Graded Direct Method Association Of Japan

No. 44 **News Bulletin** 1992年

発行：ＧＤＭ英語教授法研究会
編集：片桐ユズル、片桐よう子　　編集委員：井草まさ子、大塩直也、佐藤正人、吉沢郁生

BASIC ENGLISHの知恵

片桐よう子
（当研究会代表）

民族の独立と自由を求めて、世界のあちこちに火の手があがる一方、異文化を理解しよう、あらゆる差別をなくそうとする運動も大きく強くなってきています。もとは植民地支配で世界にひろがった英語も、その土地土地に根づいて、少しずつちがった形で定着しつつあり、政治的、経済的問題も世界的規模で解決されることが必要になってきて、国際会議などでいろいろな英語がとびかうのをテレビで見る機会もふえました。わたしたち非英語人も平等に権利を主張することができ、さまざまな文化的背景をもつ人々を理解していくには、どんな英語を目指せばいいのだろうか。また、国際会議などで英語を母語とする人々が、英語文化を背景にもっているが故に何かトクをすることがあってはならないとも思います。

これはそのままわたしたち日本人がかかえている問題です。英国も日本も長い歴史をもち、その間独自の洗練された文化を発達させてきましたし、それを誇りに思っています。しかし、日本語を教えることでこの誇りを押し売りしてはいないでしょうか。外国語としての日本語を学ぶ人たちが、日本語で権利や意見を主張することができ、日本だけでなくさまざまな文化を興味に応じて理解していくのを助けることができるような「世界に開かれた」日本語教材と教師の態度がもっと必要ではないでしょうか。英語でありながら英国文化によりかかった表現が削除されているBASIC ENGLISH、また、その仕組の作り方はそのための知恵だと思うのです。

GDMは、はじめは英語を教える方法ですが、その大前提としてBASIC ENGLISHを基本とした教材（ENGLISH THROUGH PICTURES）があり、それは英米文化のみを目ざす英語教材ではない筈です。How to teachもさることながらGDMのG - What to teach、そしてどんな英語を目ざして教えるのかがもっと追求されねばならないし、どんな日本語を教えるかについてもっと厳密に論議されることが必要だと思います。

地球的視点でもう一度まわりを見まわしませんか。吉沢美穂さんがハーバードでリチャーズ博士やギブソン女史からGDMを習って帰国後はじめてセミナーを開いてから今年ちょうど40年、来年はリチャーズ生誕100年にあたります。彼のGDM、BASIC ENGLISH、教育関係のエッセイ集出版や、いろいろなイベントも計画されています。ご協力をお願いすると同時に、もう一度改めて、オグデン、リチャーズや、BASIC ENGLISH、GDM、とそれを支えている思想にせまるきっかけにしようではありませんか。またこの際、この会の名称も変更してはどうでしょうか。

GDM SUMMER SEMINAR 1992

第40周年 GDM 英語／第５回日本語教授法セミナー

■日　時：８月22日（土）～８月25日（火）　　■参加費：43,000円（会員、学生割引あり）

■場　所：日本YMCA東山荘（静岡県御殿場市）　　■宿泊費：23,000円

共催：GDM英語教授法研究会／大阪YMCA語学教育研究所

〈事務局〉　東日本支部　〒150 東京都渋谷区恵比寿1-31-14 唐木田照代方　TEL. 03-3444-7109
西日本支部　〒606 京都市左京区岩倉木野町137 京都精華大学原田研究室気付　TEL. 075-702-5218

GDM 研究の今日的課題[1]

佐 藤 正 人
(成城学園高等学校教諭)

1．はじめに

GDM が世に出て、すでに半世紀に近い。言語とその習得をめぐる諸問題についての研究は、その間に飛躍的な発展をとげた。その知見に照らして、GDM の理論と方法の妥当性を具体的に検証することは、GDM の研究を深めるうえで重要な課題である。

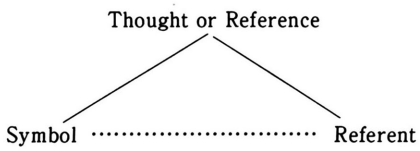
梅本（1985）は、「GDM ではこれまで、様々な教授技法の開発についてはかなり議論が行われてきており、研究成果の蓄積も高水準に達しているといえよう。しかし、それに比べて、理論的側面、たとえば個々の教授技術の意味づけ、授業の失敗と成功の判別基準の明示化、GDM が有効である要件、GDM における学習のメカニズムなどについて明確に言語化され、検討されることは少なかったように思える。（中略）その結果、経験をわかち伝えるという点である種のせまさを生んだことは否定できないだろう。」（p.7）と述べて、経験則を説明力と予測可能性をもつ科学的知識に高めることの重要性を説いている。そのためには、GDM の理論と方法を、第２言語（外国語）習得と、その過程を促進する技術としての外国語教授法という２つの観点から、より一般的にとらえ直す作業が不可欠であると考える。

本稿では、そういった方向を目指す一つの試みとして、Ogden and Richards (1923) による意味の三角形について、その原理と意義を、今日的な視点で考えてみたい。次に、GDM の Grading の原理を、認知の基礎水準仮説との関連で検討する。最後に関係節の習得過程について、従来 GDM でおこなわれてきた説明の問題点を含めて考察したい。

2．『意味の三角形』の意味するもの

図１は、Ogden and Richards（1923）によって提案された、いわゆる意味の三角形である。

図１．



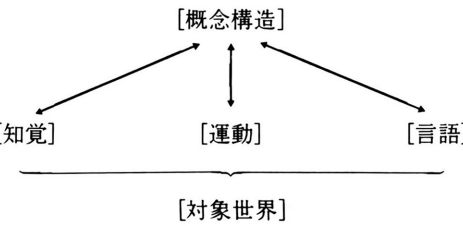
図中の左下におかれた symbol は言語表現を意味し、右下の referent はその指示物を表す。Ogden と Richards の重要な功績は、symbol と referent が直接には結びつかず、両者の関係は thought (or reference) によって媒介されるとしたことであった。ここで、thought (or reference) とは referent に対応するひとつの心的表示というべきものであるが、それがどのようなものであるか（どんな性質と機能を有し、いかなる規則性にしたがって操作されるか）は、明らかでない。また、この点で彼らの意味論は語（特に名詞）の意味論であり、文レベルの意味現象には射程が及んでいない（たとえば、文の意味は単語の意味の単純加算和と考えるだけでは説明できない）とする見解もあるが[2]、そうだとして、そのことが意味の三角形の洞察の意義をただちに否定するものではない。重要なことは Ogden と Richards が意味現象を指示―被指示の関係で一義的にとらえる伝統的な立場と訣別し、人間の認知活動がそこに介在すると見抜いたことであろう。

もう一度、意味の三角形を見てみよう。三角形の頂点に thought (or reference) が存在し、それが symbol（言語表現）と referent（指示物）を媒介する図式は、別の（より今日的な）視点でとらえれば、我々の認知機構に言語情報と知覚情報とを統合するレベルが存在し、そのレベルで与えられる表現こそ、『意味』と呼ばれるべきものということであろう（Ogden and Richards では、そのように明言されてはおらず、いわば意味現象の構図として図１が提案されている。しかし、そのなかであえて『意味』と呼ぶにふさわしい要素を特定しようとするなら、このように解釈することが最も妥当であろうし[3]、またそのように解釈することが、さらに実り多い研究の糸口となるというのが、本稿での基本的な立場である）。こういう洞察を明示的にとらえ理論として定式化できる道具だては、1920年代には存在しなかった。そういう理論装置の構築が可能となるのは、生成文法の枠組みによる意味論研究が行われる1960年代以降である。

生成文法では、文の意味は論理形式（Logical Form）とよぶレベルで表示される（Chomsky 1981）。論理形式は文内部の意味関係を扱うレベルで、たとえば文やその構成要素（単語）と外界の事象との対応関係などは、そこでは扱われない（この限りで、論理形式は統語構造の一部である）。一方、我々はある文を耳にしたとき、それが目の前のどの事象をさすか即座に理解してその真偽を判断したり、ある事実を目の当たりに

してそれを文で記述したり、さらにはことばによる指示で行動したりすることができるのだから、我々の認知機構には知覚情報や運動情報と論理形式の接点(interface)が存在するはずであり、そのレベルではタイプの異なる情報が、共通の形式に変換されて、表示されるはずである（図２）。

図２



例えば、誤ってお湯を手にこぼして、思わず「熱い！」と声を出し、咄嗟に手を引く場合、皮膚に生じた温度変化が「熱さ」という知覚に変換され（「熱さ」という感覚は、温度変化をそのように感じるべくプログラムされているからこそ生じるものである。ところで温度とは、物体を構成する原子の熱運動の程度である。われわれは実際には原子の熱運動を検出しているにもかかわらず、それを「原子の運動」とは決して感じないばかりか、極端な低温物体もしばしば「熱い」と知覚する)、それがさらに「熱い」という言語表現を与えられなければならないわけであるが、そのためには、「熱い」ことを表す知覚信号と「熱い」という言語表現の意味情報が、共通の「言葉」に一度は変換されなければならない。しかもその「共通語」は運動感覚にとっても共通語なのである。一般に、情報処理は情報を搬送する媒体として記号システム（言語）を必要とする。脳内（心的）情報処理にそのための記号システム、いわば思考の言語（language of thought; Fodor 1975)が存在し、それが知覚・運動感覚と言語とが統合されるレベルの表示媒体としてはたらくと考えるのは、自然なことである。Jackendoff (1983,1987,1990)によれば、概念とはこのレベルにおける表示（概念構造 Conceptual Structure）であり、諸概念の構成要素となる［場所］［時間］［物］といった最も基本的な概念（原始概念 Conceptual Primitives）と、より高次の概念形成のためそれらを操作する規則の枠組みとは、生得的かつ普遍的である。それはいわば、意味における普遍文法であり、それが制約としてはたらくからこそ（言語習得の場合と同様に)、人間は短い時間のうちに限られた経験から極めて複雑かつ高度の概念体系を発達させ、しかも異なる個体間でそれを共有し得る。これを概念意味論（Conceptual Semantics）と呼ぶが、第２言語習得および語学教育の観点からは、以下の点が重要と思われる。

