

Graded Direct Method Association Of Japan

News Bulletin

第41号

英語教授法通信

1989年6月3日

編集・発行・GDM英語教授法研究会 事務局 〒150 東京都渋谷区恵比寿1-31-14 唐木田照代方 TEL. (03) 444-7109

GDM の絵 その使い方

東 山 永

GDM の教科書である English through Pictures の殆どのページに絵がある。このことは Grading のあり方、母国語を使わず Direct を可能にするために欠かせないものと思われる。前にも述べたが、絵は Live Situation から文字習得に到る過程の中のひとつの段階である。すると、絵を使うのは主に四技能による練習を重ねて定着をはかるためと考えられる。GDM に於いては言語習得の四技能を同時に進めていく。Live Situation のなかで hearing, speaking が充分練習できた後に絵によって更に練習を重ねていくことが必要である。それから音、意味を文字と結びつけることになる。ここでも絵によって定着を目指すことになる。



学習初期に使う絵は特別注意を払って抽象度を少しずつ上げなければならぬ。例えば She の絵を示してある生徒には絵そのものが It となる。このような場合教師の対応、絵の示し方は大変むずかしい。

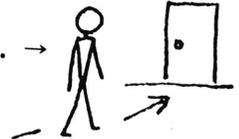
教師の示す絵によって生徒の自由な発想の

Speaking 練習を試みるが、読み書きができていれば文字による表現—writing となる。また以上と反対に hearing, reading から絵に移る作業もある。その内容を正しく理解しているかどうかがよくわかる。

例を二、三あげてみよう。

a) 聞くことによってその内容をつかみ、それを絵で表現する。

He is going to the door. →



b) 絵を見て話す。



That is a man. His hat is on his head. That is his book. It is in his right hand.

EPp. 12のあたりのごく初歩で楽しい学習ができる。

c) 文字、文のかたちと意味が習得できれば絵になる。

A boy took his bag off the seat. The bag is in his left hand. It was on the seat.



目次	GDM の絵 その使い方	東山 永	1
	GDM でつけた力を伸ばすために		
	—リスニングを中心に—	萬谷 隆一	2
	教科書と法律	安西 聖雄	4
	GDM との出会い	黒川 泰男	6
	Basic 風英語を気軽に使おう	牧 雅夫	8
	メディア史上の Basic English (4)		
	— I. A. リチャーズ再読	片桐ユズル	10
	活動報告 (1987年9月~1988年8月)	猪俣 徳枝	12

d) 絵を見て既習の文が書ける。



This is a clock. The short hand of the clock is at ~~the~~ three. The long hand is at twelve. It is three (3:00). It was two (2:00). It will

be four (4:00).

e) バラバラの単語を文にまとめる時に絵があれば生徒の負担が軽くなることも考えられる。もし絵なしの場合は文にまとめた後、絵を描いてみるのもよい。

hat, put, her, on, her, She, head

→ She put her hat on her head.



ここまでは、絵を主として練習、復習のために使う例であるが、導入部分でも絵が必要な時がある。それは具体性を多くもつ Live Situation での導入が無理な場合である。

A man has two eyes. などは絵で示した方がよいと思われる。しかしその絵が生徒の視界に



GDM でつけた力を伸ばすために

ーリスニングを中心にー

萬 谷 隆 一

筆者は英語教師の卵たちを教えているが、教科教育法の授業で毎年 GDM 風の導入の訓練をすることにしている。中学校 1~2 年程度の学習事項の導入のためのまとまった指導法としては、これに優るものはないと思っているからである。GDM の優れた点は、つぎの 3 点にまとめられると思う。

- ア) 語句・文法事項の意味の核をとらえ、できるだけ具体的な場面で学習者に示す。
- イ) 注意深い grading によって混乱を避ける。
- ウ) 自分で帰納的にルールを見つけ出して文を言うため、知的な興奮がある。ゆえに学習者を、つよく動機づけることができる。

しかしどの教授法も完全ではなく、やはり得手・不得手がある。GDM もその例外ではない。ここで指摘しておきたい点は、GDM が「発出」の力を伸ばすのに向いており、「受容」の力を伸ばすには必ずしも充分ではないという点である。特にリスニングの力をつけるには、GDM の方法だけでは不十分であると思われる。

もちろん GDM で身につけた語や文法の具体的なイメージは、英語を聞くときの重要な基礎

入っているあいだ具体性が増すので絵を伏せる必要がある。タイミングがむずかしい。これは練習、復習の時でも同じである。教師は生徒ひとりひとりにちがった発言をしてもらいたい為に、ひとつの絵を長いこと示していると、不自然なよくない文がでてくる。気をつけなければならぬ。

学習初期の基本的な絵の使い方の例を書いたがそれらに工夫変化を加えて積み重ねていけば Direct に四技能が習得される。そして EP Book I を終える頃には絵に表現されていないことも見えるようになり、生徒の体験の中での事物が speaking, writing で表現される。また割合複雑な絵を見ても自分の英語表現内で部分を切りとることもできるようになる。

絵を上手に使って学習を楽しいものにするのができれば絵の効用は大である。そして教師自身が苦心して描いたものであればそのよるこびもまた大きい。

として働くであろうが、GDM で教えていて自動的にリスニングの力がつくことはあまり期待はできないのではないかとということである。何らかの方法で、リスニングのための補充練習が必要である。

ではなぜ GDM が「発出」型の教授法、つまりスピーキングを伸ばすためにより適しており、リスニングの力を伸ばすことにはさして有効ではないと考えられるのか。この点について説明したい。音声と語彙の 2 つの側面からこれを考えてみる。

a) 正しい音のイメージを身につけること
GDM の教室では、つぎ 2 つの点で正しい英語の音声を聞く機会が少ない。

第 1 に、教師の英語の発音やリズムが崩れやすいためである。これはセミナーや月例会でよく指摘される点である。その理由のひとつは、教える中でポイントとなっている語・語句を浮き立たせるために、その語や語句をとりたてて強くはっきり発音してしまうからである。筆者は、かつてセミナーで所有格 's を課題として与えられ教えたが、その時の導入の際に不覚にも 's を普通にはあり得ないほど強く発音してし

