

“メンタル・モデル” から始める英語教育 —英語を不得意とする日本の英語学習者に対して—

鈴木 章 能

A Method of English Language Education Started from a “Mental Model”: For Japanese Learners Who Are Not Good at English

SUZUKI Akiyoshi

abstract

There are currently university freshmen in Japan that have difficulty with the English verb “to be” and are even unable to write the entire alphabet. Many university English teachers therefore focus their classes on helping students acquire the knowledge necessary for reading English using a bottom-up process: the alphabet, vocabulary, and grammar, for example. However, students fail to acquire this knowledge even after many such classes. For university students who are not good at English, this kind of class tends to decrease their motivation to study English. In order to break this vicious cycle, an effective method might be one which reverses the sequence of the process ordinarily used in English teaching, as outlined below:

1. First, repeatedly have the students read English sentences using a “Mental Model,” namely, using only inference and their knowledge of the world to represent the meaning of each sentence by drawing a picture.
2. Second, use sentences for which students cannot complete each picture without adequate knowledge of English grammar. This helps students realize the necessity and usefulness of English grammar.
3. Third, without using grammatical terminology, explain how to use aspects of grammar, such as participles, participial constructions, and infinitives, in order to find the subject, object, and predicate verb in an English sentence.
4. Finally, increase students’ knowledge of English grammar through explanation and exercises.

Using the process described above for six days, the author taught English to 165 Japanese students who are not good at English, and observed visible results in over 70% of them.

大学生の学力レベルが低下していると言われて久しい。英語については、be動詞はおろか、アルファベット26文字をすべて書く自信のない者すら大学に入学してくる事態である。2006年以降になると更なるレベルの低下が懸念されている¹⁾。こうした現状の中、効果的な英語教授法を巡る議論がますます盛んになっている。

筆者は今回、ある高等学校出身の大学推薦入学合格者に対し、入学前教育のプログラム作成と授業を行う機会を得た。他の科目についてのことは知り得ないが、少なくとも英語についてはあまり得意でない者が大勢を占めた。英文法を一からやり直す必要のある者も少なからずいた。そんな彼らに、6日間という短い期間で、英文の読解力のある程度まで高め、英文の文意を読み取る技術と英語に対する自信を与え、入学後の授業への橋渡し役となるのがプログラムの目的であった。つまり、Krashenの「適切インプットの仮説」に挑むかのような、短期間で効果をあげる教授法が試されることになったというわけである。

その効果については、プログラムの開始前と終了後に同一テストを課すことで計ってみることにした²⁾。プログラム前のテストでは、受験者(178名)の平均点が46.78652点であった。一方、プログラム終了後のテストにおける受験者(169名)の平均点は、62.78107点であった。テストの得点変化だけがすべてを反映するとは言い難いが、しかし、平均点が約16点あがったことから、今回の教授法は一応の効果があったと言っていいと思われる。

本論では、今回のプログラムで得たデータの分析とともに、英語を不得意とする者に対する効果的な一教授方法について考えてみたい。

1. プログラム概要

入学前教育のプログラムについては以下の通りである。

- ・期間：平成17年2月21日(月)～26日(土)。
- ・授業時間：期間中毎日10:30～12:00。途中、適時休憩を入れた。
- ・クラス規模：1クラス37名、計5クラス。クラス分けは無作為であり、習熟度別ではない。

1) 低下しているのは学力レベルだけではない。モチベーションの低下も大きな問題だ。しかし、この問題の議論については、注7にあるとおり、別の機会に譲ることとする。

2) 従って、本論のリサーチデザインは、いわゆるワンショット型デザイン：パイロット・スタディ・デザイン(One-shot design: Pilot study design)である。リサーチデザインについては、Seliger & Shohamyを参照。

- ・受講環境：本プログラムへの参加は、受講者任意のものではなく、所属高校の行事の一環としてのものであった。
- ・テキスト：『文法以前』（鈴木章能著，東京：開成出版社，2005）。
- ・担当教員は筆者を含む5名。上記テキストを用いて同一の教授法を使用した。

冒頭にも述べたが、プログラム初日の授業開始前とプログラム最終日の最後に同一テストを課し、受講者に対する授業効果を計ってみた。なお、このテストについては、いずれも受講者たちに事前に知らせてはなかった。

2. 事前テスト

2-1. テストの概要と結果

プログラム受講者に対して行ったテストは、本論最後に掲載した通りである³⁾。テストの目的は2つある。まず、文法項目についての知識や理解度を計ってみた⁴⁾。そのために、語彙力の影響を最大限抑えるよう試みた。もうひとつの目的は、受講者が各文法項目や英文の読み方についてどのような覚え方をしているのか、そして、どのような教えられ方をしているのかということについて調査することであった。いずれの目的においても、基本的な知識について調べることを旨とし、特殊事項の知識は問わないこととした。また、受験者におけるテスト中の心理面（解答可能か不可能かは別とし、設問内容のレベルに対する反発心やプライド、試験に対する真剣な取り組み等）を考え、いくつかの工夫を凝らしたつもりである。「テスト」とせず「チェック」というタイトルを用いたこともそうだが、問ⅡのBには、受験者の知識を越えるであろうと思われる問を設けて、テスト内容のレベルを高く見せるというパフォーマンスを演じてみた。なお、この間については採点せず、この問を除いて100点満点となるようにした。さらに、各問には「全国大学生正答率」なるものを付した。これは、各問に関する文法事項について、筆者が過去6年間に蓄積してきた東京、横浜、新潟、愛知、岐阜、大阪の大学（出身地は全国に及ぶ）における大学生の理解度のパーセンテージを示したものである。母数は2,560(人)である。

各設問で問うた内容、ならびに1回目のテストの各問の正解率は、次の通りである。なお、1回目のテストの平均点（受験者：178名）は46.78652点であった。

3) テストは、日本工業大学の川上省三氏（日本テスト学会・日本言語テスト学会所属）からアドバイスを頂き、自分なりに工夫して作ってみたつもりであるが、色々と不備な点もあると思うゆえ、ご批判をいただければ幸いである。

4) 本論で使用する「文法」という言葉はすべて、規範文法のことを指す。

- I be動詞の理解について計ってみた。また、be動詞を「です」「ます」と教えられ／覚えているかどうかを計ってみた。全問正解したのは2%であった。
- II A. 進行形。進行形をその意味ではなく、「～している」という訳で教えられ／覚えているかどうかについて計ってみた。正解率は30%であった。
 B. 上で述べた通り、採点対象外。
 C. 受動態。受動態の知識を問うとともに、日本文と英文を各単語の意味と文法の1対1の対応式、すなわち文法的等価の関係にあると考えているかどうかを計った。正解率は31%であった。
 D. There is構文。中学の初期に学ぶはずの重要構文が頭に入っているか否かについて計ってみた。正解率は50%であった。ちなみに、誤答の多くが選択肢3の「そこに～がある」を選んでいた。
- III A. 第4文型、ならびに、主語と述語動詞が修飾部の埋め込みによって離れている文をもって、主語と述語動詞に対する意識、英文の意味の取り方が身についているかどうかを計った。正解率は60%であった。
 B. 分詞構文。文頭に分詞構文の節がくる英文についての理解度を計るとともに、高校英語の終盤に学ぶ知識が頭に入っているかどうかを計った。正解率は82%であった。
 C. 定冠詞の基本的な知識、ならびに英文を語彙と文法と訳のみに頼って読解するように教えられて／覚えているかどうかを計った。正解率は35%であった。
 D. 動名詞。主語の位置にくる動名詞の理解度を通し、中学2年生で学ぶ文法事項の基本的知識の有無を計った。正解率は58%であった。
 E. 不定詞。主語の位置にくるto不定詞の目的用法について理解度を通し、中学2年生で学ぶ文法事項の基本的知識の有無を計った。正解率は89%であった。
- IV 各問は、純粹に各文法知識のレベルについて計る目的で置いた。
 A. 関係詞（適切な意味の関係詞を選ばせる問題）：正解率50%。
 B. 知覚動詞：同44%。
 C. 使役動詞：同24%。
 D. 分詞（名詞の前に置く分詞の適切な形を選ばせる問題）：同59%。
 E. 完了（述語動詞の形ではなく副詞についての問題）：同50%。
 F. 間接疑問（適当な意味の疑問詞を答えさせる問題）：同46%。
 G. 第4文型（目的語の形について答えさせる問題）：同53%。
 H. 未来形（文意から未来形を選ばせる問題）：同72%。

V 主語の後に分詞や関係詞の節が埋め込まれている英文において、述語動詞を的確に把握できるかどうかを計った。5%（分詞）～19%（関係詞）という低い正解率であった。なお、この問題では、なぜそういう答えを出したのか、理由も述べさせることで、理解度について細かな内容まで計ってみた。答は合っているが理由は不相当ということはほとんどなく、答が不正解である場合は、理由も不正解というのがほぼすべてであった。

