

中学英語リーディング教材におけるテキスト性 (1)

— 情報性に関して —

千々岩 佳 史*

(1994年10月13日受理)

はじめに

母語であれ、外国語であれ、文章を読む—リーディング—という言語活動について、“reading as communication”というとらえ方がある。これは、読み手 (reader) と書き手 (writer, author) がコミュニケーションを行っているとするのであり、その際の媒体となるのがテキスト (text) であるとみなすのである。つまり、読み手と書き手はテキストを介して対話を行っているのである。したがって、リーディングが成り立つためには、読み手、書き手、そしてテキストが存在しなければならない。読み手はすぐれた読み手 (good, skilled reader) からそうでない読み手 (poor, unskilled reader) まで多様であり、書き手は、手紙、日記から新聞記事に至るまで、署名性が明確である場合もあり、無署名性の度合いがきわめて高いこともある。そして、テキストのジャンル、内容が質、量ともに多岐にわたっていることは論をまたない。

このように錯雑性に富むリーディングの言語活動は、単純に割り切って考えることを許さない知的精神活動であるといえよう。ひとすじなわけではいかないのである。では、リーディングの言語活動をどのように考えて行けばいいのか。私は本稿において、中学校検定教科書のリーディング教材を取り上げ、これをド・ボウグラント、ドレスラー (de Beaugrande, R. and W. Dressler, 981) のいうテキスト性の基準 (standards of textuality) とくに、情報性 (informativity) ということを中心に、リーディングの中核をなすテキストとその特性は何かを考察したい。

まず、典型的なリーディングはどのようにして成立するのかを、リーディング教材ではない、一般読者が普通に手にするごく卑近な文章を例にとり述べてみよう。

1 リーディング成立の条件

次の文章をある読み手が読んだとしよう。

1a

… The average tourist on Canal Street wore black socks and white sneakers, was forty pounds overweight, and Trumann figured *these people* would return home and brag to their less fortunate friends about the delightfull cuisine *they* had uniquely discovered and gorged themselves on in New Orleans. *He*

*岩手大学教育学部

bumped into a hefty woman with a *small black box* stuck in her face. *She* was actually standing near the curb and *filming* the front of a cheap souvenir store with suggestive street signs displayed for sale in the window.

John Grisham (1993, p.210) (イタリック体筆者)

これは、近ごろベストセラーとなった、ジョン・グリシャム *The Client* (邦訳『依頼人』) の一節である。連邦捜査局 (FBI) の捜査員トルーマン (Trumann) がニューオーリンズのカナルストリートを、通りに群がっている観光客をかきわけながら歩いている。そのときの光景を描いたものである。さて、この文章のリーディングは、どのような過程をたどるのであるか。

まず、読み手はこのテキスト内の語彙の意味を知る必要がある。とくに、

(固有) 名詞: Canal Street, New Orleans

(普通) 名詞: white sneakers, cuisine, (the) curb, (the) window

などの語彙についての知識があげられよう。これらは、辞書や辞典の記述を調べれば、その意味するところを知るのは、そう困難ではない。そして、これら、とくに地理、風物については、いくらでも詳しく知ることができよう。いわば、「注釈」の領域に入るものであろう。読み手にとってこれらの語彙を深く知ることは、もちろん好ましいことである。

加えて、文法構造についての基本的な能力も要求されよう。文章全体を貫いている過去時制の用法、および、

過去完了時制: they had uniquely discovered

現在進行形: she was actually standing ... and filming ~

の用法も大切である。また、

with + 目的語 + 過去分詞: a hefty woman with a small black box stuck in her face; a cheap souvenir store with suggestive street signs displayed for sale ~

の構造にたいする知識もこれに入れていいかもしれない。

このように、あるテキストのリーディングが行われるためには、文法構造と語彙に関する知識はその前提となるものである。が、はたしてそれだけでいいのであろうか。もちろん不十分である。では、この他にどのような能力が読み手側に必要であろうか。

すぐ考えられるのは、2, 3の例をあげると、

these people

they

He

She

がそれぞれ何を指示しているかという、照応関係にかかわる読み手側の知識、能力である。この照応関係はテキストの結束性構造 (cohesion) によって導きだされる。したがって、この文章をまとまりのあるテキストとしてリーディングを行うには、

these people: The average tourist (tourists)

they: these people (The average tourist; tourists)

He: Trumann

She: a hefty woman

という前方照応的 (anaphoric) な指示関係を的確に把握しなければならない。これらの照応関係における読み手の能力は、文法構造にたいする能力を1歩おし進めたものということができ、テキスト理解に必須の能力といえよう。

