Graded Direct Method Association Of Japan

News Bulletin

第43号

英語教授法通信

1991年5月10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.03－3444－7109

特集：学校教育とＧＤＭ

日本の学校教育の中でＧＤＭはどのように生かされうるのだろうか。また、将来どのような役割をはたすことができるのだろうか。公立・私立の小学校、中学校、高校、大学で実際にＧＤＭで英語を教えている（教えた経験のある）７人の方に実践の様子、学校でＧＤＭを活用する利点と問題点、学校教育におけるＧＤＭの今後の可能性などについて実践記録や論考をよせていただいた。（1991年ＧＤＭ News Bulletin編集係）

私立小学校の英語授業をＧＤＭで

松　川　和　子
（奈良育英小学校講師）

1. 英語遊びとは何か？

入試英語優先の英語学習の流れの中で、なんとか子供たちに「英語の楽しさ」「英語を学ぶおもしろさ」を体験させたいとここ数年、小学生と関わってきました。児童英語でよく言われる所の「ゲームや歌で楽しく」といった考えとは全く別に、ＧＤＭで英語を学習することにより、子供たちは次のような遊びを体験していくのではないかと考えています。私はそれを「英語遊び」と名づけています。受験英語の影響をまったく受けない小学生時代はその「遊び」に最適の場です。

(1)頭の体操－推理遊び
(2)言語という粘土をこねて作る造形遊び。
(3)物や人とのcommunication 遊び。

英語の基礎力の一部を学習すると共にこういった遊び感覚を身につけることは子供の成長にとって大変有益です。こういった点から英語学習の出発点として、ＧＤＭで学ぶことの意味は大きいと思います。教師側にとっても、新しい言葉に触れた時の喜び、communication ができた時の子供達の嬉しそうな様子を共感しあえるという意味で、教え甲斐のある教授法だと思っています。

目　次

特集：学校教育とＧＤＭ
私立小学校の英語授業をＧＤＭで …… 松川　和子　1
ＧＤＭを実践、応用して …… 昆布　孝子　4
今年の中１の授業から …… 久本　麗子　6
学校でＧＤＭは何ができるか …… 佐藤　正人　8
クラスサイズと教授行為 …… 吉沢　郁生　13
検定教科書とＧＤＭ …… 箕田　兵衛　16
ＧＤＭとBasic English に期待すること …… 馬嶋　治男　19

なぜ大人が「英会話」を勉強するのか …… 黒沢　文子　23
メディア史上のベーシック・イングリッシュ（６）
－ヘンリー・ヒギンズの時代－ …… 片桐ユズル　25
活動報告（1989年9 月～1990年8 月） …… 30
新刊紹介（『ｲﾝｸﾞﾘｯｼｭ 思いのまま』／ Richards on Rhetoric） …… 32

2. 授業の実際

１学年１クラスで全６学級の小規模な私立小学校。１，２年は42名。３年から６年は28名から34名。英語は１年生の２学期から、Team Teaching（T.T と略す）class が週１回、その他の学年は、週２回。（３年生から６年生でＧＤＭを週１回とT.T class を１回です。）１クラス40分授業です。

(1)全員が席につき静かになって授業の態勢がとれたところを見計らって英語で挨拶。ざわついていれば日本語で注意し、集中できるまで待ちます。全員が揃うまで５分くらいかかります。

(2)復習を10分から15分程度。既習のsituationを用いながら、日本語から英語への頭の切り換え、気分転換をします。新しいitemの導入の為の“英語で考える”雰囲気作りです。全員が口を開いて応答しているか確かめながらゆっくりしたペースで。特にslow learners の子供達に発表の機会を与えて自信を持たせ、次のstepに集中できるよう促します。しかし....彼らに焦点をあてて指導していると、理解の早い子供達は退屈で、私語手遊びが見られ教室がざわついてくることがあります。一度に30名前後の子供達を指導するのは大変です。特に、3､4年生では言語能力に差があり、日本語での理解力がまだおぼつかない子供もあれば、非常に進んだ程度の子供もあって千差万別。進度をある程度一定にする為、slow learners を集めて、休み時間に補習をしたり、編入生がある場合はその都度大まかなpoint を何回かに分けて教えたりの苦労があります。いつも子供一人一人をよく見ていて、その子にあった進度を考えに入れておく必要があり、なかなか手のかかる教授法と言えるでしょう。

(3)日本語を頭から追い出し、英語とsituationがlinkするようになれば、今日のpoint を導入します。この時は特に、全員が静かに集中するようgesture で示したり、目新しい品物で興味を引くようにします。しかし....受験勉強（中学受験）の弊害でしょうか、考える習慣よりも、記憶中心の学習からか、自分の力で意味を考えてなんとかわかろうとする努力の姿勢の見られない子供が最近増えているように思います。あるいは、今すぐそれが役に立つかどうかという目先の利益で物事を判断する子供が多くなっているからか、なかなか集中しない場合もあります。

(4) pictures(photos,drawing pictures)を使ってspeaking,hearing練習をし、次にflash cards （単語カード）やsentence cardsでの文字の確認とreading 。新出語については、３、４年生では、黒板に書き順を書いて見せたり、既習語と組み合わせてノートに２、３回書かせたり一語づつしっかりと確認させた上で文章に進むようにしています。

(5)まとめとしては、導入のsituation を表わす絵と文の組み合わせ練習、（ ）の中に語を入れる問題、短いparagraph を読んで絵に表現する練習などの内容のworkをします。５分～10分でできる程度。Ａ４サイズで、３、４年生では３クラス分終了時に１枚。５、６年生では２クラス分終了時に１枚のペースです。到達度を見て、次の時間にもう一度復習をやり、よく似たワークでやり直す事もあります。workは専用ファイルにとじさせて、復習の為のreading materialとして、又自由作文の時の参考にと用いています。時間内に早くworkをやり終えた子供には、その日の導入itemで文や絵を自由に書かせたり、発展問題を与えてノートにwritingさせたりして時間を調節しています。

3. 英語の４技能をどのように工夫して教えているか。

(1) speaking

生徒の自主的な発言を促す意味で、常に教師対生徒のpattern にならぬよう、あるitemが一応定着したと思える時点で、２、３人のグループで前に呼び出し、発表の形で発言させたり、個人発表の時もできるだけsituation やsentence patterns に幅をもたせて、生徒自身が選択して言えるように心がけています。又、音声面の指導では、個々の発音については大きな間違いを訂正する程度で、それよりも文としての流れ、rythm, intonation に注意させるようにしています。

(2) hearing

よく似たsituation を表わす絵５～６枚を黒板にはり、sentenceを聞かせて絵にあった文の番号を指で示させる練習や、既習のsentence patternsを用いてshort story を作り読み聞かせるなどをします。

(3) reading

20枚程度のflash cards （単語カード）を

使った単語力自己診断テスト。教師は単語をゆっくりと見せて、１、２秒あいだを置いてから単語を読む。生徒は自分が何問正しく読めたか自分でcheck 。どれだけ読めたかよりも、集中して単語を見ることでより単語力がつけばと思い始めたテストですが、生徒達には好評です。reading practiceとしては、Happy Reading （ＧＤＭ Publications ）を使ったり、E.P.からのcopiesを使ったり、時々おもしろい生徒の作品があれば、ＯＨＰにして全員で読むようにしています。

(4) writing

前述のworkに加えて、作品作りをさせています。最初はこちらから文を与えてそれが表わしているsituation を絵にかかせる段階から、文も絵もoriginalな物を作るよう指導します。content words （内容語）はよく幼児向きの英語の絵本に見られるように、文の中に絵を描いて（絵文字として）表現しても良いことにしています。（例）She will take her off the seat. (はdress の代わり。) おもしろい作品はＯＨＰにして全員に見せたり、英語News（学期ごとに発行）に載せたりします。動詞（take,put,give,goなど）が入った時点から3 sentence patterns （未来形、進行形、過去形）の絵と文を書かせますので最低１人が１作品を完成するには、３クラス分くらい時間がかかりますが、なかなかユニークな作品が生れ、子供同志が学びあう機会作りにもなるので続けたいと思います。

4. ＧＤＭで学ぶことにより４年間で子供達は英語の何を学ぶのか？

３年生から週１回、１年間に30回程度のＧＤＭの授業では６年生まで学習しても、E.P.の30ページまでとhave,hasくらいまでしか進めません。しかし内容を見ると英語の大切な基本概念がいくつもしっかりと入っていることに気づきます。

(1) 主語の習慣づけ

初めてのクラスの時に「衝撃的」に登場するI, You を子供たちはいつまでも強烈に記憶しています。主語の省略の多い日本語と違って、主語をとらないと文の形態をなさない英語の学習にとって、I, You, He, She など主語の位置にくるものを最初にしっかりと捉えることは非常に重要です。

(2) 複数の概念

pen を１本出して見せると、“That is a pen." ３本出すと“Those are pens."と生徒はすぐに反応します。That → Those, is → are, pen→ pens の感覚が身についているからでしょう。又、This and this are books の are や、ballを両手で持っている場合の That ball is in his hands. のhands など（４年生～５年生に登場）よく理解しています。日本語は複数を厳密には表現しない言葉なので、この感覚を小さい頃に植えつけることは大切です。

(3) 時制（未来形、現在進行形、過去形）

私は今のところ ①take ②put ③go ④giveの順に教えます。①takeは４年生の中頃に導入。急に文章が長くなり動作の流れによって文の形が変化するので一番むつかしい箇所です。４～５クラス分とって指導します。③のgoは動作が大きく、教室から出て実際に場所を移動して導入します。１人づつの発表では時間がかかるので２～３人のグループで動かします。まとめとしては、goとtake、goとput の組み合わせの復習などで単調にならぬよう気をつけています。④giveの導入では、T.T class で Valentine のカードやChristmas カードのやりとりが実際にあるのでそういった機会をできるだけ利用します。

(4) 冠詞（a, an, the）

a を導入する時は、代名詞の所有格とのcontrastで教えますが、その時、意味を理解しても、This is a my hand.のような文を言ったり、This is are seat. と書く子供があったりするので、導入のsituation に戻ったりする工夫が必要ですし、writing のcheck も大切です。

(5) questions

what? の導入。Is this .....?と生徒の側から聞いてくれる為には、材料捜しが大変。ゲーム風に楽しんで指導ができる箇所です。

以上大まかに学習内容に触れましたが６年生の３学期にはまとめとして、簡単な物語の本を１冊づつ与えて学習しています。ＧＤＭのgrading にも合っているし絵がclear でかわいく単語の意味を絵で表現しているword list がついていて使いやすい本です。

5. ＧＤＭによる英語の授業に対する生徒の反応

この２月に卒業間近の６年生にアンケートをとりました。その中から代表的な意見を。

(1)　むずかしかったところ。

- よくわからない英語が出てきてもよくわからないまま進んでしまう。
- 絵や動作を見てそれに合った英語を言う。
- 変化の様子を一つずつ覚えなければいけないところ。
- 言葉をノートに書いたりしたこと。
- はじめてのところはわからなかったしむずかしかった。

日本語で意味の説明をせずあくまでもsituationの中で生徒の力で理解できるよう、又、４技能を平均的に伸ばしていく為には、生徒の集中力を促す雰囲気作り、材料選びと理解を計るwork作り、復習の工夫など教師の側に時間とエネルギーを要求するこの教授法は生徒にとっても、なかなか知的エネルギーを要するものであり、むつかしいという印象を与えるようです。

(2)良かったところ

- 日本語はほとんどしゃべらず、英語だけの授業で英語になじみやすいようにしてくれた。
- わかりやすく絵などで教えてくれた所。
- わかりやすく楽しかった。よく理解ができて良かった。
- やってみて、こんな時はこういうんだなあと分かった。椅子なんかを持ってきて実際にやってみるのが良かった。
- 先生が日本語を必要な時以外しか使わないで英語でできるだけ多く話してくれるからT.Tの先生の発音を聞いた時になんとなく意味がわかるようになった。
- 一個ずつ正確に教えていただいたこと。

日本語で説明してもらって「わかった」気分になり、それを記憶することで「使えるようになる」と思わせることが英語教育でしょうか？私の担当するT.T class では外国からのお客様が来られた時もできるだけＧＤＭ classで習った英語の範囲でgesture や絵と組み合わせて紹介やお話をしていただくようT.T の先生にお願いしています。生徒にとっては、英語で情報を得る数少ない経験ですが、集中してしっかりと聞いている様です。

6. ま と め

アンケートの中で、「よくわからないままに進んでしまう」と答えた生徒、「はじめての所はわからなかったし、むつかしかった」と答えた生徒。原因は生徒一人一人に充分に言語活動をさせなかったことだと思いますが小学生は成長の速度、言語能力の発達度の個人差が非常に大きいですから一律の学習方法ではそういった子供達に対応できないと思います。一人一人が楽しみながら自分の進度に合わせて参加のできる言語活動として、今年は班活動の充実を考えています。グループに分けてそれぞれEnglish Paragraph を与えて協力して一つの絵に表現させる作業。picture dictionaryのような単語表を与えて、いろんなsituation を含んだ絵から英作文させる作業。またそういった絵や、文の発表など時間はかかるけれど続けていくことで生徒の自発的なspeaking, writing の力が養われるのではないかと思っています。

ＧＤＭを実践 ,応用して

昆　布　孝　子
(奈良育英学園教諭)

教育環境

本校は中学高校併設の私立の学校です。初めて中学１年生を教えることになった1987年と次の1988年の２年間、中学１年生にＧＤＭとＧＤＭを利用した授業をしました。

１学年３クラスを３人の英語教師が担当。１クラスの人数は35～36名。男女の比率は２対１。英語は週５時間。

指導経過および指導上の注意点

教師間でまず１学期の中間考査までの進度を決め、次のような約束を決めて、各自が自由に教えることになりました。

約束として

1．検定教科書（以下‘教科書’）はLesson３までとする。教える単語の数や種類を決める。

2．Classroom English を決める。
3．短縮形を避ける。
［同一の課の中で所有格の ～ 's があり、混乱するおそれがあったので。］
例 That's my camera. = That is my camera.
It's Mike's album.