2-2. 分析

1回目のテストとプログラム中のヒアリングから、次のようなことが明らかになった。

まず、英語の学習の入り口にあるbe動詞を「です」「ます」という訳で学んでいる英語学習者がかなりいる。無論、be動詞は「です」「ます」という文法的等価的な訳があるわけでもなければ、「です」「ます」という意味や「だ」という意味もない。しかし、こうした誤解をしている者は、今回のプログラム受講者だけでなく、「全国大学生正答率」を示すのに使用したこれまでのデータから全国にたくさんおり、その全てが英語を不得意としている。

上記の英語学習者の誤解は次のような教えられ方を通して生まれていることが圧倒的に多い。「日本語と英語の主語と述語の位置は異なる。英語は述語が主語の右隣にくる。たとえば“これはペンです”という日本語を英語にするとき、“これは、です、ペン”の順番になる。“これ”は this, “です”は is, “ペン”は a pen なので、“これはペンです”は This is a pen. となる」。ちなみに、筆者の手元にある市販の中学1年生用問題集の冒頭にあるbe動詞の項目を見てみると、そこにも「be動詞は“です”という意味です」と書いてある。さらに、その後には、「下線部に注意して、次の英文を日本文に変えよ」という問題があり、「This is Fred. ()フレッド()」と書いてあり、isを「です」という日本語と1対1の関係に対応させる練習が繰り返される。ちなみに、この形式の問題は、これ以降十数ページ続く。

Be動詞を「です」「ます」という訳で一旦覚えてしまえば、たとえば「彼女は美しいです」と「彼女は美しい」、あるいは「私は医者です」と「私は医者」という日本文を併記して英文にさせると、各々前者と後者に対応する英語は別々で、前者にはbe動詞が入り（She is beautiful. He is a doctor.）、後者にはbe動詞が入らない（She beautiful. He a doctor.）という判断が生じる傾向にある。実際、今回のテストでも、「です」のついた日本文では正解率がかなり高かったが、「です」のついていない日本文については正解率が極めて低く、後者においてはbe動詞のない英文が選ばれていた。この誤解は、一般動詞を必要とする

英文理解にも影響を及ぼす。今回のテストでも、「彼は走ります」には He is run., 「彼は走る」には He runs.を選んだ解答が多かった。彼らは「私は走ります」という日本文の述部を「走る」+「ます」に分解し、I am run.とするのである。こうなると、疑問文や否定文を正確に作ることができなくなり、この時点で英語の運用能力は実質的に止まる。当然のことながら、彼らは、日本語の述語は動詞でも形容詞でも名詞でも可能であるが、英語の述語は動詞に限ることを知らない。

しかし、間違っていないことは、必ずしも英語を不得意とする英語学習者の学習能力に問題があるわけではないということである。「彼は走ります」と「彼は走る」を各々 He is run, He runs. としても、be動詞を「です」「ます」という訳との1対1の対応式で覚えさせられている限り、彼らの考え方は論理的であり、その意味でしっかりした学習能力は備えている。問題はbe動詞を「です」「ます」という訳で教えることの方にあるだろう。そもそも教える側が日本語の述語を「です」として捉えること、さらに、英語教育の現場で常に「です」「ます」調の日本文を使用すること自体が問題である。もっとも、英語学習の入り口にある者に対しては、be動詞を「です」「ます」という訳で教えた方が理解してくれやすいという声はなきにしもあらずである。それならばせめて、ある程度の段階まで行ったら知識を修正してやるか、あるいは初めから「です」「ます」調の日本文を使わず、日本語の述語部分における品詞の多様性を明確にするとともに、英語の述語は動詞に限ることを説明し、その差異を利用してbe動詞の機能と意味を教授することが必要であると思われる。

そうでないとき、be動詞と一般動詞の混用が続き、一般に一般動詞の学習の直後、「進行形」を学ぶ段階にくると、混用に対する誤った知識を誤りと思わず、I am run. といった文が正しいと考える判断を強めていく傾向にある。というのも、今回のテストや授業中のヒアリング、並びにこれまでのデータからして、「進行形」は「～しているところです」という訳で覚えさせられることが多く、beが「です」、動詞のing形が「～しているところ」という訳に相当すると考えてしまうためである。もっと具体的に言えば、「走っているところです」なら、「走っているところ」+「です」と分解し、「です」がbe動詞、「走っているところ」が動詞のing形であると考え、このことで、「走ります」も「走る」+「ます」という分解が可能であり、「ます」がbe動詞、「走る」がrun, 「私は走ります」がI am run. であるという理解が強化されるということである。ちなみに、本プログラム受講者の7割弱が、進行形を意味で理解せず、訳で覚えており、進行形を問う問題の誤答率も70%だった。

英語学習者がbe動詞を「です」「ます」という訳で教えられることに端を発している

思われる英文理解の問題は、平行して、英文を文法的等価の和訳のみで理解しようとする弊害をも生んでいる。英語と日本語の関係は、かつて朱牟田夏雄が述べた通り、文法的等価ではない。文法的等価の和訳のみによる英文理解とは、全ての単語の辞書上の日本語訳を英文法に従って並びかえた和訳を用いて英文の意味を理解しようとすることである（朱牟田 172ff.）。もちろん、それでは、英文に潜む様々な隠喩的表現を理解することはできない。定冠詞を用いた言い換え表現も理解しにくくなり、推論は働かず、後で論じることになるインターアクティビティ処理ができず、英文の理解度が落ち、訳はできたが意味はわからないという本末転倒的なことが多々起こる。

英語を不得意とする多くの英語学習者が文法的等価の和訳のみで英文を理解しようとしていることについては、今回のテストでも明らかになったと言える。受動態や定冠詞の問題に対する正解率がそれを物語っているだろう。受動態に関する問の正解率は31%であったが、誤答の多くが1の選択肢を選んでいて。また、定冠詞の問の正解率は35%であったが、英文の文意を文法的等価の和訳のみで把握しようとする者は、「theは“その”という訳だが、“その”といちいち訳さないので無視していい」と教えられていることが多いようで、結果、theの意味そのものを無視して英文を読むようになる。しかし、その一方で、今回のテストにおける動名詞や不定詞の名詞用法についての設問は、それぞれ約6割、約9割の正解率であった。（分詞構文の設問も正解率がかなり高かったが、実際の授業では理解していない者がかなり目立った。従って、これについては問題の作成方法が不適當であったかもしれない）。

ここから推論できることは、彼らは英語運用の面とは無関係に、各文法事項をそれぞれバラバラの項目として断片的に覚え、かつ理解している項目と理解していない項目が並行して存在するという事態になっていると言えそうである（これはⅣの正解率のばらつきに反映されていると言える）。これに加えて、主語がどこにあり、述語動詞がどこにあり、目的語はどこにあり、どんな役割をしているのかといった英文の意味を理解する上での基本的な知識や原理原則、プロセスなども理解していないようだ。これらのことは、ⅢAとⅤの問に対する解答に表われているようだ。ⅢAの問では第4文型の主語と述語動詞が修飾部の埋め込みによって離れている文について意味が把握できるかどうかを問うたが、正解率が60%だったのに対し、Ⅴにおいて、その挿入部が分詞節や関係詞節になっている場合、ほとんど正答できなかったことに加え、文の要素としての主語、述語動詞、目的語の役割がわかっていないと見られる解答がかなりあった。

もちろん、英語を不得意とする英語学習者の最大の問題のひとつは語彙力にあるが、それを別とすれば、以上のことから、彼らは文法的等価の和訳のみによって英文の意味を理

解しようとし、しかも、文法的等価による理解の基盤となる文法知識は断片的で、特に、基礎的で重要な文法事項（be動詞、主語・述語動詞の概念等）を中心に理解が不足しており、英文の文意把握と英文法の利用法が結びついていないと言える。しかし、こうしたことは、過去のデータからすれば、今回のプログラム受講者だけに言えることではない。昨今大学に入学する多くの日本の新生に言えることである。

3. 教授法

3-1. “メンタル・モデル”

以上のような英語学習者に、どのような英語の教授法が効力を発揮することになるだろうか？ まず、先に述べたように、英語を不得意とする者は文法的等価の和訳のみによって英文の意味を理解しようとする。この理解の方法を言い換えれば、ボトムアップ処理に関するストラテジーのみに頼った文意理解となろう。さらに言い換えれば、“言語パズル”である⁵⁾。

ここでDevitt (1997年) が示したテキストの読解過程のモデル図を見ておこう (図1)。この図において、下位レベルからのテキスト処理をボトムアップ処理 (bottom-up processing)、上位レベルからの処理をトップダウン処理 (top-down processing) と言う。我々は日常、テキストを読むとき、この2つの処理が相互に作用するインターアクティブ処理 (interactive processing) を行っており (Rumelhart, 1977)、この2つの処理のバランスが崩れると、次のCarrell (1989) の調査が示したように、テキストの読解が困難になる。

