

Graded Direct Method Association Of Japan

News Bulletin

第37号

英語教授法通信

1985年6月15日

編集・発行・GDM英語教授法研究会 事務局 〒112 東京都文京区目白台2-10-10 佐藤由美子方 TEL. (03) 947-1276

Basic English に疑いを持たないことについて

室 勝

去年の12月10日に、名古屋での G.D.M. Advanced Seminarで、「Basic English の組織に対しては疑いを持たないで、まずそれを使うことを練習した方がいいのではないか」という意味のことを、たしかにわたしは言いました。悪いくせで、わたしは時どきすこし radical なものの言い方をしますが、これもその一例でした。と言うのは、今度のBulletin で、編集の責任者となった吉沢郁生さんから、さっそく食いきがられて、わたしの言ったことに対し、肉付けとなるようなことを書いてほしいと言われたからです。とにかくわたしが言ってしまったことについては、何とかもう少し具体的に自分の考えを言うのは、たしかにわたしの責任のような気がします。その責任を果す機会を与えて下さった吉沢さんにはお礼を言わなければなりません。

疑いを棄てて Basic English に取り組んでみてはどうかと言ったのは、Basic Eng-

lish に何の欠点もないからではないし、英語の勉強の方法として、これ以上すぐれた方法はないとか、そういう種類の思い上がった考えからではありません。いろいろの難点はさがせばあるにしても、ともかく、まとまった組織となっていて、850語の各語が、お互いにさまざまな有意的関係で結びつく可能性を非常に多く持っている点で、他のいろいろな簡易英語の語彙とは、比べものにならない程重要であるのを、わたしは自分の長い経験から身にこたえて知っているからです。ですからこの語表に気に入らないところがあっても、いちおう、それには目をつぶって、この850語の中の語だけを働かせて、ものを言わせてみるのが、たいへんに「有益」なのです。

Ogdenさんは元来はっきりとした pragmatist で、ある「考え」が「有益」であれば、それは真理に近いもので、価値があると、考えた哲学者の1人です。また一方世界の人のた

目次	Basic English に疑いをもたないことについて	室 勝	1
	大人のクラスの自由英作文	小川 和子	3
	Story 性のある writing 指導について	メイヤー さよ子	4
	学校現場にGDMを取り入れてみて	竹内 豊明	5
	GDMの授業の理論的研究をめざして	梅本 裕	7
	活動報告		14
	升川潔著書・論文目録		15
	新刊書の紹介		13 / 15 / 18

ちを全く平等に見る立場を貫いた人でもありませんから、Basic English を1人の英国人が考へついた国際補助語のひとつに過ぎないときめつけてしまうのは早計です。彼は平和と人間とをほんとうに愛した人だと思っ
ています。アングロサクソンの言語、すなわち英語による世界制覇の一環として、Basic English を考へていた人がありましたが、こういう人たちの頭がはたして正気であったかどうかわたしは疑いたくなる程です。

Ogdenさんは、アングロサクソンの血肉の一部になっていたのではないかと思われるような語、たとえばhome という語も850語からは排除しています。このことは、また他の点からも重要なことです。すなわち、世界中どこの人びとのためにも働いてくれる生きた英語の基本語彙はfrequency にたよっていは決して見出すことができないことを示す象徴的な事実です。この点については、もう少し立ち入ってお話ししたいのですが、本題からはずれますので、皆さん御自身で考へてみて下さい。

上に排除という語を使いました。このことは幾度ふれても足りないほど大切なことで、Ogdenさんは、850語を選んだのではなくて、人間 — アフリカの真ん中で今でもはだしで生活している人にも、着かざって、えらそうにニューヨークを歩きまわっている人にも — それがなくは、心理的にも社会的にも生きていきにくいような語を、英語彙の中に残るようにして、それ以外の何十萬かの語を、一応捨ててしまったのです。言いかえれば、「選んだ語」が850語ではなくて、「残った語」が850語であったわけです。

Ogdenさんがどんなに頭がよくても、知識があっても、優しい心を持っていても、彼もやっぱり欠点だらけの人間の1人です。ただその意図を信じてあげて、850語のsystem がどれほどの働きをしてくれるか、それを使ってみることが、わたしたち一人ひとりにとって「有益」であろうと思うのです。

以上のような心ぐみで、Ogdenさんの850語を見なおしてみると、その中の語たちを好きになります。好き嫌いは、その人その人に

とって全く自由なのですから、ここでわたしがとやかく言うのは、傲慢であるというそしりを受けることは覚悟していますが、すぐれた職人さんの芸を見てみると、自分のしていることが好きでしようがないようです。わたしたちは、何かのまわりあわせで英語の先生になってしまっているのですから、英語のうちの、たいせつな一部分をまず大好きになってみてはどうでしょう。

わたしにはBasic Englishの各語がまるで一人ひとりの人間みたいに1つの集団を作って、互いにささやきあって、「あんたと、わたしが手をつないで、こういう芸をやってみよう」とか、「あなたの力を借りたらこんな芸ができるよだから、ちょっと手を貸してほしい」などと言いつつあるみたいに、思えることがあるのです。ここで言う芸とは、もちろん文のことです。

変なことを言うようですが、上のように考へていると、頭が柔らかくなるような気がします。人にも優しくしたくなるような気がするので。(これはわたしのひとりごとです。)

「疑いをすてる」とわたしが言ったことに肉づけをしろということでしたが、短絡的に言うことを許してもらえば、「疑いをすてる」ということは、「好きになる」ということです。欠点をさがしてうろうろしては、何も見つからないうちに終りになってしまうそうです。好きになるということは、力を自分の身につける条件がととのったということではないでしょうか。物でも人でも好きになってくると、よしやってみようという気が自然に起ってくるものです。



大人のクラスの自由英作文

小川 和子

今、私は昨年9月に始まった大人のクラス「基礎からの英語」を担当している。場所は東京新宿の朝日カルチャーセンター。生徒の数は23名、うち男性5名、年齢は20才~66才。大学生、自由業の人、子供から手が離れた女性、停年退職して自由の身になった男性などが生徒である。過去の英語の経歴、勉強する目標はさまざまである。Alphabetが満足に書けない人、老化防止には外国語の勉強が一番と来る人、アメリカに留学している息子に電話くらい自分でかけられるようになりたくて来ている人等である。

授業は週2回、1回90分、11ヶ月でEnglish through Pictures (以下EPと略す) I, IIとA Workbook for Adultsを終える予定である。

英語学習の目的はいろいろ考えられるが、このクラスでは「自分の考えを自分の言葉でひとに伝える事ができるようになる」つまり「英語の表現力を身につける」ことを第一の目標にしている。この線に沿って第一時間目から自分の立場での発言をさせる。“I am (name). I am here. This is my bag. It is here.”等言わせる。EPI p. 30 (以下p. 一とあるのはEPIのページを指す)まで進んだ段階では“I will go to ~ after the lesson.” p. 40まで進んだら“I will go to ~ this afternoon. I will see ~ there. We will have lunch together.”等言えるようになる。今日ここへ来る途中何を見たか、今度の休日には何を予定かなどを進度に応じて言わせるようにする。土曜の午後は“I will play mah-jong with my friends.”専門の人もある。

このクラスの授業は教科書を暗記するのも教師のいう通りくり返すのでもない事がわかってくると、さすが生活経験の豊かな大人たちの事、たどたどしくても自分の事を話し出す。四ヶ月も経つと別に宿題を出さないで

