

BIU (The Basic Integrated Units) の 大学英語統合基礎教育方法論

田 村 亮 子

A Study of the Methodology of BIU (The Basic Integrated Units)

This paper attempts to analyze the cause of the problems observed among many college and junior college students in terms of their lack of understanding of the basic English grammar which is usually supposed to be self-appropriated before entering colleges, and to show how the BIU program can be helpful to solve the problems.

Ryoko Tamura

現在、大学、短期大学の英語科教員を悩ませている問題の一つに、新入生の基礎文法理解力の低下が挙げられる。

一般的に言って、これまでの大学の英語教育は、程度の差こそあれ、大学の、特に英語、英文科に入学してくる学生は、文法的基礎を既に十分に身に付けているという前提に立って組み立てられていた。そして、大学の英語、英文科にける英語文法の授業とは、既に一定の基礎英文法を身に付けた学生が、さらに、高度な英文法詳論研究を行うためのものという色合いが強いものであった。本学の英文法の授業、そして英語科の授業全体も、この例に漏れず、英語の文法的基礎能力が身に付いていることを前提として組み立てられたものであった。ところが、ここ数年の新入生の基礎文法理解力の低下は、この前提を揺るがせずにはおかない程度のもとなってきた。そして、学生の基礎文法理解力の低下によって、これまでの、「基礎英文法習得済み」という前提に立つ英語科科目のあちこちに、歪みが生ずるようになった。つまり、前提が前提として通用しなくなってきたために、それぞれの授業において想定されている学習効果と実際のそれとの間にギャップが生じ始めたのである。故に、本学英語科が、新たに、これまで以上の英語力の獲得を目標の中心として掲げる以上、先ず第一に克服されなければならないのが、このギャップの是正にあることはあきらかであった。そして、そのギャップを埋めるための手段として本学英語科では、BIU (The Basic Integrated Units) という英語基礎教育プログラムを試み、丸4年が過ぎた。本論は、4年間のBIUの試行錯誤の反省を基に、BIUの成り立ちを振り返り、今後の同プログラムの在り方がいかにあるべきか、新たな要素を加えて考察を試みようとするものである。

I. 基礎文法理解力の低下は何故起こったか？

[1] 「会話グループ」と「文章グループ」

現在、中学、高校で行われている英語教育の合言葉の一つは、「役に立つ英語」「使える英語」ということであろう。では、「役に立つ」「使える」英語能力とはいったいどのようなものか定義してみよう。それは「英語で書かれた文書を読み書きし、また、それらの文書に書かれている程度の内容をやり取りする会話を聴き取り、話す能力」である。しかし、「英語能力」と一口に言っても、何を目的として英語を学習するかによってその学習方法、難易度には大きな差が現われる。英文の読解力と作文力の難易度順に、その目的を、例を挙げて、おおざっぱながら5種類に区分してみよう。

- (1) 外国旅行に行き、買物やホテルでの手続きが、一応、それほど不自由なくできる程度の英語力
- (2) 英語を話す外国人にあつたとき、又は、英語圏の国へ行き、ホームステイした際に衣食住にまつわる日常会話を一応（充分ではないので、複雑な状況を理解することはできないが）可能とする英語力
- (3) （英語で書かれた）文書を媒体とする職業一般（White-Collar と呼ばれる）に就く、あるいは、英語圏の国の大学を卒業するために必要な英語力
- (4) 読み書き、聴き話す英語の文献量が多く、その文献理解の正確さがより厳しく要求される職場、例えば、通信社などに

勤務し、ファクシミリで時々刻々送られてくる世界からのニュースを読み取り、別の文書にすることのできる英語力、あるいは、国際会議の同時通訳に必要な英語力

- (5) 質的に出版に足る記事、文献、学術論文を書ける英語力

これらのどの種類の英語力の習得を目指すのかによって、そのために必要とされる学習方法は大きく異なってくる。ここで、「大きく異なる」というのは、目的によって、全く別の種類の学習方法があるということではない。異なるのは、必要とされる英語の「基礎力と学習量の度合」である。「基礎力」の性質について一言で言うならば、それは、より高度な英語力を目指せば目指すほど、より堅固な基礎力が必要となってくるということである。では「基礎力」とは何か。「基礎力」とは「綿密な文法理解に基づいた正確な読解力」である。多くの語彙を習得することも重要であるには違いない。しかし、正確な読解力なしには多くの語彙も宝の持ち腐れとなる。ここで、この意味での、基礎力の有無を基準として考えると、上に挙げた5種類の目的は大きく2つのグループに分類される。まず、(1)・(2)がひとつのグループをなす。これを「会話グループ」と名付ける。(3)・(4)・(5)も、ひとつのグループになるので、これを「文章グループ」とする。

なぜ、前者を「会話グループ」、後者を「文章グループ」とするのか。それは、英語で書かれた文書の正確な読解能力が後者にとっては必須条件であるが、前者にとっては必ずしもそうではないという理由に基づいている。外国旅行に行き、必要となる日常会話にあま

会話グループ	(1) (2)	文法的に正確な読解力、作文力を必ずしも必要とはしない
文章グループ	(3) (4) (5)	文法的に正確な読解力、作文力を必要とする

り不自由しない程度の英語ができればよいというのであれば、「旅行用会話集」などを買って、そこに集められている決り文句とそれらを応用したヴァリエーションを丸暗記すれば事足りる。そこに、例えば、主語と述語が関係詞、あるいは、句、節の組み合わせによって何重にも重なりあって作られている複文の内容を正確に読み取る能力は必要とはならないことが多い。

しかし、例えば、アメリカの大学に正規に留学したいとか、通訳になりたいとか、ニューヨークにあるどこかの会社で仕事をしたいなどと希望する場合、英語で書かれた文章を文法的に正確に読み書きできなければ、まず不可能な話となる。これらの仕事では文書を正確に読めなければ話にならないし、読めるだけでなく、取り扱う文書に書かれてあると同じ程度の英語の文書が書けねばならない。勿論、作文力も結局は読解力の基礎がどれほどのものであるかにかかってくる。なぜなら、英語で作文するには英語の構文パターンを把握し、自分が表現したいことを伝えるにはどの構文パターンを基礎として表現させるかを選定し、そのパターンを骨としてそこに肉づけをする訓練が必要となってきた、この基礎訓練は英語の文章構造、構文パターンを身に付けていない限り始まらないからである。