以上の条件をふまえて、最初数時間（10時間余り）を"English Through Pictures"を用いて、そのgrading に基づいて授業をする。その後は教科書［New Horizon］のLesson 1～Lesson 3までを分解して、ＧＤＭを利用しやすいようにgrading を考え微調整を加えながら教えていった。教科書へ移行するにあたっては、次のような点に特に注意をはらった。

1．日本語を介しないで、出来るかぎり英語で教える。
a)実物、写真、絵を最大限に利用する。
b)Contrastを活用して単語、文章を教える。
2．Grading を考える。
a)どの単語を先に教えるか、今後その単語がどのように使われていくかを考える。
b)各Lessonの内容(Teaching Point)を考え、Grading を作り指導案を考え、作成する。
c)毎回の授業の指導案を考える際、生徒の負担が少なくなるようなgrading になっているか、既習の単語や文章が最大限に利用されているかを考える。

少しのくい違いがあるが、次のような順序で授業をすすめていった。

1) I, You, He, She.
2) It, They.
3) It is here/there. He/She is～ .
4) I am here. You are here/there.
5) They are here/there.
*Classroom English
Good morning. Good afternoon.
Good evening. Good night.
6) This/That is 人名.
This is Ken/Mike/Junko. [L(=Lesson)1]
7) This is "A".
＊アルファベットの大文字を教え、次に小文字を教え、アルファベットの学習に２時間ほど時間をとる。
＊地図を利用してJapan, America, 等の国名を教える。
＊Classroom English.
Hi. Good-by.
How are you? I am fine.
I am not fine.
8) This is his/her～. [hand, pen, book, bag]
9) This is my/your～. [pencil, cap, hat, notebook, table, chair, card] [L1]
10) This is his name card.
His name is ～ . [L5]
My name is Junko. My name is Mike. [L1]
11) This is my book. This is not my book.
This is his book. This is ～ 's book.
It is [It's] Mike's album. [L2]
[sister, brother, father, mother]
[koala, camera, computer, album]
12) This is a/an ～.
This is a cable car. [L3]
[tree, table, watch, clock, desk]
[guitar, dog, cat, apple, orange]
13) This is a ～. This is a ～, too.
This is a big bag. This is a small bag. [L3]
14) Is this a～? Yes, it is a ～ .
No, it is not a ～ .
Is this a cable car? Yes, it is. [L3]
15) What is this? It is a ～.
What is this? It is a tree. [L3]
16) This/He/She is ～ . (人名)
Is this/he/she ～? (人名)
Yes, it/he/she is ～ .
No, it is not ～.
Who is this/he/she?
Who is [Who's] this? [L3]
17) I am a teacher. You are a student.
He is a teacher. She is a student. [L3, L5]
[college, high school, junior high school]

以上のようなGrading で授業を進めてゆきました。(1) Classroom English は絵を描いて、時間や否定文との対比を利用した。 (2) 単語は、身の回りにあるものから教え、単語や文章のPicture chartsを作り、常に生徒の目に触れ

る様にした。(3) アルファベットを教えてからは、Flash cards の単語は読ませた後、スペルを言わせる様にして、アルファベットを覚えさせた。(4) 復習の時間を十分にとって、生徒が自由にしかも自信を持って言える時間を多くした。その方が、授業が活発になり、しかも生徒は新しいものに目を光らせ、導入が上手くいった。(5) 授業の最後には、worksheetsを用いてreading とwriting の練習と同時に「定着度」を確認した。

感　想

生徒は教科書を使わない為に、あるいは毎回の授業で何を学習するか予想が立たない為か、他の教え方以上に毎回の授業に注意を注ぎ、授業に集中していた。

生徒は自発的に発話するだけでなく、他者の発話に注意を払って、自分が学習したことが正しいか否かを教師の発話と同時に他の生徒の発話を聞いて確かめていた。それはまるで水面に投げた石が作る波紋が徐々に輪を広げていくように、Quick learnersからSlow learners へと学習の定着が広まり浸透しているように思えた。　これ以後も単課か数課をまとめては、分解してそのTeaching Gradingを考えＧＤＭを利用して教えました。今日Communicative Method, Communicative Approachが言われていますが、中学校の英語教育でＧＤＭをもっと生かし、Communication を大切にした授業が出来るのではないかと考えます。

今年の中１の授業から

久　本　麗　子
(筑波大学付属桐ケ丘養護学校教諭)

経　過

ＧＤＭの授業は、中学１年生のクラスで、１学期検定教科書（以下‘教科書’とは検定教科書を指す。）に入る前に行っている。今年度１年生は、男子４名女子４名の８名のクラスで週３時間（40分授業）である。ＥＰ13頁迄をやり30頁の疑問文に飛び、その後教科書に入った。途中アルファベットの練習など他の事をはさみながらであるが、１学期を過ぎ９月迄ＥＰをＢ４判に拡大コピーしたものを生徒に渡して行った。計画を細かくたてずに生徒の様子をみながら、理解したと思われると次へ進むという具合であった。教科書を使い出してから、はじめの方のレッスンは読むだけで理解ができ、生徒はＥＰで学習したことを納得できたようであった。この後は、それぞれのレッスンに出てくる新しい項目をＧＤＭ的に導入し後は教科書に従って進めている。ＧＤＭ的に導入した項目は、who,　its, have/has, no, ---'s, and, but, see/do not see, what do you see?, Do-question, some, sees/does not see, Whatdoes he see? である。

以上が今迄の授業の概略であるが、期待と不安に緊張していた生徒達は、授業をどう受け止めたのであろうか、生徒の資料をもとに見てみたい。

クラス日誌から

中１のクラスでは毎日クラス日誌に時限毎に、何を勉強したか日直が記入している。英語は生徒にどのように写ったのであろうか。１学期の日誌を順にたどってみたい。生徒の記録の足りないところ、説明を（　）内につけ加えた。

①. あいさつ、HeとShe (I, You, It,最初の時間であったのでI am　名前、You are 名前をやった。それを「あいさつ」と受け止めたのであろう。)
②. 復習とThey, We
3. アルファベット
4. アルファベットと英語のビデオ（ビデオはセサミ・ストリートのアルファベットの部分を見せた。）
5. アルファベット
6. アルファベットの書きとり
7. 会話（here/there, 会話をしたと思ったのであろうか。）
8. アルファベットテスト（大文字小文字のカードで神経衰弱ゲームをした。テストと冗談に言ったのだが。）
9. 答えあわせ、新しい言葉
10. ノート
11. 宿題の答えあわせと名前をローマ字（小文

字）で書く練習
⑫. This is～, That is ～ (my, your)
⑬.「This is 」「that is 」「her」「his」
14. 宿題の答えあわせ
15. 新しい単語と先週勉強したところの復習
⑯. 宿題の答えあわせ 「nose」「mouth」(a)
17. 宿題の答えあわせ 「girl」「boy 」
⑱. apple (an)
19. 宿題の答えあわせ 新しい単語「man」「woman」
⑳. This ○○ is here. That ○○ is there.（○○： 名詞が入る。）
21. 数字の言い方 （電話番号を使う。）
㉒. These ～ , Those ～
㉓. These ○○s, Those ○○s
24. 宿題の答えあわせ、いままでの復習
25. 宿題の答えあわせ
㉖. This ～ this, The ～ the
㉗. The ○○ is on the ○○ . The ○○ is in the ○○ .
28. テストの答えあわせ
29. 新しい言葉
30. 答えあわせと夏休みの宿題
㉛. right, left

（以上のうち「宿題の答えあわせ」とあるのは、黒板でwriting, readingの後プリントを各自に渡すが、このプリントを授業内でやり残すことが多く宿題としている。「新しい単語、言葉」とあるのは、table, book, bagなど身のまわりの単語のことと思われる。）

長く日誌を引用したが、ＧＤＭでの授業が生徒にどのように受けとめられたか様子がわかる。特に番号に○印のあるものは、ねらいとしたポイントがおさえられ適切に理解した様子が伺える。「新しい単語、言葉」とか「復習」という記載があるが、どこまでが勉強したことで何が新しいことか頭の中を整理しながら授業をうけていた様子が伺える。

生徒の感想から

３学期期末テストに、英語の授業の感想を書いてもらったが、それは次の通りである。

1. 書くのがとってもおもしろかった。
2. わかりやすい授業だった。
3. はじめは面白かったけど、途中からつまらなくなった。わからない所もあったけど、ついていけて良かった。
4. プリントがずい分多かった。先生の発音がはっきりしていて分かりやすかった。
5. 英語の時間はとっても楽しい。でも毎回のように宿題を出すのはやめてほしい。
6. とても面白かった。特に外人さんとの会話がとてもよかった。
7. 英語の意味や読み方ができなかった。１年は早かったけどおもしろかった。
8. 中学はじめての英語の授業。最初は久本先生が英語を使って入って来たから驚いた。

以上、全般に授業をおもしろく感じたようだが生徒の印象、観点が少しずつ違っていてそれがＧＤＭの授業のいろいろな面を示していると思われる。少し注釈を加えたい。

(1) 内容を理解して書くことができたのがうれしかったと思われる。

(3) つまらなくなったのは３学期からということで、教科書に入り英語をわかりにくく感じているのだろう。

(4) 塾などで耳に入る英語と違うものを感じ、ＧＤＭでの英語がわかるということであろう。

(6) ボランティアとしてnativeがクラスに入る機会があった。アメリカン・スクールの生徒が２名クラスに入った時には、ちょうど、have/has を勉強して何時間目かの時で、I have my namecard on my sweater. My name is ___. I have __bother/sister(s).のような文を使える状況ができ、お互いの自己紹介ができた。ＧＤＭで学んでいたので自然な流れで出来たのだと思われる。

(7) 意味や読み方ができなかったのは教科書に入ってからとのことで、英語がわからなくなりはじめたのであろう。

(8) クラス日誌にも「今日の出来事」欄に「英語の最初から英語だったので、びびった。」と同じ様な事が書かれてあったが、I, You, He, She, It で始めた１時間目は生徒に頭の切り換えを要求したようだ。

おわりに

この１年間をふりかえって、ＥＰを使っての授業はわずかであったが、そこでは生徒は殆ど全員がクリアーして先へ進めたと思う。しかし、感想に「つまらなくなった」「意味や読み方ができない」とあるように、教科書に入ってから英語がわからなくなりはじめている。これ

から中２、中３と教科書を進めていくうちに、このギャップは大きくなっていくだろう。ＧＤＭで育った英語の力を継続していくのは難しい状況にあると言える。このギャップを埋めるよう努めたいが、それにはこの１年間の最初のＧＤＭでの授業での生徒の反応が、多くのヒントを示してくれているように思う。

学校でＧＤＭは何ができるか

佐　藤　正　人
（大宮工業高校（定時制）教諭）

１．はじめに

中学校や高校の教育現場で、ＧＤＭの実践例が徐々に増えている。これはとても喜ばしいことである。中学校あるいはそれ以前の入門期にＧＤＭがすぐれた指導法であることは、すでに広く認められている[1]。また高校や大学でも、英語を苦手とする低学力のクラスで高い指導効果が確認されている[2]。

一方、中学校の上級学年や多くの普通高校では、進学指導との兼ね合いから、ＧＤＭの実践に困難な問題が生じている。入試は何より「訳と文法」という思い込みには、依然として根強いものがあるからである。この状況を乗り越えるには、文法訳読法にかわる指導法としてＧＤＭに何が可能かを明らかにしていくことが必要であるが、そもそも文法訳読法が、一般に信じられるほど英語学習の指導法として（入試対策を含めて）本当に有効かつ妥当であるかが、まず問題である。

各種の調査によれば、中高校生の勉強時間（特に塾・予備校を含めた教室での）が年々長くなっているという。英語は中でも受験の最重要教科として、進学校（特に私立の）や塾・予備校は英語に多くの時間を割き、しかもその指導法はまことに伝統的な文法訳読法である。それで英語の学力水準が向上しているかといえば、どうもそうではない。大学の教養英語担当者がしばしば指摘するのは、新入生の深刻な学力低下である。入試問題を見ても、10年あるいは20年前と比べて、問題は難かしくなっているどころか、同等もしくは易化傾向を示している。文法訳読法でまともな英語の学力形成はおぼつかない（狙い目であるはずの、文法や読解力についてさえ）ことの、これ以上明白な証明はないだろう。従来、「入試の現実」を理由に文法訳読法が、いわば一つの必要悪として正当化されてきた。その根拠はとうに崩れているのである。

ある著名な予備校教師は「共通一次試験の実施以後特に著しい入試問題の長文化と、『大意要約』にはじまる内容的設問の増加」を指摘して、「入試問題が長文化すれば当然それに即した読み方、英語を日本語に訳さず英語のままで理解する読み方がなければならない」と書いている[3]。また別の受験参考書は「最近の国公立入試や私大入試のどれをとってみても、新傾向の入試問題では速読速解力が英語の得点力に決定的な影響を与える」が、「日本の高校生や受験生の多くは、英語なら何でも日本語に訳して理解しようとする癖がついているために、英語を英語として理解する能力が非常に不足している」とも述べている[4]。

問題は文法訳読法にかわる実際的な（入試を含む我が国の教育現場の現実に対応しうるという意味で）指導法が、いまだ確立されていないことである。「それはどのような頭の働きなのか、何を手がかりとし、どのような習練を積めばその域に到達しうるかの具体的道程を示さずに、念仏のように直読直解を唱えたところで初心者には何の助けにもならない[5]」という指摘は正論である。

本稿では、文法訳読法の問題点を検討し、それにかわる指導の方法論を確立するうえでＧＤＭが果たすべき役割について考察する。

２．文法訳読法の問題点

日本人英語学習者に共通の欠点としてよく指摘されるのは、英文を読む際に逆行が多く、極端な遅読だという点である。文法的知識はあってもそれが自動化されていないから、意識的な構文解析と翻訳に頼るしかない。労多く、時間がかかり、しかもはなはだ苦痛な過程である。こうして「読む」という作業は、多くの生徒にとってほとんど責め苦に等しいものとなる。訳読に頼る限り、これは避けられない欠点であ

る[6]。また、語順通りの、よどみない、自動化された処理機能がはたらかなければ、音声信号をリアル・タイムで追うことができない。英語の聴解力が貧弱なのは、音声が識別できない以上に、内面化された文法能力を確立できていないからである。

Chomsky は人間の自由かつ創造的な言語使用を人間の言語能力の最も際立った特色とし、それが言語の高度な規則性にこそ支えられていると指摘した[7]。これを早トチリして、文法訳読法の焼き直しをやったのが、認知学習理論（Cognitive Code Learning Theory）である[8]。結果は推して知るべし。早トチリだというのは、Chomsky が文法の重要性をいうとき、それは内面化（internalization）され自動化された無意識の言語知識を指すことを、無視しているからである。Chomsky は明示的知識と内面化された無意識的知識とを峻別し、明示的知識にとどまる限り、その文法は言語使用の役には立たないと述べている[9]。認知学習理論の（したがって文法訳読法の）致命的な欠陥はここにある。