Carrellは、テキストの読解において、ボトムアップ処理に関するストラテジーを局所的ストラテジー (local strategies)、トップダウン処理に関するストラテジーを全体的ストラテジー (global strategies) と呼び、文書処理能力に2つのストラテジーがどのように関係しているのか調査した。調査から、読解テストで成績のよくなかったグループは局所的ストラテジーのみに頼って英文を読み、成績のよかったグループは局所的ストラテジーと全体的ストラテジーをバランスよく使って英文を読んでいることが明らかになった。この調査結果は、今回の分析結果にもそのままあてはまる。従って、英語を不得意とする英語学習者に対しては、全体的ストラテジーの教授とともに局所的ストラテジーに関する知識とその運用技術を授けていかねばならない。

5) 筒井iv-v参照。

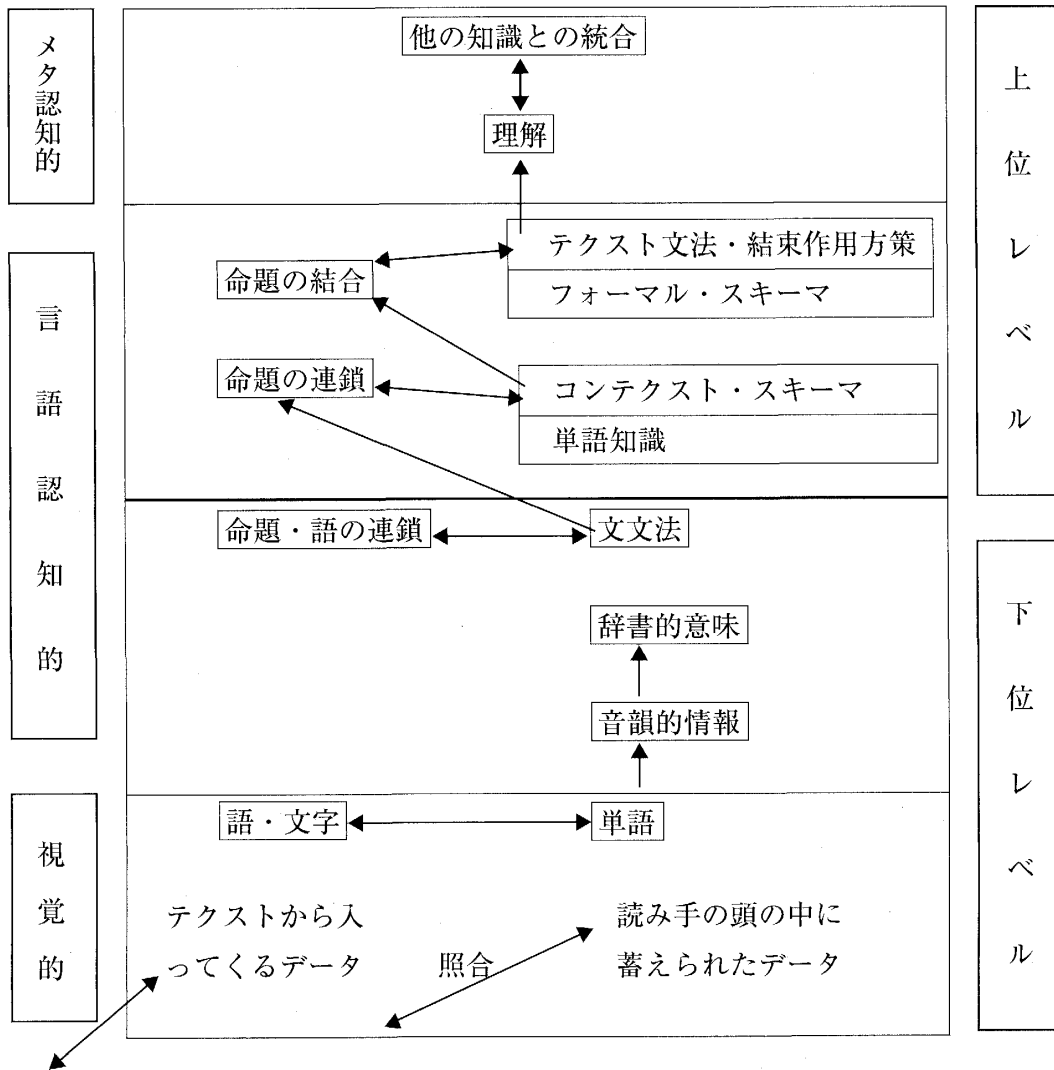


図1 (わかりやすさのため宮浦の作成したものを使用 [宮浦, 89])

だが、問題はどこから教えていくのかという順序にあると思われる。冒頭にも述べたとおり、アルファベット26文字を書く自信がないという者が大学に入学する昨今の状況である。局所的ストラテジーがほとんど使えないのである。一方、全体的ストラテジーは、世界知識といった主に個々人の実人生の経験や知識に依拠するものである。従って、大学においても、局所的ストラテジーに関するアルファベット、語彙力、文法力をまずは一から身につけさせる授業が多々展開されることになる。

しかし、そうした知識を授ける授業はすでに中学や高校で何度も受けているはずだ。にもかかわらず、ボトム“アップ”できないままなのである。これを学習者の「やる気」とか「根性」といった精神論に結びつけることはたやすい。だが、そうした精神論とともに、彼らが過去に経験したのと同じ展開の授業を行えば、モチベーションの低下を（さらに）引き起こす。経験値からすれば、英語が不得意な英語学習者ほど文法の学習を嫌う。大学入学者ともなれば、中学と高校で同じような文法説明を都合2度聞き、それでもよく

わからないし身につかないために文法学習に嫌気がさしていることが多く、従って、ただ「大切だから」と言って一から文法を教授すれば、マンネリズムも手伝って、ますます英語が嫌いになっていくことが多い⁶⁾。しかし、そうした声に後押しされる形で、局所的ストラテジーに関わる学習を全く無視した単純オーラルコミュニケーション派的英語教育は勧められない(金谷, 117-154)。局所的ストラテジーが自動化してこそ、読解の成功がある限り(Shiffrn & Schneider, 1977)、自動化に至るまでの学習は避けては通れないはずだ。とはいえ、この局所的ストラテジーに関する学習を無理に進めれば、モチベーションも学習効率も低下し、英語アレルギーすら引き起こしかねない。すなわち、悪しき循環である⁷⁾。当然のことながら、「馬を水辺に連れていくことはできるが、水を飲ませることはできない」。ではどうすればいいのか？

英語を不得意とする英語学習者に局所的ストラテジーに関する知識から与え始める通常の教育プロセスが無効なら、そのプロセスを逆にしてみてもどうか。[アルファベット, 語彙] → [文法知識の説明と定着] → [文法知識の応用と文意理解] → [世界知識や推測を加えた文章理解] の矢印の向きをひっくり返し、[世界知識や推測を加えた文章理解] → [文法知識の応用と文意理解] → [文法知識の説明と定着] → [アルファベット, 語彙] の順序にするということだ。具体的な事実が述べられた単純な英文ならば、英文法をほとんど知らない者でも、単語の意味さえわかれば、文頭から、並んでいる単語の意味を世界知識や推測だけを使っておさえていっても、文意を理解することは可能である。このことを実際に経験させれば、いくら英語が不得意な者でも、英文の文意が理解できるという経験を通して、英語への興味と幾ばくかの自信がわくはずだ。その後、世界知識や推測だけでは文意理解に限界があることを体験させれば、文法の利便性と必要性を学習者自身に気づかせることができよう。英文理解に必要な文法知識を学習者自身から求めるよう

6) 実際には、このことは彼らだけでなく、日本の多くの英語学習者に言えそうだ。たとえば、ベネッセコーポレーションが運営する『チャイルド・リサーチ・ネット (CRN)』(<http://www.crn.or.jp>)の「図書館」で随時更新されるデータや研究レポートを参照。

7) 従って、筆者は教授方法の工夫だけでは限界があると考えている。この限界を乗り越えるためには、日本における英語学習者に、彼らが日本で暮らしながら、いつどのような場面でいかなる英語を使わねばならないのか、具体的に提示する必要があると思う。その場面は、日本では、もっぱら就職後に広く準備されている。しかし、学校に通う若者たちにとって働いている人の姿が見えにくいと言われる昨今、彼らにとって「就職後」それ自体が日常世界とは別世界にある。従って、就職後に英語を使うと説いても、彼らはなかなかピンとこないようだ。そこで、昨今流行の仕事ガイドなるものと英語使用の具体例を組み合わせ明瞭するのが効果的だと思われる。このことについての研究ならびに成果報告については紙面を改めて行なうこととする。

にしてやるのである。言ってみれば、日本に最初に西洋語の文法を紹介した中野柳圃（1760-1806）以前の江戸の学者の困難を体験させるのだ。当時は、主語や述語、品詞の区別も知らずに外国語の書物を読み、各単語の意味を適当な順番に並べて、理解していた（していたつもりだった）。それゆえ、中野の紹介した文法は「魔法」と称され、外国語書物の意味理解における困難な状況を打破したと言われる（伊藤, 18-20）。英語の通常の教育プロセスを逆にすることで、英語を不得意とする英語学習者に知識や技術を「与える」のではなく、彼らが知識や技術を「求める」ように仕向けるというわけだ。

