

《研究論文》

伊藤和夫の「受験英語」教育における 英文解釈法の特徴とその変遷 —「構文主義」の歩みを辿る—

藤村 達也

FUJIMURA, Tatsuya

キーワード：伊藤和夫，英文解釈法，構文主義，受験英語

1. はじめに

英語と日本語には言語体系，とくに文構造において極めて大きな相違があり，その断絶を乗り越えるべく，日本ではこれまでさまざまな英文解釈法が生み出されてきた。その土壌として大きな役割を果たしてきたのが，入学試験対策としての英語学習および英語指導，すなわち「受験英語」である。明治中期に学術研究および高等教育が日本語で行われるようになって以来，多くの人々にとって，英語学習の最大の目的は上級学校の入学試験に合格することであり，「受験英語」は日本人の英語学習に大きな影響を与えてきた（江利川，2011）。入試問題の多くを占めてきたのは英文を読むことであるから，「受験英語」の中心は英文解釈であるといっても過言ではないだろう。

「受験英語」における英文解釈法の歴史を振り返る上で無視することができないのが，駿台予備学校の英語講師であった伊藤和夫（1927-1997）である。伊藤は数多くの学習参考書を執筆したが，その中でも独自の英文解釈法を提示した『英文解釈教室』（1977）は多数の受験生に使用された。初版刊行から約40年が経過した2017年において新たに新装版が刊行されるほどのロングセラーであり，累計販売部数は100万部に達したという¹。伊藤の英文解釈法は，日本人がいかにかにすれば英語を読むことができるのか，という問いに答えようとしたものであり，単なる受験対策に留まらない普遍的な価値を志向していた。この英文解釈法がいかなる特徴を持ち，どのように発展を遂げてきたのかを明らかにすることは，日本の英語教育における「受験英語」の位置づけや，英文解釈法の歴史的展開を理解するうえで必要不可欠であるといえる。

これまでに伊藤和夫による英文解釈法を扱った研究としては，まず江利川（2011）があげられる。江利川は明治から平成に至るまでの「受験英語」史を，主に学習参考書に焦点を当てて記述しており，その中でも伊藤はとくに重要な位置を与えられている。しかし，通史という性格上，伊藤一人の英語教育観を深く掘り下げるには至っていない。藤村（2019）では伊藤の教育観が「教養主義」の観点から分析され，その中で伊藤による

¹ 発行部数については，2017年に刊行された『英文解釈教室』新装版の帯における惹句，「累計100万部突破，伝説の大ロングセラー」より。

英文解釈法である「構文主義」の特徴も検討されているが、時期による変化などが考慮されておらず、「構文主義」そのものの分析としては不十分である。入不二(1995)および入不二(1997)は伊藤の教育論や参考書の特徴、伊藤の人物像を検討しており、その内容には本稿も負うところが大きい、商業誌の記事ということもあり、個々の参考書の記述に依拠した詳細な分析が十分に行われているとはいえない。本稿はこれらの先行研究の問題意識を継承しつつ、伊藤による著作の構成や記述を詳細に検討し、「構文主義」²と呼ばれた伊藤和夫の英文解釈法の特徴とその変遷を明らかにする。

2. 「構文主義」の仮想敵

「構文主義」の特徴を明らかにするための前提として、伊藤以前の英文解釈法に対する伊藤による批判を検討し、伊藤がどのような英文解釈法が必要であると考えていたのかを示す。その際、伊藤の初期の著作である『新英文解釈体系』(1964)および『英文解釈教室』(1977)における記述を主に参照し、必要に応じて没後に編集されたエッセイ集、『予備校の英語』(1997)の記述により補う。

戦前戦後を通して多くの受験生に使用されてきた英文解釈の参考書に、山崎貞『公式応用 英文解釈研究』(1912)と、小野圭次郎『最新研究 英文の解釈』(1921)がある³。前者は「山貞」、後者は「小野圭」と呼ばれて受験生から人気を博していた(江利川, 2011)。伊藤は「どうすれば英語が読めるようになるのか」という問いに、この二冊の参考書がいかにして答えようとしたのか、そしてそこにどのような限界があったのかを分析し、批判した。

「山貞」は、その「はしがき」によれば、「英文を読む者——殊に受験者——の是非一通り心得て居らねばと思はれる様な構文成句の一般」(山崎, 1925, p. iii), すなわち *what you call...* や *hardly...before* といった「熟語」的表現を提示している。同書全体の構成については、「比較研究に便し、記憶を助くる為、形の似たもの、意味の似たもの等は一括して同処に集めて、百拾余章に分ち、配列も文法的の次序によらず、やはり形や意味の類似を辿って脈絡を通ずるようにした」のだという(山崎, 1925, p. iii)。「of+Abstract Noun」の項目から始まり、類似した項目が隣接するように配置されている。

