

インタラクティブ  
な  
英語リーディングの指導

Interactive Reading Instruction

伊東治己

著



研究社



# はしがき

これまでの自分自身の教育実践と研究活動の中で、外国語教育に関する様々な問題に取り組んできましたが、この間、継続的にどうすれば正確に英語が読めるようになるのか、学習者が正確に英語を読めるようになるためにはどのような手助けが必要なのか、試行錯誤を続けてきました。大学の教員になってからもその意識は持ち続け、授業や研究を続けるうちに、英語リーディング指導を改善していくための自分なりの考えが徐々に固まってきました。今回、その考えを本の形にまとめることができました。

インタラク션을基軸とした英語リーディング指導 (Interactive Reading Instruction) が本書のメイン・テーマです。四技能のうち、リーディングは最も研究され、最も実践されてきた技能だと言えます。すでに議論は出尽くした感も無きにしもあらずですが、日本の英語学習者のリーディング能力そのものについては、TOEFL など国際的な標準テストでの日本人受験者の成績や、自分が日々大学で接している学生諸君の英語読解力から判断して、依然改善の余地が多々残されています。まだまだ議論する余地はありそうです。

本書の特徴は、インタラク션을(相互作用)を基軸に、英語リーディング指導の在り方を問い直している点にあります。どちらかと言えば、問題提起的な性格を有しており、必ずしも日々の授業で接している学習者の英語リーディング力を改善するための即効的な指導テクニックを組織的に示したものではありません。それを期待されて本書を購入された読者にはご期待にお応えすることができないかもしれません。ご容赦願います。本書は、日々の英語リーディング指導を改善していくための方向性を示すことを主なねらいとしており、先生方のアクション・リサーチを側面から支援する性格を有していると思います。具体的には、日本人英語学習者が英語リーディングに成功するために教師が考慮すべき3つのインタラククション、つまり学習者内・テキスト内・教室内でのインタラククションに注目します。

本書の本体は、3つの章(第1章～第3章)で構成されています。どの章から読み始めていただいても結構です。ご興味のある章だけ読んでいただいても構いません。各章の頁数が示しているように、3つのインタラクションのうち、3番目の教室内でのインタラクションに主眼が置かれています。本書全体を通じて、なるべく具体的な教材例を付して議論したつもりですが、長年この問題を自分なりに問い続けてきましたので、具体例として取り上げた教材のなかにはすでに絶版になるなどして、現在容易に入手することが難しいものも含まれています。その点はご容赦ください。

本書のテーマであるインタラクションを基軸とした英語リーディング指導は、大学院の授業や現場の先生方を対象とした各種の研修会等で取り扱ってきた内容です。授業を履修した大学院生や研修会でのワークショップに参加された現職の先生方から貴重なフィードバックをたくさんいただき、少しずつその中身を改善することができました。この場をお借りして、心から感謝の念を表したいと思います。

最後に、本書の出版に際しては、研究社出版部の津田正氏より並々ならぬご支援をいただきました。執筆の最終段階で予定外の目の手術のために入院し、作業をしばらく中断しなければならず、締め切りに間に合うかどうかやきもきされたことと思いますが、最後まで辛抱強く期限ぎりぎりまで待っていただきました。改めてお礼申し上げます。お陰様で長年の宿題を完成することができました。

2016(平成28)年3月

伊東治己

# 目 次

はしがき	iii
<b>序章 英語リーディングにつまずくのはどうして</b>	<b>1</b>
<b>1. 正確な英語リーディングを阻害している要因</b>	<b>1</b>
(1) 日本語の枠組みへの依存	1
(2) 根拠のない予測	3
(3) 貧弱な意味的ネットワーク	4
(4) 狭すぎる理解域	7
(5) 節レベル・文レベルでの理解で満足	10
(6) 考えることの放棄	11
<b>2. 効果的な英語リーディング指導にむけて</b>	<b>12</b>
(1) インタラク션을軸とした指導のすすめ	12
(2) リーディング指導で考慮すべき3つのインタラクシオン	14
<b>第1章 学習者内でのインタラクシオン</b>	
— トップダウン的読みとボトムアップ的読み	<b>17</b>
<b>1. L2リーディング観の変遷</b>	<b>17</b>
(1) ボトムアップ重視の時代	17
(2) トップダウン重視の時代	19
(3) トップダウン偏重への疑問	20
(4) トップダウンとボトムアップのインタラクシオンへ	21
<b>2. L2リーディングとはどんな技能か</b>	<b>23</b>
(1) 流暢なリーディングの特質	23
(2) 流暢なリーディングを支えるサブ技能	26
<b>3. L2リーディング指導の進め方</b>	<b>29</b>

