

乏しい語彙でいかに読ませるか

原 口 厚

0. 本報告の前提と目標

大学一年次のドイツ語授業は、ABCから接続法までの文法の概観を与えることを主たる目標とし、読解については限られた語彙を用いて教科書用にかかれた平易で短いテキストを訳読するという形で行われるのが一般的である。これに続く二、三年次の授業では、何らかのまとまった内容を有するテキストの訳読が行われることが多い。そこで大きな問題となるのは、学習者の言語的知識・能力、とりわけ語彙力が乏しいにもかかわらず、教材テキストの言語的・内容的レベルが急激に上昇することである。その結果、テキスト理解は学習者にとってきわめて困難で、苦痛に満ちた作業となる。本報告はこうした状況の中で、〈通常の〉一年次の授業を受けてきた学習者を教員が新たに担当し、〈大学生にふさわしい内容のあるテキストを読む〉ことを〈強行〉しようとした場合に、上記のような所与の授業条件を改変することなく、戦術的レベルで対応が可能な〈応急処置策〉の一例を提示しようとするものである。

なお本報告で想定する学習者は、ドイツ語を専門とせず、外国語科目の一つとして週に二回の授業を一、二年間履修した早大の学生とする。また以下に読解教育改善の方策を考えるに際してのドイツ語教育の戦略目標は〈運用能力＝直接交渉能力〉の育成とし、読解教育の戦略目標としては〈行動能力の一環としてのテキスト理解能力＝実際の運用場面で何らかの目的達成のためにドイツ語テキストを自力で理解できる能力〉の育成とする。なぜこのような目標設定を行い、これをどのような根拠に基づき、具体的にどのように実現するか等について詳しくは、〈文化論集(早大商学部)〉13(1998), 15(1999), 17(2000), 20(2002)号、また本報告の教材例についても同20号の拙論を参照されたい。具体的考察に入る前にまずテキスト理解のプロセスについて簡単に確認しておきたい。

1. テキスト理解と読解能力

れ わ ら わ ら わ

この文字列の二番目の文字と最後の文字は形の上では全く同一である。それにもかかわらず我々は通常、二番目の文字を〈れ〉、最後の文字を〈わ〉と読み分ける。これは、それぞれを〈れ〉・〈わ〉と解釈することによって、この文字列が意味内容的に整合性のある

日本語テキストとして理解可能となるからにはほかならない。このことはテキストの理解が、網膜に対するインクの染みの光学的刺激によってのみ行われるものではなく、我々が既に保持している日本語の知識を出発点としてもまた行われていることを物語っている。そこでテキストの理解は、前者のように小さい単位からより大きな単位に向かう〈上昇型処理 (bottom-up processing)〉と、後者のように大きな単位からより小さな単位に向かう〈下降型処理 (top-down processing)〉の相互作用の中で行われているとすることができる。

また日常的に経験するように、内容的に熟知している事柄について書かれているテキストは一般に理解し易く、そうでない場合はたとえ母語で書かれたテキストでも理解が困難であるという落差が存在する。このことはまた、テキストの理解は言語的知識のみによって行われているのではなく、テキスト内容に関する概念的知識もまたテキスト理解と不可分の関係にあることを物語るものである。即ちテキスト理解とは 狭義の言語的知識・能力 (語彙・文法 etc.) のみならず、世界知識等のありとあらゆる非言語的知識・能力も動員して行われる〈総力戦〉なのである。総合戦力という考え方を重視するアメリカ海軍の Nimitz 大将の「海軍力とはあらゆる兵器、あらゆる技術の総合力である。戦艦や航空機や上陸部隊、商船隊のみならず、港も鉄道も、農家の牛も、海軍力に含まれる」ということばに倣うならば、「読解力とはあらゆる言語的知識・能力、あらゆる非言語的知識・能力の総合力である。文法や語彙や造語法、テキスト構造の知識・能力のみならず、専門的知識も一般常識も、日々の生活体験も読解力に含まれる」と言えよう。このように読解能力とは総合的理解能力であることから、テキスト内容に関する概念的知識を大幅に援用してテキスト理解を図ることは読解法の邪道ではなく、必然なのである。

2. 読解授業の問題点

外国語を運用するにあたって、往々にして語彙が文法よりも重要な役割を果たすことは周知の通りである。しかし実際には、二、三年次生がテキストを読むにあたっての最大の問題点は語彙の不足である。このような矛盾した状況に対してはおおよそ次の四種類の対処法が考えられる。

1) 辞書を引きまくって読ませる (従来の〈文法訳読法〉)

この方策の最大の問題点は、〈読むこと＝辞書を引くこと〉という誤った読解観を学習者に刷り込んでしまうことである。更にこのような多大の時間と労力を要する暗号解読的読解法によって、授業は往々にして秘儀の性格を帯びることとなる。そしてそこに生まれる〈学習された無力感〉は、その反動として (外国語) 教育に対する学習者の反感を呼び起こし、日本社会に比較的根強く存在する反知性主義を増幅する一因ともなりかねないことに注意する必要がある。