「会話グループ」と「文書グループ」の区別は、英語を母国語としない人間にのみ当てはまるわけではなく、英語国民の中でも通用する分類である。なぜなら、英語を母国語とする人々の中にも、話すことができても、読

み書きができない、つまり、文盲の人々（ちなみに、アメリカ合衆国における1980年代における「機能文盲 [単語を読み書きできても、文章の読解ができない] 率」は合衆国全人口の約20%である）が存在する。ゆえに、文書を読み書きできないという点では、いくら英語を母国語とする人であっても「文書グループ」に属する目的を達する英語力は持っていない人々はあるわけである。英語科の学生に将来の希望を尋ねるときに決って返って来る答えの一つは、いわゆる「英語を活かした職業に就くこと」である。しかし、それを希望する学生のどれほどが、「英語を活かした職業」のほとんどは「文章グループ」に属する、という事実を理解しているであろうか。

[2] ショックに基づいた日本の戦後英語教育

では、現在の日本の中学、高校において英語教育はどのように行われているであろうか。まず、近年の歴史を振り返ってみよう。第2次世界大戦の前と後とでの極端な変化を別にすれば、現在の主に50才代以上の年齢層に属する年代が中学校教育を受けた頃を境として日本の英語教育に大きな変化が起こった。それは、ひとつのショックに基づいた変化であった。どのようなショックだったか。それは、戦後日本人が主に英語を母国語とする人間と接触する機会が増えるにつれ、英語を何年も勉強したはずの人間が彼等を前にしてほとんど意志の疎通をなし得ないという現実と直面してのショックであった。そして、そのよう

な現実を生み出した原因は何処にあるのか、と問うたとき、その原因は「読み書きができて、話せない英語教育」にある、として説明されたのであった。そして「読み書きができて、話せない英語教育」への批判は年を経るに連れてその強さを増し、その結果、昭和40年代後半から、中学、高校の英語の教育はいわゆる「使える英語」をめざすものへとその指導の方向が変化していったのである。

この「使える英語」とは何を意味したのか。それは「会話のできる英語」であった。それまでの英語教育はどのようなものであったかと言えば、それはもっぱら文法の理解を中心にすえた読解訓練であった。ところが、「使える、すなわち、会話のできる英語」を目指そうとすることによって、それまでの文法と読解中心の英語教育は「使えない、つまり、即役には立たない英語教育」というまちがったレッテルを貼られることになったのである。そして、あったにはちがいないがそれまではゆるやかであった「会話のできる英語」への移行の動きは、昭和60年前後に臨時教育審議会の指導によってなされた英語指導要領の改正によって急速に拍車をかけられ、英語を母国語とするティーチングアシスタントを招き入れて、オーラルの授業を取り入れるなど、大胆な変換を伴うこととなった。

[3] 会話第一主義

文部省中央教育審議会によって指導された指導要領が「会話(聴き取り、話す)第一」を目標とすることによって、英語教育の指導方法も大きく変化していった。文法中心の指導において、その指導の狙いの第一はあくまで文法の理解であり、正しい文法理解によって可能となる綿密な英文読解であった。しか

し、「会話第一」の指導においては指導の中心は、いかに英語の授業を興味深いものとするか、発音、イントネーションをいかにネイティブスピーカーのものに近づけることができるか、いかに日常英語会話ができるようになるか、に移っていき、その結果として、中学において、英語の文法説明は、削られた英語の時間の中での一通り「なでる」程度のもとなった。すなわち、文の意味は「著者の言っていることがおおざっぱに把握できればよい」というような指導になっていったのである。

では、文献の著者の言うことというものは、果たして「おおざっぱ」に把握することができるものであろうか。それは不可能である。ゆえに、「おおざっぱに把握すればよい」と教育を受けることによって、学生達は、文献の内容を理解しているつもりで、多くの場合実は、自分達で内容を勝手に想像し、そのような想像の産物こそが英文の読解であるという誤解を抱くようになっていった。

「会話第一」の英語教育をしばらく行ってきた結果として何が起こったか。まず第一に、現代の青少年は英語を母国語とする人間と対して、以前に比べて、ものおじすることなく、片言ながらも意志の疎通を可能とすることに困難を感じる度合が低くなってきていると言える。もちろん、これらの変化は、学校における英語教育によってのみもたらされたものではなく、海外旅行の増加、外国人との接触の機会の増加、英会話学校の増加などによるところが大きい。しかし、「使える、つまり、会話のできる英語」を身につけさせるという目標においては、(あえて繰り返すが)中教審以前の過去に比べれば、ある程度前進したという点で、過去10数年間の日本の中学、高校、

大学における英語教育の変化は意味があったとすることができる。ところが、「前進」したはずの英語教育の裏に実は大変深刻な「後退」が潜んでいたのである。それはどのような問題であったのだろうか。

先に挙げた二つの英語学習の目的別グループに当てはめて考えてみよう。「会話第一」の英語教育がねらいとしたものは「会話グループ」に属する目的のための英語、つまり、(1) 外国旅行に行き買物やホテルでの手続きが一応、さほどの不自由を覚えずともできる程度の英語力、(2) 英語を話す外国人にあったとき、又は、英語圏の国へ行ってホームステイした際に衣食住にまつわる日常会話をいちおう（充分ではないが）可能とする英語力、であった。英語教育を「会話第一」方針に沿って改定するにあたって、その改定に携わった人々が、英語を使用する目的には、ここで言う「会話グループ」とは別の、「文書グループ」に属する目的がある、ということにまったく気が付いていなかったのだろうか。それはありえないであろう。しかし、「会話グループ」と「文章グループ」の目的に何らかの違いがあるらしいということにある程度気が付いていたとしても、彼等の多くには、日本人が英語を学ぶということに関する特殊問題についての理解の欠如と、その理解の欠如に基づく大きな誤解と錯覚があったことは否めない。

