、限られた学習時間の中で、多読がいかに効果的に日本人学習者の抱えるリーディング上の困難を解決できるかという点である。

2.9 ボトムアップとトップダウン

文字情報をもとに単語から文、テキストへと理解を積み上げて読んでいくのがボトムアップであり、読み手の持つ背景知識等を活用してこれから読もうとするテキストの内容を予想するなど、テキストに対して読み手の方から積極的に働きかけをする読み方がトップダウンといわれる。そして優れた読み手はこの両者を相互に作用させて読みを進めているといわれている (Grabe and Stoller, 2002)。

果たして日本人学習者が英語が読めない、或いはうまく読めないのはこういった2つのプロセスをうまく相互作用させることができないのが原因であろうか。

3. 日本人英語学習者にとってのリーディング

3.1 日本人英語学習者にとってのリーディング上の障害とは

具体的に、日本人英語学習者にとってどのようなことがリーディング上の障害となっているかを調べるために、大学1年生を対象としてアンケート調査を行った。「あなたが英文が読めない、或いは、読むのに苦労する原因は何ですか」という質問に対する大学1年生162名の回答は以下の通りである（記述式回答、複数回答可、2005年10月実施）

表1 大学1年生が英文が読めない理由

1位	単語(熟語)を知らない	140名 (86.4%)
2位	文の構造がわからない	40名 (24.7%)
3位	特定の文法事項(分詞構文等)がわからない	40名 (24.7%)
4位	(関係)代名詞が示すものがわからない	14名 (8.6%)
5位	日本語訳に関すること	12名 (7.4%)
6位	文・話の流れについていけない	8名 (4.9%)
7位	背景知識が不足している	5名 (3.1%)
8位	内容に関する知識が不足している	4名 (2.5%)
9位	単語の発音がわからない	3名 (1.9%)
10位	文の区切れがわからない	2名 (1.2%)

以上の結果をよく見てみると、1～5位、及び9, 10位（斜字体、太字部）は「言語」に関すること、6～8位が「読み」に関することである。従って、日本人学習者が感じるリーディング上の問題の大半は、いわゆる「読みに関する問題」ではなく「言語に関する問題」であることが分かる。当然といえばそれまでだが、日本人学習者が英語を読もうとするときにぶつかる困難の多くは、決して日本人学習者に「読みの力がない」からではなく、「相手が英語だから」なのであり、この点を十分に考慮した指導をすることが肝要であると考える。「読解能力」を意識した指導よりもむしろ、「言語能力」をいかに伸ばすかを考えるべきなのである。

3.2 日本人英語学習者にとってのリーディング力とは

3.1で考えた「言語能力」とは先述のボトムアップ能力に他ならない。日本人学習者にとっての英語リーディング能力の構成要素をまとめると以下のようであると考えられる。

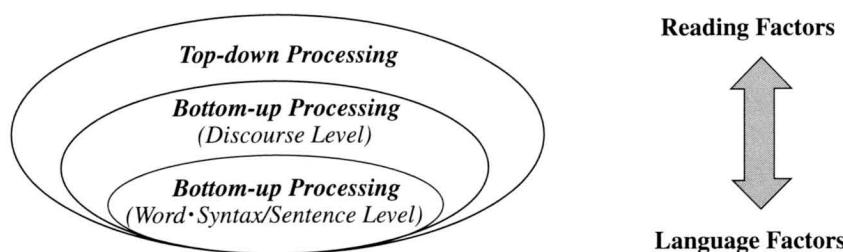


図1 日本人英語学習者のリーディング能力の構成要素

すなわち、日本人英語学習者にとってのリーディング力の根幹を成すのは、まず低次（単語・統語 / 文レベル）のボトムアップ能力、次に高次（談話レベル）のボトムアップ能力、そして最後にそれらの能力を取り巻くように存在するのがトップダウン能力であると考えられる。そして、ボトムアップ処理を如何に自動的に行うことができるかによって、限られた認知資源をトップダウン処理にまわすことが出来るかどうかが決まるのである。また別の言い方をすれば、日本人英語学習者のリーディング力の根幹と成すのは言語的因素 (Language Factors) であり、その対極にあるのが読解に関する要素 (Reading Factors) であると言える。そしてこの両者は互いに背反するものではなく、連続体を構成している。学習者が、言語的因素を核とした能力を身に付けていくに従って、しだいに読解に関する要素が大きく係わってくると考えられる。