も正月休みにはどこへ行って何をしたか等を一生けんめいに考えて来て授業の間に自分から機会をつかまえてしゃべり出す。p. 95あたりまで来てmakeを中心にしたsimple presentをした時には“I make takuan.” “I make bread.”と得意満面で発言した。

文字の指導は p. 30までは新出語をflash cardsで示し、それ以後は板書して読ませる程度である。ReadingはEPIとA Workbook for Adultsを毎回授業の最後に2,3回読む。Writingの指導は特にしていない。

約5ヶ月かかってEPIを終えたところで総復習の意味で、p. 113の絵の1つ1つについて自由に発表させた後でp. 114の絵について

“Please take one of these pictures and make sentences.”と宿題を出した。1回に1ページずつp. 119まで4回にわたって宿題にした。1ページに1題が課題だったが熱心な人は全部の絵について文を作ってきた。p. 1からp. 112までひっくり返して読みながら書いたようだ。

出来栄えについていえば、文字がきちんと書けていない人(例caP)、文頭が大文字になっていない人、spellingの誤り、一これらは教えていないのだから止むを得ない。書いてきたものを直しながら説明してあげた。回を追って上達してゆくのがうれしかった。1つの絵に平均5,6 sentences、長いものでは30 sentencesも書いてきた人もあった。

はじめは“I am here.”というのも大変だったのに5ヶ月たってこんなに言えて書けるようになった事が確認できて生徒達自身にも大きな喜びだったようで、「先生毎日宿題を出して下さい」という人もいた程だ。Writingの指導を特別しないでも大人なら読む事を繰り返しているうちにある程度は書けるようになる事もわかった。

a This is a family.

▶ 生徒の作品例
(原文のまま)

p. 115 a.

(1) 60才の男性

Here are a man,
woman, boy and



What do you see?

girl. The woman is my daughter who is 30 years old. The man is her husband who is 33 years old. And he is an engineer of MEIJI SEIKA Co. They have a son who is 4 years old and go to Yochien. And they have a girl who is 2 years old and play in her home and garden. They are a family of four. Sometimes I go to their home.

(2) 50才女性

This is a family of four. Their names are John, Mary, Tom and Betty. John is Mary's husband. He is forty years old, and Mary is thirty five. They have two children, a son and a daughter. Their son is ten years old and goes to American school in Tokyo. Betty is Tom's sister. She is five. She will go to school next year. The family is in Suginami now, but they were in New York last year.

p. 118 f **Are flames cold?**

(1) 65才男性

No, flames are not cold. Flames are very warm. When we make the soup we put the potatoes in the pot. We put the pot on a flame. We put the cover on the pot.

(2) 25才女性

Are flames cold? No, they are not.

This morning my mother went into the kitchen after she came out of her bed. And she put water in the pot and put it over the high flame. Then the water in the pot was boiling. Steam was coming out of the pot. The water was very hot. **She made a cup**, of coffee with the water what is very hot. She gave it to me. I was at the table in the living room. When I tasted the cup of coffee, I was very happy and my chest was very warm. Then I took my breakfast.

Story性のあるwriting 指導について

メイヤー さよ子

GDMにおける writing の重要性は周知の通りだと思うが実際のクラスでは時間の制約などがある場合、十分にその指導を行うことはかなり難しい。私は成人の小さなクラス（多い時で8～9人、少ない時で2～3人）をこの十数年指導してきている。私が今ここで書こうとしているような writing の指導は7～8年前から始めたと思う。きっかけは、御殿場だったか六甲だったかのセミナーで東山先生が「pp.52～55の絵はただQ. & A. を言わせるだけでなく、もっと自由に使える可能性がある」という意味のことを言われたことだったと思う。私の場合、writing をETPの導入ポイントごとにきっちりしていくのはETPの前半はともかく、後半になるといついおざなりにしてしまう。

その中で、ETPの前半、rel. which が終わった時点、Book I が終わった時点で、思いつくままに言っていた sentences を構成すればこういう風にまとまったことが言えると示し、生徒達に何らかの achievement があつたと感じさせることのできる writing として、この方法は私の生徒達に有効だったと思う。

例えばp.51まで終わった段階でp.53のaの絵を見せて、sentences を言わせる。その際、他の人と同じ文を言わない様指示しておく。生徒達はそれぞれ自分の印象の深かった文章から言い出す。The long hand is at twelve. The short hand is at four. The clock is on the wall. The clock has a face and hands but it has no eyes or nose or mouth. The clock is a thing. It is four. etc. ところがThat is a clock. がなかなか出なかったりする。又この様な文章も出る。I had a cup of tea at four. I will go ~



at four. (下線は修正する部分)

それらの文を幅10~15cm、長さ40~50cmくらいの紙に一枚一文ずつマジックペンなどで大きく書かせる。生徒の数によって一人あたりの文が多くなったり少なくなったりする。その紙を全部黒板近くの机の上に並べ、“We will put these sentences together in right order.”と言い生徒に文を黒板に貼らせる。その前にクラスによっては文をそれを書いた本人に読ませ、その時、文としての誤りをなおしてからこの作業に移ることもある。それほどまちがいが多くない時は、この時に赤ペン等で訂正してゆく。又文としては正しいが一つのstoryの中に入れるとこうした方がよいというのも同様にやってゆく。

上に書いた例文を並べかえると次の様になるだろう。

This is a clock.

A clock is a thing. It has a face and hands but it has no eyes, nose or mouth.

This clock has two hands. The long hand is at twelve and the short hand is at four. It is four. The clock is on a wall.

I had a cup of tea at three. Now it is four. I will go ~ at five.

実際のクラスではもっと色々な文が出るができるだけ多くの生徒の文を使って、generalから particularなsentenceへと発展させるよう心がけている。

生徒達が黒板に文を選んで貼ってゆく時、彼らは非常に積極的である。特に元気な人がだいたい貼りつけ役をすることになるのだが他の皆もこれの方がいいとか、次はこれとか発言している。人数が多い時は教師が生徒の発言を聞きながら貼っていてもよいと思う。こうして皆で作業をしてゆくと sentence orderに関しては私がそんなに手を加えなくとも自然によくなることが多く、あとで readingをする時には皆満足げな表情になる。

この指導ではクラス全体が参加し、他の生徒の文も読みながら一つのstoryを作りあげていくということと、生徒の目の前で誤りを

訂正し、また誤りではなくともstoryにする上で変化させる作業をすることが大切な点だと思う。教師の側としては正確に生徒の文を訂正し、臨機応変に方向づけをしてゆかねばならない。特に冠詞や時制には気をつけねばならないだろう。又、Book I終了後にやる場合、より多くの文がでてくるので交通整理が大変なこともある。

今までの私のクラスではできあがったstoryを読ませるだけだったが、それをきっちりと文意にそってパラグラフを変えて清書させるようにしようと思っている。

このwritingの指導で問題なのは「時間がかかる」ことである。1コマ1時間なら1枚のstoryを作るだけで終わってしまうし、1時間半のクラスでも2枚はできない。私の場合このようなwritingはETPの前半で1回、後半で1回やるだけだが、もう何度か定期的にくり返してゆく方がよいと思う。このようなwritingではなくとも書く習慣がある程度ついていなくても、これをたまにやっても、文を構成して書いたり、言ったりする力の定着力は弱いだろう。限られた時間数でwritingで使う時間が他の技能の為に最も効率よく生かされる割合はどれくらいなのだろうか、と頭をかしげている今日この頃である。

