

読むことと書くことを統合した活動による読解への影響 : 中学生を対象とした実践

著者	滝沢 雄一, 山岸 律子
雑誌名	教育実践研究 = Studies in practical approaches to education
号	41
ページ	21-30
発行年	2015-10-01
URL	http://hdl.handle.net/2297/44449

読むことと書くことを統合した活動による読解への影響

—中学生を対象とした実践—

The Effects of Integrating Reading and Writing on EFL Junior High School Students' Narrative Text Comprehension

滝沢雄一*・山岸律子**

Yuichi TAKIZAWA, Ritsuko YAMAGISHI

本論は、英語の物語文のより深い読解を促すことを目的として、中学生を対象に読むことと書くことを統合した活動を取り入れて行った2つの実践の内容および結果についての報告である。読むことと書くことを統合した活動を行うことによる読解への影響を探るために、主に生徒が書いた英文に見られる推論について分析した結果、両実践において、生徒が特定の推論を働かせ、物語文をより深く読んでいることが明らかになった。また、登場人物に関わる推論という内容理解の側面だけでなく、書くことを通して、言語形式への意識を高め、学んでいる様子も見られた。

1. はじめに

読解という活動は、テキストを表面的に解読し、文字通りの意味を理解するだけでは十分でなく、テキストを深く読んだり、行間を読んだりする必要がある。そして、その際、読み手はテキストに明示されていない情報の生成、すなわち推論を行っていると考えられる。これは母語による読解だけでなく、外国語による読解においても同様である。中学校学習指導要領解説にも、英語の「読むこと」の目標について、「英語を読んでその意味を表面的に理解するだけでなく、書き手の意向などを理解できることを重視している」(文部科学省, 2008, p.8)と明記されており、推論の必要性が指摘されていると理解できる。

一方、学習指導要領では、読む活動について「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること」とし、さらに解説には、「単に内容を理解するだけでなく、読み手として主体的に考えたり、判断したりしながら理解していくことが必要となる」(p.17)と記しており、「話

すこと」や「書くこと」との統合された活動の中で、思考を働かせながら「読むこと」を位置づけることの重要性を指摘していると考えられる。

そこで、本稿においては、推論の生成、および「読むこと」と他の技能との統合の重要性を踏まえ、推論を伴ったより深い読解を促すために、「読むこと」と「書くこと」を統合した活動を取り入れ、中学生を対象に行った英語の授業実践とその結果について報告する。

2. 先行研究

2.1 推論

テキストを理解するとは、読み手が心的表象を構築することであり、心的表象には、(1)表層的記憶(surface memory)、(2)命題的テキストベース(propositional textbase)、(3)状況モデル(situation model)の3つのレベルがあると考えられている(van Dijk & Kintsch, 1983)。英語の授業においても、適切な状況モデルを構築することが目標となり、読み手は自分が持つ知識を活性化させ、推論を働かせる必要がある(卯城, 2009)。

表1 推論タイプの分類 (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994)

タイプ	説明
1. Referential	照応関係の推論
2. Case structure role assignment	文法上の格を見分ける推論
3. Causal antecedent	原因を見出す推論
4. Superordinate goal	登場人物の行為の目的あるいは動機、意図を見出す推論
5. Thematic	主題や教訓を見出す推論
6. Character emotional reaction	特定の行動によって引き起こされた登場人物の心情をつかむ推論
7. Causal consequence	結果がどうなるかを予測する推論
8. Instantiation of noun category	名詞句を具体化する推論
9. Instrument	動作に用いられたであろう道具の推論
10. Subordinate goal-action	登場人物の行為がどのようなようになされたかの推論
11. State	現在の状況、登場人物の性格・知識や物の特徴などに関する推論
12. Emotion of reader	読み手の感情
13. Author's intent	筆者の意図に関する推論