伊藤は、同書のような「熟語的表現」を重視する参考書について、「これらの構文が実際の英文にあらわれる頻度数を調査すれば明らかとなるごとく、学生に英文が読めない理由が、これらの特殊表現に対する知識の欠如にある場合はきわめてすくない」という(伊藤, 1964, p. ii)。「山貞」が「良質の熟語集として果たしてきた役割を認めることにやぶさかではない」としつつも、「熟語集にとどまって、英語自体の構造に目が向かなかつた

² 伊藤自身は「構文主義」という表現を用いていないが、伊藤の英文解釈法はその名で認知されている(藤村, 2019)。ここでは伊藤による英文解釈の指導法・学習法とその背後にある考え方を指して「構文主義」と呼ぶ。

³ 本文にあるようにそれぞれ初版は1912年と1921年であるが、初版が入手できなかったため、本稿では1925年と1952年のものを参照している。伊藤による言及箇所を確認し、全体の構成と本稿での引用内容については大きな変化がないと判断した。

こと」(伊藤, 1997, p. 37) がその限界であるという。伊藤は以下のように続ける。

英文解釈で昔から「公式」と呼ばれてきたものの多くは, what you call =「いわゆる」, hardly...before「...するやいなや」のような形で, その言い換えとしての日本語を示すだけに終始している。この場合, 「公式」選択の基準となっているのは, そのような表現が英語の次元で多数の表現の基礎または母胎となっているということではなく, 日本語への言い換えにあたって特別な表現を必要とすることでしかなかった。英米人にとっては本来は熟語ですらないものを, 日本人に理解しにくいという理由, 極端な言い方をすれば, 自分が訳語を見つけるのに苦労したというだけの理由で「公式」として取り上げていることが多いのである。その選択が「恣意的」としか評しようがない場合が多いのは当然の論理的帰結であろう。(伊藤, 1997, p. 39-40)

伊藤は, 「山貞」を始めとする英文解釈法において, ある表現が「熟語」・「公式」として選ばれた理由が, 英語の一般的な原理に基づくのではなく, 単にその表現を日本語に「逐語訳」することが困難であるためにすぎないと批判している。そして, そのように日本語での対応表現を示すに留まった背景として, 漢文の翻訳における「外国語→日本語→事柄」という図式があり, 「英語自体から事柄が分かること, つまり訳せるから分かるのではなく分かるから必要なら訳せることが学習の目的である以上, この方法に根本的な倒錯がある」(伊藤, 1977, p. vi) という。伊藤はこの「熟語」・「公式」派の英文解釈法に, 英語を「読む」と「訳す」ことの混同を見たのである。この本の構成についても, 「この本のような考え方では『文法的の順序による』ことははじめから不可能だったのである」(伊藤, 1997, p. 37) という。英語の基本原理に目が向けられなかった以上, 非体系的な構成になることは避けられなかったということである。こうした「熟語」・「公式」派の英文解釈法に対する批判は, 『新英文解釈体系』から始まり, 晩年まで行われている(伊藤, 1964, 1997)。

「熟語」・「公式」派は「訳す」と「読む」ことを区別せず, ゆえに「英語自体の構造」を示すことができなかったという。他方で「小野圭」はどうか。伊藤は, 「単語の偶然的な結合である熟語をこえて, 言語という線をもっと深いところで一般的に支配しているのは『文法』」であるから, 熟語集の域を出て, 英語の読み方を法則的に説明しようとするれば, どうしても文法に頼ることに「なり, 「文法に依拠しようとしているという点で, 発展の可能性を秘めていたのは, 山貞より小野圭のほう」であったという(伊藤, 1997, p. 40)。「熟語」・「公式」派の「山貞」に比べ, 英文の構造を法則的に説明しようと試みたという点で, 「文法」派の「小野圭」をより高く評価しているのである。

だが一方で, 「小野圭」のような学校文法を中心とした構成についても, 「基礎的事項を示す簡単な例文のあとに, 筆者の考えからすれば, 別種の原理を含んでいて理解不可能と思われるような問題文が並んでいるだけで, 両者の接続のための努力は何ら払われていないのが普通である」と批判する(伊藤, 1964, p. ii)。ここでいう「別種の原理」と

は、「従来の文法は品詞論が中心で、句や節・文の構造に関する部分は派生的に扱われているにすぎない」(伊藤, 1979, p. iv)という『英文法教室』における記述からもわかるように、品詞別の文法解説では十分に焦点を当てることができない文構造に関する問題である。これについても、『予備校の英語』における記述から詳細に検討しておこう。

学校文法は、八品詞の区別をその基本とし、品詞論がその中心になっている。しかし、文の構成という角度から見ると、その品詞の中には、文の構成に対する関与の度合いが大きいものと小さいものがある。(中略)従って、英文解釈の参考書は、八品詞に合わせて「第一章 名詞, 第二章 代名詞…」のような構成をとっても、与えられた英文をなぜ特定の約束に沿ったものとして読まねばならないかの議論を体系的に行なうことはできないし、文構造に関する問題の多くが脱け落ちてしまう。(伊藤, 1997, p. 42)