ついで、語彙の知識ということについても少し考えてみよう。まず、リーディングにおける語彙の知識というとき、それは、語のもつ辞書的な意味を、知識として読み手が備えているということではない。文章を読むさい、文中の語の辞書的な意味をつづり合わせて理解を行うことが、いかに真のリーディングからかけ離れた言語活動であるかは、私たちは経験的に知っている。リーディングでは辞書的な意味の知識だけでは用をなさないのである。1つだけ例をあげよう。

a *small black box* (小さな黒い箱)

は何を意味するのか。この読みはどう考えればいいのか。通例の読み手は、この語句を「ばくぜんとした意味をもつもの」とし、真の意味は「保留」として一応棚上げにして読み進むと考えられる。そして、次のセンテンスの中の“*filming*”の語において、“a small black box”が「カメラ」、ないしは「ビデオカメラ」のことであろうと、推測 (infer) し、改めて読みなおし (regression) が行われるのである。なお、“a small black box”を「カメラ」という表現に一言つけ加えたい。これは、“No.10 Downing Street”が「英国首相」または「英国政府」を表わす「換喩」(metonymy) の広義の用法とみなすことも可能であろうが、「ゴルフクラブ」を「耳かきのオバケ」と言うような、ややユーモラスに揶揄した表現と同工と解していいであろう。

さて、ここで、

a *small black box* : カメラ (ビデオカメラ)

という読みにおいて注意しなければならないことは、なぜこのようなリーディングが行われるのかということである。これは、“a small black box”という句の中のそれぞれの語がもつ辞書的な意味を、知識として読み手が保持しているだけでは、この読みは到底不可能であるといっているからである。さきほど述べた、照応関係における読み手の能力と同様に、これは語彙、文法の知識を超えた、読み手に要求されるリーディングにとって不可欠な能力といえよう。1aの文章における関係の箇所を取り上げてみる。

1a'

[1] He bumped into a hefty woman with a *small black bok* stuck in her face.

[2] She was actually standing near the curb and *filming* the front of a cheap souvenir store ...

ここで明らかなように、“a small black box”の文中での真の意味を理解するためには、1a'[2]の文に現われる“filming”を待たねばならない。つまり、すでに述べたように、[1]の文において意味解釈が「保留」されていた“a small black box”の意味が、[2]の“filming”を読むことで明確になるのである。このようにいったん意味不明として棚上げされた真の意味が、後の文などのコンテクストによって明確になることを情報性の前向き降格 (forward downgrading) という。

2 テクストの情報性

リーディングの言語活動において、読み手が向き合うのは、本のページに印刷された物理的な存在であるテキストそのもの (physical text on the page) である。そして、読み手は、そのテキストから情報 (information) を得ようとする。ある中学生の読み手が次のような文章を与えられたとしよう。

2a

Look at this picture. Is this a picture of Tokyo? No. It's a picture of my country — Singapore. Singapore is a young country. It's about thirty years old. It's very small, but a great many people live there.

People of several races live in Singapore. Many of us speak Chinese and English. We use English at school and at work.

It's warm all year round, and the parks are green and very beautiful. I love Singapore.

New Horizon English Course 1, LET'S READ 1. (Tokyo Shoseki) p.79.

これは、シンガポールの歴史、風物について述べた、中学1年後期のリーディング教材である。もし、この文章をシンガポールの中学生が読めば、どのような情報を得るのであろうか。ほとんど得るべき情報はないと言えよう。未知情報に乏しい、読んでもつまらない、たいくつな、読むに値しない文章ということになろうか。しかしながら、シンガポールをよく知らない日本の中学生が読めば、この文章は、既知の情報の少ない、未知情報に富む、読むに値する、面白く関心のもてる文章ということになろう。つまり、リーディングという知的活動は、読み手側のもつ情報量と深いかかわりをもっているということがいえるのである。

このように、読み手が、あるテキストに対して、どれだけ興味、関心を示すかということは、つまるところ、そのテキストの中に、既知と未知の情報がどれだけ含まれているかという、情報性の高低に左右されることなのである。では、情報性の高低とはどのようなことか。

情報性とは何かと問うとき、解答へのヒントとなるのは、ド・ボウグランド、ドレスラー (de Beaugrande, R. and W. Dressler, 1981) の言うテキスト性 (textuality) という概念である。キャレル (Carrell, P. L., 1987) は、彼らの言うテキスト性をこのようにまとめている。

...what makes a text a unified, meaningful whole, rather than merely a string of unrelated sentences...