ＧＤＭは文法を明示的に教えようとはしない。かわりに文の意味構造をとらえさせ、それを手掛かりに文法を獲得させようとする。それが言語習得の原理にかなった合理的な方法であることは、別の機会に書いた[10]。ＧＤＭは、内面化され自動化された言語知識を形成する方法である（厳密に立証するのは難しいが、示唆的なデータはかなり集まっているので、いずれ発表する）。だからＧＤＭで学んだ生徒は、長く複雑な文や、日本人学習者の多くが苦手とする後置修飾を、ほとんど苦にしない。ほんの初学者でも、たとえば関係節を含んだ文を口頭で使いこなす。これはＧＤＭの絶対的な強みである。

３．ＧＤＭによる低学力クラスの指導

前節で述べたことから、ＧＤＭが低学力のクラスでも高い指導効果をあげる理由は、ある程度明らかであろう。

数百年にわたる伝統文法の蓄積に加え、生成文法の研究がはじまってすでに30年をこえるが、英語の文法機造ひとつをとっても、それが完全に解明されたというには程遠い。ところが世界中の言語学者を総動員してなお解明困難なこの言語知識を、人間の子供はほんの数年で、苦もなく身につけてしまうのである。この言語習得の能力は、人間に生得的に備わったものであり、それを有効に活用できるなら、特別な才能をもたない普通の生徒にも外国語の習得はずっと容易なものとなるに違いない。低学力クラスにおけるＧＤＭの成功は、この期待を支持している[11]。　文法訳読法は言語習得の目的には本来不適当な能力に主として依存し、ＧＤＭは人間の言語習得機構を最大限に活用しようとする。それゆえ、文法訳読法は大量の落ちこぼれを生み、ＧＤＭは文法訳読法ではとても教えられない平均水準以下のクラスでも良好な結果をおさめるのである。

ＧＤＭを知らない人は、低学力のクラスで日本語を使わない授業など、はなから無理だと思っている。実際には文法を説明的に教えたり、翻訳を行ったりするほうが生徒にははるかに負担が大きく、無理をしいることなのである[12]。

どんな生徒でも、授業がわかればその教科を好きになる。英語が苦手で授業が大嫌いという生徒でも、英語がわかるようになりたいという願望を、多かれ少なかれ抱いているものである。ＧＤＭは最初の段階から無理なく、わかる実感をもたせることができるので、低学力のクラスでも生徒のやる気を引き出すことができ、それが学習の成功につながっていく。これは低学力クラスの指導を考えるうえで、ＧＤＭの大きな利点である。

ぼくが教えている定時制高校には、中学１年の初期にすでに英語で落ちこぼれ、以来英語を嫌い通してきた生徒が集まっている。その彼らが「初めて英語が分かるようになった」といって、授業に取り組む姿を見る喜びは、ＧＤＭならではのものがある[13]。

４．進学校でＧＤＭは本当に不可能か

ＧＤＭの利点の本質は、目標言語の文法を無理なく速やかに内面化できることにある。これは文法訳読法では無理なことである。それゆえ文法訳読法では、はなはだ奇形的で貧弱な文章読解力しか育てることができない[14]。従来、日本の英語学習者は「聞く、話す」ことはともかく、「読む」ことはできるといわれ、それが訳読と文法訓練の賜物とされてきたが、主観的で裏付けがない。はっきりいえば「神話」である。最近の統計的な実証研究によれば、日本人の英語力は「聞く・話す」にもまして「読む」能力が劣るということである[15]。ペーパー・バック１冊まともに読めない大学英文科卒が珍しくな

いことを思えば、これは納得がいく。

ＧＤＭは文法的には中学から高校英語Ⅰぐらいまでのほぼ全範囲をカバーできるから、たとえば高校１年の段階でＧＤＭによって文法の運用能力をまず確立し、そこからExtensive Reading を中心に直読直解の指導へ進むことができる。こういう訓練は、日本の英語教育に最も欠けており、しかもＧＤＭがその威力を最大に発揮できる領域と思われる。この場合、ボキャブラリーは豊富であることにこしたことはないから、通常のＧＤＭに無理のない範囲で内容語を追加し、また適当な段階で動詞の制限を思い切って緩和するなど、次の段階を見越した指導計画上の対応処置をとるべきだろう。そうしたところで（ＧＤＭに関する言語学的というよりは哲学的な信条にこだわらない限り）、ＧＤＭの利点が本質的に損なわれるわけではない。

指導の最終目標を設定し、そこに至る手順を明確にしたうえで、その基礎的訓練コースとしてＧＤＭを活用する。そう考えれば、高校入試や大学受験を前提にしても、ＧＤＭを活用する余地は大いにあるだろう。一部の私立を除き、国公立の高校入試で英文和訳の比重は非常に低い。ヒアリングの導入は増加傾向にあり、出題の中心は長文である。大学入試については先に述べたとおりである。

受験指導の最終段階で、解答作成の要領を教えるときに、訳文のまとめかたを指導するといったことは必要であろう。それと朝から晩まで「訳と文法」に明け暮れるとは、別のことである。入試に必要な学力はどのようなものかを、入試の実際に即して検討すれば、「訳読法ではダメ」なことはおのずと明らかなのである（それでも訳読全盛が続くのは、教える側にそれを越える技術もしくは能力がないこと、それが教師にとって最もラクな手抜きの方法であること[16]、さらには商売上の理由である。悪貨は良貨を駆逐する！）。

閑話休題。直読直解が実際にできるためには、語順どおり（left to right）にリアル・タイムで文を処理する能力が必要である。そのための訓練としてＧＤＭ以上のものは、差し当たり考えられない（現状では、英語英文系を含む大学の学生および高校生の大部分が、その適用対象である）ということを、これまでのところで述べた。ひとたび直読直解が可能になれば、限られた時間でも大量の英文が読めるから、ボキャブラリーもおのずと増大する。ＧＤＭは単語の意味を文脈に応じてシフトさせる訓練を徹底的におこなうから、この面でも読解力を高める役に立つし、暗記すべき熟語などは大幅に少なくてすむ（受験用熟語集の大半は、意味のシフトを理解できれば、熟語として暗記する必要のないものである）[17]。初期段階でＧＤＭを徹底的にやっておけば、後の負担はうんと軽くなり、同じ時間で訳読をだらだらやるより、ずっと効率の良い指導ができるはずである。

進学指導を前提に議論を進めたが、何も「ＧＤＭによる受験対策」を始めようというのではない。入試の現実がありそれを無視できない場合でも、ＧＤＭを基礎に正攻法で英語の学力を高めていけば、それが最高の進学指導になりうる。またそうすることで本来の英語教育と進学指導を望ましい形で両立させる可能性が開けるということである。学校教育の場でＧＤＭがしかるべき役割を担っていこうとするならば、これは避けて通れない課題であると、ぼくは思っている。

５．結びにかえて

中学校の英語週３時間制が、全国的に英語の学力低下をひきおこした事実は、記憶に新しい。このエピソードは、塾・予備校がいかに隆盛を誇ろうと、現実に日本の英語教育で学力形成の根幹を担い、その水準を規定しているのは学校であり、それも量的には圧倒的に公立の中高等学校である事実を、端的に物語っている。

ＧＤＭが英語教授法としての存在意義を主張し、研究会の設立主旨が日本の英語教育の改善を掲げる以上、そのいわば「主戦場」たる学校教育で何をなしうるかが、必然的に問われざるを得ない。

残念ながら、ＧＤＭを学校教育にどう応用するかの研究は、理論的にも実証的にも不十分である。実践例は確かに増えつつあり、それらの一つ一つはまことに貴重なものであるが、それらの成果を集約し、英語教育全体の中でＧＤＭがいかなる役割を果たすべきか（また果たしうるか）を組織的に解明する作業は立ち遅れたままである。一つには「入門期の指導法 」という自己規定がその可能性を狭めていたこともあると思う[18]。だが日本の英語教育の現実に即してみれば、ＧＤＭの潜在的な可能性はそれだけにとどまるものではない。文法訳読法の限界は

誰の目にも明らかである以上、それにかわりうる指導法が、いま何よりも求められている。そのためにも、ＧＤＭを英語教育全体の中に正しく位置付けることが急務である。この問題はＧＤＭ学習者の学習過程と学力構造を解明する必要性につながり、ひいては第二言語習得理論の研究と関連する。その過程でＧＤＭ自体が自己修正を迫られる場合もありえよう。関連研究領域の成果に照らしてＧＤＭの妥当性を検証することも，これからの課題である。

I. A. Richards は100人150人といった大人数クラスでのＧＤＭまで構想し、そのための教材開発を手掛けている。既製の技術や観念が通用しない局面においてこそ、本当に原理原則の意義が問われるものである。

執筆に際し、意識して挑戦を試みた箇所も少なくない。まんまと引っ掛かって、議論のまな板に乗っていただければ幸いである。

最後に、一言触れておきたいことがある。現在、ＧＤＭの名称が商標登録されようとしている。結論からいえば、原則上ならびに実際上の理由から、ぼくは反対である。

ＧＤＭあるいは Graded Direct Method の名はすでに一つの学術的用語として定着しており、商標という概念になじまない。ＧＤＭの理論と方法は学問的に広く認知されたもので、特定の個人や団体の「教義」ではなく、またそうあってはならないと考える。商標登録は、ＧＤＭ研究会が自らを開かれた研究団体ではなく、私的な利益団体と宣言することにほかならない。何がＧＤＭかを明らかにするというのであれば、商標権をふりかざすのではなく、論争を通しておこなうべきなのである。

またＧＤＭの名称が商業的に悪用されないようにというのであれば、残念ながらほとんど実効は期待できない。宣伝文句で『ＧＤＭなどを参考に』とやられれば、もう手のうちようがない。本当に商業的に利用しようとしたら、いくらでも抜け道はある。

その一方で、ＧＤＭをまじめな気持ちで実践したいと思う人がいても、ＧＤＭにはうかつに手を出せないと感じるだろう。そんなつもりはないといっても、一般的には通用しない。悪徳業者はへのかっぱでも、普通の人には〝商標権〟という言葉はそれだけの威嚇の響きを伴うのである。そうなれば、本来の目的に無意味なばかりか、かえって無用の誤解を招く。

本を出版し、講習会をおこなって理論や方法の普及に努めれば、その亜流や我流が生まれてくるのは避けられないことである。それは確かに好ましいことではないが、その場合の有効な対処法はＧＤＭの実践をさらに広く推し進め、正しい理解を求めていくことしかないのである。何より、正統か亜流かなどという議論は、研究組織に最も似つかわしくないものである。だが法的な独占権が生じれば，周囲にそういう見方が生まれることは避けられない。それがいつしか我々会員の内部にまで、独善的な正統意識と「異端」排除の雰囲気をはびこらせかねないことを、懸念する。規則や法令というものは一人歩きするものである。商標登録が善意による発案であっても、一旦発効すれば、ＧＤＭ研究会が商業的独占権を宣言したという事実だけが残るのである。

この問題について、以前東日本支部の総会でも発言したことがあるが、納得いく説明は得られなかった。にもかかわらず、既製事実だけが進行している。これは好ましくない事態である。つまらぬことで会を去る人々を出さないためにも、商標登録をまず白紙に戻すことである。そのうえで、どうしても登録が必要というのであれば、会全体で議論を尽くすべきと考える。近視眼的な政策によって将来に禍根を残すことを、何より憂慮するものである。

注

1．実践に基づく優れた研究報告として、川奈部（1991）、竹内（久）（1990）、玉木（1991）、根古谷（1978）、松川（1989）などがある.

2．佐藤（1990ａ、ｃ）、竹内（豊）（1990、1991）、馬嶋（1990）、普通高校では、新井等氏（埼玉県立川越初雁高校）の実践がある。

3．伊藤（1983）.

4．丹下他（1988）．だからといって、学校より予備校が進んでいるとは全然思わない．実際にやってることは、似たり寄ったりである．（例外はある。学校にも予備校にも.）

5．伊藤（1977）.

6．訳読法について、伊藤は次のように書いている：「われわれの先輩は、明治以来多くの努力を重ねてきた。英文解釈の公式と呼ばれるものを中心とする『英文解釈法』はその苦心のあとであるが……そこには熟語表現への過度の傾斜と、日本語を媒介とすることへの無邪気な信頼がある．……

英語自体から事柄が分かること、つまり訳せるから分かるのではなく分かるから必要なら訳せることが学習の目的である以上、この方法に根本的な倒錯があることは否定し得ない。」(1977)
蛇足は不要であろう.

7. Chomsky (1965).

8. 我が国のまとまった研究として佐々木・小泉 (1977) 参照.

9. Chomsky (1975). また Chomsky (1986)、Ellis (1990)、Krashen (1982)、White (1989) 参照. また、記憶メカニズムの研究は、文理解における高速処理の必然性を裏付ける：

.....it appears to be broadly true that information that arrives early in a sentence is processed before information that arrives later. Indeed, given the known limitation of short-term memory, it is hard to see how comprehension could proceed in any other way..... (Wanner et al. 1978).

Fodor (1983) をあわせて参照.

10. 佐藤 (1990b). また升川 (1979) 参照.

11. 佐藤 (1990c).

12. Ellis (1990) に次の記述がある：

Only learners with a positive affective orientation to learning the L2 are likely to benefit from the instruction. ..... In addition, learners who find that their learning style is incompatible with the instructional style may develop anxiety and so lose confidence and motivation, perhaps even to the point of abandoning instruction.

13. 佐藤 (1990c).

14. 松村 (1984) によれば、小笠原 (1978) は「生徒 (学生) たちは、6年なり、8年間に、英文をどうやって『読む』のかについて、実は然るべく教わっていないのではないか、と疑問がおこってくる」と評している.

15. 松村 (前掲)

16. 黒川はこう述べている：

「訳読式授業が安易であるということは、訳読が中・高の生徒にとって簡単であるということではない。訳読は見かけによらず負担過重となり、時に英語の構造の理解をさまたげる。」(黒川・小山内・早川 1981).

心すべきことである.

17. このような指導の意義について、相沢 (1990) 参照。また意味のシフトの規則性について、Jackendoff (1983) 参照.

18. 「入門期」とはいつからいつまでを指すのであろうか。GDMが高校・大学を含むほとんどの学習者を対象としうる我が国の実状では、このことばはほとんど無意味で、場合によっては misleading でさえある.

参照文献

Chomsky, N. (1965), Aspects of the Theory of Syntax, MIT Press.

———— (1975), Reflections on Language, Pantheon.

———— (1986), Knowledge of Language, Praeger.

Ellis, R. (1990), Instructed Second Language Acquisition, Basil Blackwell.

