

## 言語理論と英語教育 (4)

——階層的構造と内容理解——

田中彰一\*・天本由起子\*\*・高橋正司\*\*\*

### Linguistic Theory and English Teaching (4) ——Hierarchical Structure and Comprehension——

Shoichi TANAKA\*, Yukiko AMAMOTO\*\* and Shoji TAKAHASHI\*\*\*

This paper is concerned with linguistic hierarchical structure and English teaching. Any linguistic theory assumes that language has a hierarchical structure at a linguistic level. Though English is a configurational language, not much attention has been paid to this idea in English education in the past.

We show that English has linguistic structures at three levels: sentence form, sentence meaning, and discourse. We also try to show that these structures are essential aspects of the language, and that they are very helpful to teachers in preparing a teaching procedure and having students comprehend what a text is about and what they should understand.

#### 1. はじめに

ことばは単なる語の羅列ではない。私たちがことばを話したり、書いたりするとき、単語を次から次につないで文をつくり、文章にしていく。これはあたかも点から線ができるようなもので、線は一本でなければならないが、その線はいろいろな意味を伝えることができる。一線の記号列に多くの情報を込めることができるのである。それを可能にしているのが、ことばのもつ構造的な性質と言うことができる。

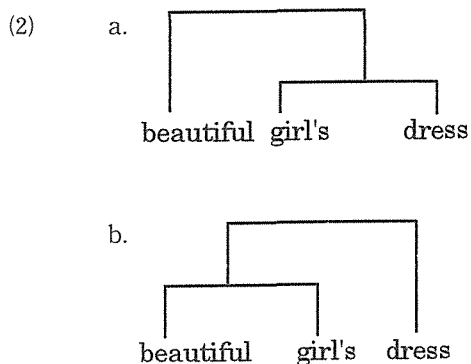
たとえば次のような句は2通りの意味に解釈できる。

(1) a. beautiful girl's dress

b. 美しい女性のドレス

日英語ともに、女性が美しいとも、ドレスが美しいとも解釈できる。英語を例にとって、構造に表

して区別すると、次のようになる。



(2a) はドレスが美しい場合の構造であり、(2b) は女性が美しい場合の構造である。より緊密な関係にあるものが（そうでないものより）直接的に結びついて、構成素 (constituent) を形成し、それと別の構成素が結びついてより大きな構成素を

\* 佐賀大学文化教育学部 〒840-8502 佐賀市本庄町1

\*\* 佐賀県鳥栖市立鳥栖西中学校 〒841-0054 鳥栖市蔵上町77-1番地

\*\*\* 佐賀県立鳥栖工業高等学校 〒841-0058 佐賀県鳥栖市元町1918

形成する。表面上の連鎖は同じでありながら、(2a) と (2b) の 2 通りの階層的な構造を与えることができるので、(1a) の句は 2 通りに解釈できる。つまり、あいまい性が出てくる。(1b) の日本語の例も同じように考えることができる。

ことばに階層的な構造があることは、一般にはそれほど意識されないかもしれないが、(1) の場合のように意味が 2 通り以上にとれることがあるので、場合により気づくことがあるであろう。つまり、語のかかり方の違いがあることに気づき、異なる構造があることがわかるわけである。本稿ではこのようなことばのもつ構造が言語理論でどう扱われているか、またことばの階層的構造を認識することが英語教育でどういう意義を持つかを考察する。まず第 2 節で、構造の階層性を見る。ことばが階層的な形式的構造をもっていることはことばの基本的性質と見ることができる。第 3 節では、意味の階層性を検討し、ことばの指導上の意義を考える。第 4 節では、ことばのもつ情報構造にも階層構造を考えることができることを指摘する。第 5 節では、前節までの内容から、具体的な英語の指導上の留意点を検討する。一般的な注意事項も含めて考察する。第 6 節は結語である。

## 2. 構造の階層性

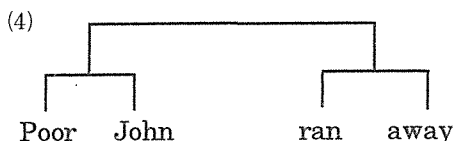
(1) では、ことばに内在する構造がわからなければ意味が正確にとらえられないあいまいな場合があることを見た。言語学では、(2) で見たような階層的関係を明示するための方策が考案されてきた。

まず、体系的な方策を最初に導入したのは構造主義言語学 (structural linguistics) と考えてよいであろう。その方策とは IC 分析 (immediate constituent analysis) である。たとえば、(3) の文では、

(3) Poor John ran away.