[4] 日本語の特殊性

彼等が見落としたことは、まず第一に、日本語と英語の文法、語彙上の、他に類を見ないほどの差異の大きさである。戦後日本人が受け続けているショックを表わす決り文句の一つに「(中学、高校と) 6年も(大学を含め

れば、10年も) 英語を勉強しているのに英語をしゃべれない、聴きとれない。」というものがある。そして、この決り文句の後ろにはいつの間にか、「だから、文法ばかりやってもしかたない」「会話ができなければ(英語で書かれた文章を正しく)読めても意味がない」という決り文句が続くようになり、英語教育について論じようとすれば必ず飛び出す切札的存在となっていく。これらの決り文句が根拠としたことは、日本人が英語で会話が不得意なのは「文法、読解にばかり力を入れたから」という表層的、短絡的推測である。そして、この推測のもとに、文法や読解はほどほどにして、発音や、会話を多く取り入れようという方針が取り入れられることになったのである。しかし、この推測が的外れであることは、実際に「文章グループ」に属する英語に携わっている人間達には明白であった。

「文章グループ」に携わる人々に言わせるならば、日本人が6年も(あるいは10年も) 英語教育を受けても英語を喋れないのは、文法、読解中心の教育が間違っていたのでは決してない。日本語という特殊言語と英語の差を考えれば、日本に住み、日本語を母国語として成長し、日本語以外の言語習得訓練を幼少時より行っていない人間が、英語を中学生からの学習で喋れるようになるためには、これまでの文法、読解指導を少なくするどころか、逆に、さらに増加、充実、強化する必要がある。会話とはその基礎に立つことでより効果的に、かつ効率よく習得することが可能となるのである。ある人々は言う。「アメリカ人はスペイン語やフランス語を1、2年勉強しただけで十分喋れるようになっているのではないか。だから、日本人が6年も英語を学んでも使いものにならないのは教え方が間違

っているからではないのか」と。これらの人々が理解していないのは、まず第一に、日本語と英語の違いは英語と他のインドヨーロッパ言語（例えばフランス語）の違いとは全く比較にならぬほど大きいという点である。日本語のみの言語圏で育ち生活する者が英語を学ぶということは、言語の成り立ちの根本を覆す訓練をするということなのである。

英語を第一言語とするものが、例えば、フランス語を習得するには別のアルファベットを必要とするわけではない。語彙も非常によく類似している。英語とフランス語の文法の基礎構造は特殊構文を除いては殆ど同じである。ゆえに、2、3箇月も文法を習い、特殊構文をさらえば、辞書さえ手もとに置く限り充分フランス語を読めるようになる。そこへ加えて、発音の練習と聴き取り、口頭での表現訓練を1、2年行えば、フランス語で先に挙げた「会話グループ」の目的を果たすことは十分可能となるのである。ところが、日本語から英語への道のり、あるいは、その逆はと言えば、全く異なった表記、文法、構成、発音など、その困難の程度において、宣教のために来日して日本語を学び始めたスペイン人司祭（彼は母国語のスペイン語の他に英語、フランス語、ラテン語、ギリシャ語に堪能であったが）をして「日本語は悪魔が発明した言葉だ」と嘆かせしめたほどのものなのである。

[5] 母国語 (Mother Tongue) としての英語学習と外国語 (Foreign language) としての英語学習

もう一つの問題は、「英語国民が英語を母国語 (Mother Tongue) として学ぶ」ということと「日本語国民が中学生以降に英語を第1外

国語 (Foreign language) として学ぶ」ということの違いの認識の欠如である。この認識の欠如故に「アメリカ人は赤ん坊のときから英語を喋っている。それなのに6年も英語を学んだ我々は英語をしゃべれない。だから、我々の子供も赤ん坊のときから英語教室に通わせさえすれば将来英語に不自由することはなくなるのではなからうか」というような発想が生まれ、子供向け英語教室の増加、英語クラスのある幼稚園が盛況を誇ったりすることになる。

日本人の両親を持つ子供であっても、英語を第1言語とする国で生まれ育てば、家庭で相当熱心に日本語訓練をしない限りはその子の母国語は英語になる（この場合、家庭において両親が日本語で会話し続けるならば、幼少期からの英語と日本語の bilingual の子が育ちうる）。日本で生まれた子であっても、小学校低学年までに英語圏の国に渡り、その地でずっと育つのであれば、この場合も、日本語は（熱心に訓練しない限り）忘れられ、あるいは退化し、英語がそれにとって代わる。しかし、これは、毎日の日常生活の中で目を覚ましている間に接する言語のほとんどが英語である状況ゆえに起こる現象である。

一つの言語圏で育つということは、生まれながらにして個々人が持っている、いまだ具体的な形をなしていない文法認識力が成長の過程でその言語圏の言語の文法として形づけられていくということを意味する。そして、文法的に言語形成が一段落するのが小学校中期と考えてよいだろう。つまり、小学校中期を大体の境として、それ以後に、それまでに母国語として習得したものは別の言語を習得するためには、それまでに形成された母国語の文法を理解の素地として他の言語を学ぶ

必要がでてくる。小学校高学年（つまり、既に母国語が一応身についた時期）以降に英語を学ぶこと（つまり、外国語として英語を学ぶこと）と、幼少期、いまだ母国語が定まらない状態で英語を学ぶこと（母国語として英語を学ぶこと）とは根本的に言語修得の意味が異なるのである。