Fodor, J. (1983), The Modularity of Mind, MIT Press.

Jackendoff, R. (1983), Semantics and Cognition, MIT Press.

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon.

Wanner, E. and M. Maratsos (1978), "An ATN Approach to Comprehension" in Halle, M., Bresnan, J. and G. Miller (eds.), Linguistic Theory and Psychological Reality, MIT Press.

White, L. (1989), Universal Grammar and Second Language Acquisition, John Benjamines.

相沢佳子 (1990)「基本動詞 (delexical verb) +名詞の用法について」『英語教育』大修館第39巻6号 (1990年9月号).

伊藤和夫 (1977)『英文解釈教室』研究社.

———— (1983)『英語長文読解教室』研究社出版

小笠原林樹 (1978)「英文読解のプロセスが問われねばならない」『現代英語教育』研究社第15巻8号 (1978年11月号).

川奈部くに子 (1991)『三時制の指導』船橋市中教協英語部会研究発表.

黒川泰男・小山内洸・早川勇 (1981)『英文法の新しい考え方学び方』三友社出版.

佐々木昭・小泉保編 (1977)『新言語学から英語教育へ』大修館.

佐藤正人 (1990a)「GDMで英語の低学力を改善する試み」『平成元年度埼玉県高等学校定時制通

信教育研究集録』
――― (1990b)「GDMと言語習得の原理」『英語教授法通信』第42号.
――― (1990c)『GDMによる低学力改善の効果』関東甲信越英語教育学会第12回新潟研究大会発表論文.
竹内久枝 (1990) GDM1990埼玉英語授業研究会口頭発表.
竹内豊明 (1990)「工業高校におけるコミュニケーションを重視した基礎的英語指導」『愛知県立半田工業高校研究紀要第10号』
――― (1991)『英語と授業に言葉をとりもどすために』1990年度教育研究全国集会研究発表。玉木志乃 (1990)『場面づくりを大切にした授業を！』1990年度教育研究全国集会研究発表.
丹下博文・C. アダムソン (1988)『英語速読速解への近道』河合出版.
根古谷常雄 (1978)『GDMと教科書教材の接点』「千葉大学教育学部附属中学校研究紀要」
馬嶋治男 (1990)『脱・グラマー・トランスレーション』GDM1990埼玉英語授業研究会講演資料.
升川潔 (1979)「教材の Grading」羽鳥博愛・伊村元道編『教育学講座第9巻　外国語教育の理論と構造』学習研究社.
松川和子 (1989) GDM春期セミナー自主プログラム口頭発表.
松村幹男編 (1984)『英語のリーディング』(英語教育学モノグラフ・シリーズ) 大修館.

クラスサイズと教授行為

吉沢郁生
(甲南中学・高校教諭)

クラスサイズが40名以上で、しかも学習者が中学生であり、中学校という場の中での授業ともなれば、それに応じた教授行為[1]が必要になる。

縦横数メートルの空間に40組以上の机と椅子がぎっしり並べられ、英語を学ぶことを第一の目的として選んでいるわけでもない生徒たちが座っている。このような教室の基本形態は、日本語の説明を媒介とせずに実物による場面 (live situation)[2]をベースとした授業を行う上で、大きな制約となる。具体的にどのような制約があり、それに対してどのような教師の働きかけが必要となるかについて、私の実践[3]から気づいたことを述べてみたい。

ポイントは次の4点である。

(1) 提示する物の大きさ
(2) 導入する時の繰り返し
(3) 指名
(4) 教師の声

(1) 全員に見えるだけの大きさのある物を提示すること

私は教室で全員に見せる絵は原則としてB3のサイズにしている。(B4の画用紙を2枚セロテープで貼りあわせるのだ。) そこに太マジックで紙いっぱいに絵を描く。それでも教室の黒板に貼ると、数メートル離れた後方の席の生徒にとっては、決して大きすぎることはない。もっと大きくてもいいくらいである。

とにかく大きくなければ全員に見えないのである。箱はふだんから気をつけて大きめのものを集めておく。In と on の導入の時に私がよく使う箱は、中が透けて見えて、しかも高さ30cmあまり幅25cmあまりのサイズの物である。そのくらいの大きさがないと、40名以上のクラスでは迫力が出ないのである。

だから、時には導入に際して「実物であること」よりも「大きいこと」を優先する場合もある。たとえば比較級を導入する際、私としてはできれば、生徒の持っている鉛筆をいろいろ出して長さを比べる、という所からはいりたいと考えることがある。しかし鉛筆の長さを生徒の前で比べることをしていたら、後ろの方の生徒が「見えないよー」と叫んで、教室全体がざわついてくる、ということがあった。今のところ比較級を導入する時は、私は、黒板にチョークで数メートルの線を2本勢いよく引いてしまう。長さのちがいが一目瞭然である。

しかし基本的には実物を使わなければならない。かといって直径20cmのりんごを用意する

ことなど不可能である。そこで、提示した物を生徒に近づける工夫が必要になってくる。たとえば、〝cold〟を実感させたい時には本物の氷を教室に持ち込む。生徒にさわらせて、〝Ice is cold〟という文を言わせていく。その時、私は氷の入った器を持って、生徒の間を歩きまわるということをする。教卓の所で提示するだけではよく見えなかったり迫力が十分でなかったりする物も、生徒のすぐ近くに持ってこられればよく見えるし、迫力も増す。

(2) 導入のセンテンスは何度か繰り返し聞かせること

基礎動作語 take を導入した時のことである。in, on の復習をすませ、off を導入し、大丈夫だなという頃合を見はからって、教卓の上の大きなバッグを手に取りながら "I am taking my bag off the table." と言った。「エーッ」という声が一斉に生徒たちの間から上がった。「そんなに長い文をやるの？」という意味であることはすぐにわかった。めげずに私はその文をもう一度繰り返し、バッグを手に取ってから、今度は "I took my bag off the table." と2回言った。生徒たちはじっと私を見ている。かなりの集中があることがわかった。私は次に、教卓の上の箱に手をかけ、"I am taking the box off the table."と言った。身ぶりで全員に言ってみるように指示した。何人かが 'You are taking.....' と言っているが、声に力がない。箱を手に取って、"I took the box off the table."と言う。生徒全員に言わせてみる。'You took.....' と言い出す生徒は少しふえたが、全体としてはボソボソした感じで、自分でわかって発話しているといった感じの声ではない。焦って、何名かを指名してみる。'You are took.....' 私は首を振って "I took....." と繰り返す。別の生徒は 'You took the bag is off the table.'と言う。私は言い直させ、"... the bag off the table." であることを伝える。——このような具合であった。

導入の時のセンテンスは、まずたっぷり教師が言って聞かせなければならない。特に長い文型の時はそうである。2〜3回言って聞かせてすぐ生徒について言わせようとすると、上述のような具合になってしまう。導入のところでぐずついてしまうのである。

問題となることは、ではどのくらい言って聞かせたらよいか、という点である。このことについての実証的なデータはないのだが、確からしいことは、クラスサイズが大きくなる程、繰り返し言ってきかせる回数も多くする必要がある、ということである。(生徒の集中の度合も関係してくるはずであるが、ここでは省く。)たとえば、私の教えている中学生44名のクラスの場合は、take の導入については、まず① taking と took の入る文を動作と共に2回ずつ言って聞かせる。②別の物で taking と took の入る文を動作と共に言って聞かせる。③さらに別の物を取りながら taking の文を言い、生徒全員に1度だけついて言わせる。took の文を言い、1度だけ言わせる。④さらに別の物を取りながら taking と tookの文についてそれぞれ教師が言ってから生徒について言わせる。この時1〜2名を指名して言わせる。—— このくらいやると、次に物を取り上げる時は、教師の動作だけで生徒は文を言い出せるようになる。また主語が He になったら He is taking 〜. となることは教師が示さなくても、生徒は言えるようになっている。

人数にかかわりなく1〜2回言えば、生徒には聞こえているのだから、わかるはずだ、という思いこみが私にはあった。しかしどうやら違うようなのである。たとえば1つのリンゴを2人の生徒に与えれば、その生徒は半分ずつ食べることができる。1つのりんごを44人の生徒に与えれば，1人の生徒の食べられる量は公平に分けたとして1／44個である。これに似たことが教師が生徒に与える発話（とそれに乗せて伝えようとする情報）についても起こっているようなのである。もちろん言って聞かせる回数がきっちり人数に比例するということはなく、人数以外の要因も作用するので、大まかなことしか言えないのが現実である。しかし「何べん言ったらわかるんだ！」といった教師にありがちな苛立ちは、「一度言えば生徒はわかるはずだ」という前提に立っているということ。その前提は単なる思いこみにすぎないのだ、という所に立ち戻って、「何度言えば生徒はわかるのか」という視点から学習者と教授行為の関係をとらえ直す必要がある。

(3) 指名の仕方を工夫すること

絵や実物による situation を示すとまず生徒が自分なりに口々にセンテンスを言う、とい

う現象がＧＤＭではまずある。しかしそれだけで授業を進めることは無理で、一人一人指名して発言させることも必要になってくる。

40名以上のクラスでは、指名の仕方を工夫することは大事である。それは、生徒にどれだけ定着したかの確認を取るために指名して言わせることが多いが、そのつど全員に指名するわけにはいかないからである。また、コーラスで言わせる部分と指名して言わせる部分のかねあいが、授業のめりはりを作る上で大事な要素となるからである。

指名していく時、私は次のようなことを意識している。

① 誰を指名するか（誰でもいいのか、発言したがっている生徒か、発言したがらない生徒か、声の大きい生徒か、いい発言をした生徒か、ぼんやりしている生徒か、等々）

② 続けて何名指名するか（たとえば、takeのところで、私がバッグを取ったあと生徒を指名すると、生徒は'You took the bag off the table.'という文を言う。しかし５人も６人もに同じ状態のまま（同じセンテンスが出てくる状態で）指名して言わせていると、took の余韻がその場から消えてしまっているにもかかわらず、'You took.....'の文を生徒に繰り返し言わせている、といった感じになってしまう。生徒に提示したsituation はその次のsituationへと転換していくことで話題の流れを中断してしまうのである。私は普通２～３名指名してコーラスで言わせ、次の situationへと転換するようにしている。）

③ どのように指名するか（視線のあった生徒を指名するのか、座席の順に指名するのか、アトランダムに教室内を跳ぶように指名するのか、列で指名するのか、等々）

④ 指名したあと起立させるのか起立させないのか（私の場合、基本的に話題をスピーディに進めていきたい時は座ったまま発言させている。しかし、一人一人の発言を全員に聞かせたい時は起立させて発言させる。また列指名をして、一列全員を起立させ、前から発言しおわったら順に座るというやり方をとることもある。）

(4) 生徒全員に届くゆたかな声で語りかけること

これは言うまでもないことと言えばそれまでであるが、40名以上のクラスでの授業の成否の鍵を握る大事な要素であることは、自覚しておく必要がある。

生徒全員に導入の新しいセンテンスを提示する時の声。生徒一人一人に語りかける声。話題を変える時の声。生徒をほめる時の声。板書したセンテンスを抑揚に気をつけながら読む時の声。―― これらはすべて同じ教師から発せられる声であっても、その声の姿は違う。その声の姿の違いは、授業のめりはりを作る上でも一つの要素でもある。

教室での教師の声について、私が意識していることは以下のことがらである。

① 生徒全員に聞こえるように話す。そのためにたっぷり息を出し、喉をしめつけないように気をつける。

② 誰に向かって話しているのかを意識して話す。生徒全員なのか、特定の数名なのか、特定の一人なのか。その際、声の向ける方向と視線をそろえて揺らさないようにする。

③ ゆっくり言う必要があるのかスピードをつける必要があるのかを意識して話す。

ゆたかで生き生きした教師の語りかけは、クラスサイズにかかわらず授業を作っていく上での出発点である。しかし特に40名以上のクラスの場合、教師の声や語りかけの質が、生徒の授業への集中を支える大きな要素となる。ボソボソとした声であれば教室はざわついてくるし、いつまでもゆっくりした話し方では授業が単調になりだれてくる。"Good."と教師がほめたつもりでも、相手を見つめてしっかり届く声で言わなければ、生徒はほめられた、という実感を持つことができないのである。

以上に述べてきた(1)～(4)の内容は、数名のクラスや社会人のクラスでは、ことさらに意識しなくともＧＤＭの授業は成立する、ということがらも含まれている。40名以上の中学生のクラスでの teaching 経験のない者にとっては、「何もそんなことまでしなくても」というものもあると思う。全くその通りである。そこまでしなくても生徒が学習に集中できる程度にクラスサイズを縮小する、ということがまず第一に実現されるべきなのである。しかし現実には依然として40名以上という，外国語の授業には非常識的な事態が続いている。その事態の中で少

しでも効果的に授業を成立させるために、どのような工夫が要るのか、という観点から私の実践の一端を受け取ってほしいと思う。

（注）

(1) 粗く言えば、授業における教師の指示・発問や提示の仕方などの働きかけのこと。詳しくは、藤岡信勝「教材を見直す」(『岩波講座　教育の方法3　子どもと授業』岩波書店、1987、pp.149—190）を参照。

(2) 詳しくは、拙稿「ライヴ感覚のある授業を」『授業づくりネットワーク』(学事出版）1990年2月号を参照。

(3) 私は兵庫県にある私立甲南中学校において、1989年度から1990年度1学期にかけて中1～中2の生徒（1クラス44名×4クラス）を対象にGDMによる授業を行った。

検定教科書とGDM

箕　田　兵　衛
(港中学教諭)

はじめに

昨年4月から公立中学1年生3クラスをGDM的に教えている。1クラス男子21名女子17名。1人で全学年を教えているので他の教師と相談する必要はないが、学年末には他の学校との比較をするための学力テストがあり検定教科書から問題がでるので教科書の内容をカバーしておかないとこまる。そこで教科書の内容をどこで、いつ、どのように取り入れるかが問題である。生徒は女子は落ち着いて、意欲的に学習するが、男子はあきっぽいところがある。現在塾に行っている生徒はクラスの半数、中学にはいる前に英語を習ったことのある生徒は半数以上いる。