学校現場にGDMを 取り入れてみて

竹内 豊明

我が校は工業高校で4学科から成っている。英語は1年生は3単位、2年生は2単位、3年生は選択科目となり、選択者は3単位履修する。語弊ある言い方も知れないが、他の学科の生徒よりも勉強意欲、学力ともに低い土木、建築学科の英語選択者30名を教えた。中学時代、彼らの大半の者の英語の成績は、通知票5段階評価の3のレベルである。(現在5段階評価の3の者は英語の基礎力はまず身につけていないと考えてよい。)

試験を除いて1年間に81時間授業をし、E

PIの72ページ、gotまで進んだ。GDMで高校生に教えるのは初めてであり、できるだけ基本に忠実な授業作りを心掛けた。live, picture-card, flash-card, work-printの順を守った。しかしliveに時間を取られがちになり、flash-cardによる単語、work-printによる練習や、まとまった文章の提示などは、つい手落ちになりがちだった。生徒の学習態度は、初めは物珍らしきもあり大変意欲的だったのだが、夏休み後、9-10月頃には隣の生徒と雑談する者も現われ、年末から1月にかけては半数近い生徒が日本語でのおしゃべりに精を出し始めた。しかしこの6-7ヶ月過ぎた段階では、以前にも増して意欲的に取り組む者も数名現われた。

以下、最終授業でのアンケート調査をふまえ、問題点と今後の課題について述べる。結果的には、私の実践は未熟で、GDMの名に値しないかもしれないが、解答者27名中10名が程度の差はあるが、“よく頑張った”と答えている。これは従来の教え方と比較し、本校では、かなり積極的な自己評価と思われる。それにもかかわらず半数近い生徒が途中から意欲に欠け、雑談を始めた。授業展開のまづさが主要因であることはもちろんだが、①生徒の学習意欲の欠如、②欠席者、一時的授業放棄者に対する配慮不足、③従来の授業との相違からくる異相感、不安感等—も考えねばならない。

①様々な要素による生徒の乱れ、意欲低下を乗り越えるような授業作りとなると、目下私の力ではお手上げである。それでも彼らの17名は“英語は役に立つ”と答え、23名が“工業高校でも英語を勉強する必要がある”と答えている。彼らの心の期待に応え、現実を乗り越えさせるには、彼らの現実の姿を正確に捉え、彼らの状況に合わせた授業作りが大切だ。多くは根気がもたず、つい雑談で気を抜く。GDMそのもので、生徒を引っぱっていく力を磨き、1時間の授業に変化をつけ、ホッと息を抜く活動も取り入れるようにすることはもちろん大切だが、それだけでは今の高校生はなかなかついてこない。気楽な冗談を楽しむような要素も高校の授業には必要で

ある。そこでGDMにできるだけ沿ったゲーム等も取り入れたい。カルタ取りや、尻取り遊びのような単純なもので十分彼らをリラックスさせ得る。

②我が校は欠席者や、停学処分者、また授業中も眼を開けて眠っている者も多い。19名の者が“少し気を抜いたり、つまづいたりするとわからなくなってしまう”と答えている。何度も同じitemが現われ、繰り返し復習をしながら授業は進む。それでも、一度つまづいたりすればGDMは他の人の何倍もの集中力とやる気を必要とする。私の教える生徒にそのような力を求めることはむずかしい。1日か2日の欠席はともかく、比較的長期に渡り欠席した生徒をどのようにクラスへ戻し、どのような手だてを加えればいいのか。その特定の生徒を授業の中で配慮する以外に方法はないものだろうか。補講をするにしても、どんな方法があるだろうか。

③これまで、単語や、モデル文を暗誦し、小テストを繰り返すようなタイプの授業に慣れている者が多い。最初は物珍しきだけでもついて来るのだが、慣れるに従い、新出単語、長文解釈、文法説明等の少なさに、生徒は“むずかしいことを勉強している”という満足を得られないようだ。(おかしなことだが)これに対応するために、中学校の既習の語、特に名詞は、無理のないように、できるだけ取り入れた方が良さそうだ。単語は①で述べた遊びにも利用でき、長文読解の問題を作ったり、またパラグラフ作りの練習や、聞き取り、書き取り等の問題を作るのにも幅が広がる。

以上、3つの観点から、新学期に向けて述べてみた。更に学校現場で教える者として提案するならば、教材作りの労を少しでも省くために、テスト、work-print、長文問題等の交換を可能にするようなシステムが作られれば、我々は大いに助かるのだがどうだろうか。

最後に、手前みそではあるが、私の1年間の苦勞を労ってくれるような、生徒の自由反省文を載せておきたい。GDMで教える他の人にも励ましとなると思う。

“GDMは工業の生徒には、うってつけだと

と思う。工業は三流高校だから、かしこいやつはあまりいないと思う。当然英語を理解しているようなやつはいない。中学の基礎英語が理解できていないのに、普通科のやつらと同じような英語を勉強しても更にわからなくなるばかりだ。GDMの教え方はとても理解しやすく、基礎がしっかり身につく。大学受験には役立たないかという、決してそうで

はないと思う。僕は今年大学を受験したが、GDMで英語のコツみたいなものをつかめたので、構文を勉強するのも苦しくなかった。一流大学に行くには役立たないと思うが、工業の生徒にそんなやつはいないから問題ない。3年間学校でGDMで学び、自宅で受験用の勉強をしていけば工業の生徒でも十分普通科なみにいけると思う。”

GDMの授業の理論的研究をめざして

— 授業の分析へのいくつかの視点 —

梅 本 裕

はじめに

よく知られているように、GDMは教授者に、またある意味では学習者の側にも、きわめて厳格な制約を守ることを要請する教授法である。しかし、ここからくるある種のきゅうくつきにもかかわらずGDMに魅力を感じる人は多い。

英語教師としての identity をGDMに出会って初めて獲得することができた、と実感している人も少なからずいるだろう。

また、学習者の側でもGDMファンとでも呼ぶべき人たちがいることはよく聞くところである。

GDMに直接には関わっていない英語教育関係者の中にも、この教授法に大きな関心を寄せている人たちがいる。しかもこの関心には共通点がある。それはGDMを“ことばを教える / 学ぶという点で、きわめて重大な問題を提起している教授法”であると意識していることと、そのような教授法を選択した教師のセンス(言語観、言語教育観、学習者観等の総体)を高く評価している事である。(注1)

こういった点で、GDMが日本の英語教育研究の場で、理論的関心をもたれるのは理由あることだと言えよう。

さて、この小論は、GDMについて一定の実践的蓄積をもつ人たちが主に念頭において、GDMの授業構造のもつ一側面に理論的にアプローチをしようとするものである。とくに

GDMの授業の特質を理解するための基礎理論(のひとつ)を提起したいと考えるものである。

私見ではあるが、GDMではこれまで、様々な教授技法の開発についてはかなり議論が行われてきており、研究成果の蓄積も高水準に達しているといえよう。しかし、それに比べて、理論的側面、たとえば個々の教授技術の意味づけ、授業の失敗と成功の判別基準の明示化、GDMが有効である要件、GDMにおける学習のメカニズムなどについて明確に言語化され、検討されることは少なかったように思える。

もちろん、今述べたことがGDMの実践家の中で意識されていなかったわけでは決していない。すぐれた実践家ならば誰も、その人なりの判断をもってはいたはずである。

しかし、問題にしたいのは、その判断が、個々人の教授経験の中で得られたカン・コツと渾然一体となっており、理論としてはいまだ未分化であったということである。その結果、経験をわかち伝えるという点である種のせまさを生んだことは否定できないだろう。