(1) リーディングの目的に対応したリーディング	30
(2) テキストの種類に対応したリーディング	30
(3) 学習段階に対応したリーディング	31
(4) 学習目的に対応したリーディング	32
(5) L1 で培ったリーディング能力の活用	33
4. ま と め	35

## 第2章 テキスト内でのインタラクション

——テキスト理解の基礎	39
1. 文構造と談話構造	39
(1) テキストとは	39
(2) パラグラフの内部構造に注目	40
2. 文レベルでのインタラクション	42
(1) 語彙的リーディングの弊害	42
(2) リーディングにおける文型理解の重要性	42
(3) 言語本質論との関連性	45
(4) リーディングに必要な構文理解を妨げるもの	47
(5) センテンス・マッピングの効用	61
(6) 語順と情報構造	62
3. 談話レベルでのインタラクション	68
(1) Cohesion と coherence	68
(2) 結束性 (cohesion) の類型	70
(3) 文と文の意味的な繋がり方の類型と談話標識	73
(4) 談話レベルの意味的関係性	79
(5) テキスト・マッピング	82
4. ま と め	86

## 第3章 教室内でのインタラクション

——アクティブ・リーディングのすすめ	93
1. 音読を媒介とした他技能とのインタラクション	93

(1) 音読の役割	94
(2) 音読指導に求められる多様性	97
(3) 音読支援プリントの作成	99
(4) 「なりきり音読」のすすめ	103
<b>2. 発話を媒介とした教材・学習者・教師間のインタラクション</b>	<b>108</b>
(1) 発問は教室内インタラクションの触媒	108
(2) リーディング指導における発問の役割	109
(3) 発問に求められる多様性	111
(4) 多様な発問を生み出すための視点	112
(5) 英語での発問作りのコツ	120
(6) 「なりきり音読」から「なりきり Q&A」へ	121
(7) 「なりきりインタビュー・テスト」で Active Reading	125
(8) 発問を起点としたブレイン・ストーミングで教材理解を深化	127
<b>3. 和訳を媒介とした英語と日本語のインタラクション</b>	<b>133</b>
(1) 「授業は英語で」	133
(2) 外国語教育における母語の使用	134
(3) 和訳と翻訳	139
(4) 和訳の意義	141
(5) 正確な和訳を行うためには	146
(6) 基本訳から全体訳へ	147
(7) 和訳とリーディング指導	152
<b>4. 英字新聞記事を媒介とした世界とのインタラクション</b>	<b>156</b>
(1) 英字新聞と英語学習	156
(2) なぜ英字新聞記事を活用するのか	157
(3) Newspaper Quiz の作成指針	160
(4) Newspaper Quiz の作成方法	162
(5) Newspaper Quiz の実施方法	163
(6) Newspaper Quiz の教育的利点: クイズ形式からくる利点	166
(7) Newspaper Quiz の教育的利点: 実施方法からくる利点	169
(8) 学習者の反応	170
(9) 英語を通しての文化としての英字新聞記事	172
<b>5. ま と め</b>	<b>174</b>

終章 英語リーディング指導のこれから .....	179
1. リーディングの再評価 .....	179
2. リーディング能力改善の必要性 .....	180
3. リーディング能力改善の方向性 .....	181
引用文献 .....	185
索引 .....	194



## 序 章

# 英語リーディングにつまずくのは どうして

## 1. 正確な英語リーディングを阻害している要因

よく日本の英語学習者は、英語は読めるけど、話せない、書けないと言われます。しかし、最近の TOEFL での日本人受験者のスコアや、中学校・高校・大学と 40 年ちかく英語を教えて来た自身の経験に照らし合わせても、思ったより日本の英語学習者が英語を正確に読めていないのも事実です。なるほど、大学進学を目指す多くの高校生が受験する大学入試センター試験でのリーディング分野の問題ではある程度の点数が取れているようですが、4つの選択肢の中から1つの正解を選ぶ力は、必ずしも英文を正確に理解する読解力と整合しているとは言えないようです。