1990年4月

まだ緊張している生徒を前に、I, YOU, から始める。今のうちに英語の授業では日本語で説明しない、訳さないということを習慣づけておく。アルファベットはいつも単語のなかで1つ1つの文字として教えている。たとえば、THEYは T, H, E, Y, というように。知っている生徒はどんどん言うので、個人的に当てて言わせないと危ない。小学校ではローマ字を教える教師とぜんぜんやらない教師がいるからだ。I, YOU, HE, SHE, IT, THEY, YOU, WE から I am (name). を自己紹介をかねて教える。検定教科書に出ている名前もこの時に使える。1時間50分のうち30分は話す時間、20分が書く時間にしている。いかし、話すことが飽きてきたなと思ったらその前に書くことにきりかえる。言葉で場面を切り取れるようになったときにフラッシュ・カードで単語の読みをやる。書くときは必ず絵と文を書かせるようにしている。テープは授業の初めに聞かせている。GDM批判の1つに考えながら言うのでどうしても言い方が遅くなると言うのがあるが、毎時間聞かせることによって、ある程度リズムが取れるようになるのではないか。4月の終わり頃になると教科書を開いてみる生徒も出てくるので、ときには授業の終わりに読ませることもある。そういう生徒には塾で教科書の先取りして、習っていることが多い。学校で活躍する場が欲しい気持ちが自然に表われてくるようだ。生徒によっては学習時間数も学校より長いし、宿題も塾のほうが多い。

5月

日本語を使わないことに慣れてきた。my, your, his, her を導入する。内容語は教科書からほとんど取り入れる。ただし desk, chair は使わなかった。使う生徒もいるがそれはそれでよしとした。a(an) を所有格のあとに導入するが、それでも This is a my.....という生徒が多い。教科書ではL1（L＝Lesson）にmy, L2に your, L5に his, her がでてくる。5月末には中間テストがある。今まで新しい文を導入したときにやらせたプリントが12枚になったのでその中から出すことにする。試験前までに in, on まで導入した。

プリントの内容は

・絵と文を合わせる。
・絵を見て文の下線に適語を入れる。
（だんだん下線を多くして、最後には全文が書けるようにする。）

・絵を見て自由に書かせる。

6月

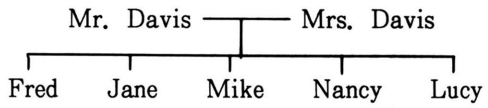
on, off から take, put にはいる。give の導入には外国の切手、コイン、問題集を使った。長い文が続いたので、だれぎみになり、クラスによっては教科書にある what...?, Yes, No, Who...?, Whose...? も一緒にＧＤＭで導入した。教科書にはその外には Come in, Sit down などが出てくるが動作で何とか理解させた。なお又短縮形は使わないようにした。

7月

教科書を開いたので安心した生徒が増え、1学期テストも終わったところで go を導入する。its, of, __'s は軽くふれる程度にした。夏休み用プリントは今まで渡したプリントの内容をまとめ3枚にした。

9月

sister, brother, father, mother を family tree を使って導入する。



Fred is Jane's brother.
Nancy is Mike's sister.
Lucy is Mike's friend.
教師や有名なタレントの family tree も使える。

Ｌ4には like, play がでてくる。どの教科書でも出てくるこれらの語を何とかＧＤＭ的に教えてみたいと思い、次のように導入した。
教科書用の絵を見せながら、
T（＝Teacher）:（お寿司の絵を見せて）
　I like sushi.
L（＝Learner）: You like sushi.
T :（Ｌ1に）You like sushi ?
L 1 : I like sushi.
T :（クラスに）He likes sushi.
　（Ｌ2に）Do you like tempura ?
L 2 : No.
T : You do not like tempura.
　（クラスに）She does not like tempura.
教科書では3単現のＳはＬ8に出てくる。play も同じ要領で導入したが、文法的な説明よりも分かり易いようだ。むしろ do, does を別々に導入すると混乱する。このへんで教科書に出ている曜日の名前を導入した。すでに was, will は知っているので、
　Today is Monday.
　Tomorrow will be Tuesday.
　Yesterday was Sunday.
コントラストして教えた。これからは毎時間その日の曜日を書くようにした。

10月

Ｌ6では基数が出てくるので、99まで導入する。0から9までの数字を書いたカードをつくり、マグネットを裏に貼り黒板に次々付け替えて言わせた。そのほか生徒の出席番号、電話番号を利用した。次に数字を利用して時間を導入する。教科書では What time is it ? という文が出ているが、What is the time ?で通す。Ｌ5には have の文があるので昆虫や動物の足の数から入り、This room has two doors. This seat has four legs. それから I have no sister. と教科書に結びつける。has はＬ8に出てくるがここで一緒に導入する。

11月

教科書には How much is it? How about you?のような文も出てくるが、classroom English として場に合わせて使っている。

たとえば Do you play tennis? 次の生徒には How about you? というように。
Ｌ7には How many……? が出てくる。その導入は、
T :（えんぴつを2本持って）
　I have two pencils in my hand.
　（えんぴつを増やして持って）
　How many pencils do I have now?
L : How many pencils do you have?
T :（生徒と一緒に数える）
L : You have twelve pencils in your hand.
T :（箱の中のコインを2人の生徒にとらせる。クラスに）How many coins does he have?
数えて答えさせる。教科書にはテレホンカードやＣＤのことが出ているので，利用する。

12月

Ｌ9には What time is it?が出てくるが前にやってあるので理解は早い。1日の生活で

はget up, eat, come, get home, go to bed などの動詞が入ってくる。教科書用の絵で導入した。訳さなくても何とか理解できたようだ。leave for は理解させるのは困難であった。また How do you go to school? の答えが I walk to school. となっているので、I go to school on foot. を教えた。質問が go で答えが walk なのは難しい。L10では目的格が入ってくるが、give のところでやっているので、理解は早い。このあと How old……? があるので一緒に How long……? How tall……? も導入する。How much……? How many……? の復習もここでまとめておこなう。

1月

L10には Which……? があり、区の研究授業をやることになったので思い切って関係代名詞に結び付けた。生徒は長い文をわかって言っていたようだ。

2月

L11には進行形があるが ing 形は put, take, give, go で慣れているので導入しやすい。復習をかねてまとめることができた。L12にはcanが出てくる。

導入を次のようにした。

T：（手を見せる）
L：Those are your hands.
T：（自分の目を指す）
L：Those are your eyes. Your eyes are open.
T：（目を閉じる）
L：Your eyes are shut.
T：Now my eyes are open. I can see my hands.（と言いながら手を見えなくなるようにする）I can not see my hands.

色々なものを使って、ある生徒に見え別の生徒には見えない場面を作って発表させる。

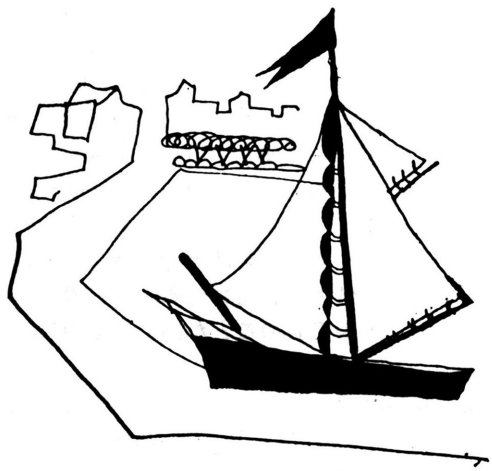
おわりに

今までは2月の終わりまで、何とかGDMでやり、そとあと教科書を読み終えカバーしていないところを簡単に説明して終わりにしていたが、今回は2学期から教科書の内容をどのようにGDM的に取り入れるかを考えながら教えた。あらためて感じたことは、教科書のgradingが中学生にとっていかにわかりにくいかと言うことである。たとえば、my はL1に your はL2、his と her はL5というように、ばらばらに出てくる。in は Come in で、on は on Sunday、of は a lot of、at は at the American School, this, that がL1、L2に、these, those がL7、L12に出てくるのが初出である。文型では、

What's the matter ?
How about you ?
See you later.

のような丸ごと暗記式の文が最初のほうに出てくる。

公立中学では1993年から新しい指導要領になり、学年別の指導内容はなくなる。しかし、教科書の内容はそう簡単には変わらないであろう。



ＧＤＭとBasic English に期待すること

馬　嶋　治　男
（杏林大学講師）

§大学新入生の英語

私は、この２年間、いくつかの大学の非常勤講師をしてきた。長年高校教師をしてきたので、受験戦争を乗り越えてきた学生たちの平均的な英語学力には強い関心を持っている。中学・高校の６年間の英語学習で、平均的な学生の頭の中には何が形成されたのだろうか。多くの大学では１・２学年で各年英語４単位が必修である。この授業に出てみて感じることは、「大学受験」を通過した学生たちの多くは、せっせとため込んだ英語を乾いた砂のように、さらさらと流れ落としてしまっているという感じがする。時には、英語学習から解放された喜びに浸り苦しい思い出は忘れたいかもしれない。英語学習の目的は、試験を通過することだけだったのだろうか。目的を達すれば一顧だにしないものになってしまったのかもしれない。多大の時間と労力、更にかなりの金もかけた英語学習の成果はバブルの如く消えてしまった様に思えることもある。もっと頼りがいのある財産として英語を体の中に残して置けないものだろうか。

§中学・高校で習わない英語

30年以上も昔の話だが、中学・高校の英語教師になりたての私は、自信を持って教えられる英語を模索していた。オーラル・アプローチ全盛時代で、「聞いて、真似て、繰り返す」えんえんと続く「文型練習」、できれば「変形」して格好の良い所を見せたかった。教室に活気が出て来るように思えた。しかし、どうしても何かが足りないと感じていた。その最たるものは単語を取り替えるだけの機械的なパタンプラクティスである。英語をせかされて夢中で言ってしまうのだが、後で何を言ったのだか言っている本人が分からない。'This is a pen.''I have a book.'で代表される文型第一主義。文型さえ習慣化されて頭の中に叩き込まれれば大丈夫なのだろうか。授業中に英語がふんだんに聞かれることが素晴らしいことだとされた。日本語を使わない英語の授業では、生徒は日本語で説明されなくては、全然分からないので、'虎の巻き'を使う。自宅で見るなら良い方で，教科書の下にいれて授業を受けている生徒もいた。要するに、英語の授業から日本語訳と文法を締出すことが良いと考えられた。しかし、皮肉なことに実際は、日本語訳と、正確な文法知識が中学・高校の英語学習のポイントなのである。日本の英語学習は、建前はどうあれ実態は完全に受け身の体制で、能動的な活動は殆んどないといってもよさそうである。

このような状況の下で、中学・高校で教えていないことは、能動的な側面、即ち、発音と英作文である。今日、英語は'分かる'段階から'使う'段階が要求されていることは誰もが認めていることである。発音と英作文は中学・高校で全く欠落しているといえば反論がありそうだが、英語学習の主流になっていないことは確かであり、大学新入生を見ればそうとしか思えない。

§英語についてではなく英語その物を学べ

発音、英作文という言葉はやや古めかしい印象を与えるようである。オーラル・コミュニケイションとでも言えば良いのだろうか。ここで、牧雅夫著「自信をもって英作文を教える」から次の一節を引用させていただく。

> 訳読一辺倒の教え方が駄目なことは、とうに多くの人が認めていることで、それに代わる英語教授法の改善案がいろいろ唱えられているが、私に言わせれば、英語を日本語にするのではなく、日本語を英語にすることを本気でやれば、今よりずっと学校での英語教育の実が上がると思える。
>
> David Daiches というイギリスの学者が、
>
> The most important part of learning any language is translating into it rather than out of it.
>
> と言っている。英語を覚えようと思ったら日本語でならよく分かっている言葉の意味を英語に表現してみようとする練習をみっちりやらなくてはならない。

所与の状況に応じた、意味の通った、論理的な英文を作り、それを正しい発音で間違いなく伝

えることができること、これによって初めて、working knowledge of English を身につけることができたといえよう。

言語現象のうち最も客観的に観察できるものは音声である。その音声が配列される一定の型の習得が英語学習と考えるオーラルアプローチは、言語現象の最も根源的な'意味'を客観的に捕らえられない、主観的なものとして重要視しなかったように見える。また一方で、従来の訳読・文法方式は英語の構造と規則を手掛かりに、英語を日本語に置き換えて理解するだけで、中国語を全く学習しないで、日本語にしてしまった「漢文方式」と同じである。英語について勉強したのであって、英語そのものを勉強したのではない。

受験体制の英語学習のなかで最も軽視されている、「発音」と「英作文」はもっと重要視されなくてはならないように思える。私だけのことかもしれないが、自分が発音できる音、自分が作れる英文で、初めてよく聞けるし、よく理解できるように思える。しっかりと頭の中に残っていて、簡単には流出してしまわない英語は、produce できるところまで行ったものである。このような観点から、高校を終えて大学に入ってきた学生達を眺めると、彼らの英語の学力が、いかにも弱々しくて、国際化の時代に、情勢を的確に捉らえ、筋の通った発言ができるような力強い英語を、自分の中に作り上げることができるのだろうか、いささか心許無い。という私自身も、自分の不勉強を棚上げにさせてもらえば、過去の日本の英語教育の犠牲者で、力強い英語とは程遠いものであり、英語の難しさを一人感じる今日この頃である。

§「スピーキング」と「英作文」

私が大学で担当している科目の中に「スピーキング」と「英作文」がある。前者はＧＤＭを基本にして発表力の養成をはかり、後者では Basic English を依りどころとして、自分で使える英語を学習させている。この２つの科目に共通していることは、英語が単なる丸暗記ではなく、身体で捕らえ、具体的に picture を心に描かせ、基本単語の root sense を感じ取り、隠喩（メタファ）の活用で表現の幅を広げて、完全に英語的な表現と論理を学ぶことで、英語の核を頭の中に構築することである。ＧＤＭを大学生に対して実施する場合の留意点、問題点を次にあげる。

1．クラスサイズは40人を超えない事。

最近の大学生の急増で、大クラスが散見されるが、そのような状況では、ＧＤＭは実施不可能である。

2．ＧＤＭ教授法の３原則

(1) Grading：今習得したものが、次に習得するものの元になる。生成的創造的な教材提示により学習者自身によって文法を創造させる。Chomsky の Aspects of the Theory of Syntax によれば、子供は母国語を３～５歳になるまでに習得するといわれているが、この時期は人間の創造能力が最も旺盛であって、記憶力は十分付いていない。言語習得は暗記によるものではなく、文法を創造する本来的能力に依存しているのではないかといっている。少なくとも英語学習＝暗記とはいえなさそうである。

(2) 明白な状況（situation）が提示され、それに文（sentence）が結合する。これを、SEN－SITという。ＧＤＭでは教師から文法的説明はなく、順序よく教材が提示されるだけでComprehensible input が与えられ話す能力が形成されていく。