ａ）言語の場合と同様に、人間は新しい経験に対して既有の概念を拡張したり、必要であればまったく新しい概念をつくり出すことができる。概念形成とその使用は創造的かつ規則的であり、言語における意味の自在なシフトはそれを反映する。意味現象が高度の規則性を有することは疑問の余地がないが、一方その規則は無意識的で、内省によっても明示的にとらえることはできない。また語の意味には、視覚的にしか定義できず、ことばで表現することのできない要素が含まれる。したがって、意味や、その生成と使用を司どる規則を教える場合、適切な実例を提示する直示的定義(Ostensive Definition）が基本的手段となる。人間の認知機構は、それだけで意味習得に必要かつ十分な情報を獲得できるように、つくられている。これがDirect Method を成立させる根本原理である[4]。SENSIT はそれを究極まで押し進めた概念である。

ｂ）概念構造と統語構造の間には、規則的な対応関係がある。文の意味がわかれば、対応規則によって統語構造をも割り出すことができる。したがって文法を明示的なルールとして学ぶ必要はない[5]。

ｃ）Referentiality をもつのは、S（文）を含むいわゆる主要句範疇（名詞句、前置詞句、形容詞句など）である。単語（名詞や動詞や前置詞）ではないことに注意しよう。My house（名詞句）の referent を考えることはできるが、house（名詞）の referent は想像もできない。少なくともそれは「家」ではない（日本語の「家」はそれ自体で名詞句である。House＝家などとは、ゆめゆめ教えてならない理由のひとつがここにある)。英語で単語それ自体が句に相当するのは、固有名詞と、代名詞などの代用表現である。たとえばI や you はそれ自体で名詞句であり、here や there は前置詞句に相当する。これらは照応表現として文脈依存的な照応的（anaphoric)用法と場面に依存する直示的（deictic)用法をもち、「一度出てきた～を指す」のが前者、「目の前にある～を指す」のが後者である。GDM は、この直示的用法を教えることからすべてが始まるわけであるが、最近の研究で、子供の言語習得でもそのごく早い時期に、照応表現の直示的用法をまず習得し、遅れて照応的用法を習得することが分かっている（今西1987)。

ところで名詞句であればすべての名詞句が referent をもつ（referential である）わけではない。次の例：

(1) a．This is the woman.

　b．This is a woman.

で、a の the woman は referential であるが、b の a woman は referential ではない。一般に名詞句が個別の対象（token）をさす場合は referential であるが、類型（type）をさす場合は referential ではない（ただしこの区別は、定名詞句と不定名詞句の区別には、必ずしも対応していない）。

また、前置詞や動詞は述語として働く。すなわち名詞句と結合し、その意味と前置詞句や文全体の意味との関係を定める（これを関数構造とよぶ。動詞句や前置詞句に限らず、句全体と主要部・補部の意味関係は、一般に関数構造で表すことができる）。よって動詞や前置詞それ自体は referentiality をもたず、文や句の全体の意味とそれが含む名詞句との関係としてのみ、その意味を定義することができる。動作や状態を示して動詞や前置詞の意味を教えようとするなら、文か句の形で教えなければならない。

GDM が、単語それだけを単独では教えず、必ず文の一部として扱っているのは、方法として大変優れた面であるが、とりわけ初期の段階では、学習者が意味の関数構造をとらえるために、そうすることが必要なのである。

3．基礎水準仮説

学習というものが生得的にプログラムされた認知的制約にしたがって起こり、経験の本質的な役割はその過程を触発する引き金（解発刺激）として働くことにあるという考え方は、理論言語学（生成文法およびそれにもとづく言語習得理論）において最初に確立され、知識獲得にかかわるすべての分野で、共通の認識となりつつある。平たくいえば、経験によって学習がおこなわれ、知識が獲得されて、世界についてのある認識が達成されるのは、われわれの認知機構がそのようにプログラムされているからだという考え方である。

図3の絵は(何らかのバイアスを与えられない限り)、縦縞の模様に横縞の模様が、それぞれ上下から三角形をなして重なっているように見える。実際には重なった四角形の図なのであるが、視覚的には、各頂点を結ぶ（実際には存在しない仮想的な）直線の構成する三角形が際立って感じられるのである。偶然生じた模様がある特定のパターンとして解釈される事実は、ゲシュタルト心理学者の注目するところであった。図3において、われわれはそこにあるものをあるがままに“見て”いるというよりは、与えられた刺激をある一定の仕方で処理し、そこからある特定の視覚像を構築しているのである。ゲシュタルトは外的に存在するものではなく、われわれの心的機構における認知的な処理によって産出され、外界に投影されるものである。

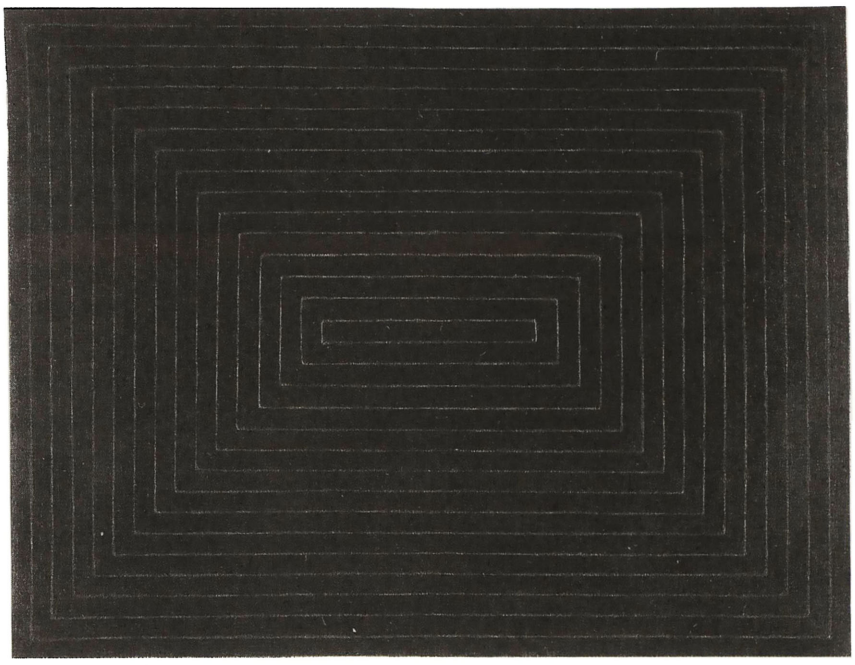


図3 “Tomlinson Court Park” (Frank Stella 1959)

この事実は、われわれの認識する世界とは、本質的に人間の認知過程の産物であることを示している（それが世界の実像をよくとらえているからこそ、われわれは生存できているのであるが）。学習もまた生体に固有の認知プログラムがその作用の結果としてもたらすものであるならば、そこに課される制約条件を適切に満たす場合に学習は容易かつ速やかに達成され、そうでない場合には困難なものになるであろう。

Rosch. E とその共同研究者たちは、人間が外界の事象をカテゴリーに区分するとき、ある一定の原則を最大限に満たそうとする傾向のあることを見出だした。それは、知覚された世界を最も効率よく表現することによって、認知的なコストが最小になるようにカテゴリー・システムを用いようとする（認知的経済性の原理）というものである。この結果、われわれのカテゴリー・システムでは、抽象度のある特定の段階に認知活動の基本となるレベルが存在し、そのレベルにおいて最大の情報効率が最小のコストで達成されるのである。たとえば［家具］—［いす］—［ひじかけいす］というカテゴリー系列で、［家具］は最も包括的な概念であってもそれが伝達する情報は稀薄であり、一方［ひじかけいす］は具体性に富み、その意味で情報量は大きいが使用域が狭い。具体性を失わず、しかも使用域が広い（少数で多くの事象を表示できる）という意味で、最も情報効率が高いカテゴリーは［いす］である。Rosch et al. (1976) は、このレベルを認知の基礎水準 (basic level) と呼んだ。

a）基礎水準は、統一的な視覚イメージを形成できる最も抽象度の高い（それ以上抽象化されると視覚化できない）レベルで、カテゴリー間の区分にあいまいさが最も少なく、しかも適度に包括的であるため、知覚された世界を最も経済的に表現することができる。

b）基礎水準語彙は、日常の認知活動で最も優先的に（したがって最も頻繁に）用いられる[6]。

c）単語の記憶テストで、基礎水準語彙は記憶と想起が最も容易である。

d）語彙習得において、基礎水準語彙は最も早く習得される。

GDM の Grading は、多くの点で基礎水準仮説ときわめて良い一致を示す[7]。具体的でしかも使用域の広い（その意味で有用な）語を優先的に教えることは、学習にあたっての量的な負担を軽減するだけでなく、知覚や記憶の面でも、容易で確実な学習を保証するのである。基礎水準語彙の習得によって、辞書（mental lexicon）の基本的な枠組みが頭の中に確立されると、それ以後の語彙習得は飛躍的に進歩すると考えられるから、なおさらである。

注目したいのは、Grading の基本原則が、基礎水準仮説という人間の認知に関わる一般的な原理から、自然な形で導き出されることである。この事実は Grading の原理が、ことばを教えるにあたっての方法的原則として、高い一般性をもつことを意味する。

いうまでもなく、GDM の Grading は語彙の意味的配列だけでなく文型配列をも含んだ概念であるが、この面でも興味深い研究がある。たとえば動詞 give は以下の 2 通りの用法をもつ。

(2) a . give NP to PP
　　ex) I gave the book to John.
　b . give NP1 NP2
　　ex) I gave John the book.