読解過程における推論は第一言語および第二言語の読解について研究されており、推論の種類や生成される時点などが論じられている(邑本, 1998; 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 2002; 吉田, 2001)。その中で、いくつかの推論のタイプの分類が提案されている。表1は、Graesser, Singer, & Trabasso (1994)による物語文のテキストの読解に見られる推論タイプの分類を示したものである。この分類から、物語文の読解にも様々なタイプの推論の生成が必要となるといえる。

2.2 推論と読解指導

英語の授業において、読解の際に推論を伴った深い理解を促すために指導の工夫が行われている。田中ほか(2011)は、その方法として発問を活用することを取りあげ、推論発問作成の原理原則や実践の提案、効果の検証などを行っている。紺渡(2011)は、推論発問により読みの意欲を高めるか、また、深い読みを促すかを明らかにするために、大学生を対象にテキスト

上に明示された情報を問う事実発問のみを与える事実発問群と推論発問群に分け、質問紙への回答および感想文を比較した。その結果、読みの意欲において差は見られなかったものの、感想文の質的な分析から推論発問群の方が深い読みを行っている可能性が示唆された。

滝沢(2003)は、高専の学生を対象に、関連するテーマを題材とした2つのテキストを読ませ、それぞれのテキスト読解後に書かせた感想文を分析した。その結果、2つのテキストの情報を比較したり、関連させたりすることによる登場人物の心情についての推論の生成や思考の変化が見られた。

2.3 「読むこと」と「書くこと」の統合

Spivey & King(1989)は、テキスト理解において、読み手は *selecting, organizing, connecting* というプロセスを経るが、これらは、読むことと書くことの統合、つまり、読み手が書き手となる際にも共通してみられるとし、読むことと書くことは類似したプロセスを有して

いることを示唆している。また、connecting の段階では、心的表象構築に欠かせない様々な推論を働かせており、物語文の読解においては、特に因果関係の推論がより重要になると指摘している。

さらに、読み手の意味構築は、読解タスクが与える目的により影響を受けること、また目的としては単に情報を得るために読むにとどまらず、実際の言語使用で必要とされることの多い書くために読むこともあると指摘している。そして、書くことは、読むという技能および読みの解釈を向上させるとの指摘もある (Graham & Hebert, 2010)。

これらの理論的背景および先行研究を踏まえると、単に発問等に回答しながら内容を理解するという目的で読むだけでなく、読むことと書くことを統合し、書くために読むことを取り入れることにより、上記のプロセスが活性化され、より深いテキストの理解のために不可欠な推論の生成が促されると考えられる。

3. 実践 1

3.1 対象

国立大学附属中学校 2 年生 143 名。一つのまとまりのある物語を読むのは、中学生になってから今回の単元が初めてである。

3.2 使用教材

中学校検定教科書 *Sunshine English Course 2, Program 4, The Pillow*. (開隆堂, 2012)。256 語からなる物語文である (Appendix 1 参照)。

3.3 概要

本単元は、第 1 次 3 時間、第 2 次 2 時間の計 5 時間構成である。単元の目標および各時の主な活動は以下の通りである。

目標：登場人物の心情や背景を推論し、自分の意見を持ちながら読むことができる。

第 1 次 本文の内容理解

第 1 時 自分が作りたい発明品を考える。
本文の概要把握のため本文を読み、与えられた質問に答える。

第 2 時 本文の語句や意味の理解・確認。
物語が始まる前の話を書く。

第 3 時 ペアで書いた話をお互いに読み合い、
パートナーに聞かせる。

第 2 次 自分で考案したロボットや発明品の紹介

第 1 時 第 1 次第 1 時で考えた自分が作りたい
ロボットや発明品を紹介するスキ
ットの台本を書く。

第 2 時 4 人グループをつくり、ペアごとにス
キットを発表し合う。ロボットに関
する別のテキストを読む。

第 1 次の第 1 時では、まず、Pre-reading 活動として、新しいタイプのロボットや道具の写真が複数提示され、自分が何か新しいものを発明するとしたら、どのようなものを作りたいかを考えた。具体的には、思いついたアイデアをマッピングし、それを見ながらペアで英語でお互いに考えを伝え合った。この活動の意図は、発明品について関心を持たせ、これから読むテキストを読みやすくすること、そして第 2 次で自分が考案したロボットや発明品についてのスキットを書くことにつなげることである。その後、各自本文全体を黙読し、概要をつかむために質問に答えた。