そこで、本プログラムではまず、具体的な事実が述べられた、やさしい英語の短文を使い、各単語の意味にあたる日本語だけを英単語の並び順に並べ、左から順番に日本語の意味に相当する絵を頭の中で、あるいは紙の上で重ねさせていき、1文で1枚の絵を描かせるといった練習から始めた⁸⁾。すなわち、Oakhill & Garnham (1992)らが述べたメンタル・モデルに若干手を加えたものを応用して、英文の文意を捉える練習をはじめに導入したというわけである。メンタル・モデルとは、「ある文が提示されて読み手が文中の語の意味や統語関係の把握に基づいて、世界知識を使い、推論によって間隙を埋め、筋の通った

8) この方法は、上で述べたプロセスとともに、本プログラムのために特別に考えたものではなく、以前から英語を不得意とする英語学習者に対して筆者が使用してきた方法である。簡単に言えば、英文を通して「訳す」のではなく「見る」ことを勧める方法である。英語では「わかる」ということを“I see”（「見える」）と言うように、我々は基本的に言葉が指示するものを頭の中で見て、あるいは実際に見て理解する。もちろん、見るばかりではない。においを嗅いだり、肌で感じたり、味わったり等、言葉を理解することとは五感を総動員することであると考え。たとえば昼時に「ラーメン」という言葉を見たり聞いたりすると腹が鳴るのは、ラーメンそのものを頭の中で見たり、味を感じたりするゆえであり、「ラーメン」なる文字を見て「名詞」と判断しても腹は鳴らないはずだ。言葉とは訳すものではなく、基本的に「見る」ことであるということを受講者に伝えるには、たとえば日本語を使って次のようなことを行ってみればよく伝わる。まず枝や葉のついた1本の木の絵を描く。その後、受講者に向かって「枝は見えますか？」と問う。続いて「葉は見えますか？」と問う。最後に「では、こぬれは見えますか？」と問う。このとき、大抵は「わからない」と言うので、「こぬれは、みなさんの目の前にちゃんとある」ということを言った後、「こぬれ」の定義を教え、言葉がわかることと見えること（あるいは存在すること）の関係を説く。これは、言語＝世界の分節という概念、さらに各言語間による世界の分節の差異、すなわち文化の差異の教授へと発展させることもできよう。「見る」ことを一義とする英語教育法について、外国語教育メディア学会（LET）第44回全国研究大会（2004. 7. 29～30、於 福岡国際会議場）のワークショップにて、同様の方法を用いて英語教育を実践している富山県立大学の渡部友子氏と長時間議論し、一定の評価ならびにデータを得ることができた。渡部氏には再度この場を借りて御礼申し上げますとともに、評価やデータについての報告は紙面を改めることとする。

(coherentな)ものとして」「頭の中に描き出した」「状況図」(宮浦, 94)のことを言う。この中の、「文中の語の意味や統語関係の把握に基づいて」の部分を除いたリーディングプロセスを用いて、英文の文意把握の力をつける足がかりとした(この方法によってできあがる状況図を、Oakhill & Garnhamらの述べたものと区別して、以下、「メンタル・モデル」と記すことにする)。

たとえば、He throws a ball to the wall. なら、「彼 投げる ボール → 壁」という日本語だけを書き記しておく。そして、まず「彼」という日本語から「男の人」の映像を思い浮かべさせ、その右隣の「投げる」を読ませて、すでに頭に浮かんでいる「男の人」の映像に「投げる」という行為の映像を加えさせ、その「投げる」という行為の映像に「ボール」の映像を加え、さらに、その「ボール」の右に「→」の記号を思い浮かべさせ、「→」の右側に「壁」の映像を思い浮かべさせ、最終的に一枚の絵を完成し、絵として文意を理解してもらう。このやり方で、いくつもの“英文”の“メンタル・モデル”を完成してもらった。英文は他にも、たとえば Five women danced in a circle., The woman singing a song is my mother. など、日本の英語学習者がイディオムや特別な文法事項として学ぶ要素の入ったもので、1回目のテストからして本プログラム受講者の多くが意味を正確に把握できないと思われる文も使った。場合によっては、前後のコンテキストを日本語で説明した。先にも述べたが、受講者たちには各英単語の意味にあたる日本語を、英文の並びに従って明示しただけで、英文は一切示していない。従って、この時点では、文法の説明も一切行っていない。

だが、受講者たちが完成させた絵を見てみたところ、彼らはすべて、英文の言わんとするところを正確に絵にしていた。受講者たちには、絵を完成させた後、各々全員の描いた絵を見てもらい、他人の絵と自分の絵が同じであることを確認させ、自分の“メンタル・モデル”の正しさを確認してもらった。

また、その後、自分で完成した絵を日本語の文を使って表現させてみた。とはいえ、和訳の練習を目的としたわけではない。むしろ、英語の勉強は和訳であるという思い込み、あるいは文法的等価を通った和訳だけが英文の文意把握の方法であるという思い込みを止めさせ、文意把握と訳は別物であることを自覚してもらうのが目的であった。たとえば、Five women danced in a circle.という文について、「5人 女 ダンスした 形 輪」という日本語を提示し、これを一旦絵にしてもらった後に日本文を書いてもらった結果、受講者は“in a circle”という言い方やその訳を知らなくても、多くの者が「5人の女が輪になって踊った」という日本文を書き上げた。もちろん、このinが「形」を意味することを自ら判断できるようにすることがもっとも重要であるが、英語を不得意とする英語学習

者に、この英文を明示するとともに in を「形」の意味でとるように説明しても、彼らがいつも使っている英文理解の方法、すなわち“メンタル・モデル”を構築せずにただ和訳するだけでは「輪になって」という日本語は出てこないし、それ以前に意味自体が理解できないことが多い。局所的ストラテジーのみに頼って英文を理解しようとする日本の英語学習者は、単語の訳の並びかえが終わった時点で意味の通る和訳になっているものだという思い込みがある。従って、単語の意味ではなく訳を要求する。もちろん、単語の訳の順番を並びかえて和訳しただけで、意味の通るような日本語ができあがることは少ないので、彼らは必然的に英文の文意が理解できなくなる。それゆえ、in の意味を理解することも重要だが、それ以前に“メンタル・モデル”を使用して文意を把握することを通じた訳出を経験させる方が、大きな効果があると思われる。

ちなみに日本語を書いてもらうとき、主語にする日本語を指定しなかった。にもかかわらず、彼らが主語に相当する言葉を主語としてきちんと捉えられたのは、並んだ日本語を左から、すなわち英文で言えば文頭から読んでいった効果ではないかと考える。

上記の一連の作業をすべて終わった後、受講者に、彼らが絵を描くために利用した、単語をただ並べただけの日本語群が、もとはすべて英文であることを知らせ、各々の英文を明示した。その後は英文と、英文の各単語の下にそれぞれの単語の意味にあたる日本語を併記して示し、短文だけでなく文章も用い、同じ方法を使用して、絵を描かせていった。

この方法に対する受講者の反応は良好だった。多くの受講者が「これ、本当に英語の授業なんですか？」と質問してきたが、その質問が示すとおり、彼らは英語の勉強をしているという感覚があまりないまま、英文の意味について、絵を通して理解していく作業を楽しんでいた。彼らの目の前に並べられた日本語がもともと英文であることを明かしたり、テストで正解率の低かった問Vの英文と同じ構造をもった The woman singing a song is my mother. といった埋め込み文も、“メンタル・モデル”の構築を通して、文意が理解できることを経験させたりすると、受講者たちは英語に対する自信と興味を示した。

この方法の効果としては、英文を文頭から読み進めて文意を捉えるクセがつけられることも指摘できるだろう。当然のことながら、英文は左から、つまり文頭から意味を理解していかなければ、文意を把握することはできない。しかし、英語が不得意な英語学習者は、英単語の日本語訳を文法規則に従って並びかえる“単語パズル”をもって英文の意味を理解しようとするため、日本語の構造から必然的に、英文の文末から意味を捉えようとするクセがある。中には、「英文は1番後ろの単語から前へ前へと訳しながら意味を捉えていく」という教えを受けている学習者さえいる。従って、彼らの訳し“上げる”クセを止めさせなければならない。プログラム受講者には短文を使った“メンタル・モデル”の構築の練

習の後、文章でも同じことを行ってもらった。具体的には、最初に、英文と、その英文の各単語の下に明示した、単語の意味にあたる日本語を全て紙かなにかで隠してもらい、その紙を1単語分ずつ右へずらさせながら、1文で1つの絵を描かせ、ストーリーの繋がった絵を完成してもらった。短文以上に敬遠されがちな文章の意味理解でも、受講者は嫌悪感を示すこともなく、また、難しさを訴えることもなく、文頭から文意を把握していくことができた。