このうち用法としてより基本的なのは a であると考えられ（これを無標 unmarked という。より特殊または副次的と考えられる場合を有標 marked という）、Berwick (1985) は理論的に、a を習得していない限り b は習得できないとし、また Cook (1976) は、子供にとって a を理解するより b を理解する方が困難であると述べている。

こう書いていくと、認知の発達過程にある子供と認知的に成熟した大人を区別していないという（あるいは母語の習得と大人の第 2 言語習得の差異を無視しているという）批判が当然予想されるので、それについて述べる。

子供の概念システムが基礎水準カテゴリーをまず形成し、それが次第により包括的な上位概念とより具体的な下位概念を発達させていくものだとすれば、子供の語彙習得がこの発達過程を反映するのは当然である。それが習得語彙の優先順位となって現れても何の不思議もないであろう。だからといって、このことがただちに大人の第 2 言語修得における基礎水準仮説の意義を否定することにはつながらない。

認知における基礎水準は、そもそも成人について見出されたものである。すなわち認知的あるいは言語学的に成人と見做される被験者を対象とした実験で、基礎水準語彙は他の水準にある語に比べてより記憶が容易で、より長期に持続し、また最も想起され易い等のことが、確認されている。これらのことから、大人にとっても基礎水準語彙が最も学習し易く、かつ有用性が高いと期待するのは自然なことである。

さらに、子供の言語習得に認められる制約は、程度の差はあれ大人についてもあてはまることを示す研究が近年相次いで報告されている[8]。

また教室という特別な環境で、しかも週あたり数時間程度という極端に限られた時間でおこなわれる第2言語（外国語）習得の場合、認知的な制約の予測に外れる事態が仮に生じても、それがただちに制約が働いていない証拠になるとは限らず、外的条件（教え方もその一つである）の不備が必要な認知過程の発動を妨げているに過ぎないことも十分あり得よう。英文をひたすら日本語に訳すだけの授業など、さしづめ、その最たるものか。

GDM の Grading に問題が全くないわけではない。一般に非文とされる

(3) *give a push to NP [EP. bk1. p59]

という構文の扱いは、やはり一つの検討課題であろう（相沢 1991）。

4．関係節をめぐって

第2節で、意味が統語構造の習得を導くことに触れたが、意味だけでは一義的に決定されない構造も存在する。たとえば語順は言語によってそれぞれ異なるひとつのパラメータ（可変項）であって、同じ意味関係が異なる言語では異なった語順で表され得る。英語の“the box I made”は、日本語の「わたしの作った箱」に対応するが、英語では関係節が名詞に対して後置され、日本語では名詞に先行する。

また英語の関係代名詞に相当する品詞が、日本語には存在しない。このことをとらえて、「日本語に存在しないから、関係代名詞は難しい」といわれることがある。これは正しくない。関係代名詞の有無が主要な困難であるならば、関係代名詞が（音形として）あらわれない接触節（contact clause）が最も易しいことになるが、実際には、接触節は言語転移（language transfer）を生じ易い構文で、(4)のような誤文が大学レベルの学生にさえ見出される（“　”内が正しい文である）。

(4) I love the girl is Mary.
“The girl I love is Mary.”

これは、接触節の構造が日本語関係節と、表面上（語順をのぞいて）きわめて似通っていることが原因である。

また語形の変化や使い分けの点で、Wh 語より that の方が易しいという考え方があり、実際そういう教科書もみられるが、これも問題である。

最近の研究で、伝統文法が関係代名詞として扱ってきた that は、実は接続詞として扱われる that と本質的に同じもので（生成文法では補文標識といっている）、関係代名詞とは異なる性質をもつことが明らかになってきた[9]。

よく知られているように、前置詞＋関係詞という構文は Wh 語だけに可能で、that には許されない(5)。また不定詞関係節に Wh 語はあらわれる（一般に必ず前置詞を伴う）が，that は許されず、必要に応じて for （不定詞節の補文標識）があらわれる(6)。

(5) a．The man to whom he was talking
　　b．*The man to that he was talking

(6) a．She is not a person that you can rely on.
　　b．She is not a person on whom to rely.
　　c．*She is not a person that to rely on.
　　d．She is not a person for you to rely on.

さらに標準的な現代英語では that が Wh 関係節と共起することはありえないが、古い英語や一部の dialect、あるいは他の欧印語には、that に相当する語が Wh 語と同時にあらわれる構文が存在する。

(7) a．England put themselves in a position whereby that they took a lot of credit for tonight's game... (non-standard English)
　　b．a daughter which that called was Sophie (Middle English)
　　c．de jongen aan wie dat Jan het probleem had voorgelegd
　　the boy to whom that Jan the problem had presented
　　“the boy to whom Jan had presented the problem” (Dutch)

関係代名詞は関係節の中で必ず何らかの文法的な役割を受け持つ。たとえば次の(8)では、which は made の目的語の位置から節頭に移動したと考えられる。

(8) This is the house which he made.

ところで、(7)の例では Wh 語が存在するので、that は節中に文法的役割をもつことができない。したがって、これらの that （相当語句）は、ただ単に名詞句に文が（修飾要素として）埋め込まれていることを表示するにすぎず、関係代名詞ではない。埋め込み文の目印、すなわち補文標識である。

現代英語でも、that は埋め込み文の存在を表示することが、その機能であると考えられる。一般に主格の

関係代名詞は省略できないといわれるが、実際には省略される場合がある。

(9)　He knew everything there was to know

この例では、関係節が there 構文ではじまっているため、文頭に that や Wh 語がなくとも節境界（clause boundary）が不明になることはなく、このような場合は主格でも接触節が可能なのである。(9)のような例をのぞき主格で接触節が許されないのは、主格の関係代名詞が省略できないからというよりも、関係代名詞は主格であれ目的格であれ省略可能だが、主格の場合は、それを省略すると（関係節の）動詞が先行詞に直接後続する形となり、節の境界が不明になって文解釈に困難をきたすので、節境界を示す標識として that が生じるからだと考えられる。（日本語に関係代名詞が不要なのも、同様の理由による。すなわち日本語では、関係代名詞がなくとも関係節の境界は、構造上、不明にならない。関係代名詞が存在しないことを日本語の非論理性の証しのようにいう人がいるが、おかしなことである）。

以上見てきたように、that が関係代名詞でないとすれば、これを関係節の導入に用いるべき理由もなくなる。教えるならば、例えば間接話法や同格名詞節の that を教えてから、その発展として関係節を導く場合もあることに触れる程度でよい。Who や which と同じに扱う理由はないのである。

従来 GDM では関係節を導く that は扱われてこなかった。これが一つの卓見であることは以上のべたとおりである。ただ英語教育一般として考える場合は、that から導入すべきだとする説もあるのだから、そうしない（すべきでない）ことについての積極的な理由の見出せる議論をおこなうことが望ましい。理論的に検討すれば、たとえば that (rel.) を英語学習の初期に扱わない理由だけでなく、扱うとすれば、それをいつ、どうすることが適切かについても、一定の予測が得られる。異なる理論や方法論との間に共通の土俵をつくるには、そういう作業の積み重ねが必要である。そうしてこそ、互いの長所を学んだり、それぞれの役割の違いを正しく位置付けたりすることができるし、自説の思わぬ見落としに目を開くことも起きてくる。またそうでなければ、議論は「～の立場ではそうだが、～ではこうだ」という、発展性のない確認で終わるほかはない。

ついでながら、Wh 語の意味について簡単に触れておきたい。Wh 関係節を導入するにあたって Wh 疑問文との共通性を利用していることは、GDM の優れた点のひとつである。歴史的には、疑問詞からまず which が転用され、さらに who の使用が後に発達したもので、GDM の導入順序はこの点からも妥当といえる。ただその場合、Wh 関係詞にも疑問の意味があるといわれることは、共通性を強調するあまり、とらえかたに過度の一面化があるように思われる。

たとえば which は「選択」の疑問詞であり、which 関係節も「選択」の意味をもつが、これは関係節構造自体が先行詞の指示対象を限定するという点で「選択」の意味をもつことであり、また関係節を用いるときは複数の指示対象から特定の対象を区別するために用いるのであって、話し手は疑問どころか特定のどれかを明示したいからこそ、関係節を用いるはずなのである。導入にあたり聞き手に「どれかな」あるいは「どちらかな」という疑問の気持ちを起こさせ、関係節が使われる場面に関心を集中させるのは重要なことであるが、関係節を使う意味はまさにその疑問に答えることであろう。そうとらえれば、Wh 語をもたない日本語の関係節についても、英語の Wh 関係節と同じ導入手順が適用でき（片桐 1990は実際そうしている）[10]、また英語の不定詞関係節（いわゆる形容詞用法の不定詞）も同じように教えられることが、矛盾なく説明され、同じ原理を広く応用することができる（理論的に考察するということの効用の一例である）。

また Wh 語そのものの意味ということになれば、同定（identify）されていない対象を指すということであろう。だからこそ、それをたずねる意味で Wh 疑問文が生じ、また先行詞を通して（また通してのみ）指示対象を指定することが起こるのであり、「疑問の意味」ということも Wh 語の性質の一つの現れなのである。

関係節ではないが、疑問詞については、日本語でも同じような現象がある。

(10) a．何があるの？
　　b．何かある。
　　c．何もない。

この３つの例は、いずれも「何」という語を含んでいるが、その働きはすべて異なっている。しかし、「何」１語に着目してその意味は何かと考えた場合、われわれは「何」に（この場合でいえば）３つの異なった意味があると思わないであろうし、何らかの共通性をとらえるからこそ、同じ「何」が使われるのであろう。われわれが「何」を用いるのは、やはり「あれ」「これ」

とか特定の「何々」とは同定されない対象をさすときである。(10) a はまさに「何」といえないから「何」を使ってそれをたずねるのだし、b も「何」とはいえない「何か」をさして、それがあるといっているのである。この場合も a の「何」が疑問詞であるから、b や c の「何」が疑問の意味をもつとは、やはりいえないであろう。それは、日本語話者としてのわれわれの直観に反すると思われる。

品詞としての関係代名詞の問題にだいぶ深入りしたので、ここで目を転じて、関係節構造の習得を検討しよう。本節のはじめに、(4)のような接触節は言語転移を生じやすいことをのべたが、関係節習得のむずかしさは、関係節の内部構造よりも、それが名詞句中に起こる位置によるところが大きい。Wh 関係節の内部構造は Wh 疑問文と基本的に同じであって、Wh 疑問文を習得していれば何ら問題となることはない。問題はそれが文中に埋め込まれ、しかも母語の場合とは異なる位置に生じることである。

関係節に限らず、一般に名詞句の後置修飾は日本人学習者が最も苦手とする構文である。この点で、関係節習得にみられる問題点は、他の、たとえば名詞句に生ずる後置修飾の前置詞句とも共通するところがある。一般に名詞句の後置修飾では、それが文末に生じる場合の方が、文中に生じるよりも誤りが少ない。実際に

(11) a . I see the box which he made.
　　b . The box which he made is in his hand.
(12) a . The boy is at the window of the house.
　　b . The window of the house is open.