第 2 時では、新出単語の意味の確認・発音練習、本文の内容および表現などを確認した後、物語が始まる前に、登場人物である Dr. F. にどのようなことがあったのか、本文の内容から推測し、英語で話を書いた。

第 3 時では、ペアを組み、各自が書いた話をパートナーに読んで聞かせた後、原稿を交換して読み合った。その後、もう一度各自自分の原稿に修正を加えた。2、3 名の生徒がクラス全体の前で発表した後、各自教科書の物語について日本語で感想を書いた。

第2次の第1時では、Post-reading 活動として、第1次第1時に描いたマップをもとに、ロボットや発明品を紹介するスキットの台本を書いた。その後、ペアでお互いに書いたものを読み合い、どちらか1つを選び、それを改訂し完成させた。

第2時では、グループを作り、各グループ内で自分たちが考えたスキットをお互いに演じた。その後、新しいタイプのロボットに関する文章、Living with Robots (*Columbus21 English Course 2*, 光村図書, 2012) を読んだ。

3.4 データ分析

本実践において、書くことと統合した活動が、読み手である生徒たちの推論生成にどのような影響を及ぼしているかを探るために、第1次第2時で行われた、物語が始まる前に登場人物である Dr. F. にどんなことがあったのか想像し、英語で書く活動で生徒たちが書いた英文に見られる推論について、Graesser, Singer, & Trabasso (1994) の推論タイプに従って分類を行った。また、推論が見られた部分の考察にあたり、第1次第3時に書かれた感想文に見られた関連箇所を参考にした。

3.5 結果と考察

表2に生徒が書いた英文に見られた推論のタイプおよび人数を示す。

Superordinate goal (登場人物の行為の目的あるいは動機、意図を見出す推論) が126名と全体の88.1%の英文に見られた。また、Character emotional reaction (特定の行動によって引き起こされた登場人物の心情をつかむ推論)、Subordinate goal-action (登場人物の

表2 英文に見られた推論タイプと人数(N=143)

タイプ	人数
4. Superordinate goal	126(88.1%)
6. Character emotional reaction	21(14.7%)
10. Subordinate goal-action	25(17.5%)
11. State	11(7.7%)

行為がどのようになされたかの推論)、State (現在の状況、登場人物の性格・知識や物の特徴などに関する推論) がそれぞれ21名、25名、11名の英文に見られた。

以下に Superordinate goal の推論が見られた例として、生徒Aが書いた英文を示す¹⁾。

Dr. F has a son. His name is Mike. Mike can't speak English. He must speak English very well. Because he is going to go to America this summer. Dr. F is very worried about his son. So he wanted to invent a tool which can master English early.

また、生徒Aは、第1次第3時に書いた物語の感想を以下のように記している。

F 博士は英語を話せない人が勉強しなくても話せるように枕をつくったと思うので、とてもいい人ではないかなと思います。そして作りたいものを作るF博士はとても頭がよくて天才的な人ではないかなと私は思いました。この物語は、最初F博士はなぜかしら枕を作り、その枕のすごさを自慢したくて隣の人に「試してみて」と言ったのではないかなと思ったけれどF博士がとてもいい人だとわかったのでよかったです。

これらの記述から、生徒Aは、今回の物語が始まる前の部分を考えて書くことを通して、登場人物の行為の動機や目的を深く考え、最初に物語を読んだときの印象を変化させていると考えられる。

また、生徒Bは以下の物語の前の部分を次のように書いている。

Fifty years ago, Dr. F was Junior high school student. He can't speak English. So, he didn't like English. He thought I can

study in my sleep.