品詞を中心とした学校文法の構成は、英文を読む際の法則や文構造を取り扱う上で不適であるというのである。同様の批判は、『新英文解釈体系』以前の伊藤自身の指導法に対しても向けられている。こちらの方がより詳細に学校文法の問題点が論じられているので取り上げよう。伊藤は既存の問題集をもとにテキストを自作したといい、それは以下のような構成になっていたという(伊藤, 1997, p. 169)。

1 主語	6 不定詞	11 仮定, 譲歩
2 目的語	7 動名詞	12 関係詞
3 補語	8 分詞	13 接続詞
4 時制	9 目的, 結果	14 倒置, 同格, 挿入
5 態	10 原因, 理由	

このような構成の教材には、二つ問題点があったと振り返る。第一に、「主語・目的語というのは言語の形態からする分類であり、目的・譲歩というのは意味からする分類であって、両者を区別なしに混在させることは、学生の混乱を招くことに」なるという(伊藤, 1997 p. 172)。第二に、「不定詞とか分詞というのは動詞、つまり単語のある形態に付加された名称であるのに対し、主語とか目的語というのは、センテンスの中で単語が果たす役割につけられた名称であって、両者は次元を異にするもの」であり、「学生の頭の中にしだいに作られていかなければならない英語に対する鳥瞰図を混乱させることになる」と指摘する(伊藤, 1997, p. 173)。このどちらも、文法を体系的に説明する一貫した観点の不在が、学習者に混乱をもたらすという批判である。

また、「文法」派も「結局は『こういう形はこう訳す』という短絡した教え方に終始し、英語の構造がこうなっており、こういう意味だから、一例としてこういう訳が考えられるという、一見遠まわりでありながら事態の本質をついた説明」(伊藤, 1997, p. 46)になっていないことも学生の理解を妨げているという。「熟語」・「公式」派が陥った、「読む」と「訳す」

ことの混同から、「文法」派も逃れられていないというのである。

以上の批判から、伊藤は「訳す」と「読む」ことを区別した上で、「読む」ために必要な、「英語の次元で多数の表現の基礎または母胎となっている」（伊藤，1997，p. 39-40）一貫した原理とそれに基づいた体系を求めたのだといえよう。「熟語」・「公式」や品詞分類に依拠した文法的知識と、実際に英文を読むことの間の懸隔を埋めるための指導法・学習法が必要だと考えたのである。そのために伊藤が行ったのが、「英語を読むにあたって自分の頭はどう働いているのかを、改めて意識的に分析し直し、これを他人に教えるための方法という形で客観的にとらえ直すこと」であったという（伊藤，1997，p. 169）。次節からは、そうすることで生まれた英文解釈法である「構文主義」の特徴を検討する。

3. 『新英文解釈体系』

本節からは、伊藤の「構文主義」の特徴を、著作の分析により明らかにする。英文解釈法にかかわる伊藤の主な著作に、『新英文解釈体系』（1964 年）、『英文解釈教室』（1977 年）、『ビジュアル英文解釈』（1987, 1988 年）がある（以下、それぞれ『解釈体系』、『解釈教室』、『ビジュアル』と略記する）。伊藤の英語指導観、とくに英文解釈法に関する指導観はそれぞれの著作の間で大きく変化していることが知られている（入不二，1995；入不二，1997；江利川，2011）。以下では、先行研究では十分に検討されなかった参考書における記述や構成を分析し、三つの著作における「構文主義」の特徴と、その間の変化を明らかにする。

本節ではまず、伊藤による英文解釈法を扱う最初の参考書である『解釈体系』に光を当てる。伊藤自身が後年に「今ふり返ってみますと、若さに特有のひとりよがり満ちています」（伊藤，1988b，p. 80）と自己批判しているが、後年まで続く伊藤の立場が明確に表れた著作であるといえる。

すでに見たように、同書の「序文」において、伊藤は「小野圭」と「山貞」の名をあげて批判している。そしてそうした先行する参考書の不十分な点を指摘した上で、「基礎と実際をつなぐ道を切り開く、新たな次元の学習であり、これを可能にする書物」（伊藤，1964，p. i）が必要であるとしている。それは『解釈体系』のいかなる特徴によって可能になると考えられたのか。

同書の特徴として、「統一的な視点の確立」が第一に据えられている。「事項の雑然たる羅列ではなく、参考書の組織それ自体が英文読解の際の頭の働らかせ方に対応していなければならない」といい、同書について、「できるだけ少数の原理から出発し、全体を有機的に構成することによって、複雑な英文を読み解く態度がおのずから養われるようにした」（伊藤，1964，p. iii）という。

同書が「体系」の名を冠していることにも表れているように、こうした統一的・体系的な姿勢は同書の全体を貫いている。まず「はじめに」で、英文を理解するための原理として第一に「S,V,O 及び C が作り出す文の骨格の適確な把握」が、第二に「M と H, 修飾語と被修飾語の関係を正しく理解すること」（伊藤，1964，pp. 2-3）があげられる。そして例