のような文をランダムな語順で英語の学習者に与え、正しく配列するよう求めると、a 型の文が b 型の文よりも明らかに正答率が高い（実証データをいずれ発表する）。特に(12)については

(13) a . * The boy is at the house of the window.
　　b . * The house of the window is open.
　　b′. * The window is open of the house.

となる誤答がしばしば大量に発生し、誤答全体の大半を占める（佐藤1991）。

(11)についても

(14) * The box is in his hand which he made.

型の誤答が少なくない。また関係節を教えてから(12)について同じテストをおこなうと、その前よりも有意に正答率が上昇する（Sato 1991）。これらの事実から3つのことがいえる。

第一に、学習者は関係節は関係節、前置詞句は前置詞句というように、個々の構文を定型習得しているのではなく、句のなかの主要部（名詞句でいえば名詞）と付加部（修飾語句）の配列というように、文構造の一般的な規則性をとらえているということである。

梅本(1985)はサマヴィルを引用して「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」こそ、教授内容の中心に位置づけられべきものとしているが、このような知識がまさに生成文法でいうところの文法（言語知識）なのであり、この意味で、上記の事実は、SEN-SIT が文法を教えられることの一つの証明といえるであろう。

第二に、誤答の大半が特定のタイプに集中する事実は、誤答の発生が偶然によるデタラメではなく、規則的なものであることを物語る。結論からいえば、これは母語（日本語）からの転移（干渉）であり、後置修飾構造を忌避する強い力が、学習者の内部で作用することを示す。特に(13) b′と(14)は、関係節を等位節構造と解釈することで、後置修飾を回避する方略の可能性を示唆している。だとすれば、(11) a と(12) a についても、一見正答とみえる答の中に、実はこのタイプの誤答が相当数含まれている可能性が高い（外見上は区別できない）。

また、この種の誤答は、教え方や教授者の違いに関わりなく発生し、（当然といえば当然ながら）学習が進むにつれて減少する。GDM も、例外ではない。第2言語(L2)習得が母語の影響下に始まり、L2文法を確立していく過程とすれば、転移が過渡的に発生することは原理的に避けられないであろう。[11]

誤答分析では、誤答の発生も発達過程の一部であり、必ずしも否定的な現象ではないと考える。上にあげた例でも、学習者は関係節や前置詞句が名詞句内の修飾要素であることを潜在的にはとらえているが、その観察と、先行知識として保有している母語の文法的直観が対立し、適切に統合できないことから、その矛盾を回避する方略を発動していると思われる。関係節習得によって前置詞句による後置修飾の習得までが促進されるのは、観察を受入れ、先行知識を修正する過程が起こった結果であろう。

母語を使わなければ言語転移はおこらないと考えれば、転移の発生は指導の失敗であり、技術の不足ということになる。だが言語転移が第2言語習得の必然的な過程とすれば、「正常な」言語発達のみならず言語転移による誤答の発生をも学習者の成長過程の一部と

理解することが可能になる[12]。たまたま丸暗記で覚えていた正答よりも、それなりに規則性をとらえた誤答のほうが、価値が高いこともあり得る。大切なことは、転移の発生を予測し、発生から収束までを適切にコントロールできることである。そのためにも、学習過程の解明が重要になる。

第三に、以上の議論から明らかなことだが、(11) (12) のａ型の文を教えてそれが使えるようになっても、それだけでその構造が正しく習得できたとは判断できないことである。これらの構文を教える場合、文中に関係節や前置詞句が割り込むものより、文末にくるもののほうが易しいという意見もあるが、これは必ずしも正しくない。学習者がａをより易しいと感じることは恐らく事実であるが、それはａが本当に習得容易なのではなく、学習者にとって受入れ易いが実際には間違っている構造解析がａでは可能であり、それがａを易しいと誤って感じさせるに過ぎない。構造を正しく習得するという点では、ａとｂで本質的な難しさの違いはないと思われる。むしろ、ａ型では先行詞の指示対象の限定という修飾語句の本質的な機能がわかりにくい場合のある分だけ、ｂよりも問題が多いとも考えられる。実際の導入では、心理的な抵抗の少ないことは重要な要素となるので、ａから入ることが有利な場合もあろうが、その際は速やかにｂを導入することで、誤った分析を固着させない（誤った分析のままで定着させない）配慮が必要と思われる。This is NP which/of... 型の文については、特にこのことがあてはまる。

5．おわりに

GDM の理論は、完成された理論というよりも、すぐれた洞察に支えられ経験から編み出された、作業仮説という面がある。発明や発見の多くがそうであるように、その時はまだ未完成で不完全な理論や説明が、のちになってようやく全体像を表し、その意味が明らかになるということが科学的な研究では珍しくない。というよりも画期的であればあるほど、その傾向が強い。GDM の理論にもそういう面がある。それにしても Richards の慧眼には、改めて驚く。彼は視聴覚器材の開発に強い関心を寄せているが、これに限らず、新しい語学教育の方法を開発するにあたって、実に貪欲に、各方面の当時としては最新の知見を、吸収することに努めている。彼の洞察の根底には、修辞学における古典研究、語学教育における実践と経験、そして先端理論と技術への関心という、豊かな知的営みの蓄積があった。視野の広い、スケールの大きな想像力と、大胆な先見性こそ、われわれが彼から学び取るべき第一のものであると思う。

GDM の理論研究にとって、原典に遡り先駆者の業績を明らかにすることと、その意義を現代の学問的水準において継承することとは、いわば車の両輪である。近代科学の歴史が教えるように、ひとつの問題を解決することは、より根源的な問題の発見に迫ることであり、知の地平の拡大はそのままより広大な地平への挑戦である。今この時点で最新・最先端の理論といえども、新たな知見に照らして自己を検証することを怠れば、明日にはただちに陳腐な遺物と化すことを免れない。Richards を今日に継承するとは、この意味で何よりも、彼が成し遂げた成果に自足してとどまることなく、彼の時代に果され得なかった課題を、今日の視点において私たちが引き継ぐことであろう。それが、GDM 研究の一つの核心であることを、再度強調しておきたい。本稿が問題提起として、その一助となることを願うものである。　（埼玉県立大宮工業高校教諭）

注

1. 本稿は GDM 西日本支部10月例会と東日本支部12月例会で行った口頭発表を一つにまとめ、大幅な加筆と改訂を加えたものである。席上有益なコメントを頂いた。また蔭山智子さんには、大変面倒で手間の掛かる原稿のテープ起こしをお願いした。お礼を申しあげる。
2. 安井他（1983）。Ogden, Richards 以降、生成文法初期までの意味論研究の流れと広がりを概観するのによい本である。
3. 安井他（1983）。
4. 認知機構が知覚を用いて言語習得の必要情報を獲得するよう設計されているなら、ことばによる説明や翻訳は、むしろ間接的にしか作用しないのである。
5. 関心の向きは Chomsky （1981,1986）、Pinker （1984）等をあわせて参照。
6. 升川（1979）は、Basic English と Thorndike の語彙表の上位語彙が、多くの部分で共通することを指摘している。
7. 日本語の「いす」は英語の chair と seat とも厳密には一致しない。chair は「いす」より若干抽象度が低く、seat は逆に若干高い。Rosch たちは chair を基礎水準語としているが、これらの３語は、実際

には抽象度のレベルが極めて低く、ほぼ基礎水準に位置するものと思われる。抽象度に限っていえば、chair と seat には一定の互換性があるといえそうである。

8. Dulay et al. (1982), White (1988,1989) などに、まとまった解説と論考がある。

9. 以下(5)(6)(7)(9)の例文は Radford (1988)、長原(1990) による。

10. 日本語関係節の導入については、片桐ユズルさんから助言をいただいた。ただし本稿の記述についての責任は、いうまでもなくすべて筆者のものである。

11. 言語転移に着目した対照分析は、習慣形成理論を背景に成立したが、生成文法の枠組みによる対照分析の研究が、最近活発に行われている（佐藤1991, White 1988)。

12. 教授者の技量や指導技術は、学習の過程を促進または阻害する点で、その成功や失敗に大きく影響するが、過程そのものを変えるものではない点で、決定的要因とはいえない。また、厳密に区別することは実際上難しいが、日本語と英語を1対1に対応させて、単語を機械的に置き換える種類の誤りについては、GDM はその誘発要因が最も少ないと考えられる（小野・宮田1989)。

Reference

Berwick, R. (1985) *The Acquisition of Syntactic knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.

Cook, V. (1976) "A Note on Indirect Object" *Journal of Child Language* 3: 435-473.

Dulay, H; Burt, M., and S. Krashen (1982) *Language Two*. New York: Oxford Univ. Press.

Fodor, J. (1975) *The Language of Thought*. Thomas Y. Crowell.

Jackendoff, R. (1983) *Semantics and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jackendoff, R. (1987) *Consciousness and the Computational Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jackendoff, R. (1990) *Semantic Structures*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ogden, C. K. and I. A. Richards. (1923/1985) *The Meaning of Meaning*. London: Routledge Kegan Paul/ARK Paperbacks.

Pinker, S. (1984) *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

Radford, A. (1988) *Transformational Grammar: A first Course*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Richards, I. A. (1947) *Notes on Principles of Beginning Language Instruction*. Paper presented at a UNESCO conference. Paris.

Richards, I. A. and C. Gibson (1973) *English through Pictures: Bk1-3*. Tokyo: Yohan.

Rosch, E; Mervis, C. B.; Gray, W. D.; Johnson, D. M. and P. Boyesgraem (1976) "Basic Objects in Natural Categories." *Cognitive Psychology*, 8. pp.382-439.

Sato, M. (1991) *Parameter Resetting in the Acquisition of Postnominal Modification Structure by Japanese Learners of English*. Paper presented at The Third Conference on Second Language Research in Japan. Tokyo.