(p.23)

(テキストを、単にじゅず玉を並べたような関連のない文の連続ではなく、まとまりのある有意味な統一体たらしめるもの)

そして、ド・ボウランド、ドレスラーは、以下のように「テキスト性の7つの基準」(seven standards of textuality)を示している。

- (1) 結束構造 (cohesion)
- (2) 結束性 (coherence)
- (3) 意図性 (intentionality)
- (4) 容認性 (acceptability)
- (5) 情報性 (informativity)
- (6) 場面性 (situationality)
- (7) テキスト間相互関連性 (intertextuality)

これら7つの基準のどれ1つを欠いても、テキスト性は破壊され、リーディングは円滑には行われぬ。つまり、7つの基準をすべて満たしてこそテキスト性は保たれ、非テキスト(non-text)は生じないのである。7つの基準1つ1つを吟味することは可能だが、ここでは、リーディングの主要な柱をなすと思われる(5)情報性について取り扱う。確かに、「テキストをまとまりのある有意味な統一体たらしめるもの」は、(1)の結束構造であり、(2)の結束性であろう。しかしながら、いかにテキストが結束構造、結束性、また、それにふさわしい意図性、容認性を持ち、場面性、テキスト間相互連続性において適切であろうとも、情報性の基準に欠ける場所があれば、そのテキストは読むに値しないということになるからである。逆に、他の基準において多少の不備があったとしても、情報性の基準さえ満たしていれば、読み手はテキストを手取るであろう。

情報性とは、あるテキストの形式(form)と内容(content)に対して、読み手がどの程度、予測可能であるのか、予測不可能であるのか(ないしは、既知か未知か)ということにかかわってくる問題なのである。先にあげたシンガポールについて述べた文章の場合、当然ながら、シンガポールの中学生にとっては既知項目が多く、予測可能性は高いということになり、日本の中学生にとっては未知項目が多く、それだけ予測可能性は低いということになる。

この情報性は、予測性の高低によって、第1次情報性(first-order informativity)、第2次情報性(second-order informativity)、第3次情報性(third-order informativity)とそれぞれランクづけされている。それぞれは概略、次のようになる。

第1次情報性：形式、内容とも自明のことであり予測可能性は高く、したがって既知項目が多い。読み手の注意、関心は引かない。

第2次情報性：通常のリーディングにおけるテキストの特性をもつ。情報性の標準となる。

第3次情報性：予測可能性が低く、未知項目を多く含み、意外性にとむ。読み手が最大の興味、関心を払う。

ここで、重要なことは、第2次情報性が、情報性の段階の標準としてみなされているということである。リーディングにおいて、第1次情報性は昇格して第2次情報性へ、第3次情報性は降格して第2次情報性へという整合性と方向性をもつ。つまり、いかなる場合も、第2次情報性へと収斂すべく、リーディングは行われるのである。そして、各段階の情報性が微妙なバランスをとりながら、テキスト性を保持しているのである。このバランスのとり方が、情報性の昇格、降格を生み出すのである。具体的に、2aの文章の第1パラグラフから1例をとってみよう。

2a

[1] Singapore is a young country.

[2] It's about thirty years old.

この[1]、[2]の文で、シンガポールという国の歴史の新、旧をのべている。[1]の文では「シンガポールは若い国だ」というリーディングが行われ、通常の情報性、つまり第2次情報性をもつ。なぜなら、「国が若い」という意味は、自明のことではない、また、読み手の注意、関心は引かないということはある。したがって、この文は第1次情報性をもつとはいえない。しかし、[2]の文において「シンガポールは建国以来30年しか経っていない」という読みは、日本という、曲折はあれ、長い歴史をもつ国に生活をしている日本の中学生にとって、意外性に富み、未知項目を含む情報なのである。この文は第3次情報性をもつといえる。通常の中学生の読み手は、もう一度[1]の文を読み返し“a young country”の意味情報を確認し、[2]の文の“about thirty years old”の意味を明確にするリーディングを行うのである。ここにおいて、[2]の文は[1]の文との整合性を取り戻し、第2次情報性をもつに至るのである。

このように、前の文などのコンテクストに立ち返ることにより、情報性の段階が下がることを後向きの降格 (backward downgrading) という。以下、情報性の段階の昇格、降格ということを、中学リーディング教材について、物語文 (narrative)、論説文 (exposition) のそれぞれについて検証する。

3 リーディング教材の情報性

教材として生徒に与えられる、物語文と論説文の情報性を吟味するのであるが、ここでは各テキスト型の構造には直接立ち入らず、情報性のみを取り扱う。テキスト型の構造については、別の角度からの考察が必要であるからである。

テキスト内の情報性を示す際には、第1次情報性をもつ事項はイタリック体を、第3次情報性をもつ事項はボールド体を用いる。また、昇格、降格にかかわる情報性の単位は、必ずしもセンテンス単位ではないことにも注目すべきであろう。

(1) 物語文

3a

Meta lived in a small village. She was an old woman with no family.