まった経験がある。確か This is Yamada-san's book. というような文だったと思うが、文のどの単語よりも'sのところを強く発音して、教室中に“ZZZ”の音が響きわたり、参加者に笑われた経験がある。もう一つの理由は、GDMの基本として一つ一つの言葉をおろそかにしないという癖（これは確かによい癖なのだが）が、逆にわざわざして、一語一語ははっきりと発音してしまう傾向があるためである。このため教師の英語から連結・脱落・同化などの自然な音声変化が失われてしまう傾向がある。ただしこうした傾向は、GDMの致命的な欠陥というようなものではなく、意識すれば十分に防ぐことができる。1時間の授業の中でも長期的にも学習者が英語に慣れるに従って、教師はよりノーマルスピードに近く、自然な音声へと自分の英語を意識的に変えて行くことが可能である。セミナーの発音クリニックなどを利用してできるだけ自然な発音ができるよう努めるべきである。

ちなみにGDMのセミナーでは必ず発音クリニックが行われているが、なぜ教授法のセミナーで発音矯正をしなくてはならないのか疑問に思う人もいるかも知れない。しかし上で述べたようなことを考えると、崩れがちなGDMの教師の発音を少しでも自然なものにするためには重要な役割を担っていることが分かる。

第2にGDMの教室で正しい音声を聞く機会を少なくしている理由は、学習者が聞く英語が、教師の英語よりも自分たち自身の英語が多いということである。GDMの教師は、新教材を導入した後は多くの場合、黙っていて身振り手振りで生徒の発言を促すことが多い。これはできるだけ生徒の発言を多くするためである。しかし学習者は、それだけ教師の正しい音をじっくり聞く間もなく自分で発音させられ、まだ不完全な他の生徒の発音を多量に聞くことになる。その結果あまり望ましくない音声的なイメージを身につけてしまう可能性がある。

これを防ぐためにはまず教師の発言を増やすことが考えられる。しかし教師の発言が多くなると、GDMの授業は生徒にとって格段に面白味なくなる。これは上記ウ)にも関連するが、生徒が自分で言える文を教師が言ってしまい、せっかくの試行錯誤の機会を奪うことが多くなるからである。それゆえにGDMの授業、特に授業の核となる導入から運用練習に至る過程で、リスニングのために教師の発言を増やすと、GDMの授業の重要な要素を失ってしまうこと

になる。リスニングのために正しい音声を聞く機会を授業に取り入れるためには、授業の最初の復習や授業後半で学習者が学習事項をひとり身につけた段階で補助的に行なう方が良いであろう。

b) リスニングに必要な語彙の拡大

語彙の面からスピーキングとリスニングを比較してみると、リスニングの方がかなり豊富な語彙を持っていなければ困難なことが多い。スピーキングは、もちろん語彙が豊富な方が効率的な伝達ができるが、語彙が少なくても言い替えなどによりなんとか伝えられることが多い。つまりスピーキングでは、多くの場合自分が知っている語彙で用が足せるのである。しかしリスニングは、そうはいかない。基本的には聞き手は、話し手が使う語彙をコントロールすることはできない。すなわちリスニングでは自分の土俵で勝負することが難しいのである。聞き手が知らない単語でも容赦なく耳に入ってくるが多い。とくにラジオやテレビでは、そうしたことが頻繁に起こる。それゆえリスニングに強くなるには、「聞いて分かる」（または読んで分かる）語彙、つまり「受容語彙」を増やす必要がある。

さてGDMは、前述の通りどちらかというと言表型の教授法であるため、一般に授業で教える語彙は生徒が言えるようになることを目標としている。つまり語彙は大抵「発表語彙」のレベルまで習熟させることになっている。これはGDMが入門期の教授法と銘打っていることを考えると当然のことである。入門期ではこの2種類の語彙の区別はあまりはっきりとしたものではなく、大概どの語も発表できるように教えられるのが普通だからである。問題は、GDMで中級以上の学習者を教える場合である。中級以上になってくると、受容語彙の拡大が大切になってくる。すべての語を発表語彙のレベルまで習熟させることは次第にできなくなってくるし、またその必要もない。どの語を発表語彙として教えるのか、どの語を受容語彙として教えるかを意識的に区別してゆかなければならない。それによって軽く扱える語彙が増え、一度に教えられる単語の数を多くすることができる。

Basic Englishを元にした English Through Pictures の語彙はスピーキングには用が足りても、現実のリスニングには必ずしも十分ではない。ある程度学習が進んだ段階で教科書に縛

られずに現実によく使われる語彙を教えてゆく必要があるのではないだろうか。GDMからFull Englishへの架け橋をどうするかということがよくGDMの関係者の間で話題になるが、リスニングのための受容語彙の拡大はその架け橋として、かなり重要な役割を果たすと思われる。

語彙に関連して指摘したいもう一つの懸念は、GDMでは慣用句をあまり教えないということである。GDMの基本的な考え方としては一語一語の意味をおろそかにしないために、セット・フレーズを教えることを嫌う傾向がある。しかし現実には、決まり文句というものは厳然として使われており、一語一語の意味を分析せずに使ったり理解したりしていることも多い。

スピーキングにおいては、こうした決まり文句を必ずしも使う必要はないが、リスニングで決まり文句を耳にしたときに理解できないと困ることも多いであろう。リスニングのためには、中級以降イディオムなどの決まり文句も少しずつ教えてもよいのではないだろうか。

以上リスニングを中心にGDMで不十分になりがちであると思われる点を述べた。GDMは冒頭で述べたように優れた入門期の教授法である。しかしどの教授法も万能ではない。長所と短所を謙虚に省みる態度が必要である。それによってGDMの実践と研究がますます発展してゆくことを心から期待したい。