2) 一年次に習得した語彙の範囲内で書かれたテキストのみを読む

この場合、テキスト作成に使用可能な語彙が強く制限されることによって、テキスト内容は貧弱かつ陳腐となりがちで、往々にして学習者は退屈することとなる。そ

してそこで何よりも問題となるのは、読解能力の根幹をなす〈困難克服能力〉が身に付かないことである。またこうしたテキストばかりを読むことは授業の「学校課題」(学習者はこれを行うことに何の興味も意義も見出さないが、その出来が学習者の評価に使用されることから、取り組むことを余儀なくされるような、教室内でのみ通用する課題)化を招くと考えられる。

3) 1000-3000 程度の〈基本語彙〉を集中的に導入してからテキストを読む

この方策でまず疑問となるのは、このような形で訳語を丸暗記した語彙が実際のテキスト理解に有効かどうかという点である。そして最大の問題としては、語彙の出現頻度、とりわけどのような内容語 (Inhaltswörter) が多く使用されるかはテキスト内容によって大きく変化することから、どのようなテキストの理解にも有効な〈万能的な基本語彙〉の選定が原理的に困難であることが挙げられる。

4) コンテキストから未知の語意味を推測させる

これは原理的にはきわめて正しい方策である。しかし〈基根語 (Stammwort)〉(推測される語)の語意味を推測するためには、〈前提語 (Prämisse)〉(推測の助けになる語)の語意味が既知でなければならない。これに対して二、三年次の学習者は多くの場合、基根語の語意味を推測するのに十分な語彙を身につけているわけではない。そこでこうした現実を無視して単に〈コンテキストからの未知の語意味の推測〉を奨励しても、これは精神訓話ないしは画餅でしかなく、学習者の読解能力の具体的な向上に寄与するところは少ない。しかしこの方策は、語意味の推測が作動し易い条件の整備等によって有力な読解戦力化が可能であることに留意する必要がある。

3. 読解授業改善にあたっての課題

上に見たように、テキスト内容に関する概念的知識を活性化し、コンテキストや推論を活用してテキストに揺さぶりをかけ、語意味やテキスト内容の理解を追及する方法は正しい。しかしこうした方法にも一定の限界があることもまた確かである。そこで限られた授業時間内で多くのテキストを読み、能率的に読解能力を形成するためには、上記の方策と同時に、他方で地道に言語的知識・能力の拡大強化にも努める必要がある。そこで読解能力の育成を目標とする授業において問題となるのは、この二つの方向性をどのように統合して具体的に実施するかであると言えよう。

4. 対応策の一例 (基本的考え方)

そこで一つの対応策として考えられるのが、上の2.の3)と4)を逆手にとって利用することである。即ち、語彙の出現頻度がテキスト内容と密接に関連するのであるならば、教材を何らかの特定内容のテキストに特化し、また前提語が不足であるのならば、学習者

の習得した数少ない語彙でも前提語として機能する余地が大きいテキストを教材とすることである。そこで具体的には、学習者が多くの関連知識を有する諸領域の中から、何についてのテキストを読むかをまず決め(レシピ・人口問題・失業問題・航空機事故・サッカー etc.)、これに関するテキストを易から難に向けて集中的に読み進める〈特定領域集中型読解法〉に基づいた授業設計を行うことが考えられる。従来の読解教育は、まず〈平易な読み物〉等によって〈一般的読解能力〉を形成し、そこから〈専門的文献〉の読解に向かうという方向をとっていた。これに対して特定領域集中型読解法では、こうした従来の方法を逆転し、まず特定の領域・問題についての限定的な専門的テキスト理解能力を形成し、これを徐々に他の分野にも転移させて行くことによって、結果的に必ずしも特定の分野に限定されない読解能力の形成を追求しようとするものである。その根拠と利点としては次の点が挙げられる。