文をあげ、以下のように述べる。

上に掲げた英文はたしかに複雑な形をしている。しかし、(中略)上文も $S+V+……$ という文の基本構造と、 $H+M$ という関係——わずか 2 つの原理——の複雑な組みあわせにすぎない。しかも上文と違った文章には違う原理があるのではなく、この 2 つの原理が英文のすべてを貫いているのである。いかに複雑な思想でも、またいかに複雑な感情でも、英語で表現されるときは、この原理に従うのである。(中略)本書の目的とする所は、この単純な構造を水源として、ここから複雑な英文が流れ出る過程をできるだけ体系的統一的に示し、読者がここから出発して英文を理解するための練習を行うことである。(伊藤, 1964, p. 3)

こうして、伊藤は『解釈体系』において、2 つの原理およびその拡張によってあらゆる英文を説明しようとする。同書の目次を以下に示す。

第 1 章 文の基本要素	第 6 章 形容詞的修飾語
第 2 章 基本要素の拡充(1)	第 7 章 副詞的修飾語
第 3 章 基本要素の拡充(2)	第 8 章 主要語を欠く節
第 4 章 倒置	第 9 章 共通関係
第 5 章 同格	第 10 章 挿入と基本要素の識別

同書の構成は、「1-4 章では、文の基本構造の問題を、ついで 5-7 章では H と M の問題を、8-10 章では両者に共通の問題および両者の組みあわせから生ずる問題」(伊藤, 1964, p. 3)を扱っているという。第 1 章では「 $S+V+……$ 」を中心とした基本構造を扱い、第 2,3 章では句・節構造によって基本構造が拡充された構造を扱っている。第 4 章は「倒置」であり、「原則についての理解を深めるためには、例外について知ることまた重要なので、この章では語順の一般原則すなわち $S+V+[X+X]$ の配列に対する例外の形について考えることとする」(伊藤, 1964, p. 128)という。しばしば例外的事項として重要な位置を与えられない「倒置」の項目をこの位置に配していることが、逆説的に伊藤の原理に対する志向を明確に表わしているといえよう。

このように『解釈体系』は、二つの基本原理とその拡充および少数の例外としてあらゆる英文を説明し、それぞれの項目を体系的に配置している。こうした志向は同書の章立てのみならず、以下の二点にも強く表れている。一つは、各章の末尾で提示される表である。各章のまとめとして、その章で扱われた項目が表で示され、項目間の位置づけや他の章との連関が示されている。あらゆる項目を体系の中に位置づけようとしているといえる。

もう一つは、「比較」に関する章・項目が立てられていないことである。入不二(1995)も指摘しているように、「比較」の項目に特有の問題は、「 $S+V+……$ 」および「 $H+M$ 」の二

つの原理によっては十分に説明することが難しかったと考えられる。後の『解釈教室』では、「相対的判断、つまり比較は、2 つのものがあってはじめて可能」であり、「さらに加えて『何について』という視点が必要である」といい、「『A と B を X について』という条件」を「比較構文の大半をつらぬく約束」(伊藤, 1977, p. 215)として提示している。このように、他の項目と異なる原理を提示しなければ十分に説明できず、体系の中に組み込むことが難しい「比較」の項目を加えなかったことは、『解釈教室』における原理と体系への強い志向を示しているといえる。

第二に、伊藤は『解釈体系』の特徴として、「言語の線条性の重視」をあげている。「言語は左右のひろがりしかもたぬ一本の線であり、複雑な事項がこの線上にもりこまれる所に種々の問題が生ずる」とした上で、「問題をこの角度からとらえようとする考慮が、従来の参考書には欠けていたと思われる」(伊藤, 1964, p. iii)といい、これを同書の特色だとしている。そして、「本書はこの観点から、主語とこれをうける動詞、修飾語と被修飾語等、密接な関係を有する語が言語の構成する線の上にどのように配置されるかの研究に力を注いだ」(伊藤, 1964, p. iii)という。

これが具体的にはいかなる記述、解説として示されるのかを見てみよう。第 2 章「基本要素の拡充」中の「主語としての不定詞」の項目において、以下のような解説がある。

次のような形は To ではじまるが、後は S+V の形であって、不定詞は副詞的に働いている。逆にいえば、先頭の不定詞が主語であるかどうかは、不定詞につながる部分が終ったとき、次に V だけがくるか、S+V の形がくるかによってきまるわけである(伊藤, 1964, p. 24)。

ここで伊藤は、文頭の to 不定詞が副詞的に働いているのか、名詞的に働いているのかは、後に続く構造次第であると述べている。例文における to 不定詞がどのような用法であるかを天下りのように解説するのではなく、それを学習者が自ら判断するための観点を示しているといえる。