名詞 John を修飾する形容詞 poor が一つの構成素をつくり主語となり、副詞 away が動詞 ran を修飾して述語の構成素 ran away を形成する。このことを図示する方法はいくつか考えられ、(2) のようにすることもできる。その場合は、次のよう

な図になる。



また、括弧を用いて(5)のように図示することもできる。

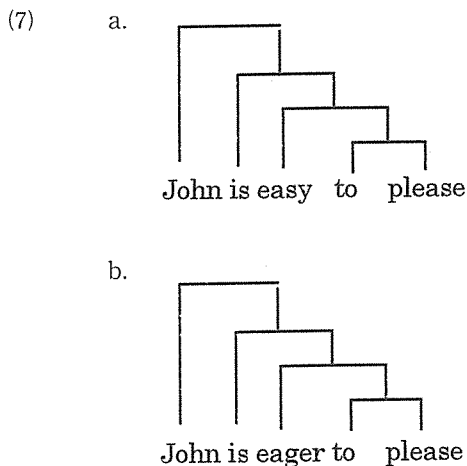
(5) [(Poor John) (ran away)]

1 レベル下位の構成素が直接構成素とよばれる。文を出発点に、主語と述語、それぞれの修飾関係に分解する方法が IC 分析である。(2) で見たように、この分析はことばのあいまい性を説明するのに有効であるが、表面に現れない意味関係の違いを説明できない不備がある。たとえば、次のような例の意味の違いを考えてみよう<sup>2)</sup>。

(6) a. John is easy to please.

b. John is eager to please.

IC 分析の結果は次のようになる。



つまり (6a) と (6b) の構造は同じになる。しかし、(6a) と (6b) の不定詞句の please に対するジョンの関係は異なっている。(6a) は「ジョンは喜ばせやすい」という意味で、ジョンは意味上 please の目的語である。これに対し (6b) は「ジョンは (誰かを) 喜ばせたがっている」となり、ジョンは please の主語となる。こうした意味上の違いは

(7)のIC分析ではとらえることができない。

生成文法 (generative grammar) は、派生 (derivation) の概念をその理論内に導入して、この不備を克服している。つまり、(6)の文の基底には(8)があると考え、(8)になんらかの操作 (変形) が加えられて(6)が生成されるとしたのである。

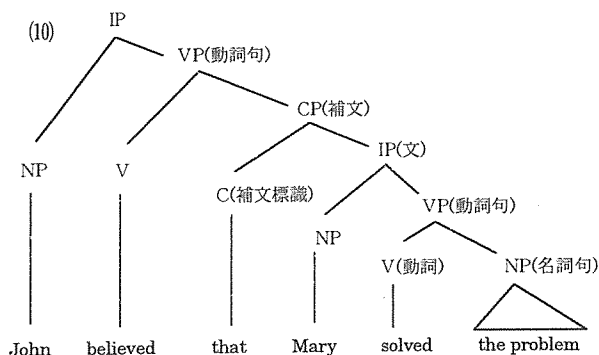
(8) a. It is easy [to please John]

b. John is eager [to please someone]

(8a) ではジョンが please の目的語、(8b) ではジョンが please の意味上の主語の関係をもっている。上で見たように、この関係は(6)でも同じである。(6a) (6b) の構造は表面上同じように見えるが、深層のレベルでは異なる構造をしているので、意味関係の違いが生じているという説明になる。このように、IC 分析が表面的な構造だけを問題にしていたのに対して、生成文法の構造の分析は、派生の概念によって IC 分析で説明できない構造上の関係を説明することができるのである。

生成文法では樹形図を用いる表記も用いられる。たとえば(9)のような「埋め込み構造」となる文の樹形図(10)を見ると、構造の階層性をとらえることができる。

(9) John believed that Mary solved the problem.



樹形図の上下関係は構造的な支配関係をもつ。たとえば、動詞 (V) より上に来る名詞句 (NP) は主語、動詞より下に来る名詞句は目的語となる。(10)の樹形図では、that 節が believe の目的語として埋め込まれている構造になっていることがわかる。このような階層構造は、英語に限らず日本語

などにもある。つまり、階層的な構造はことばの本質にかかわっていると考えることができよう<sup>3)</sup>。

これまで見てきたことから、文のもつ語の並びは単に言語の線条性のためであり、実際は (派生的な概念を含めた) 階層的な構造をもっていることがわかるのである。有効なコミュニケーションのために、このような構造の階層性を理解しておくことは必要なことであり、それと気づかなくてもことばを理解する際に把握していることであると言える。外国語教育においては、このような構造の階層性の理解を助ける指導が必要であることは自明のことであろう。

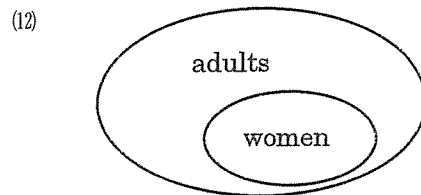
### 3. 意味の階層性

語の意味関係は、成分分析 (componential analysis)<sup>4)</sup> で分解的に詳しくとらえることができる。たとえば、woman と adult は次のように意味的に分析できる。