“メンタル・モデル”の構築は、文法の教授以前に文法的等価の和訳のみに頼った英文理解の無意味さを実感させることもできる。従って、訳はできたが意味はわからないという本末転倒的であるものによく見受けられる現象をなくすことができる。たとえば、The things on the line were all aflutter. (Murakami, 111)という英文について、文脈として「家の中で本を読んでいたら突然強い風が吹き始めたので、ベランダの洗濯物をとろうと思った。窓を開けて、ベランダに出た」という情報を与えた後、英文をただ和訳させると、「線の上のものがはためいていた」と訳すだけで、意味がわからないという者が多数いた。その後、与えた文脈において、受講者たちに頭の中で、この物語の主人公とともに一緒に「本を読」み、「強い風」を感じさせ、「窓を開けて、ベランダに」出させた後に、英文の意味を絵で描かせてみると、全員、物干し竿にかかっている洗濯物が風ではためいている様子を描くことができた。

3-2. “メンタル・モデル” からメンタル・モデルへ

“メンタル・モデル”の構築による英文理解の作業を行わせた後は、いよいよ文法の利便性や必要性を実感してもらおう段階に入る。“メンタル・モデル”だけでは絵を描く際に困るような英文を与えることによって、文法の利便性や必要性に気づかせるのである。そこで、プログラムの受講者には、“メンタル・モデル”の構築の練習後に、The man walking with a woman is my friend.という“英文”(もちろん各単語の意味にあたる日本語だけを並べた。なお、be動詞は「=」とし、「その 男 歩く 一緒 女 = 私の友達」とした。)を与えて、絵にさせてみた。すると、彼らはそれまでのように絵をすんなり描くことができず、悩んだ末に全体で2種類の絵を完成させた。1つは、男性が「私の友達」、もう1つは女性の方が「私の友達」というものであった。それぞれにその絵を描いた理由を尋ねてみると、「なんとなく」という答しか返ってこなかった。この「わからなさ」を「絶対にこちらである」と自分で判断できる根拠こそが文法であるが、受講者たちも実際、困難に直面して、そうした根拠の利便性と必要性を実感していた。

しかし、ここでbe動詞や三単現のSといった知識を1つずつ教授していくことにはいさ

さか問題があると思われる。文法の教授においては、金谷が指摘するように、「知っている」止まりにせず（金谷, 119-125）、文意を理解するために「利用」できるようにすることが大切である。実際、先の分析でも触れた通り、英語を不得意とする英語学習者は、文法事項を断片的に、しかも英文の文意把握の面とあまり関係なく覚えている傾向にある。加えて、これも先に触れたとおり、be動詞や三単現のSなどを1つずつ覚えていく際の学習者のモチベーションにも配慮しなくてはならない。

そこで、本プログラムでは、文法説明と練習問題などを通して文法事項の知識を身につけることを後回しにし、そうした学習へのさらなる興味づけと動機づけのために、まずは英文の意味を取る上で英文法の知識がどのように利用されるのか、英文の意味の取り方の面から、その概略を教授してみた。主語や述語動詞の見つけ方、そしてそれらを見つける際に分詞、分詞構文、to不定詞、関係詞、動名詞などの文法事項をどう利用するのか、英文法の用語を極力交えずに教授することに努めた。その方法について、紙面に限りがあるため全てについて詳細に述べることはできないが、主だった点についてできる限り記しておく。なお、学習者の英文法の知識が不完全なまま文法用語を交えずに上記のことを短期間で説明するには、それなりに特殊な説明方法を構築せねばならず、それゆえに説明はいささか異端かつ大雑把なものとなり、今後改良が必要であると考えていることを断っておく。

3-2-1. 基本マニュアル

まずは、英文の主語や述語動詞、目的語を捉える方法を基本マニュアルとして与えた。基本マニュアルとは次のようなものである。「英文を前にしたら、①最初に名詞を探し、見つかったら○で囲む（ただし、前置詞の次にある名詞は○で囲むべき名詞ではない）。②次に動詞を探し、見つかったら○で囲む。③探した動詞が（1）be動詞なら：右隣の単語とイコールで結び（名詞 = ○）、④へ。（2）それ以外なら、動詞の右隣に名詞があるかどうか確認する。（A）右隣に名詞がなければ④へ（名詞・動詞）。（B）右隣に名詞が1つあれば、それを○で囲み（名詞・動詞・名詞）、④へ。（C）右隣に名詞が2つあれば、それらを1つずつ○で囲み（名詞・動詞・名詞・名詞）、④へ。④飛ばしたところは括弧でくくっておく。⑤文意は○で囲んだところのみで理解できる。○で囲んだところのみで絵を作ること。括弧でくくった部分は基本的にその左隣の単語の説明であるので、○で囲んだところのみで理解しにくければ、括弧内を参考にする」。

いわゆる第5文型の一部を除いた形で5文型を教授したことにもなるが、文型そのものを教えたつもりはない。5文型の知識と英文の読解能力は必ずしも関係あるわけではない

(cf. Yano)。あくまでも文意の把握の基本的プロセスを提示したつもりであり、結果的に5文型について述べることになったということである。(基本マニュアル(2)-(C), すなわち第4文型, 第5文型の一部については, 時間的な都合のためクラスによっては触れなかったところもある。また, 基本マニュアルは, “メンタル・モデル”の延長で, 「静止しているものや概念の絵を最初におさえ, 次に動きを表す絵をおさえ…」といった説明で作ってみることも考えたが, かえって混乱をきたしそうなゆえ, 名詞や動詞といった品詞を用いることにした)。

このマニュアルの教授に際しては, 補足説明がいくらか必要である。英語を不得意とする学習者に対する英語教育上の問題点をいくつか反映していると思われるので下に列挙しておく。

① 日本語における名詞や動詞といった品詞の理解ができていない者が多い。形容詞にいたっては, 驚くほど少数の者しか知らない。しかし, 日本語文法における品詞説明をそのまま用いても, あまり効果的ではない。たとえば, 形容動詞等の知識があっても英文の理解にはあまり役に立たず, かえって混乱を招くことがあるし, また品詞の説明だけで長い時間を費やしてしまう。加えて, 全ての品詞を一度に説明しても混乱を招きやすい。説明はまず名詞, 動詞, 形容詞, 前置詞の4つに絞って行い, 徐々に拡大していくと比較的理解してもらいやすい。このとき, 動詞については, 「愛する」といった心の動きを表すものも動詞であると触れる必要がある。また, 前置詞については, 英語の動詞における自動詞と他動詞の別, あるいは日本語の助詞を後置詞とする観点から説明すると, 理解しやすいようだ。

② 名詞や動詞を探すとは, 要するに主語や述語を探すことになるのだが, そのとき, 英単語の意味を考えず, ただ英単語の綴りや発音だけを見たり頭に思い浮かべたりすることによって, その単語が名詞か動詞かを判断しようとする者が多数いる。ひとまず, 英単語における日本語の意味を考え, 日本語が動詞なら, その英単語も基本的に動詞であるといった考え方を指導する必要がある。

③ 英文の意味を把握する場合, 名詞や動詞といったものは単語ではなく, 句として理解させねばならない。もちろん, 上の基本マニュアルにおける「名詞を探す」の名詞などについては, 「句」の意味で使用していることを受講者に断るとともに, 句の概念について説明した(なお, 「句」という言葉ではなく, 「名詞の意味のまとまり」といった言い方を用いる方が理解されやすい)。

①～③について理解が及べば, 学習者は簡単に主語や述語動詞, 目的語等を素早く的確に指摘することができる。“メンタル・モデル”の構築と基本マニュアルを使用して短文

の文意把握の練習をした後、以下にある「近視の人間が飛行機内で遭遇したある勘違いの話」のような文章にも挑戦してもらった結果（もちろん、これもまた各英単語の下に日本語を書いておいた。また、walkingとswingingについてはあらかじめ名詞として考えるように指示しておいた）、マニュアル導入以前は文意を理解できる者自体が少なく、また理解できたとしてもかなり時間がかかっていたが、マニュアル導入後は全員が2～3分で的確に文章の意味を把握した。（A man stands up. He starts walking. The man reaches the door with various ornaments such as toys, fruits and plants. He enters that room. Then he comes out of that room. He sees me on the sofa. I, with no terror, see his face, which is very large. Then, his face on the big and stout shoulders begins swinging. I wonders about him. I approach him, looking at his head. I understand! It is his straw hat).