では、母国語としての英語の習得は何から始まるか。もちろん、話し言葉からである。幼児はまず母親の口から出る音声を繰り返して耳にすることによってその音声の持つ意味を次第に理解し、口真似をすることによって次第に自分を取り巻く言語を自分のものとしていくのである。このような言語習得過程において「読み書き」は「聴き話す」能力がある程度固まった上に成立するものである。つまり、「会話」の後に「読み書き」が来る。ところが、小学校高学年以上に達した人間が、外国語として英語を学ぶということは、既に身につけている母国語たる日本語と、外国語としての英語の、それぞれの言語を構成する全ての要素においての衝突の経験から始まるのである。この衝突を解決するためには、この衝突がなぜ起こるのか、その実体を解明し、それを機に、日常の会話において「使用すること」はできてはいたが「理論的には」理解していなかった日本語、そして、言語一般の成り立ち（例えば、『文』というものは主語と述語によって構成されている。」など）を理解し、その理解の基礎の上に、異なった言語の機能上の「一致」と「差異」（例えば、「日本語にも英語にも、主語と動詞がある。しかし、日本語では文の一番後へ動詞を配置するが、英語では主語の直後に配置する」など）を理解し、その理解の基に、各々の言語の構成上のルールを把握し、そのルールに則って

文章読解、文章作成を行うという作業が必要となってくる。そして、このような作業こそ、文法、読解という学習方法がそのねらいとするものなのである。

[6] 第2外国語習得と一般言語についての理論的理解

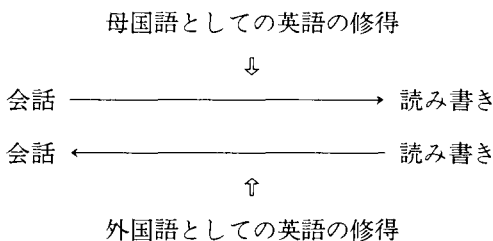
別の角度から考えてみれば、ある言語を外国語として習得するということは、その言語の特性を理解するということだけでなく、言語一般についての理論的理解を伴うことなのである。第1外国語を、辞書さえあれ、一応どんな文書でも読みこなせるという程度に習得した人間が第2外国語、第3外国語を習得することは、母国語しか知らない人間が第1外国語を習得することに比べればはるかに困難の程度が低い。それは、第2外国語を習得しようとする際、第1外国語を習得する際に身に付いた言語一般の構成要素の組織的理解が役に立つからである。

例えば、「物を示す3人称単数主格」とはどのようなものか理解していれば、日本語でのそれは「それは(が)」であり、英語では「(主語の位置に置かれた) it」、ラテン語では「es」である、と理解を発展させていくことができる。あるいは、「関係詞」というものの機能を英語を学ぶことによって一旦理解すれば、スペイン語の「関係詞」を理解することはたやすいこととなる。

- ・これは私が昨日買った本です。(日本語)
- ・ This is the book **which** I bought yesterday. (英語)
- ・ Éste es el libro **que** compre ayer. (スペイン語)

例えば、上のように、英語とスペイン語とで同じ文を対照させてみた場合、スペイン語の関係代名詞 *que* の文法上の機能と意味は英語の同じ内容文における関係代名詞 *which* の機能と意味とほとんど同じである。ゆえに、英語の関係代名詞の機能と意味を理解しているかぎりにおいてスペイン語の関係代名詞のそれを理解するには特別に新しい理解を必要としない。しかし、英語文法の理解という媒体を経ずして日本語を土台として直接スペイン語を理解しようとすれば、英語を第1外国語として学んだ際に起こる困難と同種の困難を経験せざるを得ないのである。

既に述べたように、母国語としての日本語と第1外国語としての英語との衝突は他の言語間のそれに比べてはるかに大きいものである。この衝突を乗り切れることは文法理解を中心に置かない限りほぼ不可能なことと言ってよい。ゆえに、第1外国語として英語を学ぼうとする日本人は「文法理解と読解」から始め、その基礎から「会話」へという、英語を母国語として学ぶ人とは全く逆の道筋をたどらざるを得ないのである。



それならば、と、次のような考え方が生まれる。つまり、既に上に述べたように、日本語が母国語として身に付いてしまう以前に、幼児のころから英語を習得させれば、英語も日本語同様の母国語として身に付くのではな

いか、自然にバイリンガルになるのではないかという発想である。繰り返しになるが、この発想に基づいて、幼児用英語教室などが人気を集める。これらの教室において幼いころから別の言語に接すること自体は素晴らしいことである。しかし、いくら幼児期から子供を英語教室に通わせたとしても、両親の母国語が日本語で、日本に居住している限り、毎日その教室に1日の半分以上の時間をついやすのでなければ、母国語は英語にはならないし、バイリンガルにもならない。つまり、幼児教室で英語の歌を発音がどれほどよく歌えるようになろうと、単語をいくつ覚えよう（それ自体は意味のあることではあるが）、長じるにおいて、いずれかの時点（大体は、小学校高学年、中学校入学以後）で「外国語としての」英語の習得方法に切り替える必要が出てくるのである。

さて、英語教育の方針を決定する立場にある人々、実際に英語教育に携わる人々が、ここまで述べてきた日本語の特殊性、母国語として英語を学ぶことと外国語としてのその違いを、十分に理解せぬまま英語教育を行おうとするとどうなるか。それが過去約20年間に日本の英語教育に起こった悲劇である。

【7】現在の日本の中学、高校の英語文法教育の現状

日本語の特殊性、母国語として英語を学ぶことと外国語としてのその違いについての理解の欠如から生み出されたものが、文法、読解をおぎなりにした会話第一主義であった。その結果どのような状況が生まれたか。会話を第一の目標にすることによって、「読み書きはあまりできないが、会話であれば不都合なくこなせる」という学生がはたして生まれた

のだろうか。生まれてはこなかったのである。戦前に高等学校の入試を、あるいは、1970年代以前に大学の入試を突破するレベルにまで英語を学習した学生の多くは、聴き取りや発音は全く駄目でも、英文を十分正確に読むことはできたのである。ところが、会話第一主義の結果として起こったことは「読み書き」も「会話」も満足にはできない学生の大量生産であった。

