

外国語教授法—テキスト理解に関する一考察

能 登 恵 一

1 はじめに

日本における教育の場へのヨーロッパ諸言語の導入は歴史的にみれば、日本の近代化を押し進める上で必要とされたヨーロッパ諸国の学問およびその文化的背景を普及することにより、そこでは学習の形態ならびに目標は書き言葉中心であったし、長い年月を経てきた今もこの傾向は著しい変化をみせていない。とりわけ大学における外国語教育—英語以外のいわゆる第二外国語も含めて—の学習目標と方法は、我が国の地理的条件や学習時間と学習者の言語的、学問的基盤も考慮すれば、なお一層、書き言葉としての外国語テキストの理解作業がその主要な部分を占めるであろうことは容易に推察されるところである。しかるにテキスト理解が外国語学習の基本テーゼであるとき、教授する側は当然のことながらテキストの何たるかを十分に把握したうえで、テキスト受容者がそもそもテキストを如何に理解していくように教育するかを考慮すべきことは言うまでもない。

2 テキスト理解

われわれは心的現象を意識的に捉えて、それを伝達しようとするとき、その発話形態はテキストとして実現される。テキストを媒介とするコミュニケーションは言語記号による極めて精緻で理性的な行動能力であるわけだが、ここでいうテキスト理解とは、広い意味での「テキストとの関わり」として

の「読書」である。しかし、このテキスト理解としての読書は、言語記号の機能を「表示するもの」として捉えようとする一面的な言語観を根底に据えたテキストの解読作業という意味ではない。「読書」という行為では、対象とするテキストあるいはテキスト生産者への問いかけ、そしてそのテキストそれ自体に新たな意味を付与するということによって「テキスト受容者としての行為」が営まれるのである。しかも、外国語学習としての読書は当該テキストの情報を読みとることだけではなく、そのテキストが提供する情報の解釈及びその情報の重要性についての判断の養成でもあり、単にテキスト内容を再構築することではなく、それを応用可能なまでに展開できる能力を発展せしめることである。しかし、大学での外国語学習における学生の外国語テキストとの関わりの実体はこうした意味での読書ではなく、語あるいは句のレベルでの記号の解読に終止し、しかもそのレベルでの記号さえも不完全にしか認識していないことが多く、テキストの背景への考察などは望むべくもない。これは母国語としての日本語教育も大いに反省すべき余地はあるのだろうが、外国語教育の初歩的段階での教授法そのものも重要な要因をなしていると思われる。

我が国のみならず欧米諸国においても、かなり長い期間にわたり形態論としての文法あるいは統語論においては個々の語は純粹に形式的な言語要素であって、意味論との直接的な関連性は視野の外におかれてきた。しかし、文法にかかわる現象は意味論的あるいは語用論的な要因と切り離して独自に存在する要素ではない。「語や文は言語テキストの一部であり、それらは関係において意味としての価値を得、そして関係によって全体を構成しているのである。ここでいう関係とはそれを構成するそれぞれの要素が互いに対立することによって生ずる場という意味での関係である。語は単独では意味としての価値を担うことはできない。他の語との対立において、あるいはコンテキストという関係において初めて価値をうむのである。文法—翻訳—授業(GÜM)では語があたかもそれ自体で絶対的な価値を持ち、それぞれの語の規範的な連結によって体系が生ずるという考え方に立脚しているため、個々の諸規則は全体との関連の中で成り立ち、それぞれの語あるいは文も全体との