(3) 自発的な発言活動。言語を習得するということは、言語学的に言うと、新しい文が無限に作り出せて、どんな新しい文も単語さえ分かればその意味が理解できる「文法」を「内蔵化（internalize）する」ことである。自発的な発言活動を奨励することにより、「おおむ返し」の言語習得ではなく真の意味の言語習得を目指したい。

3．Basic English とのつながり

ＧＤＭで育った英語は Basic English の導入部を構成する。やがては力強い英語の大樹に成長する可能性を秘めた物である。わずか850語に制限した Basic English に固執する理由は、我々は very un-Japanese way of producing English sentences を、Basic English を通して学ぶことができるからである。Basic Word を使うより、そのまま相当する英語を、安易に使用したくなる。例えば go up よりは、climb を使う。間違いではないが、基本動詞 go と動詞の方向を示す前置詞句との組み合わせに習熟させたい。

4．教授項目の選択、整理が必要である。

限られた年間コマ数のなかで、発表力が格

段に付いたように感じさせる項目を選ぶ。

Basic English の Word-list の最左端に OPERATIONS ETC. 100とあるが、英文を構成するのに重要な役を演じる100語である。学生にとっては一応既習の語ばかりである。これが自由に使えれば、殆んどなんでも言えることになりそうである。学生にとって英語とは無限にある英語表現を暗記するしかないと思っているものが多い。有限の単語で殆ど無限の表現が可能であることが分かることは大変な驚きであり、英語学習者の救いでもある。

5．学習の過程では、適度の緊張とくつろいだ雰囲気を作りあげたいものである。外国語学習における心理的な障害は予想以上に大きな影響を与えている。文法をひどく気にしたり、周囲の人の存在を過剰に意識しないよう、言語習得の妨害フィルターを出来るだけ下げるように十分に配慮する必要があると思われる。

§大学でのＧＤＭ及びBasic 英作文実践メモ

1．大学新入生に対するＧＤＭ実践の試み

クラスサイズ：約４０名

期間・講義の回数：1990年４月～1991年３月の１年間　実質22回

講義の時間：１コマ90分　週１回

使用テキスト：ＥＰ　Ⅰ．Ⅱ．Ⅲ

講義内容・日程：（①②③は第○週を示す）

４月：①講義を受ける心構えについて
英語学習の再出発．SEN-SIT.
段階的学習、自発的発言　etc.
I, you, he, she, it, you, they, we, here, there
②this, that, these, those, my, your, his, her, on, in
③off, is, was, take, put

５月：①give, of
②go, see, with, together
③（Review）go, take, put, etc.

６月：①will be, was, at, from
②There is／are, one, the other, see, have
③between, over, under, say
④which（relative）, come, into／out of

７月：①（oral presentation）

９月：①（Written Test）

10月：①before, after, see, another, give a push
②get, up, down.
③make, keep, same.
④get into, in front of, send, how much／long, much, little

11月：①send, where（relative）, take a look, make an attempt
②near, far, comparison, as.... as, not as.... as
③keep from ---ing, seem,

12月：①（review）（be, have, do, make, get, give, put, tare, keep）
②（review）（let, go, come）

１月：①Written Test

ＥＰ　ＢＯＯＫ　Ⅰ　４月～10月中旬
ＥＰ　ＢＯＯＫ　Ⅱ　10月中旬～12月
ＥＰ　ＢＯＯＫ　Ⅲ　レポート提出

2．ＧＤＭで学習した学生の感想

◎ on や into などの前置詞や come, go などの動詞が英語を始めてから７年目にしてやっと分かってきたような気がします。また、教科書がとても楽しくて、他の英語のクラスの友達に羨ましがられました。しかし、テストとなると、普通の教科書が羨ましくなるほど、今迄の勉強方法では太刀打ちできない教科書でした。１年間　お世話になりました。

◎基本動詞で簡単にいくつもの表現が沢山出来るとは思わなかった。単語、熟語、文法も大事と思って勉強してきたが、表現力を養うほうが英語を上手に使いこなせる１つの方法ではないかと思った。この授業に感謝したい。

◎１年間どうも有難うございました。この授業は今迄習ってきた形式だけの英語ではなく何時でも使える実用的なものだったので、とても役に立ちました。もう少し、絵を見ただけでスラスラ英文が出てくるように練習したいです。

◎初めの頃は文も単語も簡単ですぐ絵を見て文が出てくることができたが、後期になって一気に難しくなり、慌てた所がありました。今回のテスト勉強も何日も何日も掛けてじっくり覚えました。やはり単語の量や基本動詞の量も増えたので勉強時間も前期の何倍も掛かりました。今迄やったものだけでなく普段日常の何でもない動作も英語で表わせるようになれるように心

掛けていこうと思っています。とても楽しく英語が学べました。
◎中学高校と英語は大嫌いで成績も悪くてテストも30点とか取れれば良いほうで（勉強しなかったわけじゃなくて根本的にわかんないのがそのまま進級しちゃったんです。大学に入ったら前期のテスで80点くらい取れてうれしたったです。中学や高校の英語と違ってよくわからないけど日本語じゃなくて英語で考えるというか頭のなかで一々日本語に訳してないみたいで本も速く読めるし、すごく良かったです。私はラッキーだとつくづく思っています。
◎先生の授業は他のクラスとは違う楽しさがあってよかったです。難しい単語などは全く使わなくても、或る程度の動詞他を知っていれば、案外使えるんだなんて思いました。２年生になっても先生に教えていただけたら良いんですがそれが無理でも、せっかく買った教科書だから、それで少しずつでも独学でやっていこうかなと思っています。本当に一年間どうも有難うございました。英語を学び始める中学校のときに先生みたいな教わり方をしていたら、もう少し英語が好きになっていたんじゃないかと思います。
◎英会話とは決り文句を暗記して会話をしていくものと思っていましたから、実際の基礎として生活と密着していてその時その時の場を説明していくということがなかなか出来ませんでしたが、何とかできるようになったと思います。
◎今迄の中学高校そして大学の英語の授業ではつまりあるだけの単語と今迄学習した文法を再び学習していくだけなのにこの授業では最少限の単語最少限の文法で英語ができるということが分かりました。初めはこんな中学英語と思っていましたがこれが大事なのだと思いました。こんな授業が中学高校でもあればよかったと思います。
◎最初戸惑ったが次第に慣れてきた。またこの授業は創造力も要するので頭が柔らかいほうが良い。さらに普通の英語の授業と違って実践的なものだと思われまた楽しかった。
◎この１年の授業は中学高校の授業と違い簡単な英語をしかも身の回りで使うような英語を口で言うというものだったのに、今迄７年間やったものとこの一年でやったものを比べたら、この１年のもののほうがうんと重い気がする。
◎簡単な単語ばかりなのにいざ自分で日常の文を作ろうとしてもなかなか出来ない。この授業を通して単語の数や文型だけでなく、先ず自分で考えて話すという難しさを学びました。またそれは英語を学ぶことにおいて一番大切なことなのかもしれません。
◎絵を見て文章を作ることは難しいなあとつくづく感じました。だから文章を作れたときは本当にうれしかったです。Book Ⅲは面白そうなので、テスト期間が終ったら、もっと読んでみたいと思っています。
◎英語が全然分からなかったのですが１年間先生の授業を受けてＳＶＯなどの構文や関係代名詞など理解できるようになりました。まだまだ勉強は必要なのでこれからは自分で勉強して頭で考えないでぱっと英語が出てくる様になりたいです。１年間お世話になりました。（テストは常に100点、無欠席の学生）

３．Basic English を中心にした「英作文」

使用テキスト：「大学明解英作文」
　牧　雅夫著　　北星堂書店
講義の年間回数・時間：実質24回　90分
学習項目：have, give, keep, make, do, put, get, where, trouble, way
（テキストの中から基礎動詞中心に抜粋）
授業の基本方針：基礎動作語のroot sense を確認。その意味と用法を体得する。前置詞・方位副詞との組み合わせで多様な表現を学習する。

§ＧＤＭと Basic English に期待すること

時代の要請に応えられる英語学習は、表現力を十分つけることである。自分の生活や考えをはっきりすらすら言えたり、書けたりできるようになることである。目標として低次元のように聞こえるが、高級な抽象的議論も、英語という言語の性質から、具体的な事を述べる能力の上に構築できる。そのためには、果てしない語彙無制限の英語のばらばらな知識の寄せ集めに神経を磨り減らすことは終りにしたい。心の中にがっちりと組み込まれた英語の核心を拠りどころに、柔軟な頭脳訓練を重ねて、実りある英語学習の道を開くことが、英語教師の現代の課題ではなかろうか。その意味で、ＧＤＭと Basic English に期待すること、真に大なるものがある。

なぜ大人が「英会話」を勉強するのか

黒　沢　文　子

1

私は、この十年余りGraded Direct Method（以下略称としてＧＤＭを用いる）によって入門期の英語を成人に教えてきた。この間英語を教えることとほぼ並行して日本語の文法の勉強をしている。時間が経過するにしたがって、英語教育の専門家を志していた初期の二、三年間と英語について考えが変わった。最初は英米人と同様に何の不自由も感じないようになりたかった。ところが日本語の勉強をしている間に、表現語彙は個人によって異なること、自己表現に表現語彙の多少は決定的な支障を与えないこと、正確な表現などはかげろうのごときものであって天分の与えられたものが努力の末に獲得する場合もある程度にまれなことがわかった。「英語をマスターする」無謀な企みから退却し「自分の用を間に合わせられる程度」で満足するようになった。

向上心がなくなってから英語教材を見ると英米人と同様に英語をあやつることを目的とするものばかりであることに気が付いた。英語学習者のすべてがすべてこの目的を達成しようと努力しているのだろうか？

2

先日社会人の英語学習を題材とした記事が新聞に載った[1]。「英会話ブームをめぐる本から」という。これによれば「そのブームの担い手は社会の構成層すべてに及んでいる」そうである。これについて書店、出版社及び大学教師等が、社会人の「英会話」熱の担い手は「本格的というより、そこそこ効果があればという発想」で「ニーズのほとんどは、英語であいさつくらいは、という初級レベルにある」「語学には積み重ねが必要なのに、楽に出来るような錯覚を振りまいている本が多く、本当のコミュニケーションにはつながらない」と述べている。くわえて、英語によるコミュニケーションは「教室の英語、学校の英語、受験の英語が基礎でできるものだ」と述べている人もいる。

この記事の担当記者も登場人物も「英会話」≠「英語によるコミュニケーション」と理解しているが、「英会話」書の担い手達は、彼らと同じ理解をしているのだろうか？

3

私は授業の始まる前に「英語の必要性を感じた時」という題で1200字から2000字程度の作文を書いてもらうことにしている。この英語学習に対する動機を検討すると、現象は「英会話」書熱であっても、その背景は、かならずしも先の記事の指摘とおりではないことがわかる。私事で恐縮であるが、今自宅を直しているので、日用品以外はしまいこんであり作文のすべてを見つけられなかった。見つかった四年分を資料として用いることをお許し願う。

表１「英語の必要性はどんな時に感じたか？」

英語学習の動機 / 年号	外国人と会話したことが契機	外国に行って必要性を感じた	外国へ行きたい	歌詞を理解したい	映画・舞台のセリフの意味を知りたい	小説を原書で読みたい	発想の広がり、新しい価値観	仕事に必要
'83 （生徒総数17名）	１４	７	３	４	３	１	１	８
'84 （13名）	１２	３	３	１０	４	１	２	６
'85 （17名）	１３	８	７	３	６	２	３	４
'90 （19名）	１４	７	３	７	４	３	３	６
（66名）	５３名	２５名	１６名	２４名	１７名	７名	９名	２４名

（'86 年から'89 年は休業）

外国人と話してみて英語力のないのを痛感して再学習を始める人が動機の半数を越えていた。「外国人と会話をしたことが契機」人が53名。この内の２名は英語による意志疎通に成功し「日本語でいえばかんたんで、どおってことないことでも英語で話して通じるとわけもなく、うれしい」から「もっと話せるようになりたい」という感情の変化が契機になっている

が、それ以外の51名は「単語だけをならべても全然通じなかった」「顔がひきつったまま終わった」状態が契機となって英語の習得を決心している。作文の随所に「学校で習ったことでは話せなかった、何を言っているのか聞こえない」「英会話のテキストに書いてあることは全部わかってもそこに出ている単語を使って話せないことに気が付いた」などとある。「外国人と会話したことが契機」の人が「外国に行って必要性を感じた」人より多いのは、国内で話した人がいるからである。第二に数が多いのは、映画、舞台などで話される英語を「日本語を仲介とせずに理解したい」「何を言っているのかわからないなんてイヤ」、歌詞についても同様で「日本語にならない英語の意味を感覚的にわかるようになりたい」人である。

表1から①英会話は日常生活に必要。②彼らにとって日本語を仲介に用いる理解は理解ではないこと③学校英語に対する不信感があることがわかった。

表2「話し相手の国籍」（アンケートではないので具体的に書いていない人も一部いる）

会話の相手の国	米　国	英　国	欧　州	アジア	アフリカ	不特定
'83（17ケ国）14名	4	1	4	2	0	5
'84（13ケ国）12名	7	1	1	1	1	0
'85（15ケ国）13名	5	2	4	1	1	2
'90（17ケ国）14名	8	0	7	2	0	0
53名	２４名	４名	１６名	６名	２名	７名

これは一般にいわれるようにアメリカ人に話しかけられて話せなくて決心する人も多いが、ヨーロッパ、アジアを旅行中、共通語として英語が使われているのを体験して英語学習を思いつく人も多い。「英語は外国語なのに自由に話している！」「自分の国のことばだけ話すのが当たり前と思っていた自分が恥ずかしい」と驚き発奮して英語学習に挑戦する人が多い。

表3「これまで行った外国」

入学以前に行った所	米　国	英　国	オセアニア	ホンコン	シンガポール	左記以外のアジア	英国以外の欧州	アフリカ
'83（８ケ所）7名	2	0	0	1	0	1	3	1
'84（４ケ所）3名	2	0	0	0	0	0	1	1
'85（９ケ所）8名	2	0	0	1	0	2	3	1
'90（８ケ所）7名	1	0	0	1	1	1	4	0
25名	７名	０名	０名	３名	１名	４名	１１名	３名

英語で話しかけたのはアメリカ人が多いが、旅行した国は25名中英語圏が11名非英語圏が17名で共通語として英語が使われていることを体験した人が多いことがわかる。

表4「英語が必要な職種」

表1の英語が必要な職業	コンピューター通信	図書書店	各種デザイナー	医療	就職	外資系	反公害	スチュワーデス	日本語教師	公務員	研究助手
'83　8名	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0	1
'84　6名	1	2	1	1	0	0	2	1	0	0	0
'85　4名	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
'90　6名	1	1	1	0	2	1	0	0	0	1	0
24名	５名	４名	４名	３名	３名	２名	２名	１名	１名	１名	１名

「英語が必要な職業は外資系！」が一般常識であるかのように英会話書のモデルには外資系の会社が使われているが、一番多数なのはコンピューター通信関係の職業である。外資系はタッタの２名である。これは英語がすでによくできる人がその方面の仕事をしているので入門期の英語学習の必要性は彼らにはないと考えるのが妥当であろう。

4

以上のことから①成人の英語学習の主な動機は音声による英語表現に出会った場合のコミュニケーション能力の欠如に対する自覚にある②学習者は英語を共通語として習得しようとしている③学習者は「英会話」イコール英語によるコミュニケーションと理解していることがわかる。

国際交流が深まるにつれて英米以外の人達との交流が活発になり、英語の必要性も多様化するであろう。その多様化のきざしは先の記事の指摘同様私の教室にも表われている。しかし記事の指摘と異なりそのきざしは英語によるコミュニケーション能力の獲得に関わる個人個人のまじめな欲求のうねりである。「英会話」書熱の担い手達の願望の本質を英語教育関係者が自覚し、本格的英語力にいたる「英会話書」を出版することは同時に英米追従型の英語教育から脱却した自己表現できる英語教育を行なうことでもある。ベーシック・イングリッシュの時代はこれから始まるのである。

注1. 朝日新聞1991年2月24日(13)

メディア史上のベーシック・イングリッシュ（6）

― ヘンリー・ヒギンズの時代 ―

片桐ユズル

『マイ・フェア・レディ』のヘンリー・ヒギンズ教授はロンドンのコベント・ガーデンのオペラハウスのまえで、ひとびとの会話を研究のためにノートしていると、花売り娘イライザに私服刑事にまちがえられ、その書いたものを見せろといわれ、見せる。すると

THE FLOWER GIRL. What's that? That ain't proper writing. I can't read that.