He thought of great idea. "I will make the pillow," he said. He was study English hard for he make the pillow.

そして、物語の感想の中で以下のように記している。

エフ博士の "I did it at last!" って声で隣人がやってきたから、どんだけエフ博士は大きい声を出したのかな? と思いました。でも、そのくらい嬉しくて嬉しくてしょうがないのかなと思います。

生徒Bも教科書には書かれていない物語の前の部分に登場人物の行為の動機を考えて記しているが、そのことにより、さらに教科書に記されている登場人物の行為についても、その心情について推論を働かせている様子が見られる。

このように、教科書には書かれていない、物語が始まる前の部分を書くという活動は、登場人物の行為の動機・目的についての推論を働かせると同時に、教科書に書かれている部分についての推論の生成をも促進し、登場人物のとらえ方など物語全体の解釈にも影響を及ぼしている可能性が考えられる。したがって、本実践を通じて、書く活動を取り入れることにより、推論を働かせながらより深く読むことにつながっている様子が見られ、本実践の一定の成果といえる。

一方、実際の言語使用での読むことと書くこととの関係を考慮すると、本単元のように最終的に文章を深く読むことを目標として単元を構成するよりも、まず何かを書くという目的があり、そのために必要な文章を読むという構成がより自然であるように思われる。そこで、次に物語文を扱う実践2においては、単元の最後にゴールとして書く活動を設定し、そのモデルとなり得る文章を読む構成とした。加えて、実践1の成果である関連した内容を書く活動も文章を読

む段階に位置づけることとした。実践1および2の単元における読むこと(R)と書くこと(W)の統合のイメージは図1の通りである。

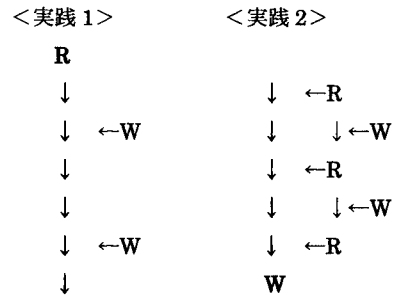


図1 実践1と実践2の単元のイメージ

4. 実践2

4.1 対象

国立大学附属中学校2年生143名。

4.2 使用教材

中学校検定教科書 *Sunshine English Course 2, Program 9, A Priest in a Mask*. (開隆堂, 2012)。252語からなる物語文である (Appendix 2 参照)。

4.3 概要

本単元は、第1次6時間、第2次2時間の計8時間構成である。単元の目標および各時の主な活動は以下の通りである。

目標: 本文の背景や登場人物の気持を推論しながら読むことができる。

感銘を受けた人物についての伝記を書くことができる。

第1次 本文の内容理解

第1時 本単元のゴールが「今までに感銘を受けた人物についての伝記を書くこと」であることを知る。

本文全体を通して読み、概要をつかむ。

第2時 Section 1の内容理解。登場人物の立

場で日記を書く。

第3時 Section 2の概要把握。最上級の練習。

第4時 Section 2の内容理解。登場人物の気持ちを書く。

第5時 Section 3の概要把握。同等比較の練習。

第6時 Section 3の内容理解。登場人物の立場で対話文を完成させる。

第2次 感銘を受けた人物の伝記を書く。

第1時 別の人物の伝記を読む。自分が書く伝記の内容や構成を考える。伝記を書く。

第2時 書いた文章の改訂。他の生徒と交換し、お互いに書いた伝記を読み合う。

第1次の第1時では、まず、提示された女優の写真を見て、その伝記について教師による説明を英語で聞いた後、本単元のゴールは自分が感銘を受けた人物の伝記を書くことであること、その前に実在の人物についての伝記を読むことを知った。その後、登場人物の写真が提示され、各自教科書本文を黙読し、与えられた質問に回答しながら概要を理解した。