One day a man came with a baby bear. "I caught this bear by the sea," he said. "Do you want it, Meta?"

Meta took the baby bear. "What's a good name for you?" she said. "Ted! You're a good boy, Ted."
She raised Ted like a child. Soon Ted was popular with all the village children.

Ted grew quickly. One day the village men said to Meta, "Ted can come and help us with hunting."
Meta was very happy.

Ted caught many seals. After that the village men always took him with them. Meta was very proud of Ted.

One evening Ted was very late. Meta waited for him for a long time. She could not sleep.

New Horizon English Course 2, LET'S READ 1. (Tokyo Shoseki) p.25-26.

これは、「Meta and the Bear」題する、中学2年前期に扱われるリーディング教材の冒頭の文章である。民話を題材とした、典型的な物語文といてよい。このテキストの情報性は次のようになる。[]の中の最初の数字は情報の単位を示す。

3a'

[1-1] **Meta lived in a small village.**

[1-2] *She was an old woman with no family.*

[1-1]の主語「Meta」は読み手にとって、全く未知の情報であり、第3次情報性をもつ。これは人名らしいが、男性なのか女性なのか、中学生にとってほとんど出会ったことのない固有名詞である。このテキストの前ページに、日本語で、

「アラスカやカナダなどには、イヌイットとよばれる人たちが住んでいます。この人たちは、長い間数々の民話を語り継いできました。... ここに取り上げた「ミータとクマ」もそんな民話のひとつです」

とイントロダクションが与えられてはいるが、テキスト自体を読んだ場合、やはり、この人物は不明のままである。これが、次の文[1-2]において、「Metaは、身寄りのないお年よりの女性」であることがわかる。ここにおいて、[1-1]は、前向きの降格を行い、第2次情報性を持つことになる。そして、Metaがいかなる人物であるかという情報を読み手がもち、初め場面 (setting) が設定され、物語は開始される。

[2-1] *One dday a man came with a baby bear.*

[2-2] **"I caught this bear by the sea,"** he said.

[2-3] "Do you want it, Meta?"

[2-2]の「海辺でこの(赤ん坊の)クマを捕えた」という、これだけの情報では、中学生の読み手のリーディングは円滑には行われ難い。意外性があるのである。したがって、第3次情報性をもつといえる。これが、[2-1]で「男が生まれたばかりのクマをつれてきた」という情報を読み取ることにより、男はそのようなクマが住んでいる海辺で、生活ないし仕事をしているらしい。そして、[2-3]により、「男はこのクマをあげるためにMetaの所へ来た」ということを読み取るのである。後ろ向きの降格が行われ、第2次情報性をもつのである。また、

このクマは、森に住む普通のクマではなく、白クマ (polar bear) のことではないかと、読み手は推測するのである。このように、テキスト外の読み手のもつ一般世界にかかわる背景的な知識経験の情報から、昇格、降格が行われることを外向きの昇格、降格 (outward upgrading/downgrading) と呼ばれる。

[3-1] *Meta took the baby bear.*

[3-2] "What's a good name for yor?" she said.

[3-3] "**Ted!** You're a good boy, Ted."

[3-3]の“Ted!”は呼びかけではない。「そうだ、Tedという名にしよう」という意味であり、やや唐突とあっていい。また、“a good boy”は「いい子だね」という、通例、人の子(男子)に語りかける語句である。いずれも、意外性をもつ項目であり、第3次情報性をもつといえよう。しかしながら、[3-1]、[3-2]により、「この赤ん坊のクマに名前をつけよう」という第1次情報性の情報の前提があり、後ろ向きの降格が行われ、[3-3]は第2次情報性をもつにいたるのである。

[4-1] **She raised Ted like a child.**

[4-2] Soon Ted was popular with all the village children.