(11) woman: [+human], [+adult], [-male]

adult: [+human], [+adult], [±male]

この分析により、adult は woman のもつ意味素性をすべてもっていることがわかり、結果として次に示すように、意味的な包含関係にあることがわかる。

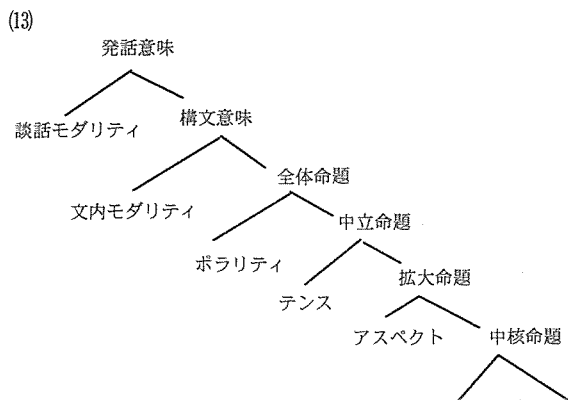


つまり、adult は woman の上位語 (superordinate term) であり、逆に woman は adult の下位語 (hyponym) である。このような上下関係以外にも、語の意味関係には、同義、反意、類義などを成分分析に基づいて指定することができる。

しかしながら、内包 (connotation) を考慮すると、語の意味関係は、成分分析でとらえられないほど複雑であり、網の目<sup>5)</sup> のようになっていると考える方が妥当であろう。連想的な関係までを考

えると、語の意味関係は文化による傾向や個人差もあると思われる。

語の意味関係が必ずしも階層的にならないのに対して、文の意味構造には階層的モデルが提案されている。中右 (1994) によれば、文の意味はモダリティと命題からなり、次のような意味構造を成す。



モダリティとは「発話時点における話し手の心的態度」であり、命題で表されている内容に関係する。理論内の精緻な区分に入る余裕はないが、この指摘は言語を扱う上で非常に重要な要素をもっていることを指摘しておきたい。少なくとも命題の外側にモダリティの意味成分がくるという階層的な意味構造に注目する必要がある。(M(S)と表記される。)ことばの伝達が単に命題内容のやりとりでないことを理解することはことばの指導上でも大切なことである。コミュニケーションにおいて、情報をどう伝えるかは情報の真偽性の判断や対人関係への配慮 (ポライトネス) に関係し、情報そのものの伝達にさえ影響を与える可能性があるからである。

たとえば、英語のモダリティ表現としての助動詞 *must* を見てみよう。

(14) It must be raining outside.

この文の意味は「外は雨が降っているに違いない」であるが、「外は雨が降っている」という命題内容に対して話し手がそう断定できない理由があることがわかる。「～に違いない」とするのは、話者が

何か間接的な証拠しかないので断定を保留しているからである。また、次のようなモダリティの使用 (斜体字部分) は上で述べた話者の態度と関係し、日本語の敬語表現とつながるものである。

- (15) a. *Frankly*, I think that you're making a mistake.  
 b. *I am afraid* I disagree with you.  
 c. *So, er*, who do you work for?

このように意味の階層性、特にモダリティの意味成分が階層的な意味関係をもつことから、ある命題について話者の気持ちや敬意をどう理解すべきかという問題を的確に捉えることができる。英語教育におけるこのような感情や敬意を表す表現についての指導は、これまで十分であったとは言えない。この指導は、丁寧な英語 (polite English) の習得のためにも重要である。

#### 4. テクストの構造

ことばを情報の連続として見ると、情報の質の違いがある。それは、聞き手や読み手に既知とみなされる旧情報と、新しいこととみなされる新情報という違いである。さらに、知っていることとされることに新しいことを付け加えていく方が無理がないので、談話やテキストには「旧情報から新情報へ」という原則がある<sup>9)</sup>。

このように、情報の順序が構造化されているという考えから、テキストの内容を形成する語彙にも階層的な違いがあるとしたのが McCarthy (1992) である。McCarthy (1992: 75) は、テキストにはテキストのいわば骨格をつくるための語彙があるとし、談話構成語 (discourse organizing words) と呼んでいる。たとえば、次の例における下線の語である。

- (16) Historians are generally agreed that British society is founded on a possessive individualism, but they have disputed the origins of that philosophy. Some trace it back to the middle ages, others link it to the rise of capitalism. But the consensus is that the cornerstone of this

society has .... (*New Society*, 28 August 1987, p. 10: McCarthy (1992: 80) から引用)

テキストの論説文としての性質から、書き手はこのような語を便宜的に用いているということになる。田中 (1997: 76) では、これらは一種の便宜的なメタファーとしたが、情報の構造から言えば、テキストの内容を階層的構造にするための手段ということもできる。

さらに、この情報の階層的な構造には、「主題」と「題述」<sup>7)</sup>がかかわる。たとえば、次の文章の主題 (T)・題述 (R) 構造は (18) のようになる。

- (17) Frogs have bulging eyes, short, neckless bodies, long, muscular hind legs for jumping, webbed feet for swimming, and smooth skin, usually green or brown. They capture insects and other food with a sticky, forked tongue. Most frogs lay eggs in early spring, and by the end of summer metamorphosis to a four-legged adult is complete<sup>8)</sup>.