第2時では、新出単語の確認を行った後、Section 1を黙読し、与えられた質問に答えた。その後、ある場面での主人公の立場で日記を英語で書いた。

第3時では、まず各自 Section 2を黙読し、概要をつかんだ後、本 section の目標構文である最上級について学び、練習を行った。

第4時では、新出語句の意味を確認し、発音の練習をした後、Section 2を黙読し、与えられた質問に答えた。さらに音読した後、ある場面での主人公の気持ちを書いた。

第5時では、各自で Section 3を黙読し、概要を把握した後、本 section の目標構文である比較級について学び、練習を行った。

第6時では、新出語句の意味を確認し、発音の練習をした後、Section 3を黙読し、与えられた質問に答えた。さらに音読した後、主人公と

の対話を別の登場人物の立場で完成させた。

第2次第1時では、別の人物について書かれた文章、Try to be the Only One (*New Horizon English Course 2*, 東京書籍, 2012)を読んだ後、自分が感銘を受けた人物についての伝記の草稿を作成した。

第2次第2時では、改訂を行い伝記を完成させた後、生徒同士で交換し、お互いに書いた伝記を読み合った。

4.4 データ分析

本実践において行われた読むことと書くことを統合した活動が、読み手である生徒たちの推論生成にどのような影響を及ぼしているかを探るために、第1次第2時に主人公の立場で書かれた日記に見られる推論について、実践1と同様に、Graesser, Singer, & Trabasso (1994)の推論タイプに従って分類を行った。また、推論が見られた部分等の考察にあたり、第2次第2時に書かれた教科書本文の伝記についての感想を参考にした。

4.5 結果と考察

表3に生徒が書いた日記に見られた推論のタイプおよび人数を示す。

Character emotional reaction (特定の行動によって引き起こされた登場人物の心情をつかむ推論)が110名と全体の76.9%、Superordinate goal (登場人物の行為の目的あるいは動機、意図を見出す推論)が104名と全体の72.7%の英文に見られた。また、Subordinate goal-action (登場人物の行為がど

表3 日記に見られた推論タイプと人数(N=143)

タイプ	人数
3. Causal antecedent	7(4.9%)
4. Superordinate goal	104(72.7%)
6. Character emotional reaction	110(76.9%)
9. Instrument	1(0.7%)
10. Subordinate goal-action	10(7.0%)
11. State	6(4.2%)

のようになされたかの推論)、Causal antecedent (原因を見出す推論)、State (現在の状況、登場人物の性格・知識や物の特徴などに関する推論)、Instrument (動作に用いられたであろう道具の推論) がそれぞれ 10 名、7 名、6 名、1 名の英文に見られた。

Character emotional reaction および Superordinate goal などの推論が見られた生徒 C の例を以下に示す。

I start this diary today because today I was shocked. I went to see the priest for help. But the priest turned me out of the church without listening to me at all. I feel sad and angry. Then I decide to become a priest. I decide to become a good priest. I don't forget today.

また、生徒 C は単元の最後に、本伝記の感想として以下のように記している。

セルジオは“priest”に追い出された時はとても悔しく思っていたんだと感じた。だからこそ感じたことを行動で表し、施設を建てられた。私は彼のこのような行動を見習いたいと思った。(後略)

生徒 C は、主人公であるセルジオの立場で日記を書くことによって、彼の心情および行動の動機について推論を働かせている。そして、教科書の記述と推論が一体化し、そのまま伝記全体の解釈となっているものと理解できる。

また、同様に生徒 D が書いた日記を以下に示す。

I'm a bad boy. I went to see the local priest for help. Because I didn't have any places to go and I wanted to change myself. But the priest turned me out of the church without listening to me at all. I feel sad

and angry now. But I really want to be a priest and help children.