White, L. (1988) "Universal Grammar and Language Transfer." In Pankhurst, J; Sharwood-Smith, M; P. Buren (eds.) *Learnability and Second Languages: a Book of Readings*. Dordrecht: Foris.

White, L. (1990) *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

相沢佳子 (1991)『基本動詞の Delexical Use (2)』GDM 東日本支部9月例会講演資料.

今西典子 (1987)「照応表現とその習得」大津由起雄編『認知科学選書13ことばからみた心』東京大学出版会.

小野経男・宮田学編『誤文心理と文法指導』大修館書店（東京).

片桐ユズル (1990)『はじめてのにほんご』大修館書店.

波多野誼余夫(1990)「認知科学の研究対象としての科学的知識」『認知科学の発展』第2巻. 講談社（東京)

長原幸雄 (1990)『新英文法選書第8巻関係節』大修館書店.

升川潔(1979)「教材の Grading」羽鳥博愛・伊村元道編『教育学講座第3巻外国語教育の理論と構造』学習研究社（東京).

佐藤正人(1991)「パラメータ理論による日英語対照分析の試み」『中部地区英語教育学会紀要』第20号.

安井稔・中右実・西山佑司・中村捷・山梨正明(1983)『英語学体系5意味論』大修館書店.

GDM 研究の今日的課題へのコメント

片桐ユズル

リチャーズの言語理論は "tryadic" であるため、ソシュールなどの "dyadic" なレールにのることだけが「言語学」であると信ずるひとたちからは、ほとんど無視されている。だから「意味の三角形」について

の批判もそれほどかんたんになっとくしてひきさがることはできない。また聞きだが

道しるべありて道なき花野かな

という野口昭子さんの句をおもいだす。『意味の意味』という本それ自体が、ああもいえる、こうもいえる、ということのあつまりのうえに、のっかっている。だれか、この道をあるいて、おしえてくれませんか。

花野をもっと多くのひとにたのしんでもらうためには、ある程度の道路工事は必要である。リチャーズのかんがえを、今日の理論とつきあわせてみることとか、クラスの成果を数字であらわすこととかが、ひとをなっとくさせるひとつの方法ではある。今のところ、GDM の大多数の先生たちは、自分の足であるいて、花を楽しんでいるが、花をことばで描かない。以前からわたしは、おしえるひとと、それをはたから観察し描写する専門家のチームを提唱してきたが、まだ実現していない。ここでひとつ先生たちにがんばってもらって、クラスの記録をのこすことをしてほしい。

‘動詞十名詞’の一用法 collocation について

相 沢 佳 子
(東京造形大学教授)

GDM のテキストの基になっている Basic English では，わずか16語の動詞で自由な表現ができる．これはその基礎動詞が名詞や前置詞などと結びついて，幅広く使われるからである．本稿では，一般の英語でもよく用いられ，かつ Basic の特徴的表現である動詞と名詞の結合について，特に語の組み合わせの点から考えたい．

1 Collocation (語と語の結びつき)

語の意味は辞書が，文の組み立ては文法が教えてくれる．しかし実際の語と語の結びつきは，意味と文法の枠の中でも制約のある場合が多い．例えば，日本語の『……する』に対して，‘take a bath’, ‘give a kiss’, ‘make an agreement’, ‘have a discussion’[1]と名詞によって異った動詞が使われる．語と語の結びつきを Aisenstadt (1981) は次のように分類している．

- idiom
- non-idiom
  - free collocation
  - restricted collocation

勿論はっきりと境界線がひけるわけではない．文法と意味の枠の中での自由な結びつき(make a box など)と，固定した idiom (rain cats and dogs など) との中間に restricted collocation (RC と略す)がある．始めの例のように，2語以上の結びつきのうち，少なくとも1語が制約されている．一般に基本動詞のように頻度の高い語ほど意味範囲が広く，特定化しにくい．他の語と結びついて意味範囲が限定されるとも考えられる．RC には形容詞と名詞の結びつきなどもあるが，最も生産的で頻用されるものとして次の3つの型が取り上げられている．

(1) V + N　　give a cry / make a decision
(2) V + Prt.　　get in / get over / put up
(3) V + Prt. (+ N)　　come to an agreement

2 Delexical Verb + Noun (Vd + N)

これから扱うのが(1)の RC で，give, have, make, take の動詞と cry, decision, jump, swim など主に動作を表す名詞との組み合わせである．ここで動詞はその本来の意味がうすれて(delexical)[2]主に文法的な働きをし，全体の意味は名詞が担っている(この結合を Vd + N と略す)．名詞は殆んど動詞と同形，または動詞から派生したもので，この結合はその単独の動詞にほぼ相当する．

I took a walk. = I walked.
We made an agreement with him. = We agreed with him.

単独の動詞に比べて，この構文は名詞が主に不定冠詞を伴うために動作の完結性を表す．また，形容詞が名詞を修飾する方が，副詞が動詞を修飾するより自由だという利点がある．次の例を kiss, decide などの単独動詞に言い直しても，修飾の部分がうまく言えるだろうか．

He gave her a big kiss.
He made an important decision.

さらに英語の end-weight (文末を重く)の原則から，次の(a)よりも(b)の方が自然である．

(a) He swam.　　He kicked it.

(b) He had a swim.　He gave it a kick.

この構文が，一般にも近代英語の特徴であることは Jespersen を始め，英語学文献にも取り上げられている[3]．しかしその使用頻度が高いことが実証されたのは，つい最近である．莫大な英語の資料をコンピュータ化して作られたコービルド・コーパスの分析で，初めてこの事実が明らかになった[4]．その結果，コービルドの英語辞典，学習文法書のこの項目の扱われ方は他に類を見ない．

Basic English では，少数の語の意味をよく理解して文を構成する．語と語の組み合わせはその都度，表したい意味，コンテクストとの関係で決まってくるという柔軟なものである．その点では始めから固定したいわゆる idiom への依存度は比較的低いが，RC は多い．1 にあげた RC の 3 つの型はたまたま Basic での中心的結合動詞である．

この構文も Basic では一般動詞に代わるものとして，よく使われている．English through Pictures (EP と略す)でも，Book I は基礎動詞本来の使い方を学ぶことが主なので have a drink, give a turn, give a push など 4 例だけであるが，Book II では内容も多様化してこの結合は30種，60例ほどでてくる．

3　Restricted Collocation の学習

'Vd ＋ N' 構文の名詞の中には give/make a jump とか have/take a walk のように 2 語以上の動詞と結ぶものもある．本来全く違う意味の動詞がほぼ同じに使われるのは，それらが delexical (意味のうすれた)である証拠と言えよう．とはいっても多くの名詞はただ一つの動詞とだけ結びつく．例えば cry, sneeze は give と，sleep は have と，attack は make と．これは各動詞の意味の中核部分が残っていることを示している．

この用法はよく使われ，大切であるが，学習の場では余り取り上げられていない．意味は名詞から判明するが問題はその結びつきである．外国人学習者にとって RC は単独動詞よりむずかしいと言われる．国語によっても違い，語の結合にも必然性が見えないから．特に日本人学習者は訳語との結びつきが強く，意味を訳語の範囲にせばめがちである．逆に，このような表現に慣れることで，基本的動詞を柔軟に扱うことができる．GDM 学習の強みともいえよう．

日本人の高・大学生約300名に動詞と名詞の組み合わせ各20組の適切性をテストしてみた．'Vd ＋ N' の成績は非常に悪かった．聞き慣れた make a noise や take care of などでは80% を越えた正解率も give a welcome, have a wash, make a visit, take a step など 10% 代であった．Pawley & Sider (1983) は母国語習得のなぞを，生成文法のルールを生得的に持っているだけでなく，'fixed sequences' とも言う語の決まった組み合わせ，決まり文句を数多く身につけていることという．先のテストで正解の帰国子女は，この結合を 2 語と意識しないで，ただその言い方を聞いたことがあるかどうかの問題だという．自然に身につくほど input に恵まれない以上，分析的に考えて学習する必要があろう．

Stein (1979) は Basic を論じた中で，この構文が idiom 的であることを指摘して，外国人学習者に give / have / make / take a decision のどれを選ぶかわかるだろうかと問うている．その後10年近くして，Carter (1987) はこの難しさをそのまま引用している．確かにこれら動詞の選択は一見でたらめとさえ見える．しかし同じ動詞をとる名詞を調べてみると，いくつか semantic sets (共通の意味特性をもつグループ)が見られる．

4　名詞の意味分野による動詞の選択

まず目的語として使われる名詞を意味内容別に分類して，それと結びつく動詞をあげてみよう．

表 1

1 身体の動き
- a) 口頭，体の動き　give−cry, laugh, sneeze, jump
- b) 自分の動作　have−drink, look, sleep, walk
  take−breath, step, turn
  make−jump, move, start, stop
- c) 他へ働きかけ　give−blow, kick, kiss, push

2 知の働き
- a) 考えの伝達　have−argument, discussion, talk
  make−statement, sign, suggestion
- b) ——(他へ)　give−account, answer, order, talk
- c) 認識(状態)　have−belief, doubt, knowledge
- d) ——(活動)　make−decision, discovery, error

3 心の働き
- a) 感情　have−desire, fear, hope, respect
- b) ——(他へ)　give−amusement, pain, trouble

c) 意志　　make−attack, attempt, request
d) ——(他へ) give−approval, attention, help
4 関係　　make−addition, adjustment, comparison, division, payment, profit
(冠詞は省略、14、15頁のリスト参照)

Basic の中から代表的な語を選んだ．意味分野によって動詞がほぼ決まっている．give は自分から動きを『発する』ことで，1a)は『半無意識の瞬間的動作』，その他は主に『他への働きかけ』を表している．1b)と c)，2a)と b)，3a)と b)，c)と d)の違いは自分(主語)にかかわることか，他への働きかけかで，後者はすべて give が果たしている．have は状態2c)，3a)と行為1b)，2a)，共に自分(主語)の『経験の所有』を表す．take は have と同じ所有を表すが，自ら取ってきてという『意識的』動作である．2b)の have は sleep 以外はほぼ take (主にアメリカ)も使われる．make は物だけでなく行為，状態でも新たに『生じさせる』という意味から，同じ動作1b)でも『変化』がみられる．

Lyons (1977) が例えば kick に with the foot という意味が包みこまれてる(encapsulated)というように，ここでもある意味で cry (v) には give，sleep (v) には have，agree には make の意味が包みこまれていると考えられる．また Halliday (1985)はこれを ideational metaphor と考えている．確かに対象が具体物から，動作，出来事へと移っても，動詞の各中核的意味はそのまま比喩的に使われている．GDM では語の root sense から段階的に意味が拡がるように教えるので，この用法も比較的自然に身につくようになっている．

'Vd ＋ N' の構文は形式上はすべて他動詞と目的語となっているが，その意味内容から take a walk のように自動詞的なものもある．もとの動詞が他動詞の場合はその目的語は 'Vd ＋ N' では of ～とおかれるのが一般的である(offer money → make an offer of money)．しかし動詞固有の前置詞が続くこともある，desire, respect には for が，answer, addition には to がなど．(リスト参照)

なお give の1c) ' 他に働きかける動作 ' のグループについては構文上注意を要する．

(a) He gave me a kiss. ＊(b) He gave a kiss to me.