もちろん、理論は実践から抽象されたものであって限定性をもっている。この意味で、何かの理論があれば、それが万能薬になって全ての問題が解決する、といったことには決してならない。

しかし、実践(授業)というまるごとの事

象を、様々な側面にわけて理解し、そこに問題を発見し、それを解くという作業は、理論の手だすけがあれば、そうでない場合よりもはるかに深く、効率的に行われるはずである。

授業の様々な側面をきちんと説明できると同時に、新たな、より質の高い授業をつくりだしていくことが可能になるような理論がGDMにも求められているといえよう。少なくともあってもジャマではないだろう。

授業研究における理論の有効性

私は、授業の研究にとって有効な理論とはどのような要件を満たすべきか、という問題を検討してみたことがある。(注2)

そこであげた8つの要件について若干の解説を加えながら再度述べてみたい。

1. 有効な理論とは、概念システムと事実との対応関係が透明で、誰にでも理解可能な構成をもったものである。
 - ▶理論である以上、概念のシステム、ネットワークがなければならない。その際、個々の概念の指示対象が明確に規定されていることが必要である。(たとえば、“主体的”という概念は相補的クラスを成す“非主体的”という状態への自覚がなければ大体においてあいまいになる。)
2. 有効な理論とは、学習者における学習の成立・不成立を説明しうるものである。
 - ▶新しい情報を得ることによって、学習者のてちの解釈コードがどのように活性化されたか、あるいは増殖したか。この点がある基準にもとづいて示せることが必要である。
3. 有効な理論とは、2にもとづいて、教材や授業方法のよし、悪しを説明でき、そのことによって授業実践に対する処方的含意を有するものである。
 - ▶「このやり方は～だからよくない。このようにしたらどうか。なぜなら～」と言えることがポイントである。
4. 有効な理論とは、直接的な対象領域をこえた適用可能性を感じさせるもので

ある。

- ▶たとえば、体育科の研究の中でつくられたカテゴリーシステムが英語の授業を分析する際に役立つということがある。(注3)
5. 有効な理論とは、実践家言語の意味を明晰にするのに役立つものである。
 - ▶かつて升川氏は「GDMではうそがつかない。」と述べたことがある。また箕田氏は「この頃の生徒は教師が全て教えてくれると思っている。教師も教え過ぎていることが多い。それは結局は生徒を思考停止の状態にさせてしまう。」と述べている。(注4)このような表現が、GDMのどのような特質と対応しているのか、ということを解明できれば、それは有効な理論である。
 6. 有効な理論とは、対立しあう教育方法論、方法原理の両者を同一の概念システムによって位置づけ直し、それによって対立の意味(無意味)を示すことができるものである。
 - ▶学習者をactiveにすることが大切だと考えたとする。GDMのように、ダイクシスの中で、Sen-Sitを用いて、しかも実際に体を動かしてみることによってそうしたいと考える立場がある。他方、辞書ひきドリルやテキストの暗写、暗唱を活用し、学習者に達成感をもたせることを追究する立場がある。いずれも学習者をactiveにするという点で一応の成功をおさめている。では何が同じで何が違うのか。この問題の解明は、“意味ある学習”とは何かを明らかにするうえで重要である。
 7. 有効な理論とは、授業実践に含まれるimplicitな前提(授業観、言語観、教育観など)を明示的にするものである。
 8. 有効な理論とは、実践(decision-making)に対する規定力を持つこと、および、教育目的に発展させうる根拠づけ(justification)の両方の機能をはたすものである。
 - ▶7と8についてコメントする。授業に

において選択される教授方法、プレゼンテーションのしかた、発問等は、必ずその背後にそれらを良しとする授業観、言語観、学習観をもつはずである。そのような授業を規定する implicit な見方を明示化することで、教授者の授業に対する自覚のあり方を構造的に変えることができる。また理論は、新しい実践をつくりだす導きの糸にもなりえるし、ある実践を「すばらしいものだし、いいものだ」と正当化する際の論理的支えともなりうる。

授業研究にとって有効性をもつ理論の要件について考察してきた。もちろん全ての要件をあげつくしたわけではない。しかし、ここにあげた諸要件を意識するだけでも GDM の理論研究は大きく前進するだろう。

次に、これまで述べてきたことを念頭におきつつ、GDM の授業を分析するひとつの枠組を提示してみる。

概念・イメージの獲得

冒頭で、GDM は教授者にとっても、学習者にとっても魅力的なものをもってしていると述べた。

確かに GDM は面白い。やさしくはないがやりがいがある。なぜだろうか。

私は、「GDM の授業が学習者に意味ある外国語（英語）学習を保証する論理構造をもっている」からだ、と考える。

教授者についていえば、学習者が有意義な学習を行っているのを目のあたりにするからこそ、英語教師としての充足感を得られるのだ、と言ってもよい。

さて、GDM の面白さをもたらす中核的部分は次の点にある。

GDM の授業システムが、学習者に質の高い概念・イメージの獲得を保証していること。

以下、この点について考察をすすめていく。

まず前提として「授業システム」ということばを規定しておこう。システムである以上、これはあるひとつの、個別の授業のみを指示対象としているのではない。ある 1 コマの GDM の授業をそうあらしめている、授業に直

接かわる全ての要因（テキストとしての EP、教具群、GDM を選択した教師等）を関連づけたものが授業システムなのである。

また、「保証している」と述べたが、念のためにつけ加えておくと、これは理念型、つまり、論理的構築物として、という意味であって、現実に行われている GDM の授業が全てそうである、と言っているのではない。

本題にはいろいろ。質の高い概念・イメージの獲得、と述べた。問題は 2 つある。「質の高い」とはどのようなことを言うのか？ 基準は何か？ もうひとつは、そもそも概念・イメージとは何か、ということである。後者から先に検討しよう。

概念にせよ、イメージにせよ、長年にわたって様々な研究領域における重要なテーマとなっている。したがって深くつっこんでいくとかなりやっかいなことになってくる。ここでは、我々の探究の課題に役立つような規定を与えてみることにしよう

藤岡信勝氏は、概念とイメージについて次のように規定している。（注 5）

「概念とイメージは、実体的に区別できるものではなく、私たちが対象について何かを知っているという状態を表現する二つの仕方である。」

「イメージとは、私たちの五感によってとらえられる知覚像で、対象物が存在しなくても想起できるものである。（中略）イメージは、その内容のすべてをことばにおきかえて表現することが不可能であるという点に特徴がある。これに対し、私たちが何かの概念をもっているということは、私たちの持っているさまざまなイメージの中に、私たちが類似性・共通性をみつけているという状態なのであり、とくに、その類似性・共通性が何らかのことばと結びついているという状態をさす。このような角度から私たちの知識をとりだしたとき、それが概念とよばれるのである。」

たとえば吉沢郁生氏は次のようにいう。（注 6）「初歩の英語でよいから、自分でそれが使えるのだということを実感させたい。例えば、take は「取る」という意味だということを知っているだけでは、take を学んだことにはな

らない。自分で帽子を脱いだ時、I took my hat off. という文が言えてはじめてtakeを本当に学んだと言える。」

概念をもっているという状態を、事実上その概念に対応するレッテルとしてのことば(名辞や命題)が言えることだとみなす立場がある。この立場に立つと「take」の概念をもっているということは、「取る」という、一応日本語の中で対応するとみなされる代表選手(!?)としての訳語を言えるということになる。「on」だったら「うえ(に)」である。このように書くといささか戯画化しすぎのように見えるが、実際に多くの学校でおこなわれているテストなどを見ていると、このような立場がきわめて優勢であることがわかる。