整合性をもった結び付きで初めて意味を持つという認識は学習者には育ちにくい。記号としての語は自立的な存在ではなく、体系を構成する部分なのである。部分であるがゆえに語と語の意味論的、形態論的結び付きはつねに連続体としての体系を起点として把握されなくてはならない。語の意味はつねに体系に依存する単位であり、孤立しては存在しえないのである。言語体系においては一つ一つの構成要素が絶対的価値と自然的特性を持って、それが任意に組み立てられた前提としてのテキストを構成しているのではない。テキスト全体との関係そして他の構成要素との相互ないしは対立の関係によって、初めて価値が生まれるのである。つまり、語は他の語との文法的な関係、すなわち形態論的レベルばかりでなく、意味論的レベルによって価値を有するのである。これはそれぞれの形態論的、意味論的特徴は他の特徴との対立関係によって説明されなくてはならないということをも意味する。」(能登：1991 S.96) 学習者のテキスト理解を深めることを外国語教育の目標として設定しようとするなら、できるだけ効率的に必要な事柄を読みとるようにテキストと関わる方法を教授しなくてはならない。上に述べた総合的、演繹的教授法である文法—翻訳—授業は多くの国で長い間外国語テキストを翻訳する能力を開発する最善の方法と見なされてきた。しかしテキストにおけることばは一つ一つ列をなす語ではなく、文を構成要素の起点とするものであり、従って実際の叙述の内容を伝えるのはばらばらの文成分ではない。この近代言語学の考え方にたてば文法—翻訳—授業が本当に外国語テキスト理解にとって最善の方法であるかは疑問を呈さざるを得ない。さらに、テキスト理解とは外国語で書かれたテキストの情報を読みとることを学習するだけでなく、テキスト内容が提供するものと、それぞれのテキスト受容者が必要とする情報のなかで必要不可欠な情報がどれであるかを短時間のうちに判断できる能力の開発をも含むのである。

3 テキスト性

テキストは非常に複雑な記号の体系でありながらも、「一つのサイバネティック・システムとして自らの連続する出来事の機能を絶えず調整するもので」(de Beaugrande/Dressler 1981 S.31)、言語記号の無秩序な連鎖ではない。言い換えればテキストとは文のそれぞれの構成要素が意味論的、統語論的なあらゆる可能性に基づいて結び付けられた隙間のない連鎖であるといえるわけだが、それはテキスト成立の必要な条件であるにすぎない。テキストとは部分と全体が相対的に交差するダイナミックな概念である。十分条件を備えた完全なテキストが成立するそのテキスト性については de Beaugrande/Dressler(1981)は次の七つの基準を設定している：

結束構造：表層テキストの構成要素が一つの連鎖の中で相互に結合されている仕方を問題にする。表層的な構成要素は文法的な形態や慣習に従って相互に依存することで文法的・統語的に正しく依存しあう結束構造がうまれることになる。

結束性：テキスト世界、つまり表層テキストの背景をなす概念ならびに関係の組み合わせを相互にアクセス可能ならしめ、さらに関連性を持つ機能と関係するもので、その典型的な例としては原因、実行可能、理由あるいは目的といったような一連の因果関係があげられる。

意図性：テキスト生産者がその作成の意図をかなえる為に結束構造と結束性のいずれの要因をも備えたテキストを構成しようとするその態度に関わる。

容認性：テキスト受容者にとって有用で、関連があり、しかも結束構造と結束性のいずれをも備えたテキストを期待する受容者側の態度に関わる。

情報性：提示されたテキストが予測できるものか予測不可能かあるいは既知の事柄かそれとも未知・不確実かということに関係する。

場面性：これはテキストをそれが用いられている場面に適切なものにする要因とすることに関係する。〈スピード落とせ、子供たち遊び中〉人々がこういった問題にどれくらい容易に決定を下しうるかということはテキストが提示される場面の影響によって左右される。上の場合、標識はある特定の受容