教科書と法律

安西 聖雄

気にしていること

毎朝ラッシュに揉まれていると、つくづく「流れ」に逆らっても実効がなさそうだと思います。しかし、間違った流れをくいとめたり変えたりしなくてよいということではありません。

教職についている自分の過去を振り返るといくつかキーワードが思い出されます。道徳教育、勤務評定、中教審、期待される人間像、人確法、君が代、日の丸、教科書裁判、臨教審、ゆとりある教育、生涯教育、個性化など、よく知っているとか分かっているというではありませんが、なにか大きな問題をはらんでいるという感じが付きまとっているのです。

私は今、GDMに関心をもって英語を教えようとしていますが、GDMを公立学校で実践するのは著しく困難です。教授法や言語に関することをできるだけ広く多く吸収しなければいけないと痛感していますが、それだけでなく、教育の行政に関する事柄にも関心があります。そして『日本教育小史』（山住正己、岩波新書）、『自民党と教育政策』（山崎政人、岩波新書）の2冊は、出来れば講義を聞きながら熟読したい本です。こんな事を考えている昨今ですので、教科書関係のことを法律と歴史を絡めて少し述べてみます。

英語という科目と教科書

いうまでもなく、中学校では外国語という選

択教科のひとつとして英語という科目があり、文部省検定教科書が発行されており、これを学校では使わねばなりません。1966年には11種類あった教科書が、1972年には5種類に減り、現在では6種類しかありません。少ないことは選択の余地が狭いわけですから決して望ましいことではありません。いわゆる「教科書無償法」（1963年）によって広域採択制が導入され、教員が自分の考えにかなった教科書を採択できる制度には事実上なっていません。

高校はどうか。学習指導要領が改訂されると、科目が変わり、教科書もそれまでとはちがうものが登場します。1960年から、外国語が初めて必修教科となり、生徒の能力、適性、進路に応じるために英語は「英語A」「英語B」というふたつの科目にわけられそれぞれ教科書が用意され、1970年の学習指導要領改訂で外国語は再び選択となり、科目は「初級英語」「英語A」「英語B」「英語会話」の4つになりそれぞれ教科書が用意されます。1978年の改訂では「英語I」「英語II」「英語IIA」「英語IIB」「英語IIC」となり、更に1989年（平成元年）の改訂で科目は「英語I」「英語II」「オーラルコミュニケーションA」「オーラルコミュニケーションB」「オーラルコミュニケーションC」「リーディング」「ライティング」となり7科目の教科書が用意されるはずですが、中学校に比べると、高校の場合、教科書の種類が多いことに加えて、教育委

員会と無関係に出来るわけではありませんが、学校単位とはいえ教師自らが採択に直接関与できるわけで健全だと思えます。

学校の授業で教科書を使わないと罰せられる？

学校でGDMで英語を教えたいけれど検定教科書を使わなければいけないのでGDMでは教えられない、と嘆きます。私が高校の教師になったとき、検定教科書の他に副教材として文法の問題集や副読本を使用しました。最近はそのもいなくなりしました。義務教育段階では市販教材の使用が過度にならないように特に配慮しているのではないのでしょうか。経済的な理由もあるでしょうが、検定教科書を教えていけばいい、あるいは、教えるだけでも大変だ、ということもありそうです。教科書の影響はいろいろの点で大きいようです。

「教科書で教える」にも「教科書を教える」にも、文部省検定教科書は使わなければいけないようです。「学校教育法」第21条に、「小学校においては、文部大臣の検定を経た教科用図書または文部省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。」とあり、これが中学や高校にも適用されます。(以下、教科書というとき、「文部大臣の検定を経た教科用図書」のこととします。)

では、教科書を使いつつ、EPを使えないか。同法第21条第2項の「前項の教科用図書以外の図書その他の教材で、有益適切なものは、これを使用することができる。」という規定によって副教材などの使用が認められています。しかし、勝手には使えないのであって、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の第33条第2項で教育委員会への届出と承認が必要であると定められています。EPを副教材として使うためにはこの法律が適用されます。

検定とは

上記「学校教育法」第21条の「文部大臣の検定」とはなんのでしょうか。手元の教科書を見ると表紙に「文部省検定済教科書」とありますが、ほんとうは「文部大臣検定済教科書」とあるべきではないかと思えます。

1948年に定められた「教育委員会法」では、公選制による都道府県の教育委員会が「文部大臣の定める基準に従い、都道府県内すべての学校の教科用図書の検定を行なうこと」としていました。実際には、用紙割当制よりこれが廃止

されるまでは文部大臣が検定することとされました。1952年に割り当て制が廃止されると、1953年に学校教育法を改正して文部大臣を検定権者とします。それが先に述べた「文部大臣の検定」というわけです。それは検定を強化し中央集権的な教科書行政をすすめるものでした。戦後まもなく国定教科書を実現しようとする動きがおこりますが、それは教科書無償法や検定強化によって実現していったと言っても過言ではありません。

1948(昭和23)年7月1日に公布され、その後改訂されている「教科書の発行に関する臨時措置法」の教科書の定義(第2条)は学校教育法の規定と対応します。

文部大臣が検定する？

しかし、文部大臣は申請された本をどのようにして検定に合格させるのでしょうか。

「文部省設置法」は第5条の18、同第6条の2で、教科用図書の検定を行なうことを、文部省の所轄事務、権限と定めています。

「学校教育法施行令」は、第39条で、学校教育法第21条第3項、そして準用される第40条、第51条及び第76条に規定する審議会は、教科用図書検定審議調査会としています。

検定の強化

1949年2月9日に「教科用図書検定基準」が制定され、1949年4月から検定教科書が使用されます。

関係する法律について、いつどの様な状況でどういう改正がなされたのかはつきり調べていないのですが、次のように展開しました。

1955年、「うれうべき教科書」問題が起こり、同年10月に松村謙三文部大臣に諮問されていた中央教育審議会は教科書制度の改善方策に関する答申をします。その中で、「文部大臣の検定権の行使を適正ならしめるため」ということを理由に、審議会の拡充強化の他、常勤の調査職員を置くこと、採択については都市単位など一定の地域で、できるだけ少ない種類の教科書を使用することなど、総じて教科書に関する文部大臣の権限を強める改革案を提言します。そして、1956年3月に、教科書検定審議会委員を16人から80人に増員して検定を強化するなどの内容の教科書法案が国会に提出されます。そしてそれは廃案となりますが、実際には、施行規則改正などによって検定が強化されていきました。や