[4-1]の字義通りの意味「Tedを子供のように育てた」とは、どのようなことなのか。中学生の読み手にとって、リーディングがやや困難となる第3次情報性をもつ。しかし、これも[1-2]のMetaは身寄りのないこと、および、[3-1]、[3-2]、[3-3]の「Metaはこの赤ん坊のクマを、ちょうど人間の赤ちゃんのように取り扱っている」ことによって、後ろ向きの降格が行われ、第2次情報性もち、[4-1]のリーディングは滞りなく進むのである。昇格、降格はすぐ前後のコンテキストによって行われるだけでなく、このように、文またはパラグラフを越えて成り立ちうるのである。このことは、後述する論説文にも見られる。

[5-1] Ted grew quickly.

[6-1] One day the village men said to Meta, "**Ted can come and help us with hunting.**"

[6-2] *Meta was very happy.*

[6-1]の「Tedはじゅうぶん大人になり、狩りの手伝いをするくらいになった」という情報は、第3次情報性をもつ。意外性と未知項目を多く含んでいて、予測可能性は低いからである。まず、「大人になった」ことは、[5-1]の情報により、「Metaは丹精を込めてTedを育て、どんどん大きくなった」ということが読み取れ、後ろ向きの降格が行われ、第2次情報性をもつ。しかしながら、「クマが狩りの手助けをすとはどのようなことか。猟犬のような役割を果たすのか」という問いにたいする答えは、テキストには明示されていない。さきへのべた、外向きの降格により、読み手は推測することを要求されるのである。次に、[6-2]であるが、「Metaはうれしかった」だけでは、何ら新しい情報は与えられていない。[6-1]の文が前提となって、初めて意味情報をもちうるのである。つまり、[6-2]は後ろ向きの昇格を行い、

第1次情報性から第2次情報性へと繰り上がるのである。

[7-1] **Ted caught many seals.**

[7-2] After that the village men always took him with them.

[7-3] *Meta was very proud of Ted.*

[7-1]の「アザランをたくさん捕えた」とはどのようなことか。[6-1]の文と同様に、テキストには何も述べられてはいない。外向きの降格、つまり、読み手側のもつ背景的知识による推測がなければ、リーディングが成立すべき第2次情報性は得られないのである。そして、[7-3]の「Metaは誇らしげにうれしく思った」だけでは、[6-2]の文と同じく、これだけでは何ら新しい情報はないといっていいであろう。[7-3]がしかるべき意味情報をもつためには、[7-1]、[7-2]が前提となり、「誇らしげにうれしく思った」理由が明確となり、第2次情報性をもつための後ろ向きの昇格が行われなければならない。また、[6-2]、[7-3]はともに[3-1]、[3-2]、[4-1]、[4-2]の文が前提になっているといえる。

[8-1] One evening **Ted was very late.**

[8-2] Meta waited for him for a long time.

[8-3] She could not sleep.

[8-1]の「Tedは遅くなっても戻って来なかった」の情報だけでは、情報性の基準となる第2次情報性しかもちえないといえよう。しかしながら、この文は、物語文における「事件発生」(initiating event)を読み手に合図する機能をもっている。この文によって、読み手の興味、関心は一挙に高まるのである。こう考えると、[8-1]は第3次情報性をもっているとみなしていい。そして、これの第2次情報性への降格は、後に続く物語の展開を待たねばならない。息の長い、ゆるやかな前向きの降格が行われるのである。[8-2]、[8-3]は、[8-1]の第3次情報性への、いわば、自らの昇格を側面から支えている第2次情報性をもつ文であるといえる。つまり、[8-2]、[8-3]によって、読み手は事件の発生を予感し、その事件の展開、結末へとリーディングを進めるのである。

物語文の冒頭の部分をあげ、そこに含まれた情報性が、各段階においてどのように昇格、降格を行うかについてその概略を述べた。次に、論説文について考えてみる。

(2) 論説文

3b

The earth is so dirty that it is slowly dying. There are many reasons — acid rain and the greenhouse effect, for example.

Gases and chemicals from factories and cars mix with water up in the sky. The wind carries them far away. Later they become acid rain. It kills fish and trees.

In Europe many trees and lakes are dying. Some people say that the famous Black Forest in Germany will be dead in several years.

Some gases and chemicals stay in the sky like a blanket. The earth gets hotter and hotter. This is the greenhouse effect.

Some scientists say the earth's temperature will be too high by 2030. Then the ice of the North and South Poles will melt and many cities may be under the sea.

On the other hand, many places may become too dry for farming. We may have very little to eat — very little bread and very little rice.

New Horizon English Course 3, LET'S READ 4. (Tokyo Shoseki) p.80-83.