3-2-2. “キツネ”

英語では（他の言語もそうだが）当然のことながら、品詞上の名詞だけが名詞として使われるわけではない。品詞上の動詞が名詞としての役割を果たすことだってある。文法はこうした変異を解説する。従って、文法知識が不正確な、英語を不得意とする英語学習者は、この変異に対応できないし、上記の基本マニュアルにしても、それだけでは理解できる英文がかなり限られる。しかし、変異するのは専ら品詞上動詞の単語である。動詞が常に述語動詞の役割を果たしてくれれば何の問題もないのだが、現実には名詞になったり形容詞になったり副詞になったりする。文法知識を断片的に、しかも不完全に覚え、文意理解の手段に結びついていない英語を不得意とする英語学習者には、動詞のこうした特性を文意理解の視点からまとめて教授することが効果的であろう。

そこで、基本マニュアルの導入後、文の述語動詞として機能していない動詞について文法用語を交えずに説明を行い、そうした動詞の入った英文において、どのように主語や述語（基本マニュアルで言えば、「最初の名詞」や「動詞」等）を見つけていくのか、その方法を覚えてもらい、文意把握の練習をしてもらった。文の述語動詞として機能していない動詞とは、分詞、動名詞、to不定詞、分詞構文、関係詞内の動詞等のことである。文法学習におけるモチベーションのことも考え、本プログラムでは、文の述語動詞として機能していない動詞をひとまとめに“キツネ”と称し、基本マニュアルの①～③の各段階で“キツネ”に出会ったときにどのような対応をするのか、その基本的な方法論についてのみ教授し、練習させた。なお、練習等に使った英文は、高校等の授業で新しい文法事項として説明される際によく用いられる単純な英文を用いた。たとえば、分詞構文なら、文頭に分詞があり、コンマ（,）とともに主節が始まるといった文を使った。

まず導入として、基本マニュアルの②の段階、すなわち、動詞を探しているとき、「意味としては動詞であるが、実際には動詞ではなく他のものに化けているものに出会うことがある。この場合、それは動詞ではないのだから、動詞として○をつけず、英文のさらに右へ、本物の動詞を探していく」という説明とともに、「化けているもの」を“キツネ”と称し、“キツネ”の見分け方を説明した。ここで使用した説明は、ドラえものの「変身ロボット」の話である。「変身ロボット」とはキツネの形をしたロボットで、エサのあぶらあげをあげると、くれた人そっくりに化けて、頼んだことを何でもしてくれる。ただこのロボットには難点があり、あらゆるものにそっくりに化けるものの、必ず尻尾を残して化けるので、すぐに偽者だと見破られてしまう。こうした話はよくあることで、昔話にもキツネやタヌキが化けたものには、ヒゲが残っていたり耳が残っていたりして、偽者は必ず見破られる証拠を残す。このような話をもとに、英語の動詞も偽者は必ず尻尾や耳といったものを残すとし、その尻尾こそ動詞の後ろに“生えている”ingであり、耳は to do のtoであるとし、基本マニュアル②の段階で、すなわち述語動詞を探す段階で、doing と to doを見たら、それらは動詞以外のものに“化けている”ものであるのだから、○で囲むべき動詞としてみなさず、その先へ本物の動詞を見つけていくように指示した。また、関係詞節内の動詞については、「疑問詞の単語の次に出てくる動詞は尻尾や耳がついていなくても“キツネ”である」ので、「動詞を探しているときに疑問詞に出会ったら、この先に“キツネ”が潜んでいると考え、疑問詞の次の動詞に×印をつけ、その先へ本物の動詞を探していく」ように指示した。

たとえば、The girl singing a song is Betty. なら次の通りである。「最初の名詞を探すとThe girlがあるのでこれに○をつける。次に動詞を探そうとしたら、[歌う(=sing)]という動詞に出会うが、これは尻にingの尻尾を生やしているので“キツネ”である。従って、さらに右へ動詞を探していくと is があり、これは“キツネ”ではない本物の動詞なので○をつける。いま、探し出した動詞は be 動詞なので、右の単語と「=」で結ぶ。飛ばした部分は括弧でくくり、基本的に左隣の単語の説明とみなす。すると、この英文は【その女の子([女の子は女の子でも]歌っている 歌[女の子])=ベティ】といった意味になる」となる。また、The town where my uncle lives is beautiful. なら次の通りである。「最初の名詞を探すとThe townがあるのでこれに○をつける。次に動詞を探そうとしたら“キツネ”が潜んでいることを知らせる“wh-の看板”がある。従って、whereの次の動詞である lives は“キツネ”である。そこでさらに右へと動詞を探していくとisがあり、これは“キツネ”ではない本物の動詞なので○をつける。いま、探し出した動詞は be動詞なので、右の単語と「=」で結ぶ。飛ばした部分は括弧でくくり、基本的に左隣

の単語の説明とみなす。すると、この英文は【その町（[町は町でも] 私の おじ 住んでいる [町]）=美しい】といった意味になる」となる。このようにすることで、主語と述語動詞の間に存在する分詞、to不定詞、関係詞節を修飾部と見なすことができるようにした（この時点では、受講者に「分詞」などの用語は一切使っていない）。

以下、「尻尾を残した“キツネ”（=doing）」、「耳を残した“キツネ”（=to do）」、「wh-の看板の向こうに潜む“キツネ”（関係詞節内の動詞）」の3種類の“キツネ”をもって、分詞構文や、主語や目的語などになっている動名詞等も見分けられるようにするべく、基本マニュアルの①の段階で出会った場合の“キツネ”への対応の仕方、③の段階で出会った場合の“キツネ”への対応の仕方について説明と練習を行った。前者については、「最初の名詞を探そうとして文頭でいきなり“キツネ”に出会った場合、文の右の方を見て、[, 名詞・(キツネがいること有) 動詞]という部分があったら、[,]の右隣の名詞が最初の名詞であり、同部分がなかったら文頭で出会った“キツネ”が最初の名詞であるので、それぞれ○をつけ、そこから今度は、再び“キツネ”に気をつけつつ、動詞を探していく」ように指示した。また、後者については、自動詞と他動詞の別を説明した上で、他動詞が述語動詞になっている英文をもっぱら使用し、「動詞の右隣の処理をしようとしたときに“キツネ”に出会った場合は、“キツネ”自身に○をつける」よう指示した。

なお、「wh-の看板の向こうに潜む“キツネ”（関係詞節内の動詞）」に○をつけねばならないときは、“キツネ”自身ではなく、疑問詞の方に○をつけるよう指示するとともに、その場合の疑問詞の意味も教えておいた。たとえば、What the man wants is money. なら次の通りである。「最初の名詞を探そうとしたら“キツネ”が潜んでいることを知らせる“wh-の看板”があるが、文の右の方を見ても[, 名詞・(キツネがいること有) 動詞]の部分がないのでwhatを最初の名詞として○をつける。そこから動詞を探していくとwantsがあるが、wantsは疑問詞の次に来ている動詞であるゆえ、“キツネ”である。そこでさらに右へと動詞を探していくとisがあり、これは“キツネ”ではない本物の動詞なので○をつける。いま、探し出した動詞はbe動詞なので、右の単語と「=」で結ぶ。飛ばした部分は括弧でくくり、基本的に左隣の単語の説明とみなす⁹⁾。すると、この英文は【もの（[ものはものでも] その男 望んでいる [もの]）=金】といった意味になる」となる。こうした方法をもって、“メンタル・モデル”とともに英文を読ませていった結果、当初単純な第3文型の英文でさえ文意の把握がおぼつかない受講者が多かったものの、プログ

9) たとえば、文頭にある分詞構文などでは括弧でくくった部分の左側に単語それ自体が存在しないが、こうした場合は括弧の右の○をつけた部分を説明するとしておいた。つまり、主語か述語動詞を修飾していると見なせるようにしておいた。

ラムの最後では、かなり入り組んだ英文の意味も、容易に把握できる受講者がかなり出てきた。

3-2-3. 文法知識

プログラムの最後、基本マニュアルの①～③の各段階で出会う“キツネ”について、規範文法における主な名称を紹介した。たとえば、「尻尾を残した“キツネ”」,「耳を残した“キツネ”」,「wh-の看板の向こうに潜む“キツネ”」の順番に、②の段階で出会うものをそれぞれ分詞, to不定詞(形容詞用法), 関係詞, ①の段階で出会う、○をつけないとき, それぞれ分詞構文, to不定詞(副詞用法), 接続詞, ○をつけるとき, それぞれ動名詞, to不定詞(名詞用法), 先行詞の省略された関係詞, ③の段階で出会うとき, それぞれ動名詞, to不定詞(名詞用法), 先行詞の省略された関係詞・あるいは間接疑問文, さらに③の段階を終えた後に“キツネ”が続いている場合, それぞれ分詞あるいは分詞構文, to不定詞(副詞用法), 関係詞といった具合である。その上で、時間の許す限り、規範文法上の説明を用いて、各文法事項について説明を行った。もっとも、この段階ではプログラムの残り時間がかなり少なく、全てに渡って説明ができたわけではないし、練習問題等を繰り返し行えたわけでもない。