3.3 日本人英語学習者のリーディングにおけるボトムアップ能力の重要性

日本人英語学習者がリーディングを行う上でのボトムアップ能力の重要性については、多くの研究者の指摘するところである。Kuramoto et al.(2006) は、日本人学習者がリーディングに関して経験する困難はボトムアップスキルに関するものであり、リーディング指導はトップダウンスキルよりもむしろボトムアップに焦点を当てるべきだとしている。

欧米の研究者も第2言語のリーディングにおけるボトムアップ処理の重要性には言及している (Adams, 1990; Grabe and Stoller, 2002; Grabe, 2002)。ただ一つ気になるのは、それらの研究の多くが単語認識をボトムアップの大きな部分と捉えている (Samuels and Flor, 1997; Grabe, 2002) ことである。日本人学習者にとって、単語認識（いかに素早く多くの単語を認識出来るか）ではなく、そもそも単語を知らないことがリーディング上の大きな障害となっているのである。このことは先述のアンケート結果からも明らかである。

3.4 日本人英語学習者にとってのボトムアップ能力とは

それでは日本人英語学習者にとってのボトムアップ能力を構成するものは何であろうか。上に述べたように、まず語彙力である。先述のアンケート結果にもあるように、単語（熟語）を知らないから読めない、或いは読むのに苦労するという声が圧倒的に多い。次に多かったのが、文法項目や構文など、言語の構造に関する知識不足である。そして、こういった知識を活用することで如何に自動的にボトムアップ処理（単語や統語処理）を行えるかということが、日本人学習者にとっての効率的なリーディングにつながることは既に述べたとおりである。

では英語母語話者は、こういったボトムアップのための知識、或いはボトムアップ処理、特に統語処理の自動化ということをどのように考えているのであろうか。Grabe(2002:53) は、ボトムアップ処理の結果が予期しないようなものとなったりして混乱でも引き起こさない限り、統語的処理は比較的自動的に行われる、即ち、いちいち考える必要がない（実際には、容易に考えることは出来ない）としている。英語母語話者にとって文法は自然と身に付いているものであり、自らそれを意識することは不可能なのである。ましてや、日本人など外国人学習者がこの点で苦労するなど、なかなか実感として理解出来ないのであろう。

3.5 日本人英語学習者にとってのリーディング上のもう一つの障害

前のアンケート結果から、上で考えたようなボトムアップ処理能力が不足していること

以外に、日本人学習者が英文を読もうとする上で障害となっているものを探してみると、5位に入っている「日本語訳に関するここと」がある。以下に具体的な回答内容を列挙してみよう。

表2 日本語訳に起因するリーディング上の障害

1. 難しい文や長い文になると、理解しやすいうように日本語に訳してみようとするが、うまく日本語に出来ない。
2. 一文ずつきれいな日本語に訳そうとしてしまい、時間がかかってしまう。
3. 意訳するときに直訳を既に忘れてしまっている。
4. 「完全に訳せ」という条件付きで読むと、文法や単語一つ一つに気を配って読むためにつかえまくってしまう。
5. 一文一文が訳せても、内容把握が苦手なので何を言っているかわからない。
6. 読めても意訳出来ずに、文章の意味が理解出来ないことがある。
7. 日本語と英語では主語や述語等の順番が違うので、戻らないと読めない。
8. (英語を)日本語に置き換えて考えると、逆にわからなくなる。
9. 直訳すると意味がとれない文章が難しい。
10. 単語を1個1個訳しながら読んでしまう。
11. 日本語と語順が違うため、無意識のうちに読み返してしまい、読むスピードが遅くなる。

以上、いずれも、英文のリーディング過程において日本語訳に依存している学習者の姿を物語るものであり、英文のリーディング過程において日本語訳を介在させる習慣により、学習者の間で混乱が生じていることがわかる。