これは、中学3年後期、それも最後の課において取り扱われるリーディング教材の前半の文章である。“The Earth in Danger”と題された典型的な論説文である。カラー刷りの鮮明な写真、さし絵、図解が豊富にそえられていて、読み手の興味、関心を高め、リーディングの円滑化を図っている。しかしながら、ここでは、テキストの中にのみ含まれた情報という視点から、その情報性を述べる。

3b'

[1-1] The earth is so dirty

[1-2] that **it is slowly dying.**

冒頭の、結果・程度を表わす副詞節を形成する相関接続詞、so ... that ~節の後半 that ~節 [1-2]は、第3次情報性を示すといえる。「地球は瀕死の状態にある」という[1-2]の意味情報は、実に大きな意外性とインパクトを中学生の読み手に与える。そして、[1-1]の「(その原因は)地球の汚染にある」という第2次情報性ととも、この論説文の主題 (topic) 設定が行われているのである。

[2-1] There are many reasons — **acid rain and the greenhouse effect, for example.**

[2-1]における「酸性雨、温室効果(地球温暖化現象)」は、いずれも第3次情報性をもつ。中学生の読み手にとっては、未知の項目であり、内容にたいする予測性はきわめて低いといっている。この第3次情報性の降格はどのようにおこなわれるのか。それは、後に続く論説文を読み進むことによって行われる。つまり、論述の展開に従って、次第にゆるやかな前向きの降格が行われるのである。このような降格は、論説文の特質の1つということができよう。

[3-1] **Gases and chemicals from factories and cars mix with water up in the sky.**

[3-2] *The wind carries them far away.*

[3-1]の「(排気ガスや化学物質が)空中の水分と結合する」ということは、読み手にとって未知の情報であり、当然ながら、第3次情報性をもつといえる。そして、この結合された物質はどうなるのか。[3-2]の「風が(その物質を)遠くまで運び去る」は、単に「風」の機能の述べた文であり、それ自体何ら新情報を担っていない、したがって、第1次情報性をもつといえる。[3-1]は、[3-2]によって、結合された物質の風による移動と、その結果が明確

にされ、第2次情報性を持ち、前向きの降格が行われるのである。

[4-1] Later *they become acid rain.*

[4-2] **It kills fish and trees.**

[4-2]の字義通りの意味は「(酸性雨)が魚を殺し、木々を枯らす」である。これは、意外性に富み、予測性の低い情報である。第3次情報性をもつ。これが、[4-1]「酸性雨はこのようにしてできる」という、それ自身何ら新情報をもたない第1次情報性により、酸性雨は有害であることが読み手側に理解され、[4-2]は後ろ向きの降格を行い、第2次情報性をもつことになるのである。そして、[3-1], [3-2], [4-1], [4-2]により、酸性雨の生成過程およびその有害性の因果関係が明らかになるのである。これにより、[2-1]の第3次情報性をもつ「酸性雨」という未知項目は、第2次情報性へと複数のセンテンスを越えて前向きの降格が行われるのである。見方を変えれば、[4-1]の第1次情報性は、[3-1], [3-2]によって後ろ向きの昇格を行い、第2次情報性をもつに至るといってもできよう。もちろん、テキストにそえられた図解は、この降格ないし昇格にあたっての大きな手がかりとなっている。論説文におけるさし絵、図解の役割ということが、別の問題として浮かびあがってこよう。

[5-1] In Europe **many trees and lakes are dying.**

[5-2] Some people say that **the famous Black Forest in Germany will be dead in several years.**

[5-1], [5-2]は、いずれも、読み手にとって未知の情報であり、第3次情報性をもつ。これらの情報は、論説文における主題についての「例証」という機能を担っている。また、[5-2]における「ドイツの黒い森」の理解には、読み手側のもつ一般世界にかかわる知識ということが、重要な役割を果たしている。この知識が、第2次情報性への外向きの降格を行わせるのである。

[6-1] Some *gases and chemicals stay in the sky like a blanket.*

[6-2] **The earth gets hotter and hotter.**

[6-3] *This is the greenhouse effect.*

[2-1]のもうひとつの未知項目である「温室効果(地球温暖化現象)」についての論述である。したがって、読み手は、この未知項目が前向きに降格されて、第2次情報性をもつためには、このパラグラフまでリーディングを棚上げしなければならないのである。このようなリーディングは、論説文においてはしばしば見られると言っている。[6-2]の「地球は徐々に温暖化に向かっている」という情報は、中学生の読み手にとって未知の情報であり、第3次情報性をもつ。これが、[6-1]への後ろ向きの降格を行うといえる。なぜなら、[6-1]の「排気ガスや化学物質が、大気中で毛布のようにすっぽりと地球をおおってしまう」という情報は、[3-1], [3-2]の文から容易に理解されよう。したがって、第1次情報性をもつといえるからである。そして、[6-3]において、「温室効果(地球温暖化現象)」の因果関係が明確となり、[6-3]の文も第1次情報性をもつことになるのである。また、[6-3]は、[4-1]とおなじく、