(「次の単語の意味を書きなさい」「I took my hat off. 下線部の意味は何か」……)

ちなみに言えば、このように考える立場は英語科だけにとどまらない。ことば主義に深く侵されている学校文化において、根強い影響力をもちつづけている。

たとえば社会科で、三権分立について教師が教えたとする。授業の結果、学習者が三権分立の概念をもっているという状態になった。多くの場合、この状態は、「司法・立法・行政」ということば(名辞)が言える(テストでは書ける)、あるいは、「三権分立とは、司法・立法・行政の三権が分かれていることである。」ということば(命題)が言える(書ける)ことだと考えられている。

さきほどの「take=取る」にせよ、この三権分立にせよ、内容的にはことばの暗記であり、概念の習得・獲得とは区別した方がよさそうである。

では、私たちがいる概念をもっている状態とはどのような状態なのか、また、それはどのようにして確かめられるのだろうか。

アメリカにパース(Peirce)という哲学者がいた。彼は私たちがもっている概念の内実を明確にするためのひとつの方法として、「プラグマティズム格言」というものを提起した。(注7)

パースは言う。

“Consider what effects, that might

conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object.”

(「私たちは、私たちがもっている概念の対象がどのような効果 — しかも実際の影響をもつと思われるような効果 — をもっていると考えているだろうか、それを考えてごらんください。そうすれば、それらの効果について私たちがもっている概念が、その対象について私たちがもっている概念の全部なのである。)」

具体的な例で、このプラグマティズム格言の意味を考えてみよう。

いまここに石があるとす。私たちが「この石は硬い」という概念をもっているというのはどのようなことだろうか。いいかえれば、「この石は硬い」ということを知っているとは何を知っていることなのだろうか。

それは、「もし、この石をガラスにぶつければ、ガラスは割れるだろう。」「もし木机の上をこの石でこすれば、机にキズがつくだろう。」「もしこの石で頭をゴツンとやれば痛く感じ、こぶができるだろう。」等々のことを知っていることに他ならないのである。

このような「もし～したなら～だろう(If～, then～)」をなにひとつ知らないということは、実際には、その概念について何も知らないということになるのである。

ところで、このプラグマティズム格言のなかなか意味深いところは、「効果(effect)」にはmodifierがついていて、実際の影響をもつと思われるような効果とわざわざことわっているところである。

この点でパースのプラグマティズム格言の含意は、単に概念をもっている状態の解明だけにとどまらない。更にすすんで学習者に質の高い概念・イメージを獲得させる方略を考える際にも大きな参考となる。

パースによれば、私たちがもっている概念の内容は、たとえば、「もし、この石をガラスにぶつければ割れるだろう」等の実際的影響についての予測の総和であった。そうする

と、学習者にとって、自分が関わりをもつことに対して生き生きとしたイメージをもてない、つまり、自分にかかわりのある実際の、現実的な影響が考えられない概念はそれだけ内容が乏しいのである。

これは、冒頭で提出した問題のうちのひとつ（「質の高い概念・イメージという場合の質の高さとは何か、基準は何か」）の解答となりうるものである。

つまり、「If ～, then ～」で表わされるような実際の、現実的影響が豊かに考えられなければならないほど、それは質の高い概念であるといえるのである。

では、自分とかかわりのある実際の、現実的影響を学習者が豊かに知ることができるようになるためにはどのような教授方略が用いられるべきか。

自分の意志で自分の体を動かして、つまり行為のレベルである対象とかかわることがきわめて重要だろう。とくに基礎的行為動詞で表わされるような行為を言語表現とともに行うことは、指示と表出という言語行為のプロトタイプをなすもので重視される必要がある。

升川潔氏は、『使える英文法へ』の中で、「Need, want か put, take か？」と問題を提起している。（注8）中学校の教科書の中には、have, need, want, like などの動詞を早期に導入するものがある。これは升川氏も指摘するように、人間の要求、好き嫌いは自然のもので、生徒がとっつきやすいという“根拠”にもとづいた措置だといえよう。しかし、このような外に行為・行動としてあらわれない心理を表わす動詞（とくに、need, want, like など）を行為動詞の前に導入するのは問題がある。

「言葉を具体的に動作を示せるものから教えた方が発表力を養う点で、より大切である。（中略）例えばlikeは、ある心理を表す語だから、外からは見えない。従って教師が実際に動作をして見せたり、生徒に動作をさせたりすることができない。その結果として、生徒は言葉の上だけで、I like baseball. I don't like tennis. と反応することになり、ただでさえ受身の授業態度をもちがちな生徒

に、受身的態度を補強するだけになってしまう』

升川氏の指摘した問題点をこれまでの文脈に即して言いなおせば、新しいことばを身につける際に、そのことばの意味する世界を行為・ふるまいのレベルで体験することが決定的に重要であり、また、このことを通して、そのことばの実際の、現実的影響 (practical bearings) を、様々な問いの生成をともないつつイメージ豊かに予測することができるようになるのだ、ということになるだろう。

GDMではsensitがきわめて重視される。このことの眼目も、意味を可視的レベルでいったん表現してみせること、そしてそのことによって、私にとってのリアルな意味をつかみとることができるようになること、にあると考えることができるだろう。

予測可能性の問題

先ほど、パースのプラグマティズム格言の意義を論じたところで、現実的な影響の予測ができることが概念をもっていることの内実であると述べた。

この予測の問題について考えてみよう。これは授業、とりわけその教育内容の適切性をはかるひとつの尺度になりうるような重要性をもっているのである。

サマヴィルという科学哲学者は、科学的知識について次のような明確な説明を与えている。（注9）

「科学とは、説明し予測する、というわれわれの能力を大いに増大させるところの、事実に基づいた組織化された知識体系なのです」（下線は引用者）

彼は、一見科学的であるかのように見えながら実は科学ではない知識の一例として「水学」と呼ばれる学問を想定する。「水学」も学問である以上、いくつかの法則が定立されている。たとえば次のようにである。

個々の町や都市で使われている水の量を研究した結果、以下の結論が得られた。

1. 平均的にみて、人口が多ければ多いほど、水の消費量は大きい。（人口による水使用量変化の法則）

2. 水を使用することに、その使用量に応じて税金がかかる場所では、平均家庭は他の場所より少ししか水を消費しない。(課税水の消費減少の法則)
3. 家庭で一般に使われる水としては、塩水よりも淡水の方に普遍的な好みがある。(淡水選択の法則)

たしかに、ここに述べられている言明は事実をあつめ、組織だて、一般化された知識ではある。しかし、サマヴィルも言うように、これを科学と呼ぶことは明らかに不適切である。なぜか。彼は「なんらかの組織化された知識体系が、新しい科学であると主張される場合」の試金石として次の2つの条件を提示している。

1. それによってわれわれが、以前知らなかったどれほど多くのことを、知るようになったか？
2. それによって、以前にはできなかったどれほど多くのことを、やれるようになったのか？

先の「水学」の場合、この2つの疑問の両方に有効に答えることができない。

前者について言うならば、仮に「淡水選択の法則」を知らなくても、われわれはすでにまったく同じ内容のことを常識としてわかまえているからである。

また、後者、すなわち予測性についても水学は失格である。先にあげた諸法則は、われわれに新しい事態、状況を予測したり、統御する能力を格別つけ加えてくれないのである。

一方、たとえば化学者が、にごった水の試料を与えられて、飲めるか、それとも毒かと尋ねられたとしよう。彼は常識では判断をくだせない試料を化学的に分析し、その結果、飲料として用いることができるかどうかを予測することができるだろう。