一般の give 構文は(a)，(b)両型が可能だが，この1c)の名詞は(a)型が普通である．英語では end-focus といって，通常焦点になる部分はは文末にくる．これらの文では対象の人より動作の方が重要だから，(a)の方が自然である．またこれは実際に対象に接触する動作だから，『移行』を指す 'to' とはなじまない[5]．

5 'Vd ＋ N' の二つの種類——意味と形式

delexical の程度は皆同じというわけではない．さらにこの構文には面白いことがみられる．動作を表すものとそれ以外のと２つのグループに大別してみると，それぞれ次のように特徴を共有していることがわかる．(1から6までは 'Vd ＋ N' の名詞についての性質)

表２

A グループ	B グループ
動作を表す	その他
(have a drink, take a swim)	(make a decision)
1 自動詞的〔除く1c〕	他動詞的のものもある
2 動詞と同形(接尾辞なし)	接尾辞付のものも多い
3 単音節で短い	多音節で長いのが多い
(push, run, wash)	(agree-ment)
4 不定冠詞 a がつく	無冠詞，the のことも
5 主語と密着(主語の動作)	名詞として比較的独立
6 他動詞性低い	A より高い
7 受動化[6]，関係節化難しい	A よりし易い
(＊ A walk was taken.)	(An attempt was made. The attempt which he made was...)
8 動詞の delexicality の程度高い	A より低い
9 やや informal，口語的	やや formal，文語的
10 分野では小説に多い	特に make ＋ N は専門書に多い

勿論これはあくまでも傾向であって例外もある．それにしても名詞の意味内容，語形態，構文がそれぞれ関係し，また動詞の delexical の程度にも関連していることは興味深い．Bolinger (1977)の意味と形式のかかわり，Sinclair (1991)の唱える語と構文，また Dixon (1991)の主張する語の意味と文法の相互関係などを裏づける一例でもある．

注

1 本稿での例文(語句)は Basic English である。
2 'delexical' の名称は Sinclair & Renouf (1988)の論文から．なお 'delexical verb' について GDM 月例研究会(1991，1月，9月)，京都 Basic Workshop などでの

筆者の話と重複する部分があることをお断りする．

3 近年，Cattell (1984)，Wierzbicka (1988)，Dixon (1991)など特にオーストラリア系の学者がこの分野を研究している．オーストラリア英語ではVd＋N構文はより広く，より頻繁に使われている．

4 1990夏に筆者がCobuild研究所を訪れた時，この分析結果について所員の驚きの声を聞いた．実際のコーパスから母国語話者の内省とは異なる結果が生じることはめずらしくはないようである．

5 GDMではgrading重視が特徴であり，EPでも始めは一つの文型に習熟させるため，giveもto型に徹している．それでgive a blow, give a pushなどもOO型と混同しないようにしばらくはto型が使われている．ただ教える者としては上述の点に留意して，この構文はさらりと教えておいた方がいいと思う．

6 受動化とdelexicalityの関係についてのヒントは会員の佐藤正人氏よりいただいた．ここに感謝する．

参考文献

Aisenstadt, E. (1981): "Restricted collocations in English lexicology & lexicography", *ITL Review of Applied Linguistics* 53

相沢佳子 (1990):「基本動詞(delexical verb)＋名詞の用法について」『英語教育』1990年9月号

Bolinger, D. (1977) : *Meaning and Form*, Longman

Carter, R. A. (1987): *Vocabulary*, G. Allen & Unwin

Cattell, R. (1984): *Composite Predicates in English*, Syntax & Semantics Vol. 17, Academic Press

Dixon, R. (1991): *A New Approach to English Grammar on Semantic Approach*, Clarendon

Halliday, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*, Edward Arnold

Jespersen, O. (1949): *Modern English Grammar on Historic Principles VI*, G. Allen & Unwin

Lyons, J. (1977): *Semantics*, CUP

Pawley, A. & F. H. Syder (1983): "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection & nativelike fluency", Richard J. C. (ED.): *Language & Communication*, Longman

Sinclair, J. M. (ed.) (1987): *Collins COBUILD English Language Dictionary*, Collins Co.

--- & A. Renouf (1988): "A Lexical syllabus for language learning", R. Carter & McCarthy (ed.): *Vocabulary & Language Teaching*, Longman

Sinclair, J. M. (ed.) (1990): *Collins COBUILD English Grammar*, Collins Co.

--- (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*, OUP

Stein, G. (1979): "Nuclear English: Reflections on the Structure of Its Vocabulary", *Poetica* 10:27-52

Wierzbicka, A. (1988): *The Semantic of Grammar*, John Benjamins

'Vd＋N' 構文の名詞リスト (Basic English)

account (He gave a clear a. of the event.)
addition (They made an a. to the family.)
adjustment (I made a small a. to the machine.)
agreement (I made an a. with them.)
amusement (The story gives us great a.)
answer (He gave a wrong a. to the question.)
approval (I gave my a. of/to her idea.)
argument (We had an a. about the event.)
attack (We made an a. on him / against the war.)
attempt (He made an a. to come back.)
attention (Give your a. to what he says.)
attraction (Music has little a. for the boys.)
bath (I am going to have/take a b.)
belief (I have a b. in the story/that...)
bite (He took a b. of the apple.
The dog gave his leg a b.)
blow (He gave me a b. on the nose.)
breath (He took a deep b.)
brush (Give your coat a good b.)
care (Take good c. of yourself.)
change (I made a c.in my idea / at the station.)
comfort (The letter gave me great c.)
comparison (I made a c. of the two houses.)
connection (We made a c. between the two.)
control (I took c. of the business.)
cough (She gave a c. / had a bad c.all the week.)
crack (He made a c. with a whip. ピシャっと...)
credit (I give credit to his story. 信用する)
cry (He gave a sudden c. of pain / for help.)
cut (I made a deep c. in the wood.)
decision (I made a d. on it / to do so.)
desire (I have a d. for water/to go out.)
discovery (He made the d. of the new metal.)
discussion (We had a heated d. about it.)
distribution (We made a d. of food to the poor.)
division (We will make a d. of profits.)

doubt (I have no d. about the news.)
drink (I had/took another d. of water.)
effect (My letter had no e. on his behaviour.)
end (Let's make an e. of the argument.)
error (Take care not to make an e.)
exchange (We had an e. of opinions.)
fall (I had/took a bad f.on the ice.)
fear (I have no f. of death.)
fight (He had a f. with her.)
flight(I took a f. to London.)
grip (He took a g. on her arm.)
hate (I have a h. for dogs.)
help (I will give h. to the poor.)
hope (We had hh. of his doing better next time.)
journey (We made a j. to China.)
jump (He gave/made/took a j.)
kick (He gave the ball a violent k.)
kiss (He gave the girl a k.)
laugh (She gave a small l.when I said so.)
lift (Will you give me a l. to the station ?)
look (He had/t. a l. at her. / gave her a warm l.)
love (She has no l. for babies.)
memory (He has a good m. for names.)
motion (He made a m. to us to come.)
move (Make every m. with care.)
need (He has great n. of money)
note (Make a n. of his talk. 書きとめる)
(Take n. of his talk. 留意する)
observation (I make oo. of the stars.)
offer (make an o. of help / to do it.)
order (He gave them oo. to go / that ...)
pain (His letter gave her quite a bad p.)
payment (P.was made in full. 全額払い)
pleasure (The news gave her great p.)
polish (He gave his glasses a quick p.)
profit (The company made a great p.)
protest (We make pp. against the war.)
pull (I gave the cord a p.)
punishment (He gave the girls p.)
push (I gave the door another strong p.)
regret (I have no rr.at having become a teacher.)
request (Let's make a r.for more food.)
respect (He has no r.for his father.)
rest (I had/took a r. at home.)
rub (She is giving the table a good r.)
run (We have/take a r. before meal.)
screw (Give it another s.)
seat (Come in. Take a seat.)
selection (She makes a good s. of clothing.)
shake (Give the bottle a good s. before use.)
shock (The news gave us a s.)
sign (He made a s. to us / gave us a s. to go.)
sleep (Did you have a good sleep ?)
slip (I had a s. / I made a s. in writing.)
smell (Take a s. at this flower.)
smile (She gave (us) a s.)
smoke (He has a s. after meal.)
sneeze (He gave a loud s.)
stamp (He gave a s. with his foot. 踏みつける)
start (He made a start with the work / at ～ ing.)
statement (He made a false s.)
step (Don't take a s. forward.)
stitch (She made ss.in the dress.)
stop (He made a sudden stop there.)
stretch (I gave my arms a s. / had a s.)
suggestion (He made a s. about our work.)
support (He gives s. to my decision.)
surprise (The news gave me a complete s.)
swim (Let's have/take a s.)
talk (He gave a t. on reading.)
(I had a long t. with her last night.)
taste (Have/Take a t. of this soup.)
thought (I have no t. of going out. Give another t. to the girl.)
touch (Don't give it a t.)
trouble (He gives us t. / makes t. for us. 迷惑)
(He has t. with them. 苦労する)
(He takes t. with the work. 手間をかける)
turn (I will give the key a t.)
(They made a t. to the left.)
twist (She gave the thread a t.)
use (You have to make u. of the money)
walk (Let's have/take a w.)
wash (I had/took a w. / gave the baby a w.)