英文和訳によるリーディング指導の弊害は多くの研究者が指摘するところであるが、特に日英語の場合、両言語間の距離が大きい分だけ、同時に両言語を処理することは認知的にも負担が大きく、混乱を招くと考えられる。英文を読む際に日本語訳に依存させないことにより、そして、依存させなくともすむように、学習者の中に独立した英語の言語システムを構築することが有効であると考える。そしてそのためには、リーディング指導過程において、日本語訳を介して英文を読むといった、両言語を同時に使用するような場面を出来るだけ減らせることが肝要であると考える。両言語を同時に使用することから生じる相互作用については欧米の研究者の指摘するところでもある(Carrell and Grabe, 2002: 235)。英語専用の認知処理法を身につけさせることで、日英語間を行き来することから生じる認知的負荷を少しでも軽減させるようにすることは、限られた認知資源の有効活用にもつながると考えられる。

4. 日本人英語学習者に対するリーディング指導

これまでの議論を受けて、日本人英語学習者に対するリーディング指導のあるべき姿を具体的に考えたい。その主な内容は、1. 統語処理を中心としたボトムアップ処理の自動化、そして、2. 日本語訳の回避である。

4.1 ボトムアップ処理の自動化

これまで見てきたように、日本人英語学習者にとっては、ボトムアップ処理、それも欧米の研究者が提唱しているような単語認識ではなく、統語処理を如何に認知的に負担をかけないで自動的に出来るかということが重要である。そうすることにより、限られた認知

資源をさらに高次の処理（トップダウン処理）に有効に使えるからである。日本人英語学習者が英文を読む際にトップダウン処理が出来ていないとすれば、それはそういったスキルを身につけていないからではなく、その前提となるボトムアップ処理に限られた認知資源の多くを消費してしまい、結果、トップダウン的な読み方をする認知的余裕がないからであると考える。

ではボトムアップ処理を自動化するにはどうすればよいか。要は言語に多く触れさせることにより、文法や構文の知識を内在化させることである。言語に多く触れさせるという点では多読の効果も軽視出来ない。また、言語知識の内在化ということではパターンプラクティスや反復練習も時には効果的であろう。また、様々な形態の音読も言語知識の内在化には有効であると思われる。ただ、多読よりももう少し直接的かつ効率的な指導法はないか、そして、パターンプラクティスや反復練習よりもリーディング指導における言語活動としてふさわしいものはないかと考えたとき、筆者は英問英答が注目に値すると考えている。リーディングにおける質問は、単に内容理解を確かめるためのテスト的な役割以外に、読みをガイドするものと通常考えられている。それらに加えて、テキストに出てきた特定の文法項目や構文を巧みに質問に組み込んだり、そういう言語材料を使って答えるような質問を聞くことにより、リーディングという行為から大きく遊離することなく、言い換えればリーディング活動の一環として、学習者に対して言語知識の内在化を可能にすることが出来ると考える。

4.2 日本語訳の回避

どうすれば学習者は、日本語訳を介すことなく内容理解に到達することができるか。

そのことを考える前に「日本語訳」というものを改めて整理して考えてみたい。一言に日本語訳と言っても以下の4種類があると考えられる。

①いつ訳すか		
ア. 内容理解に至る過程で訳す	⇒	理解前和訳
イ. 内容理解後に訳す	⇒	理解後和訳
②どの程度訳すか		
ウ. とりあえず機械的にすべて訳す	⇒	習慣訳
エ. 必要最低限だけ訳す	⇒	必要訳

図2 4種類の日本語訳

筆者は、必ずしもあらゆる種類の日本語訳を否定しているのではなく、これら4種類の中で特に問題だと感じているのは「理解前和訳」であり、「習慣訳」である。即ち、内容を理解する手段としてとりあえず機械的、習慣的にすべての英文を日本語に訳し、その日本語訳を通して内容を理解しようとする読み方が最も深刻な問題であると感じている。そしてこの問題を回避するためには、まず初めに、とにかく何でもかんでもまず訳そうとする「習慣訳」をやめることである。これによりかなりの日本語訳が教室からなくなるはずである。では次に、英語のままでは難しくて意味がとれない英文をどうするか。一つの方法はパラフレーズである。この場合のパラフレーズとは、学習者が行うものではなく、日本語訳に代わり、もとの英文の理解を助けるために、指導する側が学習者に対して与えるものである。つまり同じ内容を易しい英語で書き換えた、テキストのパラフレーズ版を併

用することで、日本語訳に依存することなく、学習者が内容理解に到達できるようにするのである。以上のことと図示すると以下のようになる。

• 訳読式モデル Text→Translation →Mental Model→ Comprehension
• 直読直解モデル Text →Mental Model→ Comprehension
• パラフレーズモデル Text →Paraphrased Text →Mental Model →Comprehension