がて、1965年に家永三郎が教科書検定で提訴し、ここに教科書裁判が始まります。

下って、1977年6月、「ゆとりある教育」を看板に掲げ、「君が代」を国歌とする、小・中学校の新学習指導要領が告示されますが、1977年9月、「教科用図書検定規則」と「義務教育諸学校教科用図書検定基準」が20年ぶりで改訂されます。これによると、教科書は、学習指導要領に示す内容を取り上げていること、そして、学習指導要領に示す目標及び内容に照らして、不必要なものは取り上げていないことと定められています。学習指導要領の影響力は絶対的とも言えるものです。

検定制度の改正 (1988)

「学校教育法」第21条第3項では、検定教科書の調査審議する審議会については、政令で定めることとあり、それは「学校教育法施行令」第39条で「教科用図書検定調査審議会」と定められています。

ところで、教科用図書検定調査審議会は臨時教育審議会第3次答申(1987年4月1日)に沿って、1988年9月22日、「審議の経過」をまとめました。それによると、「原稿本、内閣本、見本本」という3段階に分かれている現行の審査手



GDMとの出会い

黒川 泰男

昨年(1988)夏、御殿場のセミナーに参加した。その理由は簡単であった。ある私立大学で教科教育法の講義を臨時的に担当せざるをえなくなった。10数年にわたって、大学の一般教養の英語(教育?)にたずさわってきたが、中学・高校での授業のデモンストレーションを英文科学生を前にしてやってのけなければならない。その必要に迫られた。GDMの教授法について、1時間ほど講義をしてお茶をにごしたくない。そんな気持が私にあった。

しかし、自分が授業のデモをやる気はなく、見学するだけで多くのことが分かるだろうと、気軽に出かけた。セミナーの要項に、画用紙持参のことと書いてあったが、デモは事情を話せば(61才という年齢など)、逃れることができるだろうと高を括っていた。ところが、短時間ながらデモをせざるをえなくなった。何とかやりとげたつもりであったが、大へん難儀な4日間であった。

こっそり隠れるように出かけたが、4、5人、

続きから、見本本審査を省略し、現在の検定期3年を4年にするなどとなります。これに対して強い反対の声があります。しかし、1989年の学習指導要領の改訂にともなって、1990年度の小学校用教科書の検定から実施されるでしょう。

学習指導要領改訂に接しての反省

様々な法律が関連しますが、要は、教科書は検定を経たものであり、検定の基準は学習指導要領にあります。そこで、学習指導要領が重大な意味を持つわけです。

1989年2月10日に公表された新しい学習指導要領案ですが、問題点が多々あるにもかかわらず、私たちがこれについて何か意見を述べようとしても、それは困難です。学習指導要領が法的拘束力を持ち、教科書や現場に大きな影響を与えるにもかかわらず、私たちが詳細に検討する時間は保障されていないといえます。

しかし、可能な範囲で意見を述べてみたいと思います。われわれ全てに関係することですから黙ってはおれません。本当はいつでも意見が言えるくらいにしっかりしているべきだったと反省しています。法律や歴史や政治の学習が必要だと痛感する次第です。

声をかけてくれた会員がおられた。私がつまらない文法の本を書いていることなど知られており、私は当惑し恐縮した。私の書いたものなどは机上の空論であると批判されているに違いないが、セミナーの参加者はすべて節度があつて気持ちがよく親切であった。

セミナーが終って2、3日後に、私はロンドンに出かけ、約3週間・1日3時間、ある教育施設で英語の勉強をしたが、GDMできたせいか、それは気楽であった。自分の大学に戻って、1ヶ月ほど経って体調がはなはだしく乱れ、私は2ヶ月半入院生活を余儀なくされた。勤めのほうは3ヶ月の欠勤を医者からも大学のほうからも強く勧告されることになった。毎日2時間以上もかかる点滴注射を受けながら、年齢のせいか来し方行く末のことなど、とりとめもなく考え込んでいた。GDMのセミナーが記憶によみがえってきた。ある上級クラスの婦人教師がモデルレッスンを行なった。教室の中に台所道具・若干の野菜を持ち込み、みずから

料理のまねごとをしながら、そうした動作と英語表現とを重ね合わせてゆく。私たち参加者が生徒になって授業者と英語でのやりとりを行なう。これはすばらしい、自分はどうかんばってみてもあんな授業はできないと、溜息をついたことを思いおこした。私の半分以下の年に見えるうら若い女性が疑問詞 what をたくみに使って私たちを授業に引きずり込んで行ったことも思い出された。ロンドンのことよりも GDM のほうが印象が強烈に残っている。それはなぜであろうと自分に問いかけた。

自分は入院中であるが、絶対安静というわけでもない。GDM 主催の発音ワークショップが秋深く六甲山で開かれると言う。どうしてもそこへ行ってみたくなった。医者に相談して許可を得て、そこへ行ってみた。ここも傍観することは許されず、発音の訓練をふんだんに仕込まれることになった。いい年をして、恥を知れというところであろうが、どうしたわけかそんな屈辱感に責められることがなかった。そこへは高校の英語教師である妻をも連れて行った。私は基礎的な点で多くのまちがいを犯しており、それを指摘された。こちらの切ない向上心(?) が伝わったのか、同席の若い教師たちは私たち夫婦をあざけるような素振りは一ひとつも見せなかった。

GDM は教師の発音を実地にきめ細かく矯正できる Phonetician を10人(?) ほども抱えている。それを堂々と実行している。これは大したことであると私は思った。