中学校・高校で教鞭を執った後、30代半ばで大学教員になって以来、英語科教育に関する専門の授業に加えて、いわゆる教養英語（一般英語）の授業を担当してきました。その授業での期末試験や和訳の課題を評価する中で、学生の誤訳をこつこつ収集してきました。その経験から日本人英語学習者による正確な英語リーディングを阻害していると思われる要因をいくつか抽出してみました。

### (1) 日本語の枠組みへの依存

大学1年生を対象とした教養英語の授業の期末試験で和訳の問題を出したところ、次のような迷訳に出会いました。

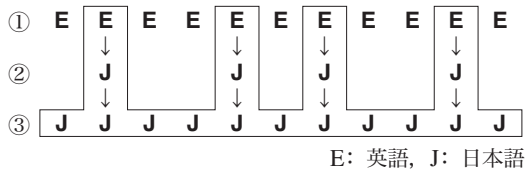
英文： I surely know for an average Japanese person a trip to Europe is

2 序章 英語リーディングにつまずくのはどうして

very special.

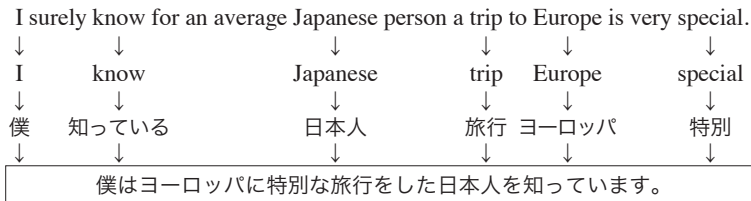
迷訳：僕はヨーロッパに特別な旅行をした日本人を知っています。

日本語の文としては何も問題はない解答です。ただ、問題の英文の内容とはまったく違った内容になっています。このような迷訳に至った理由としては、次の図が示すようなことが容易に想定されます。



- ① 与えられた英文の中で、たまたま知っている複数の単語（主に内容語）に注目した。
- ② そのたまたま知っている複数の英単語を日本語に置き換えた。
- ③ それらの日本語の単語をもとに、母語（日本語）の習得で培われてきた文構成能力を頼りに、表現されていない部分を補いながら、それらしい日本語文を作成した。

具体的には、以下のようなプロセスを経たと思われます。



この学習者は、たまたま I, know, Japanese, trip, Europe, special という英単語を知っていたわけです。その英単語をそれぞれ日本語に置換します。すると、「僕」「知っている」「日本人」「旅行」「ヨーロッパ」「特別」という日本語の単語のリストが脳の中に形成されます。この単語リストを手がかりに、「僕はヨーロッパに特別な旅行をした日本人を知っています」

という日本語文を作り上げます。実に創造的な作業です。できあがった日本文が、それなりに意味をなせば、英文理解の作業はそこで一応の終わりとなります。

しかし、「たまたま知っている」という理由で最初に着目した英単語が必ずしも文法的に、かつ内容的に大切な英単語ではないこともあります。その結果として、往々にしてもとの英文の内容とはまったく違った内容を示す日本文ができあがってしまうのです。英文を理解する作業において、日本語の枠組みに依存してしまったために生じる迷訳です。

## (2) 根拠のない予測

次章で詳しく取り上げることになりますが、しばしば読むことは“psycholinguistic guessing game”つまり「心理言語的推測ゲーム」(Goodman, 1967, p. 127)であると言われます。このことばはそもそも第一言語としての英語でのリーディングに関して言われたことですが、日本の英語教育のコンテキストに移しても、その精神は堅持され、「英語のリーディングにおいて未習語に出くわすことは当然。そのため、未習語に出くわすとすぐに辞書でその意味を調べるのではなく、なるべく前後の文脈から推測することが望ましい」と勧められます。すぐ上で取り扱った迷訳においては、まさにこのような推測が行われています。

ただ、問題は、その推測が何らかの根拠に基づいているかと言えば、必ずしもそうとは言えないところです。強いて言えば、次の図が示しているように、置換された日本語の語彙に関して、それらの間のコロケーションに基づく推測はなされていますが、英語に関する限り、根拠のない推測が行われていると言わざるを得ません。