図3 3つのリーディングプロセスのモデル (Hase, 2004)

「訳読式モデル」においては、テキストはいったん日本語に訳され、その訳に基づいてメンタルモデルが構築され、内容理解が実現されるのに対し、「パラフレーズモデル」においては、日本語訳が介入する余地はない。学習者は、テキスト及びそのパラフレーズ版を読むことによって、英語のままでメンタルモデルを構築する。つまり、最後まで英語のままで内容理解に至るのである。

パラフレーズすることの主な狙いは、日本語訳に代わり、原文を英語のままで内容理解可能なレベルにすること、そして、それにより、最後まで英語のままで内容を理解する習慣を学習者の中に形成することである。同時に学習者は、原文とパラフレーズ版の両方を読むことにより、英語によるインプット量を増加させることができるという付加価値もある。ただ肝心なことは、易しくパラフレーズされた英文ばかり読んでいてはいつまで経ってももとの英文が読めるようにはならないということである。そのためには、これまで議論してきたボトムアップのための言語知識をしっかりと指導し、それらの知識を内在化することでボトムアップの自動化を促進しなければならない。こうした指導を行う一方で、あくまでも日本語訳の部分に取って代わるのがパラフレーズなのである。

5. おわりに

第2言語としての英語リーディング指導に関しては多くの研究がなされ、それらの結果に基づいて様々な指導法が提案されているが、必ずしもそれらのすべてが日本人学習者に当てはまるものではない。日本人学習者を対象として、コミュニケーション能力の一翼を担うこれからリーディング指導を考えるとき、ここで議論したような、日本人学習者の持つ英語習得上の特徴、抱える固有の困難を考慮した上で効果的な指導を行うことが肝要であると考える。

参考文献

- Adams, M. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bensoussan, M., Laufer, B. (1984) Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading* 7: 15-32.
- Bensoussan, M., Sim, D., Weiss, R. (1984) The effect of dictionary usage on ESL text performance compared with student and teacher attitudes and expectations. *Reading in a Foreign Language* 2: 262-276.
- Bernhardt, E.B., Kamil, M.L. (1995) Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypothesis. *Applied Linguistics* 16: 5-34.

- Brown, A.L., Armbruster, B.B., Baker, L. (1986) The role of metacognition in reading and studying. In Orasanu, J. (ed). *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 49-75.
- Carrell, P.L., Grabe, W. (2002) Reading. In Schmitt, N. (ed). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold: 233-250.
- Elley, W.G. (1991) Acquiring literacy in a second language: the effect of book-based program. *Language Learning* 41: 375-411.
- Floyd, P., Carrell, P.L. (1987) Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata. *Language Learning* 37: 89-108.
- Geva, E. (1983) Facilitating reading comprehension through flowcharting. *Reading Research Quarterly* 18: 384-405.
- Grabe, W. (2002) Reading in a second language. In Kaplan, R.B. (ed). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press: 49-59.
- Grabe, W., Stoller, F. (2002) *Teaching and Researching Reading*. New York, NY: Longman.
- Hase, N. (2004) Paraphrasing as a way of teaching reading -In search of its theoretical background-. *The Kwansei Gakuin University Humanities Review* Vol. 8: 65-71.
- Haynes, M. (1984) Patterns and perils of guessing in second language reading. In Handscombe, J., Orem, R., Taylor, B. (eds). *On TESOL '83: The Question of Control*. Washington , DC: TESOL: 163-176.
- Hu, H.M., Nation, P. (2000) Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13: 403-430.
- Koda, K. (1989) The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals* 22: 529-542
- Koda, K. (1996) L2 word recognition research: a critical review. *Modern Language Journal* 80: 450-460.
- Kuramoto et al. (2006) presentation given at An International Forum on the 1st- and 2nd-language Sciences held at the University of Hawaii, Manoa.
- Laufer, B. (1989) What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In Lauren, C., Nordman, M. (ed). *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon and Philadelphia, PA: Multilingual Matters: 316-323.
- Samuels, S., R. Flor. (1997) The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading and Writing Quarterly* 13: 107-121.
- Weigle, S.C., Jensen, L. (1996) Reading rate improvement in university ESL classes. *The CATESOL Journal* 9: 55-71