折りに触れ自分をいましめてはいるが、私は英語教育と結びつけて、「文化」とか「人格形成」とか「国際化」とかいう big words を使うことがあった。実際にはそれらのコトバの内実を納得できるように理解しないまま使っていた。自分は人に誇れるほど文化性や人間味に富んでいるようにも思えないし、そんなことを人に言うのは恥ずかしいことでもある。それでも、そんなコトバをよく使った。

どの国でも同じであろうが、日本のように民度の高い発達した社会の中では、少なくとも専門職にたずさわっているかぎり、どんな理屈を言っても、当人が相当な芸をこなせないかぎり、人はその人の理屈やイデオロギーを受け入れるどころか、聞いてもくれない。世の中はそうした所である。私は基本的な芸が落第であることを知った。いったい、自分はいままで何をしてきたのであろうか。GDM の人たちは、そんな重

苦しいことは何も考えていないであろうが、GDM は私を初心に戻らせてくれたようである。

さて、この原稿の注文は GDM に対する要望を書いて下さいとのことであった。自分を初心に戻らせてくれた研究組織に対して、感謝の気持ちこそあれ、特に要望すべきことはない。皆さんが大へん democratic であることに驚いている。

E. P という本はひじょうに科学的系統的でよいが、object education に忠実になるあまり、situation の設定が artificial に傾斜している向きが見られる。そのために natural な英語が犠牲になる傾向が見られる。

The time is twelve (p. 35). といいた英語は人工的すぎる。It is twelve. とだけ教えるほうが direct であろう。Meo and women and boys and girls are not thigs. They are persons. You are a person (p. 37). といいた英文が略画といっしょに提示されているが、persons ではなく people がぴったりしており、You are a person. は特殊な situation の中でしか使われない英語（動物ではなく、人間だといっただうな）であると思う。数は少ないが situation に無理があるように見受けられ、それが実践にもまれに持ち込まれてしまっている気がした。関係代名詞の実践で、Which bag was on the table? という教授者の発問に対して、This is the bag which was on the table. という学習者の答えが期待されていたが、関係代名詞の導入としてあまりにも artificial であると思う。教室の中以外では使いそうもない英文の使用はできるだけ避けたほうがよいと思うがどうか。situation の概念をもう少しふくらませる必要があると思った。

GDM の先生がたが useful であると考えて使ったりみずから作ったりされている英語教材の中には首をかしげたくするような英文がないわけではない。ときに、artificiality や unnaturalness を感じないわけではない。系統性と自然さとは実生活の中で一致するとはかぎらないということであろう。しかしながら、私は GDM には母親が赤ちゃんをミルクではなく母乳で育てる、一昔前の大工さんが丹精して家を作り上げて行った—そうした手作りの教育のよさを感じた。そう言えば、きびしいながらも、今日では珍しい warm feeling をセミナー中、しじゅう感じていたのだが、これは感傷的な私の思い入れだったのであろうか。

Basic 風英語を気軽に使おう

牧 雅 夫

1. Basic は哲学向き？

過去20年あまり Basic についてあちこちで書いたり話したりしてきた。それで、私の専門は Basic ということになってしまったようで、時たまにある原稿依頼も注文は Basic に関するものばかりである。それで別に当惑しているわけでもないのだが、私の最大の関心は、日本語を母語とする我々が、いかにして日本語とは構造その他で大きな隔たりのある英語を意志伝達的手段として楽に使えるようになるかということにある。そのことは、私が Basic に興味を持つ以前からのものであるし、今の私の Basic とのかかわりがどうであろうと、自省してみても変わってはいない。ただ、そういう私の最大の関心事に、いつまでも、もっとも手応えのある反応をしてくれるのが、たまたま Basic なのである。

私は、experience, reason, mind, thing, sign, fact, fiction, true, false, right, wrong, chance, law, power, force, pleasure, pain などの語の意味についていろいろ思いをめぐらすことがよくある。哲学的思弁というと、おおぎょうだが、端的に言って、哲学が嫌いではない。カントの『純粋理性批判』やヘーゲルの『精神現象学』も、いつかは原文のドイツ語で読んでやろうと、本だけは買いこんで書棚に飾ってあるが、これはろくに実現しないままに、いたずらに年月ばかりがたっていく。

しばらく前、英国の言語学者 John Lyons の本 (Language, Meaning & Context) を読んでいたら、Basic English はライブニッツを初めとする17世紀の哲学者たちの思想に由来する体系だと書いてあった。私が Basic にひかれるのも、たぶん、Basic のそのような素姓が関係しているのだろう。前々から Basic は哲学を論じるのにもっとも向いていると、私は感じていた。あるとき、哲学を教える同僚に、Basic とはどういうものか説明してから、このことを言ったら、いつもは私の言うことなどなかなか受けつけない気むずかし屋のその男が、めずらしくすなおに「そうだろう」と同意した。

2. Basic が突出してみえてくる

とにかく、Basic は、日常会話よりも、思考を精密に表現したり整理するのに便利である。そ

ういうことを頭の中でやる癖がつくと、病みつきになる。その病まいがさらに高じると、もはや Basic でなくては英語がなんとなく不純に思えてきて、英語の本を読んでいて、Basic またはそれに近い表現があると、それが突出してこちらの注意をひき、そのまま読みすごせなくて、やたらに黄色のマーカーでしるしをつけたくなる。

最近ある推理小説を読んでいて、マークした箇所—こんなに長いのはめったにないが—を引用してみよう。ところどころに混じっている Basic でない語句は下線を施して、そのあとの [] 内に Basic の言い換えを試みてある。ただし、dressing-gown はそのままとした。

I had been lying [stretched out] there in the dark for some time but, when I had made up my mind, I put on the bedside lamp [light] and looked [gave a look] at my watch. It said three minutes to midnight [twelve]. That didn't seem so very late in the mood [humor] I was in. I put on my dressing-gown and took my pocket torch [light] with me and went to Sally's room.