僕 知っている 日本人 旅行 ヨーロッパ 特別



これらの日本語の単語のコロケーションに基づく推測



「僕はヨーロッパに特別な旅行をした日本人を知っている」

以上のように、根拠のない推測がいかに健全な英文理解を妨げるか理解していただけたと思います。英文を正確に理解するためには、個々の英単語の語義だけでなく、それらの単語が組み込まれている英文の基本構造に基づく推測が必要です。その意味で、思いつきに基づく「推測」(guessing)と根拠に基づく「推論」(inferencing)を明確に区別する必要があると思います。正確な英文理解にとって必要なのは間違いなく後者です。

### (3) 貧弱な意味的ネットワーク

日本人英語学習者の多くが正確な英語リーディングに到達できない理由として、彼らの中に「1つの単語=1つの意味」という等式ができあがっており、個々の単語が有する意味的ネットワーク (semantic network) が非常に限定されている点も指摘できます。たとえば、

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| ① interest = 関心 | ② medicine = 薬  |
| ③ nature = 自然   | ④ practice = 練習 |
| ⑤ respect = 尊敬  | ⑥ state = 州     |

という一対一の等式ができあがっており、文脈によってはそれぞれが①利子、②医学、③性格、④習慣、⑤観点、⑥国家の意味で解釈されなければならないことに思いが及ばない場合が多々あるようです。たとえば、次に示すのは大学の授業で遭遇した respect を含む英文とその迷訳です。

英文: The brain of a man also differs in important respects from that of a woman.

迷訳: 男性の脳も女性の脳の重要な尊重という点で異なる。

この場合、respectに「観点」という意味があることもうすうす理解されているようですが、やはり「respect=尊敬」の等式から完全には抜け出せずにいることが理解できます。同じように、stateという英単語は、the United States of Americaというコロケーションでよく使われるため、学習者の中で自然に「state=州」という等式が確定されてしまいます。その結果、文

化変容を促す要因を列挙した次のような英語に遭遇した場合、誤った解釈をしてしまいます。

英文: cultural calamity, such as a war, or the collapse of a state, or new economic and political realities

迷訳: 戦争や州の崩壊のような文化的苦難や新しい経済的、政治的現実

当然、この場合の state は「国家」を指しますが、この学習者はいまだ「state = 州」という呪縛から解き放たれていません。

このような一対一の等式は、名詞だけでなく動詞や形容詞の場合にも形成されます。次の英文は、日本人女性が米国のプロフットボールチームのチアリーダーの一員になったことを報じる内容となっていますが、その中の made の訳に注目してください。

英文: Mita became the first Japanese cheerleader for a National Football League team when she made the Dallas Cowboys squad in 1998, mastering English as much out of necessity as desire.

迷訳: 三田はその願いに必要なだけの英語をマスターし、1998年にダラスカウボーイのチームを作った時、日本人で初めてのNFLチームのチアリーダーとなった。

この迷訳を生み出した学生の頭の中には「make = 作る」という等式が確立してしまっているため、上記のような誤訳に至ったと考えられます。まさか、make に「苦勞して～になる」という意味が備わっているとは思いつかなかったようです。しかし、「苦勞して～になる」という意味での make は、比較的よく使われる表現で、以前、相撲部屋に入ったばかりの外国人力士がインタビューに答えて、“I won't quit before I make a Yokozuna.”と答えていたのを思い出します。

このような迷訳が生まれる原因の1つは、実は中学校用英語教科書の中にあります。現在発行されている中学校用英語教科書では、いずれの場合も巻末に単語リストが掲載されています。これは長年の慣習で、かなり以前の中学校用英語教科書から採用されています。その単語リストにおいて

は、多くの場合、1つの単語に1つの意味しか示されていません。仮に多義的な単語(例: take)であっても、その文脈で最もふさわしい意味(日本語訳)が併記されています。その結果、予習の段階で本文の意味を把握しようとする場合に、この単語リストがあれば、わざわざ辞書で未習語の意味を確かめる必要はありません。むしろ、辞書を引けば、1つの単語に複数の語義が列記されているので、かえって予習が難しくなってしまいます。教科書巻末の単語リストのほうがありがたいのです。このようにして、いつしか「1つの単語=1つの意味」という等式ができあがってしまうのです。この等式は、当然のことながら、英単語が持つ意味的ネットワークを狭めてしまいます。