[6-1], [6-2]によって後ろ向きの昇格を行い, 第2次情報性ももつことになるといってもいいであろう。

[7-1] Some scientists say **the earth's temperature will be too high by 2030.**

[7-2] Then **the ice of the North and South Poles will melt**

[7-3] **and many cities may be under the sea.**

[7-1], [7-2], [7-3] は, いずれも, 中学生の読み手にとって, 未知情報であり, 第3次情報性をもっている。これらは, [5-1], [5-2]と同様に主題についての「例証」である。[7-1]の「西暦2030年」, [7-2]の「北極および南極」は, 読み手側の知識にもとづく, 第2次情報性への外向きの降格が必要である。また, [7-1]と[7-2], [7-3]は因果関係を表わしている。

[8-1] On the other hand, **many places may become too dry for farming.**

[8-2] **We may have very little to eat - very little bread and very little rice.**

[8-1], [8-2]も[7-1], [7-2]と同じく主題にたいする「例証」の役割を果たしている。そして, 当然ながら, 読み手にとっては未知の情報であり, 第3次情報性をもつ。[8-1]と[8-2]の間には因果関係が成り立っていることは, [7-1]と[7-2], [7-3]の間の場合と同様である。

論説文の各段階の情報性を, 物語文と同じ手順で述べてきた。では, このように, リーディング教材において昇格, 降格を繁雑に行う情報性は, 中学生である読み手に, どのようなリーディングを要求するのであろうか。また, 1aのような, 一般的な, いわば無標のテキストと異なり, リーディング教材ゆえの特性がありうるのか。これらのことについて考えてみたい。

4 リーディング教材と情報性

本稿では, 検定教科書で取り扱われているリーディング教材の情報性について考察してきた。現実の中学校の英語教育においては, 検定教科書が最も集中的に使用されている, 主たる教材であるからである。しかしながら, 検定教科書に限らず, 他の教材においても, 外国語としての英語教育に使用されているリーディング教材には, 一般のテキストとは異なる, 教材ゆえの特性と制約が存在するのである。逆にいえば, そのような特性と制約があるがゆえに, 教材として教室での使用に耐えうるのである。では, 教材としての特性と制約は, 中学生の読み手にどのようなリーディングに要求するのであるか。テキストに込められた情報性という観点から述べてみよう。

ウィドウソン (H. G. Widdowson, 1990) は, 教材の一般的な性格について, 次のように述べている。これは, リーディング教材を考える上においても, 十分に耳を傾けるべき言であると思われる。

Authenticity of language in the classroom is bound to be, to some extent, an illusion. This is because it

does not depend on the source from which the language as an object is drawn but on the learners' engagement with it. ... To the extent that language learners, ..., are deficient in competence they cannot authenticate the language they deal with in the manner of the native speaker. (pp.44-45)

(大意)

教室における言語の真正さということは、ある程度幻想である。言語の真正さということは、目標としての言語が取り出された出所によって決まるのではなく、学習者の当該言語とのかかわりによって決定するからなのである。...学習者は...その言語能力において不完全な程度においてしか、彼らが直面している言語を、母語話者と同等に、真正なものとするにはできないのである。

学習者に与えるリーディング教材の質について、従前から多くの議論がなされてきた。それは、真正な教材 (authentic material)、つまり原文にすべきか否かというものであった。原文支持派の「やはり、原文でないと文章にコクがなく、生きた教材とは言いがたい」という趣旨の意見が大勢を占め、書き換えた教材、つまり易しくした教材 (rewritten, simplified material) は旗色が悪いと言ってよいであろう。書き換えた教材は、いわば、教育的な必要悪として仕方なく用いられているというのが一般であると思う。