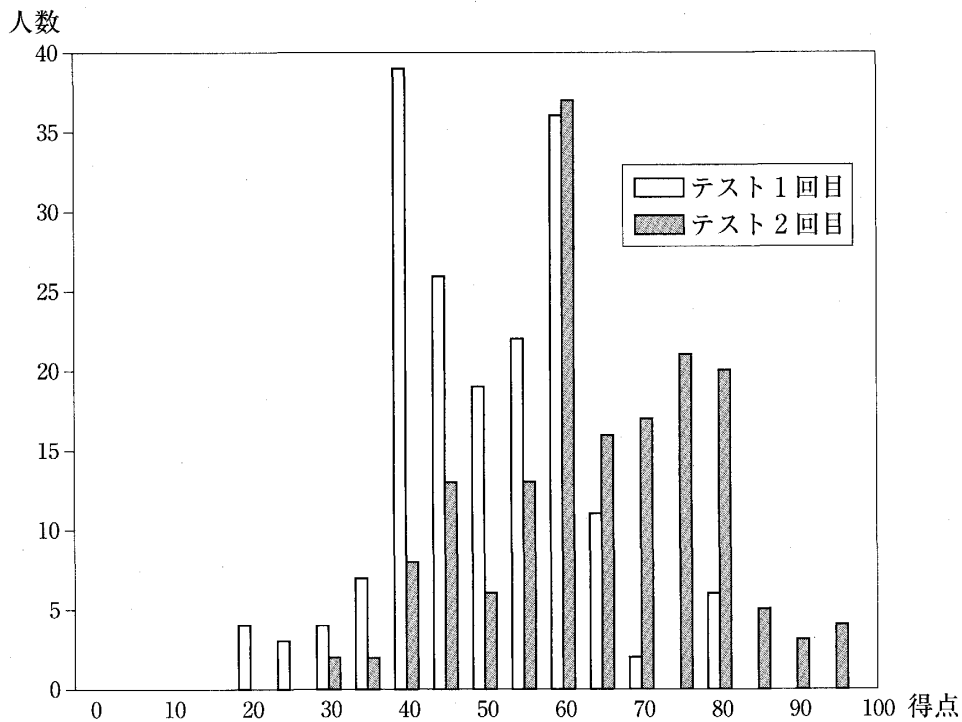
4. 事後テスト

以上の方法を用いて全プログラムを終えた後、2回目のテストを行ってみた。問題は1回目と同一である。2回目のテスト受験者(169名)の平均点は、1回目のテスト受験者(178名)の平均点46.78652点から62.78107点まであがった。なお、2回目のテスト内容については最後まで受講生に伏せておいた。次にあるのは2回のテストにおける得点のヒストグラフである。

初回と最後のテストを両方とも受験した受講者165名のうち、点数が増加した者は165名中145名(87%)であった。点数の変わらなかった者は7名(4%)であった。逆に1回目のテストより2回目のテストの点数がマイナスになった者は13名(7%)であった。

記号選択の問が多いため、偶然の正解による点数の増減について以下のように考えてみる。(1) マイナス4点(8名)を誤差の範囲とすれば、プラス4点も誤差とし、増減なしと考える。その場合の点数増加者(=プラス5点以上)は165名中124名(75%)となる。(2) マイナス10点(2名)を誤差の範囲とすれば、プラス10点までも誤差とし、増減なしと考える。その場合の点数増加者(=プラス10点以上)は165名中106名(64%)とな

1回目と2回目のテスト結果



る。(3) マイナス12点（1名）を誤差の範囲とすれば、プラス12点までも誤差とし、増減なしと考える。その場合の点数増加者（＝プラス12点以上）は165名中94名（56%）となる。

(4) マイナス14点（1名）を誤差の範囲とすれば、プラス14点まで誤差とし、増減なしと考える。その場合の点数増加者（＝プラス14点以上）は165名中89名（53%）となる。

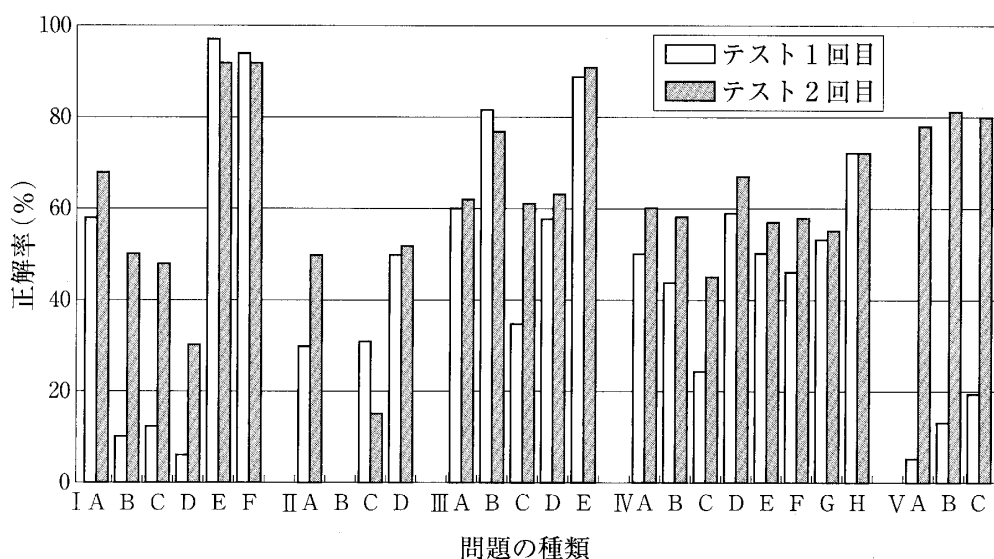
(5) マイナス16点（1名）を誤差の範囲とすれば、プラス16点まで誤差とし、増減なしと考える。その場合の点数増加者（＝プラス16点以上）は165名中78名（47%）となる。

以上、いくつかのことが考えられるが、マイナス10点～16点の受験者の数自体が稀なことから、彼らの1回目のテスト結果が偶然の結果であったと考える方が妥当だと思われる。従って、少なくとも受講者の約70%の者に対し、今回のプログラムは効果的であったと判断する。加えて、全体の50%近くの者が16点以上の点数増加となり、大きな効果があったと考えられる¹⁰⁾。

次に、各問について考えてみる。次は2回のテストにおける各問の正解率のヒストグラムである。

テストの問題が最後の3問を除き、文法知識を問う問題かあるいは和訳を選ぶ問題である一方、プログラムでは文法知識そのものや和訳についてはあまり扱わなかった。従っ

10) 注2において、本論のリサーチデザインがワンショット型デザイン:パイロット・スタディ・デザインであることを述べたが、すぐ下で触れるように、多元配置的デザインの要素も多少含んでいる。このリサーチデザインによって得られたデータ分析はまたの機会に譲る。



て、最後の3問の正解率が著しく上がったと考えられる。ただ、この問題については、答と答を導いた理由の2つを正しく答えられた場合のみ正解としたため、他の問題より点数がとり難いと考えられるゆえ、3問の正解率の大幅な上昇はプログラムの効果を反映していると考えられる。

上の3問以外についてだが、I A~Fの be 動詞の問題やII Aの進行形の問題なども正解率が上がっている。ひとつには、クラスによって文法事項の説明を多少行ったところもあることから、これらの問題の正解率が上昇したのだろうと思われる。たとえば、III Cは定冠詞の問題だが、これについては、“メンタル・モデル”の構築の練習とともに定冠詞の基本的な意味を説明したクラスにおいて正解率が上がった。あるいは、“キツネ”に関する項目の間では、受講者の文法についての曖昧な記憶が、“キツネ”の説明とともに蘇ったとも考えられなくはない。

III Bの分詞構文の問題は正解率が下がっているが、プログラムの効果が現われなかったとは必ずしも言えない。1回目のテストにおける誤答の選択肢は多岐に渡っていたが、2回目のテストにおける誤答は1を選択したものが多かった。これは受講者が、分詞構文のある英文の主節を見極めることができるようになった証拠である。この問が分詞構文の訳そのものを問う問題でなければ、正解率はかなり上がったと考えられる。また、すでに述べたとおり、1回目のテストにおけるこの問題の正解率はかなり高かったが、その割には実際に理解している者が少なかったため、実質的には正解率が上がっていると見ることもできる。

同じく正解率が下がった問題としてII Cの受動態がある。受動態をプログラム中に扱ったクラスは1つもなかったが、正解率の下降についてはいまのところ原因不明である。

5. まとめ

以上、英語を不得意とする英語学習者に対し、通常の英語教育のプロセスをひっくり返し、“メンタル・モデル”とともに、基本マニュアルと“キツネ”の概念を用いた英語の授業を展開し、その効果等について考えてみた。時間の都合で、文法知識の教授、ならびにその練習を行うことがあまりできなかつたが、受講者からは、英語に対する見方が変わったとか、英語が簡単に思えたなどといった感想が寄せられたので、本プログラムの目的、つまり、英語が不得意な者に対し、英語学習の足がかりをつけるべく、彼らから英語に対する嫌悪感を取り払い、英語に興味をもたせながら、英文を少しでも読めるようにし、英語を学んでいく上での橋渡しの役割になることからすれば、成功だったと言えそうである。