もう1つ例を出しましょう。get, have, takeのような基本動詞は、その性格上、極めて多義的です。たとえば、takeを例にとると、LDCE (*Longman Dictionary of Contemporary English*) には23通りもの語義が掲載されています。はたして、平均的な日本人英語学習者がそのうちのどれだけの語義をすでに自分のものにしてしているのでしょうか。大学の英語科教育法の授業で以下のtakeの英文を提示し、訳させてみました。

- (a) The army took the city.
- (b) He took first prize in the speech contest.
- (c) The job takes time.
- (d) The desk takes much space.
- (e) She takes every opportunity to improve her English.
- (f) Take this medicine three times a day.
- (g) Take the news calmly.
- (h) I took him to be a Chinese.
- (i) The room can't take more than 4 people.

将来英語教師を目指している大学生でも、必ずしもすべてを正確に理解することはできません。特に(h)が難関のようです。「中国語で彼に話しかけた」は論外としても、「彼を中国人のところに連れて行った」という誤訳が出てきます。takeの意味的ネットワークが貧弱なため、tookがmistookと同義であることが思い浮かばないのです。

#### (4) 狭すぎる理解域

ここで言う理解域 (comprehension span) とは、速読の研究や指導でよく言及される eye span (あるいは reading span) とは異なります。 *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards, Platt & Platt, 1992) では、eye span は、“the amount of printed text that a person can perceive within a single fixation pause, usually described as being between seven and ten letter space”つまり「1回の注視の中で人が知覚できる印刷されたテキストの長さで、通常7文字から10文字の範囲」と定義されています。眼球が制止した時点で視界に入っている英文の範囲を指します。速読の指導ではこの eye span を広げることも重要な鍵になると思いますが、eye span がある程度物理的に測定できるのとは異なり、理解域は絶対的なものではありません。読み手の英語力、題材の理解しやすさ、構文の複雑さ、未知語の数等によってその幅は変化します。いわゆる構文上の区切りを示すセンス・グループとも違います。その幅は英文の構造によって決められるのではなく、読み手によって決められます。1つのセンス・グループが理解域になる場合もあれば、複数のセンス・グループが集まって1つの理解域を形成する場合もあります。英文を読んでいる最中に変化する場合もあります。ある部分がよく理解できなかった場合、当面未確定なままにしておいて(これが苦手な英語学習者が多くいますが)、次に続く英文も視野に入れて再度理解しようとしています。すると、未確定な部分の内容が見えてくる場合があります。それでもまだ意味不明な場合には、さらに次に続く英文も視野に入れることとなります。基本的に理解域が大きくなればなるほど、正確な理解が約束されることとなります。たとえば、次に示すのは *The Japan News* (読売新聞、2015年7月28日版)の社説の中の一文です。

例：The government, for that matter, plans to submit a bill to revise the Child Care and Family Care Leave Law to the ordinary Diet session next year, after working out specifics.

submit (提出する) という動詞に遭遇すると、この動詞に馴染みのある読者はすぐに submit A to B という構文を脳裏に浮かべます。しかし、この場

合, submit a bill to revise となっており, to の後に名詞・名詞句ではなく動詞の原形が続いています。その瞬間, 当初の予測を変更して読み進めて行く必要があります。to revise で始まる後置修飾がどこで終わるか, submit A to B を脳裏に置きながら先を読み進めます。そして, to the ordinary Diet session にたどり着いてようやく(つまりここまで理解域を広げて), submit [a bill to revise the Child Care and Family Care Leave Law] to [the ordinary Diet session] という具合に, 最初に想定した構文に合致する関係性にたどり着き, 文意を正確に把握することになります。

一般に, 英語の学習を始めたばかりの学習者の理解域は非常に狭くなっています。単語または語句レベルで, 英文全体が理解域に入ってくるのは, 短い英文の場合です。さて, 英語学力が上がってくるにつれて, 理解域も徐々に長くなってきます。英語力と理解域の関係を次のように考えてみてはどうでしょうか。