者、つまり、ドライバーたちがある特定の行為をする事を求められるような地点に置かれる。テキストの意味と用法は場面を通じて決まるのである。

テキスト間相互関連性：これはある一つのテキスト使用が既に出会っている一つあるいはそれ以上のテキストについての知識に依存するようにする要因に関係する。

テキスト理解はこれらのテキスト性に基づいて受容される行動的構成のプロセスである。テキスト受容者は言語的に関わり合いを持ちつつ、上のテキスト性のシステムに何らかの形で直結しながらテキストに対峙することになる。テキスト理解にとって形態論的意味での文法は必要不可欠な要因の一つではあるが、これは前述の通り意味的な要因と切り離して独立したモジュールとして規定してはならず、テキストにおける文法性の判断は結束構造のレベルや必要に応じてその他のテキスト性と結びつけられながらコンテキストや受容者の知識などの関連で相対的に決定されるべきものである。このようなテキスト性の本質が外国語のテキスト受容者に十分に理解されているとき、そのテキストとの関わりは一つ一つの語を拾い、それぞれの語の意味を個別に解読しようとする態度ではなくなる。つまり、語はテキストの構成要素のひとつであり、且つ個々の語は文との関連において理解されることになるのである。このような「語が文との関連で捉えられるときには文字が個別に並んでいる場合に比べて4倍もの早さで判読される。」(Werthoff, J. G, 1987 S. 26)「人間は意識が集中していれば、文字がひとつずつ提示されたときには4～5が把握されるのに対し、一つの語の単位で提示された場合には同じ時間内に12～15の文字が把握され、それが文との関連で提示されたときには24～30の文字が判読できる。文が完全な意味をなすまとまりとして知覚されているということが前提ではあるが。」(ibd.)

テキスト理解は個々の語や文などがその機能と意味を有する、より高い単位を再構成する連続的な行為としての行動的構成が連続して経過していくことであり、テキスト性の重要な要素と考えられている結束構造および結束性が的確に把握されれば一つのイメージが構成され、このイメージの枠の中でさらに拡大した情報が解釈されることになる。これには受容者が独自の経験

的知識を並行的に照らし合わせながら重要な単位を総合的に認識していくことが前提となる。この認識の広がりやどう拡大されるかは、テキストから得られる知識とテキスト性に関する理解度の広がりや大きく依存する。テキストの難易の度合いはこの双方の差異によるといえる。テキスト性への理解が多くは望めないような受容者にあってはそれぞれの重要な単位の解釈にあたり比較的多くの情報が必要になる。「全ての網膜に達する刺激はいわゆる知覚情報装置に送られる。これは一種の陳列ケースであって、そこで受容された情報が一定時間さらに詳しく分析される。これらの情報から選ばれた一つがいわゆる短期記憶に送られる。そこでそれらの情報がまとめられてより大きな完全な意味をなすまとまりとなって、長期記憶へと送られる。知覚情報装置はすべての受容された情報を完全に掌握できるが、これは短い時間しか通用しない」(ibid. S.28) このレベルでの情報は人間の脳の短期記憶の装置に一度定着する。脳の短期記憶の働きについては見解が多々あり、必ずしも明確に解明されてはいないのだが、ここのレベルでの記憶の処理の許容度には限界があり、視覚上の情報は短い時間しか機能しないということまでは明らかにされている。これは文のレベルであれば長期記憶にない語は当然脱落していくわけで、そこでデータの量が減少していけば短期記憶装置は残りのデータで何らかのまとまりのある意味を構成できるようなものを探し出そうとする。しかし、データの量が少なすぎれば意味のあるまとまりとしての構成ができなくなり、個々の構成要素も無視され、文そのものの意味が不明確になるのである。テキストが意味のあるまとまりとして捉えられるにはそれぞれの構成要素が意味の連続体として認識されなくてはならない。しかし、テキスト内容および統語関係が受容者の知識と大きくかけ離れていれば、受容者の側からみたテキスト体系の安定性が損なわれることになるので、ここではあらゆる手段を講じた統合的な調整が不可欠であるのだが、その統合が失敗を続ければテキスト理解は不可能になる。テキストは本来、連続的に自らを構成する意味の構成体であり、テキスト受容者がその連続性を維持し続けることのできる要素は結束性であり、これによって受容者はテキスト意義を構成しているまとまりを認知するからである。