段階的語群指導の一例

川　端　豊　子
(西宮市立西宮高等学校講師)

Ⅰ．Grading の必要性

一語が持つ複数の意味をどういう順序で提示していけば学習者が効率よく語の意味を習得できるか。I. A. Richards の考えによればある語のもつ意味は核 (root) となる意味からメタファー（比喩）によってどんどん発展していく。そしてそのメタファーを駆使する能力は特別なものではなく、人間なら誰にでも備わっている。[※1]だからその語のもつ複数の意味間のつながりが、はっきりと見てとれるような順番で意味を提示していけば、最も自然に有機的な関連で理解できる。[※2]

たとえば彼は、*English Through Pictures,* Book I で take の意味を次のように展開している。

1. He will *take* his hat off the table.「取る」
2. He *took* his hat off.「脱ぐ」
3. John is *taking* the seats to the table.「運ぶ」
4. They are *taking* their soup.「食べる」
5. Mrs. Smith is *taking* a look at Tom's work.「(見るという行為を) する」
6. *Take* the first street to the right.「選ぶ」
7. ... and *take* his place at the table.「(席に) 着く」[※3]

ここでは、最初にテーブルに置いてある帽子を「取る」という場面で take の意味が提示される。学習者は、既に置いてある何かを「手に取る」という意味で take を理解するが、徐々に take するものは手でも口でも目でもよいということがわかる。5 番目の 'take' では、見るという行為を取るとも言える。この 'take' が分れば 'take a walk' も「散歩する」などという日本語で覚えなくても、自然と出てくる発想だ。

Richards の grading の原則を整理すると次のようになる。(1) root sense を分からせる。root sense とは上記 1 番目の 'take' のように、それをもとにすると、take の他の意味へと発展させやすい意味のことをいう。(2) root sense からメタファーによって、らくに意味が推論していけるような順序で他の意味を提示する。(3) もとの意味からあまりかけ離れた意味や、イディオムのように理屈でわからないものは、(1) と (2) をマスターした後で教える。

ひるがえって、検定教科書 *One World English Course,* Book 1 – Book 3[※4]の中では take がどのような順番で提示されているかを下に記す。

1. Andy, *take* the fruit basket to the car. (BK 1, p.81)
2. We are going to *take* a bus to her house. (BK 2, p.15)
3. Just then Akira got the ball quickly, and *took* a long shot. (BK 2, p.42)
4. People enjoy *taking* a walk in the park. (BK 2, p.54)
5. Americans don't *take* off their shoes in their houses. (BK 2, p.61)
6. When he was my age, he was interested in *taking* pictures. (BK 3, p.20)
7. She *took* her doll and threw it on the floor. (BK 3, p.26)

上に提示される順番では Richards が EP で示した root sense が 7 番目、つまり一番最後に出ている。この教科書に出てくる最初の文は 'Andy, *take* the fruit basket to the car.' であるが、これを日本語を使わずに動作で表わすとしたら、フルーツバスケットを車まで「持って行く」という行為になる。しかしこの意味は次に提示される '*take* a bus to her house' へとはつながらないし、第 3 の意味 '*took* a long shot' へと展開することもない。

つまり第 1 の 'take' は「持って行く」であり、第 2 は「(乗り物に) 乗る」、第 3 は「(長距離ショットを) 撃った」、第 4 は「(散歩を) する」、第 5 は「脱ぐ」、第 6 は「(写真を) 撮る」というように、特に日本語に訳して教えると、個々の 'take' の意味間につながりがない。この提示順序から起こる問題はまず第一に、take の各意味が学習者にとってそのつど新しい学習事項として学び直さなければならないので、非効率である。第二に学習者が自分の持っている類推能力を使えず教師の与える訳を丸暗記しなければならないので、学習が受身になるということである。

Ⅱ．語群の grading

単語だけでも暗記するのは大変なのに、語群となると一度に覚える語数が増えるのだから、さらに学習の困難度は増してくる。take off ＝「脱ぐ」と覚えたら次の文をどう解釈したらよいのか。'The girl was *taken off* by the kidnappers.' その少女は誘拐犯に裸にされたと解釈されても仕方ない。さらに、'Two express trains will be *taken off* next month.' に至っては、どんな迷訳がされるのか見当もつかない。以下に幾つかの語群の grading の試案を記す。

【take off】 EP では上のふたつの 'take off' の意味は

出てこないが Book I, p. 75 で 'The wind came. It *took* my hat *off*.' が出てくる。この 'take off' を出発点として grading すれば、次のように意味が容易に類推できる。

It (The wind) *took* my hay *off*.

→ The girl was *taken off* by the kidnappers.[※5]

→ Two express trains will be *taken off* next month.[※6]

まずはじめに帽子が風に持って行かれるような場面がある。次の文では帽子に代わって女の子が誘拐犯にさらわれた。最後の文では二台の特急列車が元々あったダイヤから取り去られる、つまり来月は廃止になる。このように具体的な意味を一番はじめに提示して grading すれば、三つの 'take off' が個々ばらばらのものとしてではなく、一連の意味の推移として受け取ることができる。

【make way】 *Teachers' Handbook for English Through Pictures Books I, II*[※7] によると、'make' は折紙を使い、飛行機、船などを折りながら 'I am *making* an airplane.' 'He *made* a ship.' のように教える。'way' は地図を描いて the *way* to the post office (station, school, park etc.) のように教える。その後 'make way' の意味を次のように並べることを私は考えた。

There was no way for a fire-engine. All the cars *made way* for the fire-engine.[※8]

→ The fire-engine *made its way* to the burning house.

→ John *made his way* to presidency step by step.[※9]

At last he became the president of the country and he *made his own way* in life.

ごく卑近な語群でも少し grading を考慮するだけで理解を容易にすることができる。たとえば下のように 'put on' の提示順序を考えれば意味が抽象度を上げているだけなので特に説明はいらない。

【put on】

John *puts on* his glasses to read a newspaper.

Mary *puts on* some lipstick when she goes to work.

→ John and Mary met after a separation of ten years. John said to Mary, "I *put on* weight in ten years." Mary said to John, "I *put on* ages in ten years."

→ Jane *puts on* an innocent air.[※10]

眼鏡や口紅と同様に体重を put on する。年を put on したら老けてみえる。また服を着るように無邪気な様子を身につける。

【turn on】

この語群は turn が動詞として用いられているので GDM では扱わないものだが、give a turn on (the radio) という形で導入しておけば、GDM を離れた後も turn on ～というのは容易に類推できる。

Mary *gave a turn* on the radio.

→ The rock singer *truned on* the audience.[※11]

Mary *turns on* her charm whenever she wants anything.[※12]

まず 'turn on' がラジオのスイッチを入れることだと理解され、次の文でラジオが聴衆に代わったから、ロック歌手が聴衆のスイッチを入れた、つまり聴衆を熱狂させた。後者の文では、メアリーは何か欲しい物があるといつも自分の魅力のスイッチを入れる、たとえばウィンクでもしてみせて欲しい物を手に入れる様子が浮かぶ。

このように考えると、root sense さえしっかり教えていれば、後は学習者が場面と sentence の連合で語群の意味を感じ取っていけることが期待される。教師は学習者がその作業をしやすいように語群の意味の提示の順番をよく考えてやる必要がある。

REFERENCES

(1) I. A. Richards, *The Philosophy of Rhetoric* (London: Oxford University Press, 1936, 1971)

(2) Richards, *Basic English and Its Uses* (London: Kegan Paul, Trench, Trubner, 1943), p.30.

(3) GDM 鎌倉グループ、「ENGLISH THROUGH PICTURES, Book 1 における BASIC ENGLISH OPERATIONS—その文型および意味の展開—」(GDM PUBLICATIONS, 1971), p.6

(4) 長谷川潔ほか編、*One World English Course* (教育出版株式会社、1988)

(5) 小稲義男ほか編、「新英和中辞典」第5版 (研究社、1986)

(6) *Ibid.*

(7) 吉沢美穂、東山永、升川潔 *Teachers' Handbook for English Through Pictures.* (GDM 英語教授法研究会、1980年)

(8) 中島文雄編、「岩波英和大辞典」(岩波書店、1970年)

(9) *Ibid.*

(10) 小稲義男ほか編、*op. cit.*

(11) 小稲義男ほか編、「新英和大辞典」第5版 (研究社、1980)

(12) *Longman Dictionary of Contemporary English* (Essex: Longman, 1987)

「コ・ソ・ア」って、何それ?!