もちろん、彼らが、さらなる英語の学習、特に局所的ストラテジーに関する学習を行ってこれなければ失敗である。第一、先にも断っておいたが、“キツネ”の説明は文法学習への一種の動機づけ的な役割があるとしても、不完全な点がいくつかある。時間的な都合もあったのだが、たとえば、“キツネ”の仲間である過去分詞やthat節について触れられなかった。また、このままでは分詞構文と主節の主語が異なる英文には対処できないはずだ。さらに、分詞構文のある英文の主節の主語の左隣に必ずしもコンマ（,）があるわけでもない。分詞については、名詞の後側から修飾するものばかりを扱い、名詞の前方に置かれる分詞は扱えなかった。使役動詞や知覚動詞を述語動詞とする英文についても、このままでは文意を誤解するだろう。その意味でも、“正当な”方法をもって、さらに英語を学ぶ必要がある。

とはいえ、もちろん、文法の学習とともに文法的等価な訳読をもって英文を理解していくようにさせてはならない。本プログラムで用いた方法、特に“メンタル・モデル”の構築とともに、局所的ストラテジーに関する確固たる知識を身につけ、Oakhill & Garnhamらの述べた本来の意味でのメンタル・モデルの構築を通して英文を読んでいけるようにすることが重要である¹¹⁾。

11) 語彙力という大きな課題も残っている。本プログラムでは語彙力の増強にはまったく時間を割かなかつたが、英語への興味がわかれば、この地道な努力もさほど苦痛ではなくなると期待している。

英語度チェック

次の問題に答えてください。解答はすべて解答欄に書いてください。名前を忘れずに。なお、記号で答える問題の中には、選択肢の全てを使わなかったり、答えとして同じ記号を2度以上使ったりすることもあるので、じっくり考えて答えを出してください。問題中にある正当率とは、これまでやった同問題における日本中の大学生の正解平均値です。

I. 次のA. ~F. の日本語を英語にした場合、正しい英文はそれぞれどうなるか？ 右の1~7の中から1つずつ選び、記号で答えてください。(全国大学生正答率45%)

- A. 私は走る。
- B. 彼女は医者。
- C. 彼女は美しい。
- D. 私は走ります。
- E. 彼女は医者です。
- F. 彼女は美しいです。

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1. I am run. | 5. I am running. |
| 2. She is a doctor. | 6. I run. |
| 3. She beautiful. | 7. She is beautiful. |
| 4. She a doctor. | |

II. 次のA. ~C. のクイズに対する正しい答を、それぞれ記号で答えてください。(同30%)

A. 「あなたのお父さんの職業は？」と尋ねられて「私の父は英語を教えています」と答えるとき、「私の父は英語を教えています」という日本語に対する英語は、下のどれが正しいか？

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| 1. My father is teaching English. | 2. My father teaches English. |
| 3. My father is taught English. | |

B. 自分に行きたくないけれど、どうしても行かざるを得ない事情があるときに「わたしはそこへ行かなければならない」と言う場合、下のどの英文が正しいか？

- | | | |
|---------------------|------------------------|----------------|
| 1. I must go there. | 2. I have to go there. | 3. I should go |
|---------------------|------------------------|----------------|

C. 「富士山がここから見える」という日本語に対する英文は、下のどれが正しいか？

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| 1. Mt. Fuji can see from here. | 2. Mt. Fuji can be seen from here. |
| 3. Mt. Fuji is seeing. | |

D. There is a book on the desk.という英語の意味として正しいのは、下のどれか？

- | | | |
|----------------|--------------|-------------|
| 1. その机の上に本がある。 | 2. 机の上に本がある。 | 3. そこに本がある。 |
|----------------|--------------|-------------|

III. 次の各問の斜体部分の英文について意味として正しいのはどれか？ それぞれ1~4の記号で答えてください。(40%)

A. *The woman in the room gave me advice.*

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. その女は部屋にいた私に助言をした。 | 2. 部屋にいた私はその女に助言をした。 |
| 3. 部屋にいたその女は私に助言をした。 | 4. 私は部屋の中でその女に助言をした。 |

B. *Entering the room, the man began smoking.*

1. 部屋に入るために、その男はタバコを吸い始めた。
2. 部屋に入り始めた男はタバコを吸った。
3. 部屋に入ると、その男はタバコを吸い始めた。
4. その男がタバコを吸い始めると煙が部屋に入った。

C. *Soccer is exciting. I like the sport.*

1. 私はスポーツが好きだ。
2. 私はスポーツがしたい。
3. 私はサッカーが好きだ。
4. 私はサッカーがしたい。

D. *Mastering English is easy.*

1. マスターしている英語は簡単だ。
2. 簡単な英語をマスターする。
3. 英語をマスターするのは簡単だ。
4. 英語を簡単にマスターする。

E. *To buy a car, she saves money.*

1. 車を買うとき、彼女は金をためる。
2. 車を買うことは、彼女にとって金がもうかることだ。
3. 車を買うため、彼女は金をためる。
4. 車を買いながら、彼女は金をためる。

IV. 次の () に入るものとして正しいものを、それぞれ右の選択肢から記号で答えなさい。
(同35%)

- A. I know the house () she lives. 1. which 2. where 3. what 4. when
- B. I saw her () a car. 1. driving 2. to drive 3. drove 4. driven
- C. She made him () there. 1. gone 2. go 3. goes 4. going
- D. I know the () baby. 1. sleeping 2. to sleep 3. slept 4. sleep
- E. They have lived there () 5 years. 1. since 2. for 3. in 4. yet
- F. He doesn't know () she will come. 1. when 2. till 3. what 4. by
- G. The woman gave () a present. 1. me 2. to me 3. for me 4. of me
- H. I () Osaka tomorrow. 1. am leave 2. will leave 3. leaves 4. left

V. 次のA～Cの英文について、それぞれのQ. に答えてください。(同35%)

A. The dog holding a doll wears a hat.

(dog : 犬, hold : 持っている doll : 人形 wears : 身につけている hat : 帽子)

Q 1. 「帽子をかぶっている」のは次のどっち? 記号で答えてください。

Q 2. Q 1 の答を出した理由を日本語で簡単に述べて下さい。

1. 犬 2. 人形

B. The man walking with a woman is my friend.

(man : 男 walk : 歩く with : いっしょ woman : 女 my friend : 私の友達)

Q 1. 「私の友だち」は次のどっち? 記号で答えてください。

Q 2. Q 1 の答を出した理由を日本語で簡単に述べて下さい。

1. 男 2. 女

C. The animal which is running in the box is big.

(animal : 動物 run : 走る in : 中 box : 箱 big : 大きい)

Q 1. 「大きい」のは次のどっち? 記号で答えてください。

Q 2. Q 1 の答を出した理由を日本語で簡単に述べて下さい。

1. 動物 2. 箱

【解答欄】				氏名				
I	A.	II	A.	IV	A.	V	Q1.	
			B.		B.		Q2.	
	B.		C.		C.		A.	
			D.		D.		Q1.	
	C.	II	A.	IV	V	B.	Q2.	
			B.			E.	B.	
	D.		F.			Q1.		
	E.	II	C.	IV	V	C.	Q2.	
			D.				G.	Q1.
	F.		E.				H.	Q2.

Bibliography

- Carrell, P. L. “Metacognitive Awareness and Second Language Learning.” *Modern Language Journal* 73 (1989) : pp.124-134.
- Devitt, S. “Interacting with Authentic Texts: Multilayered Process.” *The Modern Language Journal* 81 (1997) : pp.457-469.
- Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1982.
- . *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.
- Murakami Haruki. “The Fall of the Roman Empire, the 1881 Indian Uprising, Hitler’s Invasion of Poland, and the Realm of Raging Winds.” *The Elephant Vanishes*. New York: Vintage, 1993. pp.111-118.
- Oakhul, J. & Garnham, A. (Eds) *Discourse Representation and Text Processing*. Hillsdale: Erlbaum, 1992.
- Rumelhart, D.E. “Toward an Interactive Model of Reading.” S. Dornic, Ed., *Attention and Performance VI*. Hillsdale: Erlbaum (1977) : pp.573-603.
- Seliger, Herbert W. & Shohamy, Elana. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford UP, 1989.
- Shiffrin, R. M. & Schneider, W. “Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perpetual Learning, Automatic Attending, and a General Theory.” *Psychological Review*, 84 (1977) : pp.127-190.
- Yano, J “The Usefulness of Five Sentence Patterns in Understanding English,” *Leo*, vol. 25 (1996) : pp.43-66.
- 伊藤元道『英語21世紀叢書 日本の英語教育2000年』東京：大修館書店，2003.
- 金谷 憲『英語21世紀叢書 英語授業改善のための処方箋—マクロに考えミクロに対処する』東京：大修館書店，2002.
- 朱牟田夏雄『翻訳の常識』東京：八潮出版社，1988.
- 筒井正明『英文解釈 その読と解』東京：駿台文庫，1987.
- ベネッセコーポレーション 『チャイルド・リサーチ・ネット (CRN)』 (<http://www.crn.or.jp>)
- 宮浦国江 「意味」 津田塾女子大学言語文化研究所読解研究グループ編『英語教育21世紀叢書 英文読解のプロセスと指導』東京：大修館書店，2002. pp.87-101.