それはHiggins's Universal Alphabetという一種の発音記号で書かれていたので、それをよんでイライザの発音を彼は再現してみせる。

THE NOTE TAKER. 'Cheer ap, Keptin; n' baw ya flahr orf a pore gel.'

それから、ひとりひとりの発音で、そのひとの出身地をあてて、みんなをおどろかす。ひとりの紳士が、なんでそのようなことができるのですか、とたずねたのに答えて、誇らしげに

THE NOTE TAKER. Simply phonetics. The science of speech. That's my profession: also my hobby... You can spot an Irishman or a Yorkshireman by his brogue. I can place any man within six miles. I can place him within two miles in London. Sometimes within two streets.

ミュージカル『マイ・フェア・レディ』のもとになった劇Pygmalion をつくったときに作者バーナード・ショーは当時の実在の言語学者Henry Sweet(1845-1912)からヘンリー・ヒギンズ教授をおもいついた。スイートは天才的音声学者としてヨーロッパの学界をリードしていたが、処世術がへたなこともあって二度もオクスフォードの教授になりそこなった。アカデミーのおえらがたや音声学に興味をもたない古典学者に対して彼がサタンのごとき軽蔑をもったのも、しかたがないことであった。1877年には A Handbook of Phonetics, including a Popular Exposition of the Principles of the Spelling Reform を出したが、標題にあるとおり綴字改革の提案をふくむものであった。英語が実際に話される音が、スペリングとあまりにもかけはなれていることに、がまんならないひとたちが増えていた。「必要とされているのは精力的な音声きちがいだ」ということで、そのようなひとを主人公にしてショーは『ピグマリオン』をかいた。[1] ショー自身も英語の「旧かなづかひ」的状況にがまんがならず、日常的には彼はピトマン式速記で書いたり、遺産は英語の表記法の改革のためにのこした。[2] 書きことばと話しことばの不一致は、活字文化的意識がある程度にまで達しないうちは、気にならないものである。「言文一致」がいわれるということは「言文不一致」が気になるからだ。[3]

ヨーロッパではそういう状況は19世紀なかばMeぎからおこりはじめ、たとえばAlexander Melville Bell のVisible Speech, the Science of Universal Alphabeticsが1867年に出た。このひとの子どもが電話を発明したAlexander Graham Bell である。ベルの本はスイートの"Broad Romic" という発音表記にモデルをあたえ、これはのちに現在つかわれている発音記号に影響をあたえることになる。その本家はInternational Phonetic Association (IPA) であるが、これは1897年に結成された。

ショーの『ピグマリオン』のロンドン初演は1914年であり、1930年代のはじめにかけてはProfessor Skeat たちの綴字改革運動をオグデンはベーシックに関連して言及している。[4] しかし一般大衆の意識はいぜんとして、表記法の変革イコール新しい言語の出現、としてとらえる程度であった。[5]

字をおしえることイコールことばをおしえることだ、というおもいこみや、字をおしえただけで発音をおしえたつもりになっている無自覚、に対する批判からはじまって、スイートたちのReform Movement は、まず発音をきちんとおしえようとした。そのためには発音だけを、ふつうの字は見せないで、１学期とか、長いばあいは２年間も、やることをかんがえた。[6] 発音はまねするだけではだめで、りくつすなわち音声学をしらなくてはならない、ということで生徒は発音記号をおしえられた（のちにはphonetics イコール発音記号という単純化も生じた）。

しかし1880年代の外国語教育改革運動のはじまりは当時の学校が勉強させすぎで、生徒が心身ともに不健康になっていた。特にプロシャではひどかったので、それに対する批判として書いたWilhelm Viëtor(1850-1918) のパンフレットが1882年に火をつけた。カリキュラムの2/3は外国語についやされたので、これが効率的におしえられれば生徒の負担はすごく軽くなるはずであった。[7]

いうまでもなく当時の外国語はGrammar-Translation でおしえられていた。しかしこのグラトラ法も、よかれとおもってはじめられたことである。それより以前は外国語イコール古典語であり、良家の子弟が文法書と字引きを手がかりに、ギリシャ・ラテンの古典を「読む」ことであった。19世紀なかばになり、鉄道の急速な発達により、生きた外国語習得が必要になっても、勉強のモデルは古典的名文を昔風に読むよりほかはなかった。

そこへさっそうと登場した新しい方法は、レッスンごとにおしえる文法項目は数がかぎられており、はじめに例文がいくつかあり、次に練習に必要な単語のリストがあり、つぎに文法規則の運用の練習のために翻訳のための文がならんでいる、おなじみの形式であった。単語を文法規則にあてはめていけば文がつくれる仕組みになっていた。

産業革命以後のヨーロッパ社会の変化とともに、大学も一般人に門戸をひらくようになった。たとえばイギリスではオックスフォードやケンブリッジに入るための「地方試験」の制度は1850年代には形をととのえた。しかしイートンやハロウのような名門校は自分のところでは古典語しかおしえていないということで、試験科目に自国語や外国語が入ることを拒否して、がんばった。彼らは、古典語はえらく、現代語はいやしい、とおもった。ラテン語がローマの土方やどれい、ギリシャ語がアテネのサンダルつくりや大工によってしゃべられた言語だということを忘れていたのだ。それはともかく現代語も古典語にまけない格調ただしい言語であることを見せつけなくてはならなくなった。フランス語はラテン語と同様に「きびしく」、ドイツ語はギリシャ語と同様に「知的訓練」にたえる教え方をされねばならなかった。教科書は完璧に（すなわち例外もあますことなく）つくられ、例文は古典的名作から引用されねばならなかった。はなしことばは「正確さ」に欠けるから、試験は書きことばでなされなければならなかった。このような圧力のもとで、文法と訳読は極端な些末主義にはしらざるをえなかった。[8]

「グラトラ」のはじまりといわれるFranz Ahn (1796-1865) のA New, Practical, and Easy Method のフランス語コースは1834年に出たが本文 66 pp.＋ 12 pp.(easy dialogs) という身軽なものであった。しかし1885年に出た、T.H. Weisse, A Complete Practical Grammer of the German Languageは、エディンバラで「大クラス」を40年間おしえた経験の結果ということだけあって、500 ページの大冊で「なにもかにもがたいせつで、なにもかにもが

たいせつでなくなっていた」。[9]

これらの文法はラテン語というinflecting languageをモデルにしていたため、英語でも「格」というものがあるとして house/oh, house/of the house/by, with, or from the house などを暗記させようとしたり、名詞に一致して動詞を変化させることに異常に神経をつかったりした。一方で、word-orderにはあまり関心がはらわれていなかったため、文法規則に単語をあてはめてみても、出てくる文章は、かならずしも満足のできるものではなかった。これは'arithmetical fallacy'としてスイートたちによって批判された。[10]

一方で、学校へ行かないひとたちのあいだで、外国語の必要は、交通の発達とともに、ますます高まった。こういうひとたちのために多くの自習書がつくられ、いろいろなmethodを名のった。有名なひとつは前述のアーンのものであり、もうひとつは H.G.Ollendorff (1803-1865) のものでA New Method of Learning to Read, Write, and Speak, a Language in Six Monthsで、1835年にドイツ語コースが出た。それからフランス語、イタリア語、英語などとつづいた。彼は言語構造を難易順に配列し、1レッスンでひとつのことしかおしえないようにした。彼の'interaction theory'と自称したかんがえは、どうやらquestionのなかにはanswerがふくまれているという、一種の文の変形練習のようなことらしい。レッスンごとに、うんざりするほどの練習がついていることなども、のちの構造言語学的アプローチをおもいださせる（いわば会話形式をとった文法であった）。[11]

> Where do you live? I live in the large street. Where does your father live? He lives in his friend's house. Where do your brothers live? They live in the large street, number a hundred and twenty. etc., etc.[12]

この練習をするためにはsimple presentと同時にdo-transformation を導入しなければならない、というややこしいことがあった。

テキストのグレーディングについてスイートは別の考え方をしていた。Descriptions, narratives, dialogues という順番である。Descriptionsは良いテキストの４要件をみたしているとスイートはかんがえた、すなわちdirect, clear, simple, and familiar である。彼は1885年のテキストでは地理、人類学、その他の自然・社会科学から題材をとった。

> Nature: the earth, the sea, the River Thames, the sun, the seasons, the months, the days of the week, light, colours.
> Man: different races of men, tools and weapons, food, houses, clothes, language.

しかも事実をのべるテキストは動詞は単純現在ですむとか、ややこしいことがない。過去形は次の物語りの段階で自然にあらわれてくるし、完了形も必要となるだろう。「対話」がいちばんむつかしい理由は話者の心的態度（確信、疑惑、願望、命令など）が動詞をややこしくするし、疑問文の変形などの問題がある。ナチュラルかどうか、ということを気にしだしたら、母語でないひとはテキストをつくれない。[13]

スイートたちが口頭練習から入るということをいっていたのは、「会話」をおしえることではなかったことがわかる。いわゆる「ナチュラル・メソド」に反論して、第二言語の習得はかならずしも第一言語の習得とおなじ過程をとおらなくてもよい。もうすこし効率的な方法がつかえるはずだ、とスイートはいっている。すなわちグレーディングのことである。たとえば単語数は3000以内にかぎるべきだと考え、これらは家のなかの物、衣服、飲食物などで、あまりシゲキ的ではないかもしれない。しかし"Be dull and commonplace,"と彼はいったそうである。あまりシゲキのつよいものは言語それ自体から学習者の注意をそらす。それよりも、おもしろさはレッスンの過程のなかから出てくるもので、教科書から出てくるものではない。[14]

彼の仲間でReform Movement の火つけ役だったフィエトルは彼の教科書から「青少年をひきつけないものはすべて排除した。英文学は掘り出し物でいっぱいだ。Spring, summer, autumn, and winter, and what they bring in the way of work, fun, and play; home, farm, garden, meadow and wood, land and water, earth and sky ---これらはドイツの若

者にも知られるべきだ」と内容のおもしろさをほこっている。しかし一方ではゲーテの警告を引用して「目的だけをめざし、途中の道のりをたのしまない」教育はよくないといっている。[15] 先生のいうままにリピートし、単語を暗記し、文法規則をおぼえるのは「教育的」にも有害である、なぜなら生徒自身でかんがえたり努力してものごとを発見するのではなくて、すべておぜんだてして与えられるので、「わかった！」という瞬間がない。[16]

文法はテキストから自然に出てくるものだ、というように帰納的にわかるようにもっていくというのが、Reform Movement からパーマーやホーンビーにいたる流れでのコンセンサスになってきた。A.S. Hornby(1898-1978)の Oxford Progressive English for Adult Learners (1954) ではセンテンス・パターンはテキストのなかに自然にちりばめてあり、レッスンのおわるごとに'For Study' で帰納的に文法をふりかえってみるようになっている。この本はまじめで、ときには退屈で「あそびがない」という批判に対して著者自身のこたえは：レッスン自体はおもしろくなりえるし、その方がよいが、それは先生と生徒のあいだでおこることであって、教材によるのではない。[17] リチャーズは「学習の誘因として最大のものは、自分自身の力がついていくことの自覚だ」といった。[18]

フィエトルやスイートたち学校内での改革派たちが気づかないうちに、学校外で状況は急速に変わっていた。特にアメリカ合衆国へヨーロッパ諸国から人口が流出し、英語の需要がふえ、またアメリカ移住民たちがヨーロッパの家族とのコミュニケーションの必要からヨーロッパ各国語をならう必要がふえた。それにこたえることになったのがベルリッツであるが、はなしはペスタロッチまでさかのぼる。

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)は18世紀スイス農民の貧困にふかくうごかされた。彼らの悲惨をかるくするのは教育によって彼ら自身のなかにある向上心をめざめさせることだと信じ、失敗と成功をくりかえした。彼はいわゆる'object lesson' をはじめたことで有名である。彼は教育は子どもの発達心理学にあったものでなくてはいけないとかんがえた最初のひとであった。具体から抽象へ、というようなことも彼がいいだした。実物からはじめるというのも、彼のばあいはラテン語でなくて、自分の国のことばをおしえるためだった。しかしThis is a book.　It is red.　It is on the table.というようなことは、外国語をおしえるのに応用できた（彼はまたはじめてカードに字をかいて見せたひとである。）。[19]

ペスタロッチの弟子のひとりGottlieb Henessはドイツの方言をしゃべるひとたちに、標準的ドイツ語をおしえるためにobject lessonをしていた。それがうまくいったので、外国語としてのドイツ語も同様にやってみたくなった。彼がたまたま1865年にアメリカにきたとき、エール大学のスタッフの子弟に９カ月ドイツ語をおしえてみたところ大成功であった。彼はこの方法で外国語学校をはじめることにした。フランス語コースもひらくためにひとをさがすと、たまたまLambert Sauveur (1826-1907) という才能にであった。彼らの学校は大成功し、1869年にはボストンに進出する。彼らのレッスンは１回２時間、週５日、４カ月半で100 時間の集中コースであった。はじめの１カ月は口頭練習のみであった。ソヴールは、人間ならだれでも持っている生来の言語習得能力を信じ、自信をもって生徒に話しかけ、生徒はその期待にこたえた。

> Here is the finger.　Look. Here is the forefinger, here is the middle finger, here is the ring-finger, here is the little finger, and here is the thumb. Do you see the finger,　madame?　Yes, you see the finger and　I see the finger.　Do you see the finger, monsieur?---Yes, I see the finger.---Do you see the forefinger,　madame?---Yes, I see the　forefinger.---And you, monsieur? etc.