もう一つ実例を示そう。第 5 章「同格」の導入部分において、(1) The house stands で始まる文と(2) In the house stands で始まる文を並置し、「各文はそれぞれ部分的にしか与えられていないが、われわれはこれだけの部分からでも、(1)の場合は全体が S+V の文型(例: The house stands on a hill.)となり、(2)の場合は前章で考えた M+V+S の倒置形(例: In the house stands a man.)となることを知ることができる」(伊藤, 1964, p. 162)としている。この場合も、前置詞 in の存在が、後に続く構造を予測させるとしている点で、こうした「線条性」を意識している記述であるといえる。

このように、『解釈体系』は、従来の「熟語」・「公式」派と「文法」派の抱えていた限界を乗り越えること、すなわち、「読む」と「訳す」ことを区別した上で、英文を読むために必要な法則を体系的に提示することを目指していた。

一方で、「線条性」の観点は最初期から晩年にいたるまで、伊藤による英文解釈法を

特徴づけるものであるが、『解釈体系』においてはそれほど大きく表れてはいない。伊藤自らによって同書の特色として提示されているにもかかわらず、明確に「言語の線条性」の視点が表れている記述は少数にすぎない。同書は「体系」への志向に貫徹されており、「構文主義」のもう一つの特徴である「言語の線条性」が大きく展開されるのは、後の著作においてである。

4. 『英文解釈教室』

続いて、『解釈体系』の13年後に刊行された主著『英文解釈教室』(1977)において、上でみた特徴がどのように変化しているかを分析する。同書の目次は以下のようになっている。

Chapter 1 主語と動詞	Chapter 6 同格構文	Chapter 11 修飾語の位置(2)
Chapter 2 目的補語	Chapter 7 It... that...	Chapter 12 比較の一般問題
Chapter 3 that-Clause	Chapter 8 意味上の主語	Chapter 13 比較の特殊問題
Chapter 4 what-Clause	Chapter 9 関係詞	Chapter 14 共通関係
Chapter 5 倒置形	Chapter 10 修飾語の位置(1)	Chapter 15 挿入の諸形式

まず、『解釈体系』と比較して、個別具体的な論点を含む項目が増えているのがわかる。たとえば、『解釈教室』において1章分が割かれ、大きな位置を与えられている「目的補語」は、『解釈体系』では第1章「文の基本要素」において「S+V+X+X」という形の中で扱われていたにすぎない。また、すでに前節で述べたように、「比較」の項目が2章分置かれていることも大きな変化である。『解釈体系』と比べ、体系性への志向は緩やかなものになっていることが見てとれる。

他方で、『解釈体系』で「言語の線条性」と呼ばれていた特徴がより重視されるようになっている。『解釈体系』では、「序文」において、「統一的な視点の確立」が第一の特色としてあげられていた。それに対し、『解釈教室』の「はしがき」は、「だれでも歩くことはできるが、歩くときの筋肉の動きを説明できる人は少ない」(伊藤, 1977, p. v)という文から始まり、同書の目的を以下のように提示している。

筆者が本書で試みたのは、英語を形から考える練習、つまり、英語を読んでいるかぎり決してそこから離れることができない基本的な約束を明らかにすることから出発し、その原則に基づいて英語の構造を分析し、読者とともに考えることを通して、英語を読む際に具体的に頭はどのように働くのか、また働くべきなのかを解明することである。(伊藤, 1977, p. vii)

ここでは、「英語の構造を分析」することが、「英語を読む際に具体的に頭はどのように働くのか、また働くべきなのか」を明らかにすることの手段として扱われている。英文の構造

の体系的な分析よりも英文を「直読直解」(伊藤, 1977, p. vi) すること, すなわち「言語の線条性」に光を当てることに重きを置く記述になっているといえよう。

それを受けて, 本書の構成自体も「直読直解」への志向を反映したものになっている。すでに見たように, 『解釈体系』の最初の章では「文の基本要素」が扱われており, 「S+V+.....」という, 全ての英文を貫くとされている原理が提示されていた。一方で, 『解釈教室』の最初の Chapter は「主語と動詞」と題されている。一見, 「S+V+.....」と「主語と動詞」は類似した主題であるが, その内容は大きく異なっている。

『解釈教室』の Chapter 1 では, 「主語と動詞の結びつきこそ, 英語の学習全体をつらぬく 1 本の太い線である」(伊藤, 1977, p. 1) と始めに述べたうえで, 「言語の線条性」が問題となる英文の構造を順に検討している。まず, 『解釈体系』でも扱われていた *The house stands...* と *In the house stands...* を比較し, 「英文解釈の第 1 課は, 文にはじめて出る, 前置詞のついていない名詞を, 主語(主部の中心になる語: S)と考えて, これに対する動詞を捜してゆくことである。動詞が見つければ SV の結びつきを中心にして文全体の意味を考え, 見つからなければ再び文全体を見渡して文に対する姿勢を変えることになる」(伊藤, 1977, p. 2) と述べている。学習者が「英語を読む際に具体的に頭はどのように働くのか」を提示することに重きを置いた解説であるといえる。