このように、外界に対して有効な予測をすることができるということが、まずもって科学の要件である。

さて、ここまでは科学的知識の要件について話をすすめてきた。このような考え方をもう一歩すすめてみよう。

この見地は、授業の内容を評価する際にも

大いに役に立つのである。時間の限られた授業の中で教えることのできる部分は、文化財のごくごく限られた部分のみである。だから教育内容は、ある種の組織性、合理性をもたなければならない。

これまでの議論をふまえるならば、英語教育においても教授される内容は“説明し、予測するというわれわれの能力を大いに増大させるところの、事実に基づいた組織化された知識体系”がその中心に位置づけられるべきであろう。

周知のように、GDMではBasic Englishが教育内容—教材の中核をなしている。Basicは、定義語として、きわめて充実したシステムを成している。その英語体系のコアとしての完成度の高さが、学習者が英語の世界に参入する際に、有効な座標軸として機能することを保証しているといえよう。

このことが、Sen-Sit、ダイクシス等を重視する教授形態と結合することによって、working knowledge、つまり予測可能性をもたらす知識あるいは問題解決能力をもつ知識として学習者に獲得されるのである。

最後に、プラグマティズム格言の含意、および予測の問題を授業研究にいかす観点をいまひとつ提起しておきたい。それは、学習者における問いの発生の問題である。

学習者が自ら問いをもつことは、学習者をactiveにすることになり大きな部分を占めるはずである。

そもそも、あること、ある概念がわかるというのは、つまり、「If～, then～」を豊かに想起できるというのは、実際のところ、わかることとわからなくなることの流動的状態、微妙なバランスの上ののった状態なのである。ここまではわかるが、その先は今わからない。この一歩先を知ってみたい。このような力動的な把握がおこなわれることが、わかることの本質的部分を成すであろう。そして、この既知と未知を力動的に結びつけるのが“問い”である。

予測の問題にしても、問いが成立するからこそ、予測するという能動的活動が生じてくるのである。

理念型としてのGDMの授業においては、学習者の中にきっと豊かな問いが発生するはずである。この問いの成立は、学習者が、身につけた知識、技能を自ら意味づけ、自己の能力に対する自信、見通しをもつ際のメルクマールともなりうるものである。

小論全体のまとめにかえて、学習者にとって授業が有意義であったかどうかを判断するメルクマールの試案を以下にあげる。

1. その学習者の行為図式が活性化されたかどうか。
2. その結果、行為認識を媒介とする知識の拡張がおこなわれたかどうか。
3. 学習者の中に問いが生成したかどうか。
4. 問いを解明するプロセスのイメージが具体的にえがけるかどうか。

未だ抽象的なところもあるが、授業を分析する際にかかなりの程度有効な視点となりうるだろう。このメルクマールを念頭において自分の担当する授業の分析を行われることを期待する。

おわりに

小論では、種々の制約により、GDMの授業の具体的事実即ち分析は行えなかった。また、論点の提起のみで検証が不十分な点も多く残している。このような点については、ひとつのGDMの授業をていねいに分析する作業を行うなかで深くほりさげていきたいと考えている。

小論が、GDMのよさを再確認するうえで役にたてば幸いである。

《注》

- 注1. たとえば、若林俊輔「優れた英語教科書出現の条件」『英語展望』No. 82 1982を見よ。筆者も新英研の大会などで英語教育学の研究者から「言語教育の原点としてのGDM」に注目しているという話を聞いたことがある。
- 注2. 梅本裕・藤岡信勝「授業研究における理論の有効性とは何か」教育方法学会第20回大会発表レジュメ 1984
- 注3. 拙稿「入門期英語教育における一論点」『教育内容研究』vol. 4 東大教育学部教育内容研究室 1983 参照

- 注4. 箕田兵衛「中学一年生でも関係代名詞は理解できる—GDMの場合」『英語教育ジャーナル』1980.5 p 25
- 注5. 藤岡信勝「概念の形式をどうとらえるか(下)」『歴史地理教育』1984.11 p 80
なお、小論の主要な論点については藤岡氏の論文に多くを負っていることを記しておく。
- 注6. 吉沢郁生「工業高校におけるわかりやすい英語の指導」『英語教育研究』No. 19 1984 p 30
- 注7. Peirce, C. S. "How to make our ideas clear" (in) Wiener (ed.) Charles S. Peirce: Selected Writings. 1958 Dover p 124 (訳文は藤岡氏による)
また、宇佐美寛『思考指導の論理』明治図書 1973 を参照のこと
- 注8. 升川潔『使える英文法へ』開隆堂 1982p73~79
- 注9. J. サマヴィル、市井三郎訳『科学入門』白楊社 1955 p 102
「水学」についてはp 93~109 を参照のこと

《新刊書の紹介》

『オルダス・ハクスリー —橋を架ける—』

片桐ユズル編著 人文書院 1700円

9人の人々による小論文と、ハクスリーの著作一覧、著作解説、研究論文一覧が、オルダス・ハクスリーの全体像を結ぶための素材を多面的に提供してくれる一冊。すぐれた科学者の家系に生まれ、科学者にはげしくあこがれていた彼は、一方では、おそらく感覚器中心の外胚葉の体質のもたらす直接経験にみちびかれて、しだいに、正統科学によっておきざりにされた辺境部分を見直し、専門化細分化された各分野の有機的な交流を回復することこそ、人間の望ましい未来に不可欠の課題と考えるようになったらしい。

一般意味論を含むその「人間性変革」のプランは、自分の生活を軸に広く浅く専門知識をつまみ喰いながら自己実現を果していこうとするわれわれ「素人」にとって、大いに心強いモデルになるのではないだろうか。

(佐藤由美子)

活動報告

(1983年9月～1984年8月)

GDM英語教授法セミナー (東西支部合同)

3月27日(火)～30日(金) 大阪YMCA
六甲研修センター 受講者44名

8月18日(土)～21日(火) 日本YMCA
同盟東山荘 受講者87名

公開講演会

《東日本支部》

6月9日(土) 全通会館 参加者 115名
「GDMの授業とは」東山永; 体験授業
その1: 箕田兵衛(Maori); 体験授業
その2: 三時制の導入 岡田季美枝、疑問文 伊場野昭子、関係代名詞 山田初裕、may 唐木田照代

《西日本支部》

6月16日(土) 京都労働者総合会館 130名
「G. オーウェルの言語観と英語教育」
片桐ユズル; 体験授業その1: 中郷安浩(Irish), 植田友子(Spanish), 迫田久美子(Korean); 体験授業その2: 時制の導入 川上伊都子, "What" 萬谷隆一、Narration 原田弘

月例研究会

《東日本支部》

9月24日(土) 東京都教育会館 63名 (総
3:00～5:00 会; Teaching: will be 桜田敬子; 「多言語社会に生活して」根古谷常雄)

10月22日(土) 全通会館 44名 (Have 中
3:00～5:00 村春夫、the same, different 猪俣徳枝; 「現代教授学から見たGDMの魅力」梅本裕)

11月26日(土) 杉並産業館 46名 (See
3:00～5:00 河田博子、比較級 佐藤正人; 「戦後の英語教育史」若林俊輔)

12月17日(土) 中野サンプラザ 30名
3:00～5:00 (With 井上ひとみ、simple present 近藤悠子; 「中学校におけるGDMの実践」箕田兵衛)

1月28日(土) 横浜アカデミー 50名 (升
3:00～5:00 川潔先生を偲んで; 成人クラス

の授業(which, rel.) 井草まさ子; 「英語の発音について」土居恵子)