一部の学校を除いた現代日本の中学高校で学生が置かれている状態とは次のようなものである。中学に入るとまず彼等は、会話体と文章体がほとんど区別されていないテキストをもとに、文法的説明はそこそこにして、発音と音読と短い口頭での問答を繰り返しやらされる。そして、文法的理解は十分であろうがなかろうが授業はどんどん先に進む。会話で使えることがねらいの英語教育なのであるから、「文法は今では考えなくてもよろしい」、あるいは、「一応触れればよろしい」、文章の意味も、「著者の言わんとしていることがおおざっぱにつかめればよろしい」と教師からは繰り返し言われ、文法も構文もおぼろげながらにしか理解できないままに、学生達は「語学を習得するということは、文の内容に関してはおぼろげにしかわからないものらしい」といった印象を抱くようになる。そんな状態が続くうちに、授業の内容は断片的には理解しても、全体としては雲をつかむような感じになり、定期試験を乗り越えるために、教師が読み上げる翻訳を、「なぜそのような翻訳になるのか」理解しようとしまいと、丸写ししてしのがざるをえないようになる。

ところが、このような指導方法を疑いもせずについてきた学生がつまづく関門がまず中学の3年、あるいは、第2関門と考えられる

のが高校2年あたりである。つまづきの原因となるのは言うまでもなく高校入試、大学入試の存在である。一部の高校を除けば、特に公立の高校入試はまだまだ「おぼろげな理解」で乗り切れることはできる。しかし、大学入試の英語はその難易度が高くなればなるほど、正しい文法理解、綿密な読解力なしにはまず突破できない。大学入試が近づくにつれ、それまで文法、構文読解を詳しく説明してきたとは言いがたい教師達が急に、「文法はきちんとまとめておきなさい」、「重要構文はよく目を通しておくように」などと言い始める。そして、それに追い打ちをかけるように、「長文読解ができるように速読の習慣をつけなさい」というような要求を出し始める。このような状況に更にまた、「文法の勉強をする意義についての誤解」が追い打ちをかけることになる。

本学の新生に在学した中学、高校における英語文法教育の有無についてアンケートを行ってみると、ほとんどの学生が「文法の時間はあった」「文法は一通りこなし」と回答している。ところが、詳しく、その文法の授業の授業内容について問いただしてみると、「文法の時間」に行われていたことの多くは、文法の「一通りの紹介」であり、文法事項の一つ一つについて、「なぜ、(例えば、不定詞の後に前置詞のつくものがあるのか (“Do you have anything to write with?”))」という「文法の成り立ちの理論的説明」を与えられることはほとんどなかったという回答に行き着くのである。「何故、そのようななりたちになるのか」という説明がないかぎり、学生達にとって、文法事項とは暗記してしのがざるをえないものとなるのは不思議ではない。また、「文法問題」と呼ばれる試験問題は、文

法の「なぜ」を理解することを前提とせずとも、文法の規則の丸暗記によってある程度しのげる問題が多い。故に、中学、高校生の多くは、文法の用語と、文法事項を断片的には知っているが、それらが総合的にどのように機能しあうかという体系的理解に基づく文法の全体像はつかめぬまま「文法は退屈な暗記もの」という印象を抱くようになる。

[8] 基本文法理解から読解力へ

ここで、文法と読解との関係について触れておこう。英文法の授業で、例えば「分詞構文」についての授業を行ったとしよう。英文法の授業は本来、基本構造を示す(いわゆる「骨」のみの)例文を取り扱う。ところが、講読の対象となる実際の文献は、文法の授業で取り扱う「骨」のみの例文に、様々な修飾語、つまり「肉」が付けられたものである。文法の授業で取り扱うのは、基本的に「骨組み」の構造であって、基本文法構造と修飾語の関係、つまり「骨」と「肉」の区別とつながりの関係ではない。従って、文法の授業の中で学生が分詞構文の構造を理論的に十分に理解したとしても、その理解を身に付けさえすれば、骨のみではない、骨に多くの肉の付いた実際に使われている文を問題なく理解できるようになるとは限らない。例を挙げてみよう。

1. 骨のみの文：「英文法」の授業で取り扱う例文

Tom is honest.
S V C

2. 骨と肉の文：「講読」の授業で取り扱う例文

One who is honest because he has been
S
taught that honesty is the best policy will
probably become dishonest when he
V C
thinks that honesty does not pay.

1 番の文は文法の教科書に出てくる、第 2 文型と形容詞の叙述用法を説明する例文の一つである。この文を構造分析(つまり、どの語が主語で、動詞で補語か、などの分析)することはほとんどの学生にとって特に難解なものではない。2 番の文は 1 番の文と基本構造は全く同じ(SVC)である。ところが、基本構造は同じでも、この文を理解しようとする場合、それを困難と感じる学生が現われてくる。なぜであろうか。理由は次のようであろうと考えられる。つまり、2 番の文は SVC という骨に多くの修飾語、句、部(つまり、肉)が付いているため、基本構造(骨の部分：下線を施した部分)と修飾部(肉の部分：下線の施されていない部分)を区別し、さらに、肉と骨がどのような法則に基づいて連結しているかを分析、判読することができなければ内容は理解できない。そして、その判読は、「なぜ、そのような骨と肉のつながりが起こるのか」という理論的理解と、その理解に基づいた「骨」と「肉」のつながりの関係の読み取り訓練があってこそ可能となるものである。ゆえに、「文法の勉強を一応完了し、英文を解読できるようになる」ということは、「骨」の組み合わせの法則を暗記することではなく、先ず、

- (1) 「基本構造がどのように組み合わせられるのか」を理解し、

[例：Tom is honest. という文における、
主語 (Tom)、動詞 (is)、補語
(honest) の関係の理解]

その理解に基づいて、

- (2) 「基本文法構造(骨)と修飾語、句、部(肉)の連結の規則」を理解し、

[例：名詞と形容詞 (句、節)、動詞と助動詞、副詞と形容詞 (句、節) 等の関係の理解] さらに

- (3) 「骨」に「肉」がついた実際の文章に接して、その「骨」と「肉」の関係を分析し、読み取る訓練をする

[例：One who is honest may become very dishonest. という文における、基本構造 (骨) と修飾部 (肉) の関係を分析する]