同 Chapter では, 他にも, 「S と V の間に関係詞や接続詞にはじまる節が入る構造について, 「この場合は, 中間の節の構造と意味に注意を奪われて, 文頭の主語が動詞を必要としていることを忘れてしまうことがないように心がけるのが重要」(伊藤, 1977, p. 2) と述べているし, *That he...* という書き出しで始まる文を例としてあげ, 「that-Clause が文全体の主語になると考えられる」とした上で, 「(1) that-Clause はどこで終わるか, 「(2) that-Clause の内部はそれだけで独立した文になるか, 「(3) that-Clause の次に, 予想どおり動詞が現れるか」(伊藤, 1977, p. 13) といったことに注意しなければならないとしている。『解釈体系』と『解釈教室』では, 最初の章/Chapter がどちらも主語と動詞から始まる英語の構造に焦点を当てているとはいえ, その力点は全く異なっているのである。

このように, 『解釈教室』では, 英文の構造に関する体系から, 英文を「直読直解」するための思考法へと重心が移行している。しかし, 後に伊藤は『英文解釈教室』を以下のように自己批判している。

「直読直解への具体的な方法の一つの提示」(同書「はしがき」)と名乗るにはこの本は徹底性を欠き, 線の方法性にこだわることによって開かれる展望がいかにより豊かでありうるかについての見通しもなかったこと, それが二十年の歳月を通してふり返った場合の筆者の最大のうらみであった。

『解釈教室』の執筆当時, 筆者は従来の参考書と異なった総合的視点と説明の論理的方法を発見したという喜びまたは思いこみに夢中で, 研究論文を書くことと, 学生向けの参考書を書くことのちがいがわかっていなかった。従来から重要とされてきた構文や, その存在に気づかれていなかった構文のいかに多くが, 「新しい」観点

により統一的体系的に説明できるかを誇示することに熱中するあまり、それが果たして学生に必要であるかどうかには思いいたらなかったのである。(伊藤, 1997, pp. 54-55)

『解釈体系』と比較すれば、『解釈教室』では「直読直解」への志向が高まっていたが、それでも依然として体系性は強く残っていた。原理と体系により様々な英文を統一的に説明することが、学習者にとっての必要性よりも優先されてしまっていたと、伊藤は考えた。そうしたことへの反省から生まれたのが、『ビジュアル英文解釈』であった。

5. 『ビジュアル英文解釈』

この節では、『ビジュアル英文解釈』(1987, 1988)の特徴を検討する。同書の最大の特徴として、『解釈体系』および『解釈教室』と比較して大きく構成が変わっていることが指摘できる。まず、同書の目次を以下に示す。

1	主語の発見 節 (clause) とは何か	12	because と for
2	S+V S+V (S+V)	13	関係代名詞の what
3	疑問詞と名詞節	14	V+O+p.p.
4	関係代名詞 (主格)	15	比較の組み立て
5	and を見たら考えよ	16	分詞構文
6	関係代名詞 (目的格)	17	名詞→名詞
7	第 5 文型 O+C→S+P	18	前置詞+名詞節
8	関係代名詞の省略 名詞+分詞	19	It seems that..., etc.
9	名詞+to 不定詞	20	...that (M ₂) S+V
10	意味上の主語	21	従属節の過去形
11	be+p.p.+to 不定詞		(以下省略)

一見して分かるように、前節で示した『解釈体系』と『解釈教室』における体系的な構成は見られない。また、用いられる例文についても、『解釈体系』と『解釈教室』と比べて長いものになっており、文法項目とそれを含む短い例文、それに対する解説を体系的に提示するという構成にはなっていない。そして、「前置詞のついた名詞は文の主語になることができない」(伊藤, 1987, p. 1), 「文の中で接続詞によってまとめられる部分は、それだけを取り出すと独立の文になる」(伊藤, 1987, p. 7)といった 11 個の「ルール」が順を追って提示されている。

こうした構成を取った背景について、伊藤は以下のように述べている。

英語の基礎は、主語と動詞の結びつきに代表される 5 文型と、修飾する言葉とされる言葉、H と M の結びつき、あと 1 つは節の使用による文の複雑化にある。ただ、学生に教えるとき、これを最初から表に出してテキストを体系的に組み立てる必要は

ない。全体の見通しが教師のアタマの中にあれば、学生は個々の例題を通して、単純なものから複雑なものへと、知識がラセン状に組み立てられてゆくのが望ましいというのが、最近の僕の考え方であり、Part I と Part II の構成はそうになっていたわけだ。
(伊藤, 1988a, p. 242)

『解釈体系』と『解釈教室』で示した原理とその拡張を英語の基礎としながらも、そうした知識を体系的に提示する必要はないという。教師が体系的な知識を持った上で、学習者に具体的な英文を提示し、それを通じて段階的に知識を獲得するのがよいとしている。