4 テキスト科学としての読解

テキスト受容のプロセスの最終的な目標は読んだ事柄を再構築するといった一般的な認知的図式などではなく、新しい環境においてテキストを通じて学習した図式のパターンを応用可能なまでに発展せしめることではあろうが、そこで当面基本的に解決せねばならない問題はそうした目的を標榜する学習の構成と在り方である。

外国語テキストの理解にあたりその最も優先されるべき目標は文法的な語形変化と統語パターンの正確な形成ではなく、表層テキストの結束構造と深層におけるテキスト世界の結束性をほどよく調和させることで、どのような意味の構成がなされているかを的確に判断できる能力を開発することである。テキストは本来特定の意図のもとで構成されているわけで、これは言い換えればテキスト生産者はテキストを作成することで特定の目的を追求しているといえよう。したがってテキスト理解は直接、間接のモチベーションは異なっても、テキスト生産者と受容者の間で構成される内容上および伝達上の有用性であるテキストの意味を捉えることがテキスト受容者の側の意図になる。それは個々の語の個別の意味探索ではない。形態論的、統語論的解釈は必要な条件ではあっても、それがテキスト理解の目的ではない。テキストを受容するにあたり把握しなくてはならないことは結束構造と結束性のほどよい調和からそのテキスト生産者の発話意図、対象、そして期待しうる情報・内容への考察である。受容者はテキストの展開にあわせて自身の知識を駆使しながら見出しや配列などのテキスト編成上の信号を的確に且つ効率的に把握したうえで、テキスト内容を掌握していくことが肝要である。この経過を経てテキスト内容は記憶装置に定着し、その範囲が拡大することで内容を把握していく速度も増し、それが一語ずつ語の意味を解釈していくいわゆる拾い読みではない、包括的な読解へとつながるのである。

そもそもテキスト理解としての読解とは発見行動としての連続的知覚の特殊な形式そのものであり、そこでは受容者は絶えずテキストの意味と展開に対する仮説と検証を行うことで、そのテキストに現れる情報を限定していき

ながらテキスト理解の幅を増大するのである。包括的な読解能力を開発、推進していくにはテキストの内容構成も大きな役割をになう。こうした課題をになうテキスト理解の学習に際し、そこで扱われるテキストは未知の要素を同定する上での仮説と検証が成り立ちうるような構成でなくてはならない。こうした配慮がなされていないテキストあるいはテキストに見られる情報の余剰性は不要な要素としてあらかじめ除外することが指示されていないような場合は、往々にしてそのテキストの読解は短期記憶への負担を増す結果となり、テキストそのものの把握とはほど遠いものになってしまう。なによりもテキスト受容者は結束性、結束構造などを手がかりとしながらも独自の知識を十分に敷衍していくことで、テキストから得られる語彙などに関する僅かな情報を頼りにテキストの部分的単位を概括的に把握していくことで、テキスト理解の定着範囲を広めていくプロセスをたどるのである。この範囲の広がりを受容者の知的好奇心とすでに獲得している知識の違いに依存する。テキストの難易の度合いはこの差異に依るのである。テキスト理解にとっては双方の差異の大きさに応じた量の情報が必要になる。短期記憶の許容量には制限があり、また知的情報装置で処理できる時間は短時間に限られているため、これは定着の範囲が小さく、テキスト理解は個々の語のレベルに集約されてしまう。上述の内容に関する一つの仮説であるテキストの意味や関連が打ち立てられなければ、テキストを意味的に構造化することができなくなり、どんな言語的知識も個々の語や文のレベルを越えていくことができないことになる。しかし逆にその差が小さければ定着の範囲は広がり、自ずと読解の速度も増すのである。つまり、包括的なテキスト理解となるのである。こうした理由からテキストはそれぞれの断片が新しい情報だけしか含まないような構成であってはならないということになる。単語レベルではなくテキストレベルにおいて、文脈に即したテキスト理解がなされるように構成され、そしてさらに既知と未知の情報が均整のとれた関係を保っていることが必要である。大学という機関を想定すればテキスト受容者はその母国語による読解能力、つまりテキストとの関わりにおいてその意図を合理的に実現する方策は十分にもっている。もちろん、それが母国語のテキスト理解に向けられる