そして、生徒 D は感想に以下のように記している。

A priest in a Mask は、セルジオの気持ちが、文のセルジオの行動から読み取ることができ、神父のレスラーというめずらしいレスラーだけれど、子どもたちへの愛情が伝わってきて、とても感動した。(後略)

生徒 D も生徒 C と同様に、セルジオの心情および行動の動機について推論を働かせて日記を書いているが、感想の記述から、本単元を通して、本文を読みながら心情について推論を働かせていることを自らモニターできていることがわかる。モニターできることはすぐれた読み手の特徴の一つである(木村, 2001)。より詳細な検討が必要であるが、それぞれの書く活動が特定の読み方によって繰り返し読むことを求め、その結果読み方のモニターを促進している可能性が考えられる。

一方、生徒が書いた感想の中には、以下のような記述も見られた。

Program 9 では、新しい表現もたくさん学べた。日記を書いたときも、自分の書きたいことを自力で英語にかえて書けたのが嬉しかった。

英語で気持ちを作文することはとても良いと思う。心情を描写する際は、どうしてもわからない表現につきあたるものである。実際私は今回の単元で作文していくなかで、様々な表現方法、また微妙に違って使っていた文法も学べた。

誰かすばらしい、感銘を受けた人のことを聞いたり、読んだりすることも大切ですが、その人になりきって言葉を考えることはもっと重

要で、それを英語で表現することは他の表現を学ぶ上でもよい勉強になりました。

これらの生徒たちは、登場人物の心情等の推論を行ったこととだけでなく、書くことを通して、表現を学べたことを評価している。つまり、今回取り入れた読むことと書くことを統合した活動は、読むことだけでなく、書くことへの効果、内容だけでなく、言語的な側面の学びへの効果もあったといえる。

5. 終わりに

本論においては、中学2年生を対象に教科書に掲載されている物語文をより深く読むことを目指して、読むことと書くことを統合した活動を取り入れて2つの実践を行い、その単元構成等実践内容を報告するとともに、生徒が書いた英文に見られる推論について分析することによって、その読解への影響を検討した。

その結果、両実践とも、生徒たちが特定の推論を生成している様子が見られた。したがって、取り入れた読むことと書くことを統合した活動を通して、推論を働かせながらより深く読解を行っていたといえる。また、実践2からは、登場人物に関わる推論という内容理解の側面だけでなく、書くことによって様々な表現を学んでおり、生徒自身もそれを認識している様子も見られたことから、読むことと書くことを統合することには、深く読むという内容理解への効果に加えて、言語形式への意識を高め、学ぶことを促す効果もあると考えられる。

一方、実践2においては、実践1の単元構成を改善し単元を構成したものの、単元のゴールとして行われた感銘を受けた人物の伝記を書く活動で生徒が書いた英文に、書く活動を取り入れながら教科書の伝記を読んだ統合的な活動がどのように影響を及ぼしたかについては不明であり、この点についての分析は今後の課題である。

また、中学校の英語における評価の観点で

は、「外国語理解の能力」と「外国語表現の能力」が分けられており、今回のように理解である読むことと表現である書くことが統合された活動を行った場合、理解されたことが書かれた英文に反映される部分も多く、どのように評価の観点を設定することが望ましいかについては判断が難しく、さらなる検討の余地がある。

注

- 1) 生徒が書いた英文については文法等の誤りが見られるが、すべての英文において修正は加えず生徒が書いたとおりのものを引用している。

謝辞

実践にあたり、金沢大学学校教育学類附属中学校の端崎圭一先生、金沢市立大徳中学校の斉藤亜希子先生（前金沢大学学校教育学類附属中学校）には、たくさんのご助言、ご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