- ① 入門: 木の葉しか見えない
- ② 初級: 木が見えてくる
- ③ 中級: 林が見えてくる
- ④ 上級: 風景が見えてくる
- ⑤ プロ: 生活が見えてくる

最初のうちは, 木の葉しか見えません。英文を構成している単語に着目し, 単語の意味だけで文意を読み取ろうとします(入門)。やがて英語の力がつくと, 木全体が見えてきます。つまり, 文単位で理解できるようになります(初級)。さらに学習が進めば, 木立が集まった林が見えてきます。複数の英文で構成されるパラグラフの意味が掴めるようになります(中級)。そして, さらに上達すると, 林だけでなく, その周りの風景も見えてきます。つまり, パラグラフ間の関係にも目が行くようになるのです(上級)。そして, いよいよプロのレベルに達すると, その風景の中で生活する人々の暮らしが見えてきます。いくつかのパラグラフを通じて作者が読者に伝えたかったメッセージが読み取れるようになるのです。プロの境地まで到達できるのはごく一部の学習者に限られてくると思いますが, なんとか上級レベルまで, 学習者を引き上げたいと思っています。



理解域が英語リーディングの成功・不成功を左右することを具体例で紹介します。次の英文は、ナイチンゲールを扱った文章の中の1文です。

英文： The wounded and the dying were brought, or dragged themselves, into nearby villages.

迷訳： 傷ついた人々や死んだ人々は運ばれたり、自ら足を引きずって近くの村々にやって来た。

迷訳は‘the dying’を「死んだ人々」と訳出した点に起因しています。おそらくこの学習者は「the+形容詞」で「人々」を表すことは理解できているようです。そこで‘the rich’は「豊かな人々」となるので、‘the dying’は「死んだ人々」となると推理したようです。ただ、‘the dying’を「死んだ人々」と解釈してしまうと、あとに来る‘dragged themselves’（自ら足を引きずって）とうまく合いません。しかし、この学習者はその不整合に気がついていません。次に示すように、理解域が限られているからです。

理解域



〔The wounded and the dying〕	傷ついた人々や死んだ人々
〔were brought,〕	運ばれたり、
〔or dragged themselves,〕	自ら足を引きずって
〔into nearby villages.〕	近くの村々に

上記の迷訳を生み出した学生の理解域はセンス・グループ単位に限定されており、センス・グループ単位の理解を単純に1つに繋げた結果、このような誤訳になったと考えられます。もし、理解域が英文全体をカバーできるほど大きいと仮定しましょう。

理解域



〔The wounded and the dying were brought, or dragged themselves, into nearby villages.〕

2つの下線部の要素が1つの理解域の中で処理され、「死んだ人が足を引きずって歩くはずはない。もしそうであるならばゾンビの話になってしまう」という常識モニターが働くことになり、その結果、「死んだ人」といったん解釈したところを、足を引きずって歩ける「死にかけた人々」と修正することができるようになります。実際、the dead と the dying の区別がつかなくても、「死んだ人々は、自ら足を引きずって」という日本語訳が出てきた段階で、通常ならば、常識モニターが働き、自分の誤訳に気づくはずですが、多くの場合、当初の目標であった日本語訳が曲がりなりにもできあがった段階で、ある種の達成感を感じるため、それ以上考えることを放棄してしまうのです。この点は後ほど詳しく説明します。

### (5) 節レベル・文レベルでの理解で満足

上で触れた狭すぎる理解域とも連動していますが、学習者が英文を理解する場合に節レベル・文レベルでの理解で満足してしまうことも、正確なリーディングを阻害してしまう要因の1つと考えられます。再び大学の授業で遭遇した迷訳を紹介します(英文はp.5の例と同じです)。

英文: Mita became the first Japanese cheerleader for a National Football League team when she made the Dallas Cowboys squad in 1998, mastering English as much out of necessity as desire.

迷訳: 三田が1998年にダラスカウボーイチームになったとき、彼女はNFLチームに入った初めての日本人チアリーダーとなった。そして、願望に加えて、それと同じくらい必要に迫られて英語をマスターした。

この学習者は「make=作る」の呪縛から解き放たれていますが、節レベルでの理解に満足してしまっているため、中に含まれる3つの動詞(become, make, master)で示される行為の前後関係まで注意が払われていません。上の英文は、基本的に、次の3つの主部・述部関係で構成されています。

① Mita became the first Japanese cheerleader for a National Football

League team.