- 1) 学習者の言語的知識・能力の不足をテキスト内容に関する既存の概念的知識を援用することによって補償し、テキスト理解を促進することが可能となる。
- 2) それぞれの領域・問題の記述に頻用される〈領域固有語彙〉の習得はテキスト内容の理解に対する貢献度が高い。
- 3) 領域固有語彙は各テキストに繰り返し頻出する。このことは、当該の領域・問題に関するテキスト理解にとって重要度の高い語彙の学習と定着に有利に作用し、これを通じてテキスト内の既知の語彙の割合が上昇する。このことによって前提語として機能する語が増加し、コンテキストによる語意味の推測が容易となる。その結果、辞書を引かなければならない語彙が減少することによって読解速度が向上し、読解能力の育成にとって決定的に重要な読解量が拡大する。そして語彙力と読解能力の相互作用の間に生まれる“Matthew effects in reading”(=“rich-get-richer effects”)により、この両者の相乗的拡大を図ることが可能となる。
- 4) 授業で扱った領域・問題に関する新たなテキストを出題することにより、試験を授業の延長線上に設定することが容易となる。こうした形で授業と試験を連動させることによって、既習事項の定着度のみならず、その発展的応用能力もまた測定することが可能となる。
- 5) 従来の読解教育は、教員から注入された言語的知識を手掛りとしてテキストを読み、そこから何らかの概念的知識を獲得するという〈ことばから知識へ〉向かう方向で専ら行われてきた。これに対して特定領域集中型読解法は、既存の概念的知識の活用を手掛りとして、言語的知識・能力の自力獲得を強く指向するものである。このような〈知識からことばへ〉向かう外国語教育は、従来の教員中心の授業を学習者中心に切り替え、外国語教育の方法を実際の学習と運用のあり方に即した形で拡大・多様化するものである。
- 6) 外国語習得に最適の場は教室ではなく、その使用の現場である。そこからいかに多くを学び取るかが運用能力形成の成否を左右する。そこで特定領域集中型読解法は上の5)とも関連して、学校の塀を超えて、生涯にわたる自立した外国語学習者＝

運用者としての自己学習能力の形成に貢献する。

以上のように、教室外でのことばの学習と使用の場面を〈本場所の土俵〉とするならば、特定領域集中型読解法は限定された読解対象の中で語彙力と読解能力の形成を自力更生的に行うための人工的〈稽古土俵〉を準備しようとするものである。

5. より良き実践のために

以上の基本的考え方に基づいて、より実効性が高く、使い勝手の良い教材を作成し、授業を設計するにあたっては次の点にも留意する必要がある。

- 1) テキストの難易度は言語的観点のみならず、非言語的知識・能力の援用可能性も含めた総合的観点から考える。
- 2) 学習者に読ませたい比較的長く、難度の高いテキストを〈目標テキスト (Zieltext)〉としてまず選定する。次に目標テキストの理解の助けとなる比較的短く、難度の低いテキストを〈支援テキスト (Entlastungstext)〉として選定する。目標テキストを到達目標中心方式に基づいて最後の授業に配置し、そこから支援テキストを逆算的に配列する。なおこれに際しては、〈テキスト間相互関連性 (Intertextualität)〉を活用することにより、一つのテキストの理解が他のテキストの理解を容易化し、促進するような選定と配列に意を用いる。
- 3) 目標テキストと支援テキストを組み合わせたいくつかの小単元を作成し、ある目標テキストが他の小単元に対する支援テキストとして機能するように組み合わせ、教材と授業の階層構造化を図る。このことにより、テキスト理解に際して当該の領域・問題に関して単に幅広いのみならず、複合的な知識を利用することが可能となる。
- 4) 一定の言語的、内容的共通性を維持しつつも、読解の対象領域を少しずつずらし、場合によっては飛躍も導入する。このことは、特定の領域・問題についての読解能力を他の領域・問題に転移させるといった観点のみならず、似たようなテキストばかり読むことによる学習者の退屈防止という観点からもまた重要である。

6. おわりに

教授法にとっては、何よりも実践と理論の往復運動が不可欠である。そこで読解教育改善のためにはまず何らかの教材を準備、試用し、学習者の反応を見つつ、理論的裏付けのもとで改修を加えて行かなければならない。参考までに読解教育の改善に有用と思われる資料を以下に掲げる。その中から敢えて一冊を選ぶとすれば6)を推奨して本報告を終わることとする。

- 1) 西林克彦：間違いだらけの学習論。新曜社。
学習理論の理に基づいてより良い授業を設計するための基礎知識。

- 2) 波多野誼余夫編：自己学習能力を育てる。東大出版会・UP 選書 207。
学習主体としての学習者が自ら能動的に学んで行く力をどのように育成するか。
- 3) 関口一郎：「学ぶ」から「使う」外国語へ。集英社新書。
外国語を習得するに際しての〈使う〉ことの決定的重要性・学生にも推薦。
- 4) 天満美智子：英文読解のストラテジー。大修館書店。
読解プロセスに関する認知心理学的研究の歴史的概観と用語解説が便利。
- 5) CARREL, P. L. & EISTERHOLD J. C.: Schema Theory and ESL Reading Pedagogy.
In: TESOL Quarterly. Vol.17, No.4. 1983.
読解理論の屋台骨を成しているスキーマ理論の概観とその読解教育への応用。
- 6) WESTHOFF, Gerard: Fertigkeit Lesen. Langenscheidt (Fernstudieneinheit 17).
読解理論から教材例まで網羅しており、読み易く分かり易く、入門用に最適。
- 7) EHLERS, Swantje: Lesen als Verstehen. Langenscheidt (Fernstudieneinheit 2).
文学テキストの教材化と授業での取り扱いについての好著で事例が豊富。
- 8) GRELLET, Françoise: Developing Reading Skills. Cambridge University Press.
手短かな理論的概説に続き、教材の実例が非常に豊富できわめて実戦的。