本論文は、第40回全国英語教育学会徳島研究大会（2014年8月9・10日、徳島大学）にて口頭発表した内容に加筆、修正したものである。

引用文献

- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading*. Alliance for Excellent Education.
- 木村裕三(2001)「外国語の読みにおけるメタ認知と読解力」門田修平・野呂忠司『英語リーディングの認知メカニズム』(pp. 256-270)くろしお出版
- 紺渡弘幸(2011)「読みへの意欲を高め、深い

- 読みを促すのか」田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸『推論発問を取り入れた英語リーディング指導-深い読みを促す英語授業』（pp. 150-159）三省堂
- 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂
- 邑本俊亮（1998）『文章理解についての認知心理学的研究-記憶と要約に関する実験と理解過程のモデル化』風間書房
- Spivey, N., & King, J. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24, 7-26.
- 滝沢雄一（2003）「複数テキストの読解が推論生成に及ぼす影響」渡邊時夫・酒井英樹・塩川晴彦・浦野研『英語が使える日本人の育成-MERRIER Approach のすすめ』（pp. 270-278）三省堂
- 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸（2011）『推論発問を取り入れた英語リーディング指導-深い読みを促す英語授業』三省堂
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ（2002）『英文読解のプロセスと指導』大修館書店
- 卯城祐司(2009)『英語リーディングの科学-「読めたつもり」の謎を解く』研究社
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- 吉田真美(2001)「テキストを超えた理解：読みにおける推論過程」門田修平・野呂忠司『英語リーディングの認知メカニズム』（pp. 149-169）くろしお出版

Appendix 1: The Pillow

1

"I did it, at last!" said Dr. F in his small room. "This is a great invention."

His neighbor heard his voice and came over. "What did you make? It looks like a pillow to me."

The thing on the doctor's desk looked just like a pillow.

"Yes, it *is* a pillow," the doctor said. "But it's not just a pillow."

The neighbor looked inside the invention.

"Great. You can have wonderful dreams."

2

"No," the doctor said. "You can study in your sleep."

"Study? What can you learn?"

"You can learn English. Many people will want this pillow."

"Does it work?"

"I hope so. But I didn't test it yet. I already speak English, so I can't test it on myself," the doctor said.

"Why don't you try it on me?"

"All right. I'll give it to you."

"How long will it take?"

"About a month."

"Thanks. I'll try it."

The neighbor took the pillow home.

Two months later he brought the pillow back to Dr. F.

3

"I used it, but I didn't learn a word of English."

"That's funny," said the doctor. He looked inside the pillow. "Everything is OK. Did I make a mistake?" he said.

Some time later the doctor saw his neighbor's daughter on the street. "How's

your father?" he asked.

"All right, thank you. But he is a bit strange these days. He talks in his sleep in English. He never did it before. What happened?"

He learned something in his sleep. But he can only use it in his sleep.

Sergio. His name was Mario. Mario was a lawyer. He grew up at Sergio's home. Mario took the name, "Fray Tormenta Junior." Mario had many fights. He was as brave as Sergio. Together, Mario and Sergio helped many children.

Appendix 2: A Priest in a Mask

1

Sergio Benitez was a bad boy. When he became 20, he went to see the local priest for help. The priest turned him out of the church without listening to him at all.

Sergio decided to become a priest and help poor children. He studied very hard. Ten years later, he became a priest. One after another, children came to him. At first, there were about 25 children. Teaching children was hard for him. But earning enough money for them was harder than that.

2

One day, Sergio watched a professional wrestling match on TV. All the wrestlers wore masks. "That's it!" he thought. "I can earn lots of money without showing my face." But his plan did not work because he could not win any matches.

People came to know that Fray Tormenta was a priest. The priest wrestler became the biggest star among all of the wrestlers. Sergio had fights for children and got a lot of money. At last he could build a home for children with that money in 1988.

3

Sergio needed money to run the home. So, he had to keep wrestling. But he was getting too old. When he became 56 years old, he took off his mask and stopped wrestling.

One of Sergio's children wanted to help