- (18) 第1文 T1 (Frogs)-----R1 (have ....)  
 第2文 T1 (They)-----  
           R2 (capture insects and ....)  
 第3文 T1 (Most frogs)-----  
           R3 (lay eggs in ....)

主題は3文ともほぼ同じものを指示しているとみなすことができるので、(18)を概略的な図にすると次のように表すことができる。

- (19)
- ```

T1 ——— R1
  ↓
T1 ——— R2
  ↓
T1 ——— R3
  
```

つまり、この型では同じ主題が繰り返され、異なる題述が新情報として付け加えられていく構造をしていることがわかる。この型は定義や物語のための文章に典型的に見られ、実際、(16)はある百科事典の定義文の引用である。

また、次のような文章は、別の型の情報構造を

もつ。

- (20) My uncle looked keenly at the document for some moments and then declared that it was Runic. The letters were similar to those in the book, but then what did they mean? This was exactly what I wanted to know<sup>9)</sup>.

- (21) 第1文 T1 (My uncle)-----  
           R1 (looked at the document ....)  
 第2文 T2 (The letters) ⊂ R1-----  
           R2 (were similar to ....)  
 第3文 T3 (This) ⊂ R2-----  
           R3 (was exactly ....)

この型の主題進行では題述 R の内容から次の文の主題 T が設定されているので、次のような図式化になる。

- (22)
- ```

T1 — R1
      ↓
      T2 — R2
            ↓
            T3 — R3
  
```

この型では、新しい題述が次の主題となる主題進行の型で、あたかもカスケード (段々滝) のようなイメージになっている。

しかし、実際の論説文などの主題進行は(19)や(22)の型の複合型や潜在的な主題がある場合が多いはずである。たとえば、次の場合を見てみよう。

- (23) Growing brains are physically shaped by experience. Today's children, bombarded by a fast-paced media culture, develop different "habits of mind" than did those of previous decades. Proving that the basic intelligence of children is not at issue, Healy shows how parents and teachers can make a critical difference by making them good learners not only during their school years but lifelong<sup>10)</sup>.

この文を一見すると、文ごとに異なる主題が現れていて、それぞれの主題について題述がなされて

いるように読める。

(24) 第1文 T1 (Growing brains)-----

R1 (are physically ....)

第2文 T2 (Today's children)-----

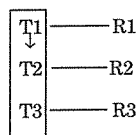
R2 (develop different ....)

第3文 T3 (Healy)-----

R3 (shows parents and ....)

実際には、この文章はある本の紹介で、T1とT2は本のテーマである「子供の脳の発達」に含まれる主題と考えてよい。また、本には必ず著者がいるので、T3もより大きな主題である「紹介されている本」に含まれるとすることもできる。したがって、(24)は次のように図式化することができる。

(25)



つまり、主題進行が一見ばらばらに見えても、T1, T2, T3は□で示した「紹介本」の枠内で相互に関連する主題なので、(23)は一貫性のある情報構造をもち、まとまりのあるテキストになっているといえる。このように、主題進行の内容はまとまりを作り出すための情報上の構造をもっているといえることができる。

情報の流れ、特に主題進行をこのように図式化して考えることは、英語の指導上も有益である側面をもっている。何よりも、テキストの情報が階層構造のように組み立てられていることを理解することは、学習者の的確な内容理解を可能にすると思われる。話題進行に注目することは、内容理解の指導の助けになるはずである<sup>11)</sup>。文章の論の展開を視覚的に理解する助けにもなる。

## 5. 内容理解のための指導上の留意点

さて、これまでことばのもつ階層性を構造、意味、テキストについて見てきた。これまでの観察から、まとまりのあるテキスト、文章には必ずなんらかの構造があり、構造的に組み立てられてい

ると言うことができよう。そして、このような見方は、英語の指導上も留意すべき点をもっている。本節では、この視点を考慮しつつ、英語の内容理解に結びつく指導上の留意点を、一般的・具体的な方策を含めてまとめてみることにする。