3. Basic が英語を使う自信をつける

こういう文例の採集が、私にはことのほか面白いのだが、無精なものだから、マークのしっぱなしで、カードに書き写して分類整理することをまめにやらない。私の蔵書の中には、数多くの文例がマークされたまま、埋もれて眠っているが、そのことはともかく、このようにして集めた文例は、教材として役立つことができるし、本を書くときのネタにもなる。それに、なによりありがたいのは、英語を実際に話したり書いたりするときに、利用できることだ。Basic の文例だから、語彙がなじみのものばかりである。それで、そうでないよりもずっと利用しやすい。

海外旅行のときはもちろんだが、日本にいても近ごろ私は、外国人と話すことがよくある。また、教室でもなるべく英語を使うようにしているので、英語を話すことはもう、私にとってそれほどめずらしいことではなくなってしまった。そうってみて、Basic の恩恵をしみじみ感じる。私は英語が決して楽に話せるわけではな

いが、それでも言いたいことは言いたい英語になるし、以前よりは英語を話すことに持久力がついてきたような気がする。それは、ひとえに Basic のお陰だと思っている。

4. もっと Basic を使おう

それで、常々不満に思うことは、Basic にはいいことが一杯あるのに、どうしてみんな Basic 仲間で Basic をもっと気軽にお互いどうして話さないのだろうかということである。

これは、ひとつには Basic の語彙制限があまりにも窮屈で、ちょっと頭の中で考えてからでないと、うまく Basic で言えないことがよくあるからであろう。会話では、Thank you. Excuse me. I'm sorry. といった表現がしきりに使われるが、純粋に Basic で終始するとすれば、これらは使えない。確かに、Basic は哲学を論じるのに向いているが、会話には不向きのようなのだ。

とすれば、会話でのこういう決まり文句は、お互いの感情を和やかにする潤滑油と心得て、気楽に使うことにしたらいい。また、Basic は動詞が極度に制限されているから、とかく文の出だしがむずかしい。Open the window, please. というところを Basic で言おうとすると、Get the window open, please. とでもしなくてはならない。こんなのも、とっさには Open the window... でいいことにする。純粋 Basic だと、どうしても「変な英語」といった感じの表現になってしまうこともよくある。それがいやだという人は、ちょっとだけルール違反をやってもいいだろう。

「変な英語」といえば、私の書いた Basic の文を見て、「普通に歩けるのに、わざわざ松葉杖をつけて歩いている英語」と、達者な日本語で批評した英国人の知人がいる。だが、松葉杖をつけて歩いてでも、ちゃんと目的地に到達できるならば、ろくに歩けなくて get nowhere であるよりはずっとましだ。

会話はやはり慣用依存度が高い。自国語の会話では、人間はみな慣用依存症患者だ。英語国人が英語で話すときに、非慣用に不寛容であるのは、しょうがない。それで先ほど挙げた潤滑油の慣用表現はためらうことなく使うことにして、あとはなるべく Basic 風の英語で話すように心掛けるようにする。Basic 仲間が、お互いどうし話すときには、かなり猛烈な非慣用英語の Basic を気楽に使うことができようが、それで

も純粋に Basic で終始することは必ずしも楽ではない。それで、私が提唱しているのは、un-Basic がまじっても目くじらたてずに、お互いにもっと気軽に、日常的に Basic 風英語を話すことだ。

その際の会話語彙の目安になればと思って、『話す英語・書く英語』という本を書いたときに、Everyone's English の語彙を提案してみた。実際、あのくらいの語彙ならば、気軽に英語を使う気になるのではなかろうか。

Basic と慣用英語の関係は、西暦と天皇制年号のそれに似ている。西暦のほうが世界に通じやすいし、単純で便利だと思うのだが、日本人どうし話をするときには、西暦では通じにくい相手も少なくないし、話題によっては年号でないとしっくりしないこともよくある。

それで妥協して、天皇制年号を使うこともあるとしても、西暦のほうがいいと信じるならば、自分の心の中では年代は常に西暦で承知していてしかるべきであろうし、天皇制年号は必要に応じて西暦にただちに直すことができなくてはなるまい。

同様に、Basic を信じるならば、unBasic の慣用英語を使うとしても、その気になればいつでも put it in Basic できることが望ましい。慣用は、慣れ親しんだものであり、自分の感傷がからんだものである。Basic は感傷には冷淡である。それは覚悟しておかなくてはならない。かわいらしい子犬ちゃんを puppies と呼びたければ、そう呼んでもいいが、感傷抜きで young dogs とか little dogs, baby dogs とも言えるように自分の心を鍛えることが、Basic をやろうとするからには、どうしても必要ではないだろうか。

「Basic 風英語を気軽に話しましょう」と言っておきながら、その一方でこんなお説教じみたことを言ってしまった。これで、せっかくの「気軽に話そう」という気分が白けてしまったら、私がこの文章を書いた意味がなくなってしまう。だからやはり、結びの言葉は「とにかく、Basic の off limits を犯すことを気にしないで、Basic を話しことばとして使ってみましょう」としたい。

メディア史上の Basic English (4)