という、3段階のステップを経ることを意味するのである。

ところが、現在の中学、高校の文法の授業においてその3ステップを効率良くたどる訓練を経験することのできる学生の数は極めて少ないと考えざるを得ないのが現状である。なぜであろうか。それは、これら各々の段階における教師の役割についての理解に問題があると考えられるからである。

[9] 文法と講読における教師の役割

日本人が外国語として英語を学ぶ際に最も教師を必要とするのはどの部分の学習についてであろうか。それは、まず、第一に、学生

が、第1と第2ステップにおける理解のつまづきの箇所があるか否かの診断と、第二に、第3のステップ、つまり「骨」に「肉」がついた実際の文章に接して、その「骨」と「肉」の関係を分析し、読み取る訓練における指導である。ところが、現在の中学、高校の英語教育においては、これら二段階にわたる教師の役割が明らかになっているとは言い難い。特に、第3のステップにおける訓練は学生の自主理解、自主学习に任されていると考えざるをえない状況にあるのである。

[10] 多読、速読、そして消化不良

「多読」、「速読」というものについてここで一言述べておかねばなるまい。「多読」「速読」とは文法的に正確に読む訓練なくしてはあり得ない。十分な数の語集の訓練を伴った、遅々たるものにせよ文法的に正確な何百時間の読解の訓練があってこそ、それは可能となるのである。現在の大学受験英語には年々長文読解問題が増えている。ゆえに、指導教師達は高校生に向かって、「とにかくたくさん、速く、読みなさい」と指導する。このような指導は、離乳食をかるうじて食べられる程度の咀嚼能力の人間に対して、突然、固い肉を食するよう指示するに等しい。

何故、この様な無謀な要求がまかり通るのかといえば、それまでの英語教育が「たてまえ」として「会話ができること」を重点目標に作られたものであるために、教師たるものその「たてまえ」は一応守らねばならぬ、しかし、大学入試という現実と直面して「会話中心でやっているは駄目なのだ」という「本音」が交錯し、「たてまえ」と「本音」の板挟みにあって、教師自身が指導方針に混乱をきたすからである。そんな事情を知らされぬ学

生達は教師達の危機感にあふれた忠告に押され、咀嚼能力（つまり、読解基礎能力）が十分に発達していないにもかかわらず、大量の長文、つまり、固い肉を大量に食べることを強いられ、結局、咀嚼せずに丸ごと飲み下し消化不良を起こす。つまり、しみじみと「長文苦手意識」を抱くようになる。

大学入試に出題される長文問題はほとんどが、そして、難関の大学になればなるほど文法的に正確に読めていなければ誤る問題ばかりであるから、速くても粗雑な読み方しかできない学生はいつまでたっても得点を上げることができず、この「長文苦手意識」は大学受験を経由することによってさらに拍車がかかることになる。そして結局のところ、日本の大学入試は、文法的に正確に英文を読めなければ難関の大学入試は突破できない、ということを中心に理解している、つまり、本音によってのみ教える教師達によって中学から一貫して、あるいは、予備校や塾において英語教育を受けた学生、あるいは、自らそれを悟って文法読解に受験勉強の重点を切り替えた学生達のみが浪人を免れ、あるいは難関といわれる大学の門をくぐることになる。そして、それらの学生を横目で見ながら、そのような英語の勉強の方法を知りえなかった多くの学生が、教師を含めた周りからは「頭が悪い」、「勉強不足」と責められ、自分の有様を振り返っては「英語が全然分からない」、「英語学習に適した能力がない」などとすっかり自信を喪失するのである。「多読」「速読」に関する問題はここで止まるわけではない。速読に関する次の問題を含め、大学入学後に起こる現象を見てみよう。

[11] 大学入学後の英語学習に関する教師と

学生の理解のすれちがい

さて、受験生諸君がかろうじて、めでたくどこかの大学の門をくぐったとしよう。ここでまず多くの学生がいとも不思議な錯覚に陥る。それは、「受験が終わったのだから受験で必要としたような英語の勉強はもう必要ないだろう」という錯覚である。そして、この錯覚の表現として彼等は「これからは（『受験英語』とは別の）『生きた』英語を勉強したい」という願望を頻繁に口にするようになる。つまり、再びここで会話第1主義が復活するのである。この点においての理解のすれ違いは大学で英語を教える我々教師の側にも起こる。

現在大学で教職に就くほとんどの教師達は、勿論「文法第一」の教育を受けてきている。多くの教師は「日本の大学入試は文法、読解ができていなければ突破できない。入学してきた学生は一応それらの関門を突破しているのである。ゆえに、我が英語のクラスに在籍する学生達は文法の基礎はできているにちがいない」と考えてしまう。しかし、実際には文法の基礎を身につけ、辞書さえあれば一応どんな英文でも読みこなす英語力をつけて入学してきている学生はほんのひと握りにすぎない。しかし、我々大学教師側としては、「文法は既に高校までに済ましてきているはずだから…」という前提に立っているわけであるから、現代の高卒者にとってはかなり困難な要求を突きつけることになる。結果として何が起こるか。消化不良感の慢性化である。

[12] 英会話への的はずれの期待

また、大学に入って多くの学生が期待するのが「英会話」のクラスである。これedyouやく「生きた英語が身につく」と思い、期待のうちに学期数を重ねるのだが、大体一年を

過ぎるころから、彼等のうちのあるものは首を傾げるようになる。つまり、「いつまでたっても、自己紹介と天気の話と日常の些細で一般的な話以上に会話が進まない」ことに気づくのである。あるものは、素直に、「もっと突っ込んだ話ができるためには一つでも多くの会話のクラスを取るほかないのだ」と思い、あるものは、自分の今までとってきた学習方法のどこかに間違いがあるのではないかと考え始める。