ウイドウソンの上に挙げた見解は、このような議論とリーディング教材の適正さは何かということから見ると、次のようにいえよう。読み手が、与えられたテキストを真正なものであると認めるリーディングを行うのは、テキスト自身によるのではなく、彼らの持つリーディング能力しだいであるとしているのである。したがって、学習者に対しては、教材として扱われたテキストが原文であると否とを問わず、その能力に応じたテキストを与えるべきであるということになる。そして、その能力に応じたテキストとは、読み手が当該のテキストからどのような情報を得ることができるかということである。前章で検証したように、テキスト内の第1次情報性は昇格し、第3次情報性は降格し、第2次情報性へと何度も整合が行われる。そして大切なことは、これらの昇格、降格は、読み手の能力に応じてなされるということである。このことを、先に挙げた2aのテキストの最初のパラグラフでいうと以下のようになる。

2a

Look at this picture. Is this a picture of Tokyo? No. It's a picture of my country — Singapore. Singapore is a young country. It's about thirty years old. It's very small, but a great many people live there.

これは真正なテキストとは言いがたい。まず、文法構造の点から見ても、このテキストは、すべて現在時制で終始している。本来、現在時制のみを用いた叙述文 (description) は、きわめて限られた機能しか果たしえない。真正なテキストとしては、料理のレシピ、実況放送などがあるが、テキスト全体から見れば、ごく少数派といえる。では、なぜリーディング教材として、現在時制のみを用いた文章が与えられているのか。

それは、まさしく学習者としての中学生の英語能力、とくに、文法構造にたいする知識が勘案された結果なのである。しかしながら、2aのテキストに盛られた情報は多い。たとえ現在時制のみという文法構造が「やさしい」からといって、そこに込められている情報は「たいしたことはない」ということにはならないのである。テキストは一見平易そうに見えても、情報量が多く、読めども意味不明、歯が立たないという経験を、私たちは何度もしている。文法構

造の難易と情報量の多寡は、等号で結ぶことはできないのである。したがって、教師側から見ると平易そうに思われるテキストであっても、中学生である読み手は、そこに含まれている情報を得るべく多くの知的精神的要求がなされていて、彼らは、いわば、悪戦苦闘をしているのである。このことを、教師側は常に留意している必要があるのである。

5 おわりに

「聞くこと、読むことは認知、理解の技能であり、話すこと、書くことは発表の技能である」という言い方が伝統的になされてきた。ここでは、「読むこと」の言語活動は、発表に対立する認知、理解の技能、つまり、受容的、受動的な活動ととらえられているのである。が、果たしてそうか。読み手がテキストの中の情報を読み取るさいには、活発な思考、推理を行うということはすでに見てきた。このことから明らかなように、リーディングという言語活動は受容的、受動的な過程ではなく、積極的、能動的な知的精神活動なのである。したがって、

Reading is not a passive, but rather an active process.

(読むことは受容的な過程というものではなく、能動的、積極的な過程である)

ということは、自明のことであろう。このことは、リーディング指導において、「学習者の積極的な活動が大変望まれる」とか、「読み手は主体的な立場に立って、創造的に読むことが必要である」と主張されることと表裏をなすといえよう。

私は、本稿において「中学生の読み手にとって」という言い方を何度かくり返した。それは、リーディングは能動的、積極的な過程であるがゆえに、あくまで中学生というまだ英語学習を始めて日の浅い読み手に、情報性の昇格、降格をともなうリーディングの質が委ねられているからである。情報性とは、絶対的なものではない。読み手とテキストとの間に存在する相対的なものである。リーディング教材に関して、中学生の読み手に最もふさわしいテキストはどうあるべきなのか、ということを実際に考えたい。私たちは、テキストの文法構造について目を奪われがちであるが、学習者側のリーディング過程を常に視野に入れておく必要がある。さもないと、学習者は、A. Tennyson, "Charge of the Light Brigade" にいう "Theirs not to reason why, theirs but to do and die. (訳を糾すは分ならず、死ぬるの他はあらざらん)" ということになりかねないのである。

最後に、本稿では、リーディング教材におけるテキスト性を、段階的な情報性という尺度で述べた。では、このような情報性を合図するテキスト自体の構造はなにか。このことについては、テキストの結束構造、結束性を基点として、稿を改めて考察したい。

参考文献

- de Beaugrande, R. and W. Dressler *Introduction to Text Linguistics* (Longman, 1981)
- Carrell, P. L. "A View of Written Text as Communicative Interaction: Implications for Reading English as a Second Language," In *Research in Reading in English as a Second Language*, eds. Devine et al. (TESOL, 1987)
- John Grisham *The Client* (Arrow, 1993)
- Widdowson, H. G. *Aspects of Language Teaching* (OUP, 1990)