これは、伊藤が英文解釈の指導において、学習者の視点を重視するようになったことの表れでもある。伊藤は『ビジュアル』の「はしがき」で以下のように述べている。

英文解釈の参考書の多くは、これは私がこれまでに書いたものも含めての話ですが、教師の立場で書かれているという限界を持っているのではないのでしょうか。そこに示されているのは、教師自身が英語をどういう形でとらえ、理解しているかの結果だけであるか、または 1 つの形について教師が集めた例文だけであることが多いのです。しかし、説明がいかに論理的であり、すでに英語ができる人の眼で見ればいかに明快であっても、それが学生にそのまま有効であるとはかぎりません。学生に必要なのは、どうやってそういう理解にたどりつくかのプロセスの解明、いや、解明よりそのプロセスに沿った訓練だからです。(伊藤, 1987, p. iii)

既存の英文解釈に関する参考書の多くは、伊藤が「これまでに書いたもの」、すなわち『解釈体系』と『解釈教室』を含め、「教師の立場」で書かれているという。しかし、教師による理解をまとめた体系的な解説よりも、学習者にとって必要なのは、そうした知識を獲得するためのプロセスとその手段の提示であると述べる。『ビジュアル』における構成の変化は、一貫した原理や体系性よりも学習者が知識を段階的に獲得するプロセスに重きを置いたことの結果であった。

こうした構成における変化と軌を一にして、英文の具体的な解説においても、「直読直解」への志向がさらに強くなっている。各章における例文の解説では、一文、あるいはその一部に焦点を当て、その箇所についてどのように思考すれば適切に文構造が把握できるのかが示されている。それを代表する以下のような解説がある。少し長いが、「直読直解」を重視する姿勢が明確に表れている解説であるから引用したい。

Without light, green plants は light の所で切って、「光がなければ」と読むのが正しいのですが、light には a light room (明るい部屋) のような形容詞の意味もあります。「明るい緑の植物」と読んで主語がまだ出ていないと思う人がいても、仕方ありません。しかし、そういう人は on earth は前置詞＋名詞だから主語ではないなと思って進んで行って、could not live の所でハッとしなければなりません。主語がないまま

でいきなり述語動詞が出てきたのですから。英文の主語は動詞の前にあるのが原則。助動詞の **could** は主語なしでは使えません。今までの所に主語があったのではないかと思って読み直し、**light** は名詞で **Without** の目的語、**green plants** が **light** と別の名詞で **could** の主語と解釈を変えるのです。名詞の **light** も形容詞の **light** もうわべはまったく同じですから、錯覚は止むを得ません。大切なのは、錯覚のために文が読めなくなったとき、それに気づいて、ハッと驚けることです。驚けること、そしてパッと頭を切り替えられること、それが学力なのです。(伊藤, 1987, p. 20)

このように、『ビジュアル』では『解釈体系』における「言語の線条性」、および『解釈教室』で示された「直読直解」を重視する側面が前面に表れている。このことは、上で見た学習者に寄り添ったプロセスの提示に重きを置く姿勢が、具体的な英文の解説という次元でもより顕著になっていることを示しているといえる⁴。

一方で『ビジュアル』において、原理や体系が放棄されたわけではないことにも注意しておく必要があるだろう。同書 Part II の巻末には「文法篇」が収録されている。それは「文の基本要素」から始まり、「S+V+X+X」や、「名詞と修飾語」すなわち「H+M」という、「構文主義」の基本原理が中心に据えられており、文法項目が分類されて簡単な解説が付されている。この「文法篇」は、同書が「知識がラセン状に組み立てられてゆく構成」になっていることを踏まえた上で、「最後に、その見通しというかシステムがどのようなものだったのかを、まとめて示しておく」(伊藤, 1988a, p. 245)ものだという。そしてその使用法については、同書を読み終えた学習者に対して、例文と本文への参照ページを活用し、「本文の中でそれぞれの項目に関して私がした説明を、この順序でたどり直して」(伊藤, 1988a, p. 245)みるようにという。

ここからは、『ビジュアル』においては、体系的な知識が、指導者によって学習者に明示的に提示されるものから、指導者が念頭に置きつつも学習者に対しては隠され、個別の文章を読み、学習していく中で最終的に到達するものへと置き換えられたのだといえるだろう。

6. 「構文主義」の変容過程

前節では、『ビジュアル』における「構文主義」の変化を検討した。『解釈体系』から

⁴ 伊藤のこうした「直読直解」への志向は、リスニング試験導入への期待という形でも表れた。伊藤は『ビジュアル』の前年に刊行された著作で、以下のように述べている。

Hearing の試験はこれまでなかったわけじゃないが、東大が Hearing をやり、それに各大学が続くということになれば、戦後いろいろな非難はあっても主流になってきた訳読中心の方法、制限用法の関係詞はあとから返って「……ところの」と訳すというような教え方は、今度こそ変るんじゃないだろうか。読む場合は、いつでもテキストを前に返って確認できる、場合によっては漢文の原文を返り点や「一、二、三；上、下」の記号に頼って読むように目を行ったり来たりさせることができるけれど、聞く場合はそうはいかない。音声は聞いたはじから消えてしまうんだからね。音によって理解することは、英語をどう訳すかの前にある、英語の順序で読むに従って理解するにはどういう頭の働きが必要かという問題に直結するはずなんだ。(伊藤, 1986, pp. 171-172)