2月25日(土) 東京YMCA 40名 (小学
3:00～5:00 生の授業(go) 歌川澄子; 「Basic Englishの成立」室勝)

3月17日(土) 東京都教育会館 30名 (小
3:00～5:00 学生の授業(Let me...) 山本佳子; 「GDM授業の中での絵の使い方」東山永)

4月21日(土) 真生会館 60名 (Who?
3:00～5:00 飯田恵子、when, conj. 鈴木洋子; 「BASIC Englishの力」牧雅夫)

5月19日(土) 千葉YMCA 23名 (小学
3:00～5:00 生の授業(his, her) 桜田敬子、
「升川潔著『言語理論の生かし方』について」小川和子)

7月14日(土) 中野サンプラザ 50名 (小
3:00～5:00 学生の授業(which, rel.) 浅見操子; 「EPにおけるBASIC Words (things)のいくつかについて」吉沢郁生)

《西日本支部》

9月25日(日) 日本イタリア京都会館 21名
2:00～5:00 (「Verb-Particle Construction」熊田俊二; ビデオで見る授業; here, there 穂坂治)

10月23日(日) 奈良YMCA花芝センター
2:00～5:00 21名 (「言語学習と異文化理解」大谷泰照; take 中原敦、BK II pp. 2-4 原田弘)

11月20日(日) 緑地理数教室 18名 (ディ
2:00～5:00 スカッション「GDMにおける評価について」; What? 今西由美、see 中郷安浩)

12月11日(日) 名古屋サンプラザ 35名
2:30～4:30 (Seem 東山永、sence 唐木田照代; 「BASIC Englishのことなど」室勝)

- 1月21日(土) 日本イタリア京都館 47名
3:00~ 《サピア・ウォーフの午後》
(一般意味論研究会との共催)
(I.分科会:「未知の言語にひたる」田部佳子、萬谷隆一、「瞑想」岩崎正春; II.シンポジウム「言語学の立場から」田部佳子、「社会学の立場から」神田稔、「視覚言語の立場から」片桐ユズル)
- 2月19日(日) 神戸学生青年センター 19名
2:00~5:00 (Which? 安江祐子、attraction 川上伊都子; ディスカッション「GDMにおける評価について」萬谷隆一)
- 4月22日(日) 緑地理数教室 17名(「BAS-2:00~5:00 IC Englishと大学生の英作文」原田弘; what, rel. 萬谷隆一、may, true, false 大塩直也)
- 5月27日(日) 京都労働者総合会館 19名
2:00~5:00 (Take 川上伊都子、what, rel. 萬谷隆一、narration 原田弘、「Irish」中郷安浩「Spanish」植田友子)
- 7月15日(日) 日本イタリア京都館 15名
1:00~4:00 (「英語のテンス、日本語のテンス」梶川よ志子; of 藤原頼子、pleasure, pain 片桐ヨウコ)

《新刊書の紹介》

『自分で使える英語：ベーシック・イングリッシュ』

牧 雅夫著 北星堂書店 1200円

同じ著者による『自信を持って英作文を教える』(北星堂書店)と較べると、例文が非常に多い。しかも日常生活の中での会話としてそのまま使うことが出来る例文が目立つ。『自信を持って…』では、Basic Englishのすばらしさを読者に伝えるための解説に多くの紙面がつかわれていたが、本書ではそのすばらしさを例文でもって証明していると言えるだろう。もちろんはじめてBasic Englishに出会う人のためにBasic Englishの基本的な構造と運用方法も示されている。

「慣用的表現は、とかく意味をよく考えないで使いがちである。(中略)Basicは、そうしたことばのひとり歩きを強く戒める精神の所産である」(p. 227)と著者は言う。通り一遍の表現を使わず、一語一語のroot senseをまず確認し、意味の広がりを最大限に利用している多くの例文は、読む者にとって必ずやeye-opening experienceになると評者は信じる。(原田 弘)

その他

上級セミナー(東西支部合同)

12月10日(土)~11日(日) 名古屋サンプラザ
参加者31名

升川 潔 著書・論文目録

Books

- (共著) Revised Teachers' Handbook for English through Pictures Books I, II
GDM英語教授法研究会, 1971. [吉沢美穂, 東山永との共著]
- (共編) New Hope English 1, 2, 3 開隆堂, 1972, 1973, 1974. [文部省検定済高等学校外国語科用教科書]
- (共訳) E. A. Nida, C. P. Taber & N. S. Brannen著 『翻訳 — 理論と実際』 研究社, 1973. [沢登春仁との共訳]
- () J. K. Cook, A. Gethin & K. Mitchell 著 『生きた英語の上達法 — 文法・語法の重点チェック』 研究社, 1974. [小林祐子との共訳]
- (著) 『英語教育ライブラリー第8巻 言語理論の生かし方』 開隆堂, 1975.
- (共訳) E. A. Nida 著 『意味の構造 — 成分分析』 研究社, 1977. [沢登春仁との共訳]

N. S. Brannen 監訳]

- (共編) Revised Edition New Hope English 1, 2, 3 開隆堂, 1978, 1979, 1980.
〔文部省検定済高等学校外国語用教科書〕
- (共著) Revised Teachers' Handbook for English through Pictures Books I, II GDM
M 英語教授法研究会, 1980. 〔吉沢美穂, 東山永との共著; 1971年版の再改訂版〕
- (著) 『使える英文法へ — 教えるヒント・考えるヒント』 開隆堂, 1982.
- (監修) A Group of BASIC English Teachers 著 『ベーシック先生の誰も教えなかった
英語術』 リック出版, 1982. 〔改訂版はJICC出版局より発売, 1983〕

Articles

《単行本等に所収の文章》

- 「リチャーズの言語観」 『飯野至誠先生還暦記念 英語と教育』 同記念論文集刊行委員会,
1961. GDM Publications, 1961.
- 「教案の実際 — グレイデッド・ダイレクト・メソッドの場合」 『現代の英語教育第3巻 英
語教授法各論』 研究社, 1978.
- 「教材のgrading」 羽鳥博愛・伊村元道編 『〈学研版〉教育学講座第9巻 外国語教育の理
論と構造』 学習研究社, 1979.
- 「この本で学ぶ人たちへ」 I.A. Richards & C. Gibson: English Through Pictures Book
I 及び Book II Yohan Publications, Inc., 1982年版.
- 「GDMの一本の柱」 『GDMを生きて — 吉沢美穂先生を偲ぶ』 GDM英語教授法研究会,
1982.
- 「創造性を高める指導」 青木昭六・池浦貞彦・金田正也編 『英語指導法ハンドブック③ 指
導技術編』 大修館書店, 1983. 〔I章の5〕
- 「主体的学習」 同上書 〔III章の2〕
- 「動機づけ (Motivation)」 同上書 〔III章の3〕
- 「興味 (Interest)」 同上書 〔III章の4〕
- 「英語劇」 同上書 〔XIII章の11〕
- “On the Analytic Nature of English Verbs” 井上和子・小林栄智・Richard Linde 編
『現代言語学論叢 — 村木正武還暦記念論文集』 三修社, 1983.