まるで目に見えるようではないか！ソヴールによれば生徒に話しかける原則がふたつある。ひとつは「本気で質問」することであるが、これは教師が自分の知らない情報をもとめるという、狭い意味ではなくて、引用でもわかるように、生徒の答えを本気でうけとめることだ。もうひとつは'coherence' であって「細心の注意をはらって質問をうまくつないで、次の

質問へ自然に」ながれていくようにすることだ。生徒はそのながれにのれば、次におこることは予測できる。つまりcontext からまなぶ、というたいせつなことだ。しかし、ことばをおしえることイコール文法事項をおしえることだと誤解すると、次のようなことがおこる："This is a house. It is big." "This is a book. It is green."[20]

ソヴールのやりかたは"Natural Method"としてひろくみとめられるようになり、1887年にはModern Language Association で「もっとも哲学的な言語への入門」とほめられるほどになった。批判の主なものは、会話ではたいしたことは話題にできないのではないか、というのであった。「しかし外国語ではおとなでも、これらの平凡なことをいうのはとてもむつかしい。しかもさいわいなことにこの必要悪の期間は短いものだ」と評者はいっている。それよりも問題は 'the teacher is required to do a disproportionate share of work.'それは教師がしんどいだけでなく、生徒が教師のリードにたよらざるをえなく、自発的発言ができにくい。質問に答えることはうまくなっても、自分で質問をするようにならない、ということであった。[21]

このころはアメリカ合衆国にヨーロッパ諸国から移民が殺到していた。しかも彼らの大部分は中等教育もうけていない、貧しい、自国に住んでいられない人たちであった。そのようなひとりにMaximilian Berlitz (1852-1921)がいた。彼は教師の経験とドイツ語を母語とする利点を生かして、外国語学校をはじめることをおもいついて、1878年にロードアイランド州プロビデンスで開校した。ここはエール大学のすぐちかくでもある。ソヴールのオリジナルな直接法は、ベルリッツによって単純化され組織化され、くりかえし可能で、だれでもつかえる方法論につくりかえられた。

1900年までにベルリッツはアメリカに16校、ヨーロッパに30校のネットワークをつくりあげていた。ベルリッツの原則は、翻訳はぜったいやらないこと、口頭練習の重視と、問答法を最大限につかうこと、文法説明はかなりすすむまでひかえること、教師はその言語を母語とするひとに限ること－－－これらがセットになって、どのような未熟で不熱心な教師であっても、同じようにおしえられるシステムをつくりだした。－－－ニューヨークでやめたレッスンをパリやベルリンでまたはじめても、ぜんぜん支障ないというのが、ベルリッツのじまんするところでもある。[22]

ベルリッツ・スクールでおしえたひとたちのなかにはイギリスの詩人ウィルフレッド・オウエンや、ジェイムズ・ジョイスがいた。またハロルド・E・パーマーは1902年にベルギーのベルリッツ・スクールでおしえはじめたことが、外国語としての英語教育に入るきっかけであった。音声学で有名なダニエル・ジョーンズは、グワン・メソドでフランス語をおそわっていた。グワンその他の先駆者については次回であつかうことにして、今回は大きく注目されたメソドのみにとどめた。(3/23/1991)

NOTES

1. Bernard Shaw, Pygmalion (Penguin Books, 1957), "Preface", pp.5-6.
2. David Crystal, The Cambridge Encyclopedia of Language (Cambridge University Press, 1987), p.216.
3. Walter J. Ong, Orality and Literacy (London: Methuen, 1982).
4. C.K. Ogden, Basic English and Grammatical Reform (Cambridge: The Orthological Institute: 1937), p.8.
5. C.K. Ogden, Debabelization (London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd., 1931), pp.119-121.
6. A.P.R. Howatt, A History of English Language Teaching (Oxford University Press, 1984), pp.178-9.
7. Wilhelm Viëtor, Language Teaching must start afresh!, tr. by A.P.R. Howatt and David Abercrombie, in Howatt, Op. cit.
8. Howatt, p.135.
9. Ibid., pp.137-8.
10. Ibid., pp.144-5.
11. Ibid., p.145.
12. Ibid., p.143.
13. Ibid., pp.186-7.
14. Ibid., p.187.
15. Viëtor, in Howatt, p.358.
16. Ibid., p.356.

17. Howatt, pp.262-3.
18. I.A. Richards, Design for Escape (New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1968), p.3.
19. S.E. Frost, Essentials of History of Education (New York: Barron's Educational Series Inc., 1947), p.162.
20. Howatt, pp.200-201.
21. C.F. Kroeh, "Methods of Teaching Modern Languages", Transactions and Proceedings of the Modern Language Association of America, Ⅲ(1887), pp.169-85, quoted in Howatt, pp.201-2.
22. Howatt, pp.205-6.

活　動　報　告　(1989年9月～1990年8月)

ＧＤＭ英語教授法セミナー

◆東：秋季集中講座（初級セミナー）
1989年10月6日、13日、20日
於　神楽坂エミール　　参加者9名
◆東：春季集中講座（初級セミナー）
1990年3月26日、27日、28日
於　神楽坂エミール　　参加者21名
◆東：冬季集中講座（初級セミナー）
1990年12月23日、24日、26日
於　神楽坂エミール　　参加者10名
◆東西合同：中級セミナー　　参加者35名
1990年3月24日、25日
於　名古屋・ゆうせい会館
◆夏期セミナー
1990年8月18日（土）～21日（火）
於　日本ＹＭＣＡ同盟東山荘
参加者59名

公開公演会

〈東日本支部〉　6月2日（土）　2:30～5:30
於　中野サンプラザ　　参加者93名
講演　「新指導学習要領と英語教育の今後」
若林俊輔
「ＧＤＭ授業の特色」　東山　永
授業実演　授業者　福井洋子（星美学園）
生　徒　星美学園中学校1年生
体験授業　(1)which（新井　等）
(2)make　（田幸　徹）

〈西日本支部〉　6月16日（土）　2:30～ 5:30
於　YMCA国際ネットワークステーション（難波）
参加者68名
講　演　1「ＧＤＭとは？」　小高一夫
体験授業1　Arabic　樋山貴彦
Irish　中郷安浩
German　宮田　忍
体験授業2　takeを使って3時制を導入する
松川和子
はじめての疑問文　小笠原曜子
If－すすんだクラスでの仮定法－
原田　弘
講　演　2　「自信をもって使える英語
－ベーシック・イングリッシュ
のすすめ－　牧　雅夫

月　例　会

〈東日本支部〉
9月30日（土）　3:00～5:00　参加者24名
神楽坂エミール
総会；　デモ：population　箕田兵衛
10月21日（土）　3:00～5:00　参加者24名
豊島区立勤労福祉会館
トーク：「授業が見える授業記録」　吉沢郁生
デ　モ：which (Rel. EP2, p.50)　板倉　武
11月18日（土）　3:00～5:00　参加者24名
中央区立新富区民館
トーク：「イギリスで見たEnglish Through Picturesの中の語の広がり」東山　永
デ　モ：日本語：この／その／あの人は
（名前）さんです　多羅深雪
12月2日（土）　3:00～5:00　参加者16名
横浜アカデミー
トーク：「Basic Japaneseを模索する」
Give と あげる と くれる と もらう をめぐって　小川和子
デ　モ：enough　浅見操子
1990年
1月20日（土）　3:00～5:00　参加者18名
墨田区立竪川中学校
トーク：「英語を教える－雑感」　金原勝男
デ　モ：give a push/turn　竹内久枝
2月16日（金）　3:00～5:00　参加者15名
東京女子大学同窓会館
デ　モ：５年生クラス：thing/person
島谷靖子
５年生クラス　鈴木あさ
６年生クラス　小野京子
3月10日（土）　3:00～5:00　参加者20名
産能短期大学
デ　モ：How much ...? (EP2)　佐藤昌子

トーク：「１年間大学生にＧＤＭで教えて」
馬嶋治男

4 月21日（土） 3:00～5:00 参加者24名
船橋中央会館
デ モ： which (Rel. EP1, p.50) 渡辺恵美
トーク：「Jazz Chants とＧＤＭを考える」
千葉ｸﾞﾙｰﾌﾟ

5月19日（土） 3:00～5:00 参加者31名
豊島区立勤労福祉会館
デ モ： if (EP2, p.82) 東山 永
トーク：「英単語をﾌｫﾆｯｸｽでどう読ませるか」
手島 良

7 月21日（土） 3:00～5:00 参加者19名
渋谷区立新橋区民会館
デ モ： like (EP2, p.10) 猪俣徳枝
トーク：「英語教育とコンピュータ
教育の接点」 柳沢康司

〈西日本支部〉

9 月10日（日） 1:30～4:00 参加者22名
福島区民センター（大阪）
デ モ： put 北村真由美
トーク：「アメリカ人の日本語リズム」
原田 弘
「歌を使った英語の授業」 難波和彦

10月21日（土） 3:00～5:30 参加者16名
京都ＹＷＣＡ
デ モ： its 島田樹代
of/go 大塩直也
トーク：「フレズノー日本語教育実習
奮戦記」 片桐ヨウコ

11月25日（土） 3:00～5:30 参加者26名
福島区民センター（大阪）
デ モ： what 金谷真理
小学生にquestionを教える 松川和子
トーク：「英語の多様性と英語教育」 橋内 武

12月17日（日） 1:30～4:00 参加者17名
神戸市勤労会館
デ モ： go 芦谷佳子
動名詞 中原 敦
トーク：「英文法を考え直す」 黒川泰男

1 月21日（日） 1:30～4:00 参加者16名
奈良県女性センター
デ モ： give 田附則子
be going to 岡谷よし子
トーク：「授業におけるlistening の指導」
昆布孝子

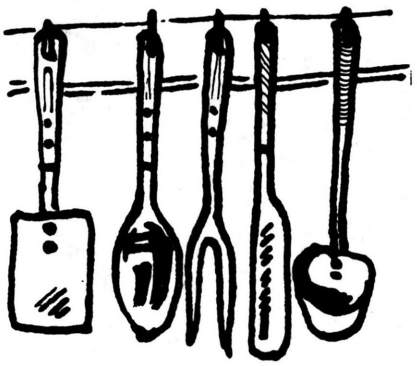
2 月17日（土） 3:00～5:30 参加者19名
京都ＹＷＣＡ
デ モ： have 宮田 忍
of 金谷真理
トーク：「英語の授業作りＡＢＣ」 吉沢郁生

3 月25日（日） 2:30～4:00 参加者46名
ゆうせい会館（名古屋）
デ モ： take （実際の小学生クラスでの授業）
石井恵子
トーク：「日本におけるBasic English
運動の歴史」 梅本 裕

4 月22日（日） 1:30～4:00 参加者15名
京都ＹＷＣＡ
デ モ： of 北村恵美子
There is/are 大浦宏美
トーク：「コミュニケーションのための
発音練習」 川上伊都子

5 月20日（日） 1:30～4:00 参加者18名
ＹＭＣＡ国際ネットワークステーション（難波）
デ モ： German 宮田 忍
受け身 平井紘子
トーク：「神経心理学と言語障害」 浅野紀美子

7 月14日（土） 2:30～5:00 参加者16名
京都ＹＷＣＡ
デ モ： see 岡谷よし子
トーク：「I.A. Richards について」
John Constable



新　刊　紹　介

『イングリッシュ思いのまま』

黒沢文子 著　コスモの本

ＧＤＭ英語教授法研究会の会員でＧＤＭを長年実践してきた黒沢文子さんが本を出しました。黒沢さん経営の英語教室「飛ぶ教室」で社会人などにＧＤＭで英語を教えてきた経験をベースに書かれたもので、一般の20代のひとたちが英語をどのように学びなおしていったらよいかを具体例をだしながらわかりやすく説いています。Basic English の紹介や応用例をはじめ日本語を利用して英語の音に対するawarenessを高めようとするユニークな試みについても書かれており、本全体から著者の熱意がひしひしと伝わってきます。英語を中学校・高校で勉強したけれどほとんどものにならなかったと感じている多くの大学生や社会人のひとたちにぜひおすすめしたい１冊です。（柳沢康司）

短　信

今年もＧＤＭ夏期セミナーが８月17日～20日まで静岡県御殿場市のＹＭＣＡ東山荘で行われます。ＧＤＭで英語や日本語を教えている人あるいは将来教えたいと考えている人には絶好の研修の場となっています。詳しくは事務局までお問い合わせ下さい。

Richards on Rhetoric

Ann E. Berthoff 編
Oxford University Press

Richards on Rhetoric, ed. by Ann E. BerthoffというI.A.リチャーズの論文をあつめた便利な本が出た。脱線とか、あまり知られていない人や本への言及など、リチャーズを難解にして読者を遠ざけている部分を刈り込んで、明快にした、と編者はいっている。意味の三角形から、文学への読者中心的アプローチ、修辞学の哲学から、SEN-SIT までをカバーしている。（New York: Oxford University Press, 1991, 287 pp. ）　（片桐ユズル）

＝ 編 集 後 記 ＝＝＝＝＝＝＝＝＝＝＝＝＝＝＝＝

C.K.Ogden とI.A.RichardsがBasic EnglishとＧＤＭにこめた最もたいせつな思いの一つは世界平和への願いだった。それは受験中心の日本の英語教育からはほとんど欠落してしまっているように見える。湾岸戦争は多くの波紋を残したが、英語教育の本当の意義とそれにたずさわる者の使命についてもう一度真剣に考える機会も与えてくれたのではなかろうか。

本号では例年になく多くの原稿をよせていただき、質も量も充実したBulletinを作成することができた。執筆者をはじめ校正などを手伝ってくださったかたがたに深く感謝したい。ご意見、ご批判を事務局までおよせいただければ幸いである。

（編集　柳沢康司）