『解釈教室』,そして『ビジュアル』へと進むにつれて「構文主義」は大きな変容を遂げた。そこには二つの次元での変化が見いだせる。一つは、英文を解説する際の力点の、基本原理から「線条性」＝「直読直解」への移行である。『解釈体系』では、「S+V+.....」と「H+M」という 2 つの原理であらゆる英文を分析的に説明しており、「直読直解」の萌芽は見られつつも限定的なものにすぎなかった。それが『解釈教室』,『ビジュアル』へと進むにつれて、そうした俯瞰的で分析的な視点よりも、英文を読む際の思考法、つまり動的なプロセスに重きが置かれるようになった。学習者の視点に立ち、「直読直解」を実現するための方法を提示するようになったのである。

この英文に対する解説の次元における変化がミクロなものだとすれば、もう一つの次元での変化は相対的にマクロなもの、すなわち参考書の構成における体系性から学習プロセスへの重点の移行である。『解釈体系』では、先にあげた原理に基づいて、その拡張と例外という形であらゆる英文が解説されていた。そこでは、「比較」の項目が含まれていないなど、体系性に対する非常に強い志向が見てとれた。その後、『解釈教室』ではその体系性が全体としては維持されつつも、相対的に緩やかなものへと変化した。「比較」の章が立てられたことに加えて、体系性と一般原理の観点から見ればその中の一つの形にすぎないが、日本人学習者が苦手とする「目的補語」や「what-Clause」などの項目に独立した章を与えるなど、読者への配慮が見られた。さらに 10 年後に刊行された『ビジュアル』では構成を大きく変え、それまでの著作では明確に示されていた体系を隠し、読み手の学習プロセスに沿って英文や項目を配置し、学習者が自然に必要な知識を獲得できるようにするという意図が見られた。このように、「構文主義」は、英文の解説と参考書の構成の両方のレベルで、その目的を普遍性の追求から学習者の視点に立つことへと変えていったといえる。「構文主義」の展開は、伊藤和夫が英語教師として生徒の視点に立つようになっていったプロセスでもあったのである。

7. おわりに

本稿では、伊藤和夫による英文解釈法である「構文主義」の特徴とその変容過程を、先行する英文解釈法に対する批判と、3 冊の著作の記述と構成の分析によって明らかにした。そこには、「どうすれば英語が読めるようになるのか」という問いに対する答えを出そうとする伊藤の格闘の軌跡を見ることができる。

「直読直解」を目指すこの「構文主義」は、単なる文法訳読法とも異なるものである。コミュニケーション志向の英語学習も、文法学習や英文和訳を「読むこと」と同一視してしまう旧来の文法訳読法も、英語を読む際の思考過程をブラックボックス化してしまっているという点では同様である。伊藤が問題視した状況は、その後も解決したとは言いがたい。その人生を通して日本人がいかにすれば英語を読めるようになるかという問いに向き合い続けた伊藤の「構文主義」は、現代においてもなお——いや、現代においてこそ、アクチュアルな意義を持っているのではないか。

また、本稿では、「構文主義」の変容を伊藤の教育観の変化により説明したが、「受験

英語」の性質は、入試問題や受験生の変化などによっても大きく影響を受ける。こうした外的要因についての分析も必要であると考えるが、これについては稿を改めたい。

【引用文献】

- 江利川春雄(2011).『受験英語と日本人:入試問題と参考書からみる英語学習史』東京:研究社.
- 藤村達也(2019).「伊藤和夫の『受験英語』教育における『教養主義』:『構文主義』との関係から」『日本英語教育史研究』34, 131-148.
- 入不二基義(1995).「『英文解釈教室』というマイクロコスモス:伊藤和夫著『英文解釈教室』を解釈する」『高校英語研究』1995年3月号, 1-10. 東京:研究社出版.
- 入不二基義(1997).「二つの頂点:『英文解釈教室』と『ビジュアル英文解釈』」『現代英語教育』1997年5月号, 12-17. 東京:研究社出版.
- 伊藤和夫(1964).『新英文解釈体系』神奈川:有隣堂.
- 伊藤和夫(1977).『英文解釈教室』東京:研究社出版.
- 伊藤和夫(1979).『英文法教室』東京:研究社出版.
- 伊藤和夫(1986).『大学入試 必ずワカル 英語の学習法』東京:駿台文庫.
- 伊藤和夫(1987).『ビジュアル英文解釈 PART I』東京:駿台文庫.
- 伊藤和夫(1988a).『ビジュアル英文解釈 PART II』東京:駿台文庫.
- 伊藤和夫(1988b).「私の英語教授法」『駿台フォーラム』6, 71-96.
- 伊藤和夫(1997).『予備校の英語』東京:研究社出版.
- 小野圭次郎(1952).『新制 英文の解釋 研究法』東京:山海堂.
- 山崎貞(1925).『新々英文解釋研究』東京:研究社.