《雑誌・紀要等に掲載の文章》

- 「Oral ApproachとG. D. M.」 「都立杉並高校紀要」 No. 2 (1961年)
- 「ProductionとしてのSubjunctive」 「現代英語教育」 (研究社) 1964年10月号
- 「People in Livingston — Full Englishへの橋渡し」 GDM Publications
- “Toward Structural Semantics” 「東京女子大学論集」 第18巻1号 (1967年9月)
- 「重点学習をチームで」 「現代英語教育」 1968年5月号
- 「Basic Englishの原理と英語教育」 「英語教育」 (大修館) 1969年2月号
- 「Book Review: F. J. Daniels 著『英文を書くための辞典』」 「英語教育」 1970年2月号
- 「Panoptic Eliminatorと意味論」 「東京女子大学論集」 第21巻1号 (1971年)
- 「日英語比較における言語の規則性」 「東京女子大学附属比較文化研究所紀要」 第31巻 (1971
年9月)
- 「課外指導」 「現代英語教育」 1971年臨時増刊号
- 「言語教育とSituation」 「英語教育」 1972年2月号

- 「Verbalism をさけよう」 「英語教育」1972年5月号
「ナタと肥後守」 「英語教育」1972年7月号
「ツタエル・ツタワル」 「英語教育」1972年9月号
「言葉のナイアガラ」 「英語教育」1972年11月号
「受身から能動への変身」 「英語教育」1973年1月号
「イエスカノーか」 「英語教育」1973年2月号
「英語による自己表現の指導」 「英語教育」1973年6月号
「文法事項の指導 — 導入編 (3), (5), (6), (9), (21), (24) の各指導例」
「英語教育」1973年6月, 8月, 9月, 12月; 1974年12月; 1975年3月の各号
「指導案の作成例 (中学校)」 (根古谷常雄との共同執筆) 「現代英語教育」1974年5月号
「教員の研修をどうするか — 1974年度『改善懇』《第3分科会》報告」 (伊勢山芳郎との共同執筆) 「現代英語教育」1975年3月号
「誤りを生かす英語の授業」 「英語教育」1975年7月号
「成分分析における問題点」 「東京女子大学附属比較文化研究所紀要」第37巻 (1976年1月)
「『話す』指導の目標」 「英語教育」1976年3月号
「英文法を見直す (1)~(20)」 「英語教育」(開隆堂) 1976年9月号~1978年8月号
「文型・文・文法 — どのように何を」 「英語教育 (大修館) 1978年1月号
「高校における教材」 「開隆堂, 英語教育」1978年5月号
「能動化への変換」 「現代英語教育」1978年6月号
「意味の成分分析」 「言語」(大修館) 1978年12月号
「ボツになった教材」 「開隆堂, 英語教育」1979年5月号
「Hunger is the Best Sauce !」 「開隆堂, 英語教育」1980年2月号
「グループ研究 英語語彙力と英文読解能力(1)」 「英語教育」1980年4月号
「 (2)」 「英語教育」1980年5月号
「事実を正確に伝えるために」 「英語教育ジャーナル」(三省堂) 1980年10月号
「日本英語教育改善懇談会第9回大会報告」 「英語教育ジャーナル」1981年3月号
「故吉沢美穂先生に捧ぐ」 「英語教育」1982年2月号
「Spoon-feedingの恐れはないか」 「現代英語教育」1982年7月号
「良い授業の原点」 「英語教育」1982年8月号
「英語が社会科の一部になる日」 「開隆堂, 英語教育」1982年9月号
「日本英語教育改善懇談会の果たした役割と今後」 「英語教育」創刊30周年記念増刊号 (1983年3月)

《「英語教授法通信」に掲載の文章》

- 「Stepping into the Past by Constance Chappell」 第5号 (1959年2月)
「A window of a Plane」 第7号 (1960年2月)
「石の上にも」 第8号 (1960年6月)
「緑の目白学園訪問」 ()
「The Philosophy of Rhetoric をよんで」 第9号 (1960年11月)
「ハーバードかけある記」 第12号 (1963年6月)
「学園訪問 (玉川学園の巻)」 第15号 (1965年6月)
「GDMのもつ意味論」 第19号 (1967年7月)
「[図書紹介] 英文を書くための辞書 F. J. ダニエルズ著」 第22号 (1970年6月)
「G. D. M. のGについて」 (箕田兵衛による要約) 第24号 (1972年5月)

「〔詩〕Parodies for Mrs. Yoshizawa」	第26号 (1974年6月)
「Communication の“Roots”」	第29号 (1977年5月)
「Technique からの脱皮」	第30号 (1978年5月)
「BASIC English と Metaphors」	第32号 (1980年11月)
「“It means YOU!”」	第34号 (1982年11月)

座談会など

- 「ことばと思考」(入谷敏男, 国弘正雄, 升川) 「英語教育」1971年5月号
- 「文法指導を考え直す」(伊藤健三, 福田大昭, 鈴木博之, 升川) 「英語教育」1974年5月号
- 「ICUシンポジウム — 言語教育に問われているもの(1), (2)」(中村敬, 西山佑司, 芳賀純, 水谷修, 升川) 「現代英語教育」1978年11月, 12月号
- 「80年代の英語教育を考える(上), (下)」(浅野博, 大井上滋, 倉持三郎, 堀口俊一, 若林俊輔, 阿原成光, 上原重一, 松井玲子, 升川) 「新英語教育」(三友社)1979年1月, 2月号
- 「英語教育に発想の転換を」(金子ひろむ, 佐藤貞友, 鈴木博, 羽鳥博愛, 若林俊輔, 升川)
- 「英語教育ジャーナル」1980年4月号
- 「社会党・渡辺博氏にきく」(升川=聞き手) 「英語教育ジャーナル」1981年1月号
- (作成: 吉沢郁生)

《新刊書の紹介》

『ベーシック・イングリッシュ入門』

室 勝 著 洋販出版 1800円

やさしい文でよいかから Basic English で言い表わしてみたいと思っている初心者にとって、とても親切な本である。それは、①一つの問題文に対し訳例が二つないし三つ示してある。②訳例に注釈がついていて、語によるニュアンスの違いとか語法上のことについてわかる。③問題文そのものが複雑でない文を選んである。④問題は200もあり、さまざまな内容をカバーしている。— などの特色としてあらわれている。

本の最初の部分には、Basic English の成立についての簡単な解説、およびABC順にならべた語表がおさめられている。

同じ洋販新書として既に出ている『英語を書く本』(室 勝・小高一夫著)も用例が豊富だが入門用としてはこの『ベーシック・イングリッシュ入門』の方がふさわしいだろう。

なおこの本は山田和歌子さんと齊藤宣子さんという二人の方のノートが基になっているようで、お二人の労に敬意を表したい。

(吉沢郁生)

☆ 編集後記 ☆

英語の授業を通じて生徒をどのように変えたいと願っているのか、すぐれた教材とはどういうものなのか、その場にふさわしい指示や発問はどうあったらいいのか、どのようなことが教室の中で起こった時それをすぐれた授業と呼べるのか — 等々のことがらを自覚することで私達の実践はより強くなり、GDMの外部の人達に対する説得力を持ちえていくのだと思います。そのような観点からGDMの授業を見直していく、その理論的な手がかりを梅本論文は提起しています。

升川潔先生が亡くなられてもう二年以上の時が流れました。一人の先達の足跡を確認しておくために「升川潔著書・論文目録」を作成しました。著書のほとんどは現在でも入手できますし、論文も大きな図書館でさがせば見つかります。個々の指導技術はもちろんだ切ですが、その背後にある言語理論や教育観の諸問題にも目くばりを怠らないようにしたいものです。

各支部の月例会や地域のグループ活動も盛んに行なわれています。よりオープンに交流しあい批評しあうことによって、私達の実践と理論を高めていきたいと思っています。(吉沢)