### 5.1. 外国語教育の立場

言語習得への立場を考えると、大きく2つの立場を考えることができる。経験主義的な考えと理性主義的な考え方である。前者によれば、「ことばは主に経験により獲得され、生まれつきの能力より条件付けや訓練を重視すべき」となるのに対して、後者によれば、「人間は生得的に言語の能力をもっており、経験によりそれが具現化する」となる。この2極的な考えは、現在も日本の英語教育と関係しており、指導の現場にも両者の視点があると言えるであろう<sup>12)</sup>。

最近(受験のための英語指導は別にして)CLT (Communicative Language Teaching) を中心にした英語の指導が盛んに行われているが、コミュニケーション能力と文法能力・語彙習得の統合など課題も指摘されている。指導を論じる際にはどの教授法をとるかが問題となるが、CLTを中心とした現在の日本の中学校・高校の一般的英語教育を前提として、以下考えてみる。

### 5.2. 指導上の留意点

#### 5.2.1. 内容理解の準備

##### 5.2.1.1. 語彙の指導(語彙の習得)

##### ①発音・つづり・意味

まず生徒が単語の発音、つづりに慣れないことには、聞き取ることも読むこともできない。聞き取りと発音の導入には、オーディオテープやCD、ALT、教師自身が考えられる。日本人が苦手とする[l] [r] [θ]などの発音は特に導入の工夫が必要であろう。また、つづりと発音は必ずしも一致しないので、戸惑っている生徒には注意が必要である。さらに、カタカナ英語として日本語になっている単語の正しいつづり、発音を身につけさせるのは意外と難しい。特に、入門期の段階では生

徒が、英語らしい発音やリズムに戸惑ったり、逆にそれを茶化したりするかもしれないが、英語らしい発音が当たり前なのだという雰囲気はクラスにつくることが大切である。発音の指導後あるいは同時に、フラッシュ・カードを利用するのもよい方法である。瞬間的に単語（のつづり）を読み取って発音練習することはテキストの読みの準備になろう。

どの方法をとるにしても、授業を組み立てる際にそれを用いるしかりとした理由付けは必要である。漫然と聞かせるCDや意味のないフラッシュ・カードは逆効果になりかねない。

意味については、早い段階から、聞き取った感じや文脈からその単語のもつ意味を類推する習慣を付けておいたほうがよい。辞書を引くというのも大切な学習の一つであるが、できるだけ具体的に事物や状態・動作とその単語を直結して覚えさせたい。また、テキストの本文内容の適切な理解に生徒を導くための準備として、語彙の指導はその基礎となるので、特にたくさんの用法、意味をもつ単語の指導では、どのような使われ方をするのかよく考慮し、既習事項を整理するなど適切な情報を与えるべきである。

## ②関連語

第3節で見たように、意味上の関連語には同義語、反意語、上位語、下位語等が考えられる。入門期における、身近で同じような種類に属するものをたくさん覚えるような練習に始まって、次第に生徒が頭の中で語彙の意味ネットワークを広げていくようにもっていきたい。学習が進み、的確に人の話を聞き取ったり、文章を読み取ったりできるようになるには、かなり幅広い語彙を身につける必要がある。注意したいことは、関連語の知識をいわずらに増やしてその量を競うのが目的ではないので、授業の流れ、生徒の知的発達と経験の度合いを考慮する必要がある。学習が進んで論説文を扱えるようになれば、第4節で見た談話構成語の概念を導入し、文章の構成を理解させることもできる。

## ③慣用句

慣用的によく用いられる言い回しや、文の中で熟語として大事な意味をもつ表現は数多くある。コミュニケーションにおいて正しく情報を伝達できるようになるために、文章の読解のためによく覚えておく必要がある。単独でその表現だけ覚えるよりも、状況や文脈に即して学ばせたい。特に第3節で見たモダリティ表現は、慣用句として扱ってよい側面があり、円滑なコミュニケーションのための語彙として（意味の階層性ととともに）導入できる。

### 5.2.1.2.構文指導（文法指導）<sup>13)</sup>

#### ①導入

音声言語から文字言語へという言語学習の原則に従って、文法項目もまず口頭で導入し、その後文字によって提示すべきである。その際、実際の言語使用の場になるべく近い場面を設定して導入することは大切である。さらに、既習の文法項目と関連させて、生徒が理解しやすく、実感のもてる文を準備する。必要な範囲で、口頭導入と文字による提示の後、日本語で簡単に説明ないし確認をする<sup>14)</sup>。

また、文法用語は生徒の理解を助けるどころか混乱させることが往々にしてあるので、その使用は極力避けるべきであるが、使用する際は自己流の言い方にならないように文法書で確認をしておきたい。導入では、生徒のつまずきやすい部分や理解しにくい部分を教師があらかじめ予測し、生徒の理解がスムーズにいくような手だてをとる。