ここで、最初に掲げた「会話グループ」と「文章グループ」の区別を思い出していただきたい。会話において自己紹介とか、お天気とか、お国自慢のレベルを超えて「もっと突っ込んだ話」ができるためには、英語力のレベルが「会話グループ」から「文章グループ」に進まなければ不可能である。例えば日米の経済摩擦についての会話をしたいと考える学生がいるとしよう。英語のネイティブスピーカーを相手にこの類の問題についての会話が可能となるためには、まず、衛星放送で放映されるアメリカのニュース（たとえば ABC/CNN News) のアンカーマンが話す英語、あるいは、NHK のニュースを副音声(英語)で聴いて、その英語が理解できなければならない。その英語が理解できるためには、英語雑誌、新聞のその問題についての記事を読みこなせねばならない。それを読みこなすためには文法の理解、綿密な読解訓練が必要となる。喋る能力についても同じことが言える。経済摩擦について自分の意見を述べるためには、かなり正確な作文能力がなければならない。そして、勿論のことではあるが、作文能力は読解能力に正比例するのである。突き詰めて言えば、「会話グループ」と「文章グループ」の根本的な違いは「英語で書かれた文献を媒

体とするか否か」である。ゆえに、英語文献を正確に読みこなせない限り、「会話グループ」から「文章グループ」へ移行することはできない。そして、英語文献を正確に読みこなす効果的、且つ、効率のよい訓練とは、それを忌み嫌った学生にとっては皮肉なことに、大学入試英語問題を突破するための文法中心の正確な読解という学習なのである。

[13] 基礎英語再び…BIU の導入

まとめて言えば、現在の日本での中学、高校での英語教育は教える側と教えられる側の両方が何重もの誤解にとらわれて成り立っている。短大、大学に入学する学生のうちの誰かが「私は英語ができない」「英語は苦手」と思い込んでいるとしたらそれはそれらの学生の能力ではなく、彼等が経てきた英語の訓練方法に問題があった確率が高か高いと考えざるをえないのである。

「役に立つ英語」、「使える英語」、とは結局、「文法的に正確な読解力」をその基礎に持つ英語である。この基礎がない限り、学生たちにとって「文章グループ」に属する英語力は縁のない存在である。しかし、この基礎がありさえすれば、時事問題に関する英語文献を読み、翻訳に頼らずとも、例えば、英米小説を原書で読みこなすことができるという、本来なされるべき「大学における英語科」の学生としての勉強が充分可能になるのである。更に、この基礎がありさえすれば、会話力の向上はもとより、教師の助けがなくても、自らの手で、将来、さらなる英語力をいくらでも開発することが十分に可能である。

以上のような理由に基づいて本学英語科は「文法的に正確な読解力訓練」を十分に与えられてこなかった現代の多くの学生が、本来

の大学教育を可能とするために、改めて自分の英語力を基礎から総合的に訓練しなおすBIU (The Basic Integrated Units) というコースを設置するに至ったのである。

II. BIU (The Basic Integrated Units) の成り立ち

[1] 大学におけるこれまでの英語文法教育の指導方法の問題点

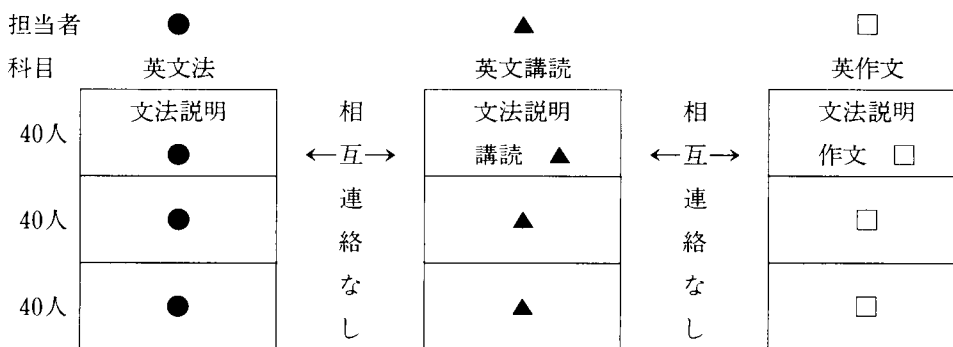
英語、英文学系統の大学の学部、学科において、「英語文法」、「英文講読」、「英作文」の授業は必修科目として設置されてきた。では、それらの科目と、BIU の違いはどこにあるのだろうか。その違いは次の2点に集約される。

(1) 週1回の講義と週3回の演習

本学においても、BIU が導入されるまでの「英語文法」、「英文講読」、「英作文」は、それぞれが、独立した科目として、週1回の講義形式で行われていた。これら3つの科目は別々の教師によって、相互の教授内容に関する連絡がとられることなく行われてきた。(A図参照) 1学年、約120名の学生は名簿順(つまり、学生間の習熟度の差は考慮されずに)、4人ごとに3つのクラスに分けられ、英文法の担当者はそれぞれのクラスを週1回、つまり、同じ内容の講義を週3回行なってきた。英文講読、英作文に関しても、同じ要領で行なわれてきた。そこで起こっていた問題は、3種類の科目の内容の重複と順序の不統一の問題である。

英文法は勿論のこと、英文講読、英作文の

[A図：従来の科目、授業設定]



授業において、先に述べた、英語の文法基礎に欠ける学生を指導する場合、各々のクラスにおいて、文法を改めて説明しなければならない。例えば、英文講読の授業において、関係代名詞の機能を理解していない学生に関係代名詞を含んだ文の講読を正確に行なわせるには、関係代名詞の文法上の機能のある程度の時間を費やして説明しなおさなければならない。英作文の授業においても、関係代名詞

を使用して表現すべき作文を可能とするには、同じように、関係代名詞の使い方についての説明を行なわなければならない。そのような状況で往々にして起こることは、関係代名詞の機能についての説明は、本来英文法の授業で行なわれるはずのものであるにもかかわらず、英文法の授業が関係代名詞の説明に達する以前に、英文講読や英作文の授業において関係代名詞を説明しなくなること