— I. A. リチャーズ再読 —

片 桐 ユズル

I. A. Richards とのあいだは1951年に早稲田大学文学部英文科3年の講読で杉山玉朗先生が Science and Poetry (1926) をよんだ。科学をまともにおさえて詩を論じたのがすごく明快で夢中になった。つぎの年の先生の講読はほかの本だったから、この出会いはわたしにとって幸運だった。それから The Meaning of Meaning (1923), Principles of Literary Criticism (1925), Practical Criticism (1929), Mencius on the Mind (1932) などを読みかけたり、ながめたりしていたが、挫折していた。ところが鶴見俊輔さんのすすめで1954年ごろ The Philosophy of Rhetoric (1936) のロケットの力で引力圏外にとびだしてしまった。「ことばはすべてたえである」という軌道にのって十何年はしりつづけたであろうか？この本のかんがえは English Through Pictures (originally The Pocket Book of Basic English, 1945) で実行にうつされていた。つまり、リチャーズの哲学を、わたしの職業である英語教師という場で実践できるということで、わたしは夢中になった。それと前後して教文館で Teacher's Guide for Learning the English Language という、いさか素性のしれない本をみつけ、そこにかいてある direct method のやりかたで、そのころ非常勤をしていた中学校でおしえた。そのころ洋書をおいている店はあまりなくて、日本橋の高島屋5階のタトル商会にわたしはしばしばベーシック関係の本をあさりにいった。ある日その支配人の井上さんが English Through Pictures をつかっておしえる教授法の講習会があることをおしえてくれた。1955年の秋にわたしははじめて吉沢美穂さんの講習会にでた。Graded Direct Method という名前をそこではじめてきいた。吉沢さんはガリオア留学生としてハーバード大学で I. A. リチャーズから、この教授法をならってきたのだ。日本で吉沢さんにこの方法をおしえたのは東京女子大学の Constance Chappell さんだった。この方法は Basic English にもとづいているが、Basic をおしえることが目的ではなくて、Basic はふつうの英語への入門としてかんがえている、ということが強調され、そのことにわたしはいささか不満だった。一方そのころ室勝さんがアメリカ文化セ

ンターなどでベーシックの会をしていたが、おもに英作文という方法であった。しかしわたしにはダイレクト・メソッドのほうが性にあった。わたしはひとりでリチャーズの Basic English and Its Uses (1943) や Learning Basic English (1945) をよんだ。そして詩と、ことばと、たとえば、GDM についてかきまくったが、これらすべてのタネは The Philosophy of Rhetoric にあった。わたしはこれらの文章を詩人にも語学教師にもわかるつもりでかいたが、詩人は GDM や Basic には興味を示さず、語学教師は詩はわからないといった。どちらもことばの専門家なのにふしぎなことである。

「指示物」(referent) ということばをわたしたちはオグデンとリチャーズの The Meaning of Meaning からおそわった。1949年に翻訳がでた。S. I. ハヤカワの『思考と行動における言語』からは「報告の言語」とか「ウナリことば」に「ゴロゴロことば」などを使った。「天皇が崩御なされた」といっても「ヒロヒトが死んだ」といっても指示物スナワチ意味は同じである、といったことは、戦争中の言語操作でひどいめにあわされていた世代にとっては痛快きわまりないものであった。こういう気分がもとになって、感情の言語はよくないものであり、報告の言語はよいものである、というかんがえをもつようになった。

もちろん、指示物イコール意味というほど問題はかんたんではない。リチャーズは Practical Criticism では意味の四分法を提案して Sense, Feeling, Tone, Intention があるとした。これをつかって、読み取り能力をたかめようと、Denys Thompson などは Reading and Discrimination などの本で、わざと著者名をふせた同じトピックの文章をあつめ、どれがよいかを読者に問う練習問題をつくった。英米人でさえミーハーにはできない読解が、英文科在学中のわれわれにできるはずもなく、discouraging であった。

1970年前後からは、「地図は現地ではない」という一般意味論のほうが、ほとんどなにごとに対しても応用できた。特にメディアの変化や異文化との出会いのはげしさについては、Sapir-Whorf-Korzybski-McLuhan hypothesis

が自覚をたかめてくれた。

1988年秋にアメリカからかえって、なぜふたたびリチャーズをよむ気になったのかよくわからないが、言語による mapping について、より精密な方法の必要を感じていたのにちがいない。リチャーズがたしか『修辞学の哲学』でいっていたことだが、他人がまだあまりかんがえたことのないこと、本人もいわば手さぐり中の前衛的なかんがえは、どうしてもわかりにくい言いかたしかできないかもしれない。『修辞学の哲学』はもしかしたら、そのようなレクチャーであったかもしれない、と。Basic English というようなことをやっているひとの発言としては、気になることであった。一方で、リチャーズの書いたベーシックはやさしかったが、オグデンのベーシックはごつごつして、あまりわかりやすいものではなかった、ということがある。そしてリチャーズのかいた他の本はたいいむつかしくて、わたしは挫折していたのだった。『修辞学』のなかにおいても、文はことばをレンガのように積みあげてつくるものではない、というくだりがあって、このことは決定的にわかったとはいえなかった。

しかし1987-88年にアメリカで彼らの言語生活をみて感じたことは、彼らのことばは官僚的だとおもった。ちょっとしたことをいうのに、大きなことばをつかう。しかも誇張している、という意識はないようだ。彼らのことばは、たとえば録音テープしかはいらぬカセットのようなものだ。ひとつのことばに、ひとつの意味。意味の数だけカセットがなくてはならない。しかしマッチ箱なら、マッチでなくても虫でもコインでも検便でもいれることができる。ことばはレンガのようなものではなくて、いれものなのだ、とおもった。箱とか、ふろしきとか、バスケットとか。それに意味をいれて手わたすのだ。いま、あわただしく手わたされた包みのなかに何がはいっているか？それは状況から察しられることだ。さっと、なんでも入れることができる、コレ、ソレ、アレ、などの便利なことばがある。しかし、これらのいれものに入れておくと、意味がながもちしない。状況が変わると、あのとき何をいれたんだっけ、わすれてしまう。わたしたちは、いれものから、なかみを察する。バケツをわたされたならば、水とか、なにか液体がはいっているとおもう。アタッシュケースなら、なにか書類とか、丸善の紙なら、本だろうか、とか。わたしはフィルムのはいっ