#### ②練習

導入された文法項目の定着をはかるための方法には、口頭練習と問題練習の二つが考えられる。主な口頭練習として、模倣・口馴らし (mim-mem)、パタン・プラクティス (pattern practice)、口頭作文 (oral composition)、対話形式による練習 (dialogue practice) などがあげられる。

口頭練習の後、ワークブックやワークシートを用いて文字による定着をはかる<sup>15)</sup>。

### ③言語活動へ向けて

文型練習はこれ自体が究極の目的ではなく、「言語活動」へと発展させなければならない。「文法」は、「語彙」や「音声」とともに、「言語活動」を効果的に行うために、それ以前に指導し、身につけなければならない基礎学習の一部である。また、基礎学習で生徒に適切な能力を習得させていなければ、「言語運用能力」の育成もあり得ない。そのため文型練習では、「型」に焦点を当てた練習であると同時に、構造上は同じように見えても、意味関係において違いが生じることがあることも押さえておかなければならない。その際、構文の構造を意識させることや日本語と英語を比較対照することで理解の手助けとなる。第2節で見たような（階層的）構造を意識させることは、特に言語活動のために生徒が英語で文章を作る際に有効であろうと考えられる。

#### 5.2.1.3. 言語活動の指導

普通、4技能と言われるもの、すなわち、聞く・読む・話す・書くの活動が授業の中で行われるが、ここではそれらは単なる練習と考え、コミュニケーション活動を目指す活動を言語活動として考えていきたい。一般的なものでは次の通りである。

##### ①英問英答

教師の Oral Introduction に対する理解の定着をはかるもの、テキストの内容に関係するもの、教師と生徒あるいは生徒同士によるコミュニケーション練習問答などが考えられるが、いずれの場合も大切なことは現実味のある設定をすることである。毎時間決まったように生徒が“Yes / No.”を言うだけの質問や、興味のないことをわざとらしく答えさせる質問ばかりでは意味がない。生徒が、考えながら意欲的に取り組むような活動にする必要がある。

##### ②スピーチ

スピーチは自分の考えをまとめて英語で伝えるように述べるだけでなく、他人の考えに関心を持って聞くということで、教室において効果のある活動である。生徒は、スピーチを考える段階で他人に理解してもらえ英文をつくるために、単語、文、文章、発話など様々なレベルで英語の構造を考えることになる。発表の内容に関して他の生徒が意見を述べたり、質問をすればさらに効果的である。教師は、発表しやすいクラスの雰囲気をつくり、生徒たちが英語で自分の思っていることを発表したいという動機づけ、勇気づけをする必要がある（特に日本では）。

##### ③言語活動ゲーム

楽しいゲームを授業にとり入れることによって、生徒が活発に活動を行うが、ゲームの質及び量に十分な注意を払わないと意味がない。まず、ゲームの目的及びやり方の指示を適切に行うことが必要である。ルールが簡単で、全員が必ず英語を使う機会がたくさんあるゲームが良いことは言うまでもない。テキストで扱う単語や構文とどう関連づけるかも大切である。ゲーム中に生徒の活動を励ましながらか促すことはもちろん、適切なアドバイスと事後評価をすることも忘れてはならない。適切な励ましは生徒にやる気をおこさせる。

#### 5.2.2. 内容理解のために

##### 5.2.2.1. 教材の内容

###### ①教材の内容

教材の内容は、生徒にとって身近で、興味・関心をひく、理解しやすい題材であることが理想である。しかしながらいつもそうとは限らないため、工夫の余地がある。生徒が初めて接するような馴染みのない題材ならば、予備知識をあらかじめ与えなければならない。また、その題材を難しくしている原因が、語彙なのか、文法なのか、あるいは背景知識なのかを把握し、どうやってその困難を取り除き生徒の理解を手助けするかを考えなければならない。教材の内容について、ついつい語



彙や文構造（文法項目）に注意がむきがちだが、まずは、内容全体の要旨を把握し、それから語彙や文構造（文法項目）へと移ることが重要である。

## ② Oral Introduction

言語は音声から学ぶという原則に則して、教材の内容の導入も Oral Introduction で行うのがよい。Oral Introduction は、内容を読みとるのに必要な予備知識を与えることをねらいとしている。予備知識とは大きく、「内容スキーマ」と「形式スキーマ」に分けられる。前者は内容を理解するうえで必要な背景知識であり、後者は語句や文法など言語知識である。

内容スキーマを先に与えるのが一般的であるが、場合によっては、語句や文法に関するスキーマをまず十分に理解させた上で Oral Introduction を行うことが効果的なことがある。Oral Introduction をするにあたっては、次の3つの留意点がある。 (i) 生徒の注意を集中させるために、教科書を閉じさせて行う。 (ii) 文字の使用は極力ひかえる。ただし、人名、固有名詞、年代などの数字は文字で提示するほうが生徒の理解の助けになる。「理解の手助け」という点では、絵や地図などの利用も有効である。 (iii) 生徒が理解していることを確認しながら行う。理解していなければ、パラフレーズしたり別に例を示したりしなければならない。