態である。

英文講読、英作文の授業は、本来、英文法の基礎を全て修得したことを前提として行なわれるわけであるから、英文講読の授業に、最初から関係代名詞を含む文が登場するテキストが使用されるのは当然のことである。しかし、現実には、受講者の多くが関係代名詞についての理解だけでなく、基礎文法の総合力に欠けている限り、極端な場合は、英文講読において、一つの文の解説を進めるごとに、各々の文に含まれている文法要素のほとんどを説明し直しながら進まなければならない。英作文に関しても、同じである。つまり、この状態が続くかぎり、同じ文法項目の説明が、順不同に、相互関連のない3種類のクラスで繰り返されるか、あるいは、学生の側の文法理解力の欠如に目をつぶって、不正確な講読や作文を進めるということにならざるを得ない。

何故、上記のような問題が起こるかと問うならば、先に述べたように、上記のような科目の設定の仕方が、本来、既に、英語の基礎文法を習得している学生の存在を前提としたものだからである。入学する学生の基礎英語習熟度が十分に高い大学においては、このような科目の設定で何の問題も起こらないであろうが、本学を始めとして、そのような習熟度を新入生に期待することのできる大学は年々減っているのが実情である。それぞれの専門分野における高度な研究をその役割とするのが大学、短大の本来の姿であるとしても、高度な専門研究に携わる基礎実力に欠ける学生の数が無視できない数にのぼる現実に直面する大学では、それらの学生の実態にあわせて、実力の「補修」を行うためのプログラムを設定されないかぎり、学生の実力の現実と

短大、大学の理想はかみ合うことなく、問題は複雑化し続けるのである。

(2) 自主訓練とチェックの欠如

3つの独立した科目が各々週1回行なわれることの第2の問題点は、基礎文法を身につけるために欠かすことのできない反復練習に重点が置かれにくいことである。週1回の文法の授業を受けた学達が、その授業の直後には「理解したと感じた」にもかかわらず、翌週になると、「再び分からなくなっている」という感想を頻繁にもらすのは、学生の理解能力の発達にとって、「講義において教師の説明を理解する」と「その理解を身につけるための簡単な文での分析訓練を行なう」ことは別であるにもかかわらず、後者がなおざりにされるからである。

水泳に例えれば、「講義において教師の説明を理解する」とは、例えば、平泳ぎにおける手足の動かし方、呼吸法について理論の説明を受けることである。しかし、実際に平泳ぎができるようになるためには、理論の理解に基づいて、実際にプールの中で、その理論を実践する訓練を絶えず繰り返して、その上で、理論に沿って泳が方が身についたかどうかを教師が定期的に細かくチェックし、そのチェックに基づいて誤って身につけている部分を訂正する必要がある。英語の修得に関しても水泳の場合と同じプロセスが必要であるにもかかわらず、英語教育においては、水泳のプールにおける平泳ぎの実践訓練と、その訓練による、身につけ具合のチェックに相当する部分は学生の自主学習に任せられる場合がほとんどである。

BIUはこれら2つの弱点を補う基礎英語補修授業方法の一つの形として考え出されたものである。

[2] BIU の形態の特徴

(1) 週3回、同じ教師が同じクラス(40人)を担当する。

これまでの科目、クラスの構成は、英文法の科目は一人の教師が同じ内容を3つのクラスに教える、つまり、一人の教師がまったく同じ内容の授業を週3回繰り返すという方法

であった。英文講読、英作文に関しても同じである。この方式を「縦割り方式」と呼ぶとすれば、BIUは「横割り方式」と呼ぶことができるだろう。つまり、BIUにおいては、一人の教師が、一つのクラス(40人)に、統合した形での英文法、英文講読、英作文の3種類を教えるのである。

[B図: BIU (The Basic Integrated Units)]

担当者 40人 ●	英文法 ●	英文講読 ●	英作文 ●
40人 ▲	英文法 ▲	英文講読 ▲	英作文 ▲
40人 □	英文法 □	英文講読 □	英作文 □

同じ教師が、3つの科目を一つのクラスに対して担当する限り、これまでのやり方において問題となってきた、同じ文法内容が、順不同に、繰り返して説明されるという問題は解決される。何故なら、一人の担当教員が週3回同じクラスを担当するわけであるから、担当者は自分の担当クラスの文法理解の程度に合わせて、初歩の段階から、段階ごとに、講読、英作文をその段階に適合したものを組み入れていくことができる。例えば、基礎文型の説明の段階では、修飾語、句、節を含まない文を講読、作文し、関係代名詞の理解が不十分な段階では、講読のテキストとして関係代名詞を含まない文でできたものを使用する、等である。又、この方式を取ることによって、クラスは学生の習熟度別に分けることが可能になり、それぞれのクラスの習熟度に合わせて英文法、英文講読、英作文の割合を調節することが可能になるのである。

(2) (i) 理論の理解、(ii) その理解を身に付ける訓練、(iii) その訓練の成果のチェック

BIUの「横割り方式」は従来の「縦割り方式」におけるもう一つの問題も解決される。つまり、BIUでは、一週間に3回の授業が行なわれるために、「縦割り方式」では自主学習に任せざるを得なかった、理論の理解に基づいた実際の講読訓練とその成果のチェックに時間を割くことができるのである。

学生は、簡単な部分から、複雑な部分へと順を追って組み立てられた文法説明を理解するプロセスに沿って、それまで説明された文法項目によってのみ組み立てられた練習問題を解読し、作文する訓練を繰り返し、その訓練の成果のできふできを毎回の授業における短い試験(Short Quiz)でチェックされる。そのチェックに基づいて、理解が不十分な箇所を補強しつつ進めることが可能となるのである。

これまで大学の授業における「試験」というものは、一学期全ての授業を終了した時点で、期末試験と称する試験を一度行い、その試験の点数によって成績を就けるという形態が多く、従来の縦割り方式における英文法、

英文講読、英作文の授業に関しても同じ試験形態を取る場合が普通であったように思われる。しかし、語学の基礎教育の場合、習得をすべき全体を段階的に細かく分け、それらの段階ごとに試験を行う方式の方が、学生に段

階を確実に登らせるために有益であり、何よりも脱落者を防ぎやすい。

では、BIUの授業内容はどのような組立になっているであろうか。次号に続けることとする。