ていた容器にコインをいれているが、これは creative use というものかな？詩人のつかいかたとよばれるものなのかもしれない。

それから映画“The Last Emperor”を見て、リチャーズは1929-30年に北京の大学で英語をおしえたから、ちょうどあのころなのだ。中国の若者たちは一方であるような迷信的な風習とたたかいながら、他方で日本の侵略とたたかいながら、近代国家をつくろうという激動の時代であった。リチャーズの立場も、皇帝の家庭教師と似たようなものではなかったか？一方では西洋とまったくちがう東洋のかんがえかたにおどろき、それは Mencius on the Mind という本になった。他方では、学生が英語のことばだけわかって、文化がわからないと、とんでもない意味のとりちがえをすることにおどろいた。東西文化の誤解のはげしさに衝撃をうけた。1931年にケンブリッジにかえってみるとオグデンが Basic English を発表していた。このアイデアは、すでに『意味の意味』をいっしょに書いていたときに浮かんできていたものである。中国ではロックフェラー財団のたすけで、Basic にもとづいて英語教育をおすすめることになった。中学の1年では、「もっとも役にたつ500語」をおしえることもきまった。そのとき日本が中国に戦争をしかけてきた。1937年のことである。

リチャーズは原稿をもってケンブリッジにもどり、1939年にはハーバードにわたり、ふたたびロックフェラー財団の援助で英語の入門プログラムをつくることになった。大人数におしえるために映画の使用もかんがえ、そのために1943年の夏はディズニーのスタジオですごした。1945年には The Pocket Book of Basic English がでて、その後、約20年間にわたる GDM 関係のリチャーズの活躍は“The Future of Reading” (1970) にくわしい。Re-printed in The Written Word (Rowley, Mass. : Newbury House, 1971)。さらに Design for Escape : World Education Through Modern Media (1968) においてもわたしにとって発見あるいは確認があった。リチャーズのやりかたで英語をおしえることは、ただ外国語をおしえるにとどまらず、同時に PICTORIAL literacy やら SCIENTIFIC METHOD をおしえることになるというのだ。しかもリチャーズ自身が大文字で強調している。(1989/2/10)

活動報告

(1987年9月～1988年8月)

猪俣徳枝

月例研究会

<東日本支部>

- 9月12日(土) 3:00～5:00
豊島区立勤労福祉会館 44名
- I. 総会
II. トーク: Book Review 'The Structure of Magic' 柳沢康司
III. デモ: of 坂倉 武
of 浅見操子
- 10月17日(土) 3:00～5:00
横浜アカデミー 24名
- I. デモ: There is/are 多羅深雪
II. トーク: 意味の変化 山田初裕
- 11月7日(土) 3:00～5:00
渋谷区立新橋区民会館 30名
- I. デモ: here/there 村田晴子
nearer/farther 佐藤由美子
II. トーク: 標準語について 安西聖雄
- 12月6日(日) 1:00～3:00
千代田生命研修センター 28名
- I. トーク: Basic Englishの統語論 原田 弘
1月16日(土) 3:00～5:00
豊島区立勤労福祉会館 46名
- I. デモ: EP. I p. 25あたり 小松典子
II. GDMで英語を習っている子供と話す
III. 協議: 学校の授業にGDMを活かして使う時の問題点について 新井 等
- 2月20日(土) 3:00～5:00
東京都教育会館 49名
- I. デモ: where (relative) 東山 永
II. これからの中学校英語教育 隈部直光
- 3月12日(土) 3:00～5:00
豊島区立勤労福祉会館 32名
- I. デモ: which (relative) 梅本 裕
II. トーク: 'change'について考える 小川和子
- 4月16日(土) 3:00～5:00
東京都教育会館 63名
- I. デモ: this/that, my/your 川奈部くに子
II. トーク: Basic English -850語の可能性- 室 勝
- 5月7日(土) 3:00～5:00
浦和市文化センター 18名
- I. デモ: have 佐藤正人
II. トーク: GDMとBasic Englishについて 唐木田照代
- 7月2日(土) 3:00～5:00
東京都教育会館 52名
- I. デモ: go 加藤准子
go 猪俣徳枝
II. トーク: 私の子ども発見、自分発見
スクール・カウンセリングで学んだこと 内田美佐子

<西日本支部>

- 9月19日(土) 2:30～5:00
神戸市勤労会館 19名
- I. デモ: It is here/there 中村峰子
which (関係代名詞) 勝部恵子
II. トーク: Basicの統語論 原田 弘
III. 総会
- 10月18日(日) 2:30～5:00
日本京都イタリア会館 22名
- I. デモ: was 寺崎公宣
疑問詞の総まとめ 植田友子
II. トーク: Interaction in Musicals 村上光久
- 11月14日(土) 2:30～5:00
YMCA奈良西大寺校 15名
- I. デモ: give 中西美由紀
see 花田千鶴子
II. トーク: GDMと授業 昆布孝子
- 12月20日(日) 2:30～5:00
大阪 梅田第二産経学園 20名
- I. デモ: what (疑問詞) 北村真由美
supply 岡谷よし子
II. トーク: Writingの指導
-1つのアプローチー 川上伊都子
- 1月24日(日) 2:30～5:00
日本京都イタリア会館 14名
- I. デモ: put 宮田 忍
what (疑問詞) 藤井暉子
II. トーク: 警察官にGDMで教えてみて
奈良グループ (松川和子・岡谷よし子・田附則子)
- 2月28日(日) 2:30～5:00
京都ユニオンビル 21名
- I. デモ: take 寺崎公宣
do 中原 敦
II. トーク: 脳と記憶 岩崎正春
- 4月24日(日) 2:00～4:30
梅田 第二産経学園 24名
- I. デモ: This/That 下川一子
have 花田千鶴子
II. トーク: よくわかる「英熟語 -『コア理論』
で丸暗記から脱け出そう- 吉沢郁生
- 5月22日(日) 2:00～4:30
梅田 第二産経学園 15名
- I. デモ: which 齊藤直美
スペイン語 植田友子
ロシア語 大塩直也
- 7月17日(日) 2:00～4:30
神戸市勤労会館 13名
- I. デモ: a/in/on/the 重本輝代野
We/You/They 中村恵美子
II. トーク: Edgar DaleのAudio Visual
Method in Teaching 片桐よう子

編集後記

今回はGDMの新しい方向を模索する論文をたくさん載せる予定でしたが、思うにまかせず減頁になりました。収録されたものは示唆に富み、大いに参考になると思います。

(山田・柳沢)