### 5.2.2.2. 文化的理解

文化的理解に授業時間の一部を割くのは、生徒の英語学習に対する motivation を高め、生徒がテキストの文章やその背景にある文化等について十分なスキーマをもつことで、学習効果が大いに高まるからである。その提示方法としては、映像、写真、絵などさまざまなものが教室でも利用できる。内容としては、教養のため、文章理解のため、コミュニケーションのためなど、その時間の学習目標と目的を一致させておくことが大切である。

### 5.2.2.3. 内容の理解

授業の文章は、既習事項や周知の情報と新出事項や新しい情報とで構成されている。この時ただ漫然と読ませるのではなく、第4節で例示したような主題進行や論の展開を追う読みをさせなければならない。

その手助けとして Reading Points を与える。Reading Points は日本語、英語のどちらでも構わないが、その目的は生徒に本文の主旨を的確に読みとらせることであるから、それに合ったポイントを設定する。生徒は、一人一人英語学習への意欲や能力が異なるために、内容を読み理解するのに必要な時間もまちまちである。内容の分量や難易度を考慮し、平均的な生徒を目安にあらかじめ時間を区切ることも有効である<sup>16)</sup>。

書き手の伝えたい情報を読みとることが、内容理解の読みの全てではない。授業では、もう一歩踏み込んで、書き手がその情報を、どう伝えようとしているかを読みとることが求められる。その際、第4節で見た主題進行の構造は理解を視覚化するひとつの方法である。いろいろな方法を用いて、どんな情報がどのように述べられているかを実例を通して学習することにより、英語の「まとまりのある文章」がどのようなものかを理解できるようになるのである。

### 5.2.2.4. 内容の確認

確認では、まず、与えておいた Reading Points の確認をする。教師が一方向的に答えを提示するのではなく、生徒とのやりとりを通してすべきである。同時に、教師はどれくらいの生徒が理解しているかを把握しなければならない。ある生徒から正解が引き出せても、間違った生徒が多くいるようであれば、補足説明をしなければならない。また、指名した生徒の答えが誤っていた時は、教師は生徒がどこでつまづいたのか、語句、文、あるいはもっと別の何なのかを（できる限り）すみやかに見抜き、次の判断をしなければならない。場合によっては、生徒をつまづいた箇所まで引き戻し、再度考えさせる。この時、教師とその生徒

のみのやりとりになってしまいがちなので、他の生徒も巻き込み、考えさせる必要がある。生徒がつまづいた難解な部分を取り出して説明することが必要な場合もある。さらに、理解を深めるために、英語による Q and A、要約文を完成させたりすることも考えられる。

一般に、文章の内容と組み立てをどれくらい理解できているかが、次の指導へ進む教師側の判断材料になる。

## 6. 結語

ことばは単なる語の羅列ではない。このことは、母語（私たちの場合日本語）については至極自明であるのに、こと外国語（英語）の授業になると、たちまち意味不明の訳語の羅列になってしまう生徒が依然として少なからずいるということはどういうことであろう。ことばを操るには下から上への処理（bottom-up processing）と上から下への処理（top-down processing）の両方がかかわっていることはまず間違いない。これまでの英語教育では前者の指導への比重があまりに大きすぎたのが、理由のひとつであろうか。

本稿の前半では、英語の文章が階層的な構造を3つのレベルでもっていることを見た。構造、意味、テキストは、有機的に統合されて「まとまった文章」を作り出しているのである。その仕組みを理解することは、当然、後半で見たように、英語の指導にも活かすことができる。本稿の指摘は、今後検討すべき余地を多く残しているが、英語の指導の改善を導くためのひとつの視点と言うことはできる。また、英語教育に課されている英語による円滑なコミュニケーション能力育成の課題を考えると、上から下への処理能力の教育の改善や開発がますます必要になってきていると言わざるをえない。同時に、下から上への処理能力教育もこれまで以上に効果的ななされなければならない。

## 註

1. 言語の線条性（linear order, linearity）と呼ばれる。

2. 田中（1993：27）も参照。

3. 萩原（1998：70）によれば、日本語の「失文法」に関して、言語の階層構造に関係して、次の一般化をしている。

失文法患者では、脳損傷のために、文の処理に使われる作業空間が限られている。そのため、小さい構造は大きい構造より扱いやすく経済的である。したがって、小さい構造をもつ文は、大きい構造をもつ文より、失文法患者にとって、話したり理解したりしやすい。