ときには意識化されず、ほとんど習慣的化され、自動的に機能している。この仕組みによってテキストの的確な理解と解釈が行われているのである。これが外国語テキストの理解においては十分に活用されず、学習者が逐語翻訳へと至るのは、「日本の教育システムの教育全体のコンセプトが授業における独立した行為および相互作用を促進することを志向していない」(Michael, W./Sternnagel, P. 1979 S.26)ことに起因する。これは日本における漢文教育を想定したうでの外国語テキストとの関わりが結局は逐語訳の翻訳練習に憂き身を費やすことへの批判であって、効率的なテキスト理解は日本では不可能だと断じているわけではない。漢文のみならず、従来の英語教育においても制度上の問題もあるのだろうが、多くは文法—翻訳—授業によって文法的問題も含めて部分要素への意識の集中が外国語学習の中心をなしてきていたとするならば、学習の基本的形態としては、まず母国語のテキストとのかかわりで経験したことを意識化させ、それを広めていくことで外国語テキストとの新しい関わり方を習得させねばならない。つまり、外国語テキストの理解を標榜する学習の目的は母国語でのテキスト理解に限りなく近いものにしようとすることであり、表層では意識されていない母国語によるテキスト理解の技術を意識的に活性化することである。その技術の開発にあたって第一にテキスト文法のレベルでの簡単なコミュニケーションモデルを明確に提示し、テキストとテキスト理解の社会的、歴史的条件ならびにテキスト受容者と生産者の間の問題、伝達過程でのそれぞれの言語記号の文法的、意味論的役割そしてテキスト種類の基本的特徴を明らかにすることが不可欠な教育的要素である。

5 テキスト理解の教授法

テキストの包括的理解を発展せしめていくには学習者のモチベーションを考慮すれば、学習者の文化的経験を通して学習者と直接関わるような目標言語国の文化的・地誌的情報を十分に備えたテキストが望まれる。個人的なら

びに社会的なレベルでの異文化との関わり合いと発見モデル(=違いの理解)を提供し、否応なしにその情報への発展的疑問へと移行せしめる為である。これは学習者の個人的・社会的アイデンティティーを決める上で教育的にも重要な要素である。このレベルでの成果を十分に得るには包括的読解の方法が導入されなくてはならない。

包括的読解の基本的な方法としてはタイトルおよび付随するサブタイトルやその他のイラストなどのヴィジュアルな信号から内容や情報を推察し、そのテーマに関する自己の経験的知識を結集し、論理的構造に関する予測を立てさせることがその第一歩である。これを学習者がそれぞれのグループ単位でその推察を行い、検証していく。これを経た上で学習者に初めてテキスト全体あるいは第一段落を読み通すよう指示する。その際そのテキストで問題となっている(であろう)内容から外れないように注意を払わなくてはならない。外国語テキストとかかわる以上ここで意味不明の単語がでてくるのは必定である。そこで意味不明の語がテキスト全体の理解にとって必要不可欠な要素であるか否かの判断が要請される。テキストとの関わりからその重要性についての判断を導き出すことは不可能であり、そこで要求されるのは文レベルでの伝達上並びにコミュニケーション文法上の重要度である。これには文を構成する要素を動詞とする依存関係文法の観点ならびに発話とその理解への諸用件への考察が必要になる。個別的な単語レベルでの意味の解明にはあまり大きなエネルギーを注がないことが望ましいが、テキストの展開上必要不可欠な要素もその中に含まれることも想定すれば、個々の単語の意味的詮索も大きな任務を負うこともある。外国語がヨーロッパの言語であれば、学習している言語以外のヨーロッパの諸言語との類推や既に日本語化している語から意味を推測したり、複合語や派生語のなどの語形成の規則性から逆推したりすることもできる。また深層テキストの結束性を考慮にいれば、テキストはそれぞれのスタイルで構成されているが、個々の語や文が単独で内容を伝えているのではなく、テキスト全体が伝達を行っているということがわかる。テキストはごく一部のものをのぞいて行為や出来事の流が述べられることが多い。意味不明の単語が出てきた場合、その行為や出来事の