- ② She made the Dallas Cowboys squad in 1998.
- ③ She mastered English as much out of necessity as desire.

理解域の狭さも手伝ってか、英文の理解が節単位に留まっているため、個々の主部・述部関係は正確に理解されていますが、そこで満足してしまっています。よって、3つの動詞によって示されている3つの行為の順序まで理解が及ばず、全体として間違った解釈になっています。本人としては、読めたつもりだと思いますが、もし、3つの動詞によって伝えられる3つの行為を関連づけて理解しようとするれば、つまり、個々の主部・述部関係の枠を超えて、3つの行為の順番 (mastering → made → became) をきちんと把握すれば、おそらくとの英文の理解も正確なものになっていたと思われまます。しかし、学習者にとっての英文理解は、多くの場合、節単位・文単位で行われており、その段階で一応の解釈ができれば、それで満足してしまいます。その結果、上の迷訳のように、複数の主部・述部関係を単に繋げただけの解釈は英文理解としては不正確なものになってしまいます。

## (6) 考えることの放棄

これまで、日本人英語学習者による正確な英語リーディングを妨げる要因として、日本語の枠組みへの依存、根拠のない予測、貧弱な意味のネットワーク、狭すぎる理解域、節レベル・文レベルでの理解での満足を指摘してきましたが、実は、日本人英語学習者による英文理解にとって一番の問題は、考えることの放棄にあると考えられます。英文を一応日本語に置き換えることができただけで満足感・達成感を覚え、自分の当面の解釈(あるいは和訳)が本当に正確かどうか、振り返ろうとしないのです。上で紹介した日本人チアリーダーに関する英文の読解において、日本人女性が「ダラスカウボーイのチームを作った」と訳出した学習者も、その人が「チアリーダーとなって、英語をマスターした」と訳出した学習者も、少し考えを巡らせれば、普通の日本人女性に「ダラスカウボーイのチームを作る」資金なんてとうてい工面できるはずがないことや、アメリカのプロフットボールチームのチアリーダーになるためには、まずもって相当な英語力が

要求されることぐらいは分かるはずですが、しかし、訳文が完成した時点で、達成感のほうが勝ち、それ以上の思考はストップさせてしまったために、このような迷訳が生まれてくるのです。

もちろん、日本語への訳出が間違っているからと言って、英文解釈そのものが間違っているとは言えないという反論も聞こえて来そうです。むしろ、和訳を求めることが、自然な英文解釈を妨げている可能性がある、英語は英語の順番で(英語脳を使って)直線的に理解すべきであると。なるほどそうかもしれません。英文は英語の流れに沿って直線的に理解すべきであるという主張、いわゆる直読直解の考え方には筆者自身も賛成です。筆者が指導した大学生の中にも、高校時代の英語の先生の指導をきちっと守って、英文和訳においてとにかく前から前から節単位で訳読していく学生がいました。その学生たちに、一応の和訳が完了した時点で、英文の中で言及されている物事や行為の順番や関係を尋ねてみると、きちんと、しかも自分自身のことばで説明できない場合によく出くわしました。いわゆるスラッシュ・リーディングの要領で、前から前から順番に理解して行くこと(あるいは訳出していくこと)と当該英文の全体的な理解とが必ずしも合致しないこと、英文の中で出てきた行為・活動の順番が、必ずしも時系列的な順番とはならないことが理解できていないようです。

この段階では、学習者に実際に和訳を求めるかどうかは別にして、英文を一度さつと理解した後で、自身の内容理解の真偽をきちんと査定すること、つまり、自身で解釈した内容が前後の文脈と照らし合わせて首尾一貫しているか、内容的に矛盾したところはないか、飛躍しているところはないか、などの点について考えることが(日本人学習者の場合、それ自身は母語である日本語で行われることとなりますが)、英語リーディングに成功するために欠かせない作業であることを力説しておきたいと思います。和訳の是非については後ほど取り扱います。

## 2. 効果的な英語リーディング指導にむけて

### (1) インタラクションを軸とした指導のすすめ

日本人英語学習者にとっての英語リーディングの阻害要因を考察してき