また、萩原は同じような現象が他の言語でも見られ、普遍的な性質であると指摘している。このことから、ことばの階層性が言語の本質、ひいては脳の言語中枢にかかわっていると言っても過言ではないであろう。

ちなみに、電子メディアの分野では、最近 hypertext の試みがある。これは、文章などを構造化されたまま提示しようという試みであるが、依然実験的な段階にあるようである。

4. Leech（1974：98）参照。

5. 意味のネットワークと言われる。

6. 田中（1997：72）を参照。

7. 主題と題述の定義については、田中（1997：72）を参照。

8. *The Concise Columbia Encyclopedia* から引用。

9. *A Journey to the Center of the Earth* (Jules Verne) から引用。

10. *Endangered Minds* (Jane Healy) の表書きから引用。

11. 主題進行の構造をさらに進めて、テキストの内容そのものの論理関係を分析した構造を考えることができる。そこでも、論の展開に階層構造があることを指摘することができるが、内容については田中（1997：74-5）を参照。

12. 経験主義的な外国語教育は、言語を習慣ととらえ模倣や類推を重視したものになる傾向がある。一方、理性主義的なそれは、ことばを原理ととらえ原理に基づく創造をことばの獲得ととらえる傾向にある。言うまでもなく、どの

立場に立つかは外国語教育そのものに大きく影響する。

13. 構文指導には演繹的にする方法と機能的にする方の2つが考えられる。演繹法と帰納法には、それぞれ長所と短所がある。演繹法は、ある文法項目の形態や用法の規則が体系的に与えられ、練習をとおしてその定着がはかられるが、学習が受け身になりがちである。帰納法は、数ある例文の中から文法規則を学習者が見つけたので無理がなく能動的だが、時間がかかる。学習の初期段階(中学1、2年)では帰納法が適している。演繹法と帰納法は、文法項目、指導目標、生徒の実態などに応じて使い分けるのは当然である。

14. 説明や確認が口説くなりすぎて、時間をとられすぎたり、生徒をうんざりさせることがないように注意すべきである。

15. 練習方法を工夫するのはもちろんのこと、口頭練習と練習問題のバランス、難易度による配列に留意すべきである。また、生徒が犯した誤りに教師が即座にどう対処するかも文法指導上大切である。生徒が誤りを犯すのはごく自然なことで受け止め、必ずしも明示的な対処ではなく、生徒自身に誤りに気づかせたり、ヒントを与えて修正を促すような方法が適切な場合が多い。

16. さらに、生徒の中には、「英語は分からない」と最初からあきらめてしまい、取り組もうとしない者もいる。こういう生徒に配慮して、Reading Pointsの中に誰でも答えられるような質問を入れることも一つの手である。また、生徒の中には、逐語的に訳をしないと気のすまない者もいる。しかし、こうしてはいつになっても読解ができないので、十分に留意すべきである。

*Quarterly* 25(3): 375-406.

- 林栄一・小泉保編. 1988. 『言語学の潮流』東京: 勁草書房.
- 萩原裕子. 1998. 『脳にいどむ言語学』東京: 岩波書店.
- 伊藤健三他. 1982. 『英語学大系12英語学と英語教育』東京: 大修館書店.
- Leech, G. 1974. *Semantics*. London: Penguin Books.
- Lyons, J. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: CUP.
- McCarthy, M. 1992. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- 中島文雄監修. 1976. 『講座新しい英語教育II英語教育と英語学』東京: 大修館書店.
- 中右実. 1994. 『認知意味論の原理』東京: 大修館書店.
- 佐々木昭・小泉保編. 1977. 『新言語学から英語教育へ』東京: 大修館書店.
- Silberstein, S. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: OUP.
- 田中彰一. 1993. 「言語理論と英語教育(2) —伝達機能の重要性—」『佐賀大学教育学部研究論文集』41, No.1 (I), 39-53.
- 田中彰一. 1997. 「言語理論と英語教育(3) —「読み」のメカニズム—」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』1, No.1, 69-80.
- 田辺洋二. 1990. 『学校英語』東京: 筑摩書房.
- 田崎清忠編. 1995. 『現代英語教授法総覧』東京: 大修館書店.
- 谷口賢一郎. 1992. 『英語のニューリーディング』東京: 大修館.

#### 参考文献

- Grabe, W. 1991. "Current developments in second language reading research," *TESOL*

This paper is concerned with linguistic hierarchical structure and English teaching. Any linguistic theory assumes that language has a hierarchical structure at a linguistic level. Though English is a configurational language, not much attention has been paid to this idea in English education in the past.

We show that English has linguistic structures at three level: sentence form, sentence meaning, and discourse. We also try to show that these structures are essential aspects of the language and that they are very helpful to teachers in preparing a teaching procedure and having students comprehend what a text is about and what they should understand.