展開を追っていったり、論理的な関係から意味を捉えたり、事実関係の対比や対立部分の対比など種々の事実関係などといった、いわゆるコンテキストを利用することで意味を推測することも可能である。コンテキストを効率的に利用できるよになればキーワード、キーセンテンスの発見は比較的早まる。その段階では Walker(1974)が示した事例も授業展開の好例として上げられる：OHPでテキストの最初の部分をおよそ20行ほど写しだし、その残りの部分について可能な限り予測させたいえでその根拠も提示させる。この方法を繰り返していきながら最終的にテキスト全体を示してそれぞれの過程での見解を検証しようとするものである。

6 むすび

テキスト受容者はつねに言語と直接関与しながらいわば社会的関係のシステムに直結し、テキスト作業を通じて発話行為を行いながら自己を主張しようとしている。そのとき受容者は無意識のうちに自らの言語能力ならびにテキスト受容のテクニックを最も効果的に駆使しようと努めるのである。外国語のテキスト理解にあたってこのプロセスを活性化しなくてはならない。それには文の構成要素を孤立化させず、未知の語彙との依存関係などで類推すればよい。あるいは理解の困難な部分は（音声コミュニケーションで想定されるようなテキスト理解の過程にならって）それ以外の文構成要素あるいは広い意味でのコンテキストと結びつけて理解すべきである。このように捉えてみれば、テキスト作業としての「読む」行為と「聞く」行為とは互いに関連しあい、補足しあい、あるいは競い、そして相互に作用しあうこともわかる。テキスト受容としての読書は多面的な機能が相互に関連しあっているのである。その例として、読解力の開発を根底に据えながらヒアリングおよび会話能力を開発する実験授業においても学習者はその両者の能力を等しく発展せしめたとする研究報告もだされていること(Armaleo-Popper, L. 1978)からも、読書としてのテキスト作業＝理解は全く別の領域にあるものではない

ことが明らかである。文が的確な文法的有標性を持っているよりも、「その文の可能なコンテクストが簡単に見つけられるような場合、通例インフォーマントは“文法的”だと解釈する」de Beaugrande/Dressler 1981 S. 138)のである。

参考文献

- Armaleo-Popper, L: Das Lese- und Hörverständnis als Einstieg ins Deutsche. Voraussetzungen, Projekt ums Anlage eines neuen Grundstufenprogramm in: Zielsprache Deutsch 3/1978
- Bernstein, W.Z.:Leseverständnis als Unterrichtsziel 1990
- Brinker, K.:Linguistische Textanalyse 1985
- Dahl, J./Weis, B.: Grammatik im Unterricht 1988
- de Beaugrande R.-A./Dressler W.U.: Einführung in die Textlinguistik
- Deutsche Akademische Austauschdienst: Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Japan 1988
- Hieber, W.: Zielvorstellungen und Lehrmethoden. Zur gegenwärtigen Diskussion über Reformen im japanischen Deutschunterricht. Zum Problem der Zielsetzung des Deutschunterricht an Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Japan 1988
- Köster, D./Barthel, U.: Lernmaterial für Methodik. Beispiel Leseverstehen in: Zielsprache Deutsch 3/1994
- Michael, W./Sternagel:Zur Entwicklung der Lesekompetenz in Deutsch als Fremdsprache in: Zielsprache Deutsch 3/1979
- Neuner, G.: Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache
1987
- 能登恵一：ドイツ語教育の現状と展望 in: アルテスリベラレス 第 49 号

1991

Raible, W.: Langer Rede dunkler Sinn. Zur Verständlichkeit von Texten aus der Sprachwissenschaft in Grammatik und Deutschunterricht 1978

Westhoff, J.G.: Didaktik des Leseverstehens 1987