迫田久美子
（広島修道大学講師）

留学生を教えていると、色々なハプニングに出会う。あたりまえだと思っている日本語の使い方の不思議に気付かされるのだ。「女の子ばかり」と「女の子だけ」はどう違いますか、「つい」と「うっかり」はどう違いますか、などと次々に質問される。ついうっかりへんな答えをしてしまうと、とりかえしがつかなくなるので、これぱかりは慎重に対処しなければと思っている。

今回報告することも、留学生からの発話がきっかけとなって始まった研究である。「中国のカラオケと日本のカラオケちがう？」と聞くと、「これは違います。」との返事。かなり日本語が使いこなせる上級学習者でもいろいろな誤用が見られる。「これ、それ、あれ」は、教科書で初期に導入されるのに、何故誤用が出るのか、学習レベルが上がっても習得は進まないのかなどが私の研究テーマであった。今回は、「コ・ソ・ア」の難しさがどこに起因するのかを考えながら、「コ・ソ・ア」のとくに「ソ」の意味するものを明らかにしたいと思う。

佐久間（1951）によって導入された指示詞のなわ張りの考え方は、様々な研究者によって「コは話し手・ソは聞き手・アはそれ以外のなわ張り」を示すと言われてきた。神尾（1990）はそのなわ張りの考え方を、「ね」のつく文とそうでない文の文末形式に応用してその意味を解明した。神尾によるコ・ソ・アの文脈指示（先行または後行する発言もしくは情報を照応的に指す用法）の考え方は、以下の図で示している。

（遠）　　（遠）

そ

聞き手のなわ張り

（近）　　（近）

こ　　あ

話し手のなわ張り　　話し手のなわ張り・両者のなわ張り外

（近）――――――――――――――――――――（遠）

つまり、ソとコ・アとコ・ソとアの三つの二項対立の仕組みを表しているとする。この場合、コとソが近と遠の関係で、話し手と聞き手のなわ張りを表すのは、現場指示の対立型の発展と解釈できる。また、コとアの近と遠の関係で、話し手と両者外のなわ張りを表すのも、現場指示の融合型の発展と解釈できる。しかるに、ソとアの関係ははたしてどうなのであろうか。

神尾はアが話し手のなわ張りおよび両者のなわ張り外を示すことの例として、アの過去の回想の用法を挙げている。つまり、「あの頃は楽しかったなあ。」のような話し手に記憶された情報を指す場合、文脈内の情報ではなく文脈外の情報を指すという意味で両者のなわ張り外を指す、同時に話し手の直接体験の情報であるという点で話し手のなわ張り内の情報であることを指すというのである。

では、ソは真に聞き手のなわ張りの情報であるのか。次の例を見られたい。

X：北海道にね、富良野という町があって、そこはスキー場で有名なんだ。

Y：へぇー、そんな町聞いたこともないな。（p.147）

Yの「そんな」が聞き手（X）によってもたらされた聞き手のなわ張りに属する情報であることは認められるが、Xの「そこ」は聞き手（Y）のなわ張りに属する情報であることは認めがたい。最初の発話からは、話し手Xは聞き手Yが富良野という町を知らないだろうという予測のもとに話していることが「～という町」の表現から分かる。しかし、神尾はこの例について次の様な原則を立てて説明している。

a．話し手は、自分が一旦述べた情報は聞き手の情報のなわ張りに属するものとみなす。

b．聞き手は、話し手が一旦述べた情報は話し手自身のなわ張りに属するものとみなす。（p.148）

つまり、Xが一旦「富良野」という町を発話したのでその情報は聞き手Yに属するとみなされた為「その」が使用されたというのである。

しかし、次のような可能性も考えられる。

X1：北海道にね、富良野という町があるんだけど、この町、スキー場で有名なんだ。

X2：北海道にね、富良野という町があるんだけど、あの町、スキー場で有名なんだ。

このように場合によっては、コ・ソ・アの全てが使用できる場合がある。その時のコ・ソ・アの使い分けは何に起因するのだろうか。堀口（1990）は、コ・ソ・アの使い分けは話し手の気持ちいかんであると述べ、ソが聞き手の領域を表すという考え方に異論を唱えて

いる。堀口の説によると、コは身近な存在として対象を捉えた場合に、強いかかわりの気持ちをもってそれを指すのであり、アは遥かな存在として対象を捉えた場合に、強いかかわりの気持ちをもってそれを指し、ソはかかわりの気持ちをとくにもつことなく、対象に即しておだやかに中立的に指す（p.60）と述べ、コとアは強烈指示、ソは平静指示としている。

A：米の自由化問題は大変だね。
B1：ほんとにそれは大問題だ。
B2：ほんとにこれは大問題だ。

指示対象を身近に感じるものであればコが使用され、そうでなければ中立的にソで指すと述べている。

A：「コ・ソ・ア」って、知ってる？
B：「コ・ソ・ア」って、何それ？

この場合ソが用いられるのは指示対象が正体不明の対象であり、身近なものと捉えられない為であると言う。

この様に見てくると、コ・ソ・アの使い分けは単になわ張りだけではなく、話し手の心理が大きく影響していると考えられる。ソは中立的・客観的な指示の機能を持つという意味をもう少し進めて考えてみる。

① コやアで指す場合でも、相手を意識した場合はソが用いられる傾向がある

僕も大阪にいるとき山田という先生に習ったんだが、君もあの先生につくといいよ。（金水・田窪、p.85）
＊君もあの先生につきませんか／つきなさい。
（その）

疑問文や命令文では、聞き手の存在が明確であり、話し手は聞き手を意識しなければならない。

② 叙述が完了しない内容を指示対象にする場合、対象が明確でないので、ソが用いられる（仮定文など）

東京に着いたら、その時に電話してください。

③ 幼児は、コとアを多用し、早く習得するが、ソはあまり使用せず、習得も他と比べると遅い。これは、聞き手の存在を顧慮する社会性が発達していない為と考えられる。（佐久間・堀口）

④ 辞書の中の言葉の説明にはソが用いられる傾向がある

[個性]名：その人、または物だけがもっている特別の性質
[すり]名：人の持ち物やお金などをそっとぬきとること、またその人。
（小学国語辞典、福武書店）

前者は、指示対象が明確でないため、後者は聞き手つまり読み手が一般の人を想定している為に客観的に中立指示をとっていると考えられる。

このように見てくると、ソの客観的・中立的・平静的な指示機能は、話し手の聞き手への存在に対する、意識および配慮ではないかと考えられる。堀口や黒田（1979）も、コ・ソ・アの発生はコとアがもともと存在し、対話の場面の他人の存在を認めることからソが発生したのではないかと述べている。（黒田、p.58）現実の対話場面では確かにソが多く、聞き手への配慮、遠慮から自己に関わる強いコよりも、平静なソが使用されていると考えられる。

コ・ソ・アがなわ張り領域で使い分けられるのではなく、話し手の心的態度との関わりが影響することについて先行研究を整理し、述べてきた。このようなコ・ソ・アが現実の会話で、学習者によってどのように使用されているのかについては、次回で報告したい。コ・ソ・ア……これほど簡単なようで難しい言葉も、そんなにないのではないだろうか。

参考文献

佐久間鼎（1951）『現代日本語の表現と語法』恒星社厚生閣
黒田成幸（1979）「(コ)・ソ・アについて」『英語と日本語と』くろしお出版
神尾昭雄（1990）『情報のなわ張り理論』大修館
堀口和吉（1990）「指示詞コ・ソ・アの表現」『日本語学』vol.9、3月号、明治書院
金水敏・田窪行則（1990）「談話管理理論から見た日本語の指示詞」『認知科学の発展3』認知科学学会

BOOK NOTES

Selected Letters of I. A. RICHARDS, ed. by John Constable (Oxford University Press, 1990). This is a work of love, with Chronology, Biographical Register and notes, making the reader readier to see the mind of Richards.

C. K. OGDEN: A Bio-Bibliographic Study, by W. Terrence Gordon (Scarecrow Press, Inc.: P. O. Box 4167, Metuchen, NJ 08840, USA, 1990). 166 pp. ISBN 0-8108-2317-9 $22.50. Professor Gordon has put *The Meaning of Meaning* into Basic English.

旅と花によせて

東山　永
(ACC横浜講師)

私がGDMを知ったのは1952年の秋、それ以来飽くことなく続いて1992年となった。こゝまで私を引っ張ってきたものは何であろう。GDMとEnglish through Picturesの中心となっているものの力があるからこそである。そしてそれが私自身に合ったものであり、長年の付き合いの中で周りの人々、その他に支えられ育てられたことは見逃せない。イギリス旅行の思いが1987年はじめて果せたことは私の人生の中での最も幸せなことのひとつである。それは、長年英語のおかげで生活ができたことへのお礼、表敬訪問であったし、英語のことばの意味、内容、表現など直接からだ全体で僅かでも感じとる機会でもあった。Hill, meadow, turf, digitalisなどなど百聞は一見に如かず。シャーロックホームズは益々面白くなる。妖精、亡霊の出る處も何となく感じられる。

Dublinを出ておよそ50里西のあたりで黒褐色の広がりが見えた。泥炭地だ。おそるおそる足をおろす。湿っぽくふかふかとして落ち着かない。平坦な所の採掘は機械でするらしく薪のように切ったものが数本ずつ組んで干してあった。その夜Headfordの宿でturfireで暖をとる。その部屋には宿の主人夫婦の結婚当時の写真がマリヤさまやジョン・ケネディといっしょに飾ってあった。

翌朝真赤な生垣に目を見張る。Fuchsiaの花である。日本ではホクシャの名で花屋に鉢物がでる。Digitalisも日本に来るとヂキタリスとなる。幼い時心臓の薬を採る草花と覚えた花はピンク、黄であった。それがfoxgloveとも呼ばれていると知ったのはずいぶん後のことである。アイルランドでは花の盛りをすぎてあまり見かけなかったが、六月のウェールズでは野生のものがどこにでも逞しく毅然と咲いていた。道端、羊の群れる草の中、スレートのボタ山にも、崖っぷちにも。スノードニヤの岩山からの渓流に水を飲みに来た狐が忘れていった手袋かもしれない。

The Burren—アイルランド中西部—は巨大な石灰岩地形。縦横に亀裂の入った壮大な地形は秋吉台の比ではないと中郷さんの言。そこは多くの植物学者が訪ねる温帯から亜高山帯の植物の宝庫である。ドルメンのある台地までの上り道、赤、白、黄、ピンクの花が風に揺れている。紫のベルフラワー（ヘアベル）の群になぜか哀しいほどの胸のときめきを覚えた。

紫の花といえばclematis（てっせん）。イングランドのばらに次ぐ女王とよびたい。初夏の庭を華やかに飾る。イングランドとスコットランドの境にグレタナグリーンという小さな町がある。ここはイングランドから駆落ちの二人のめでたしめでたしのゴールであった。ここで異文化のぶつかり合いを見た。スペイン系らしいひとりの婦人が紫色のてっせんの花一輪を採って胸に飾った。それを見たスコットランドパイパーが烈火の如く怒った。激しいやりとりがあった。彼女の国では美しい花を摘んで髪や胸に飾る。バスに戻った彼女は、あの時だんなが知らん顔していたと大声でわめく。犬も喰わぬなんとかも運よく窓を叩く俄雨に消されてしまった。

アイルランドのほゞ真中にクロンマクノイスがある。6c～16cまでヨーロッパに知られた修道院都市である。囲いの中に入ると広い芝生に息をのむ。シャノン川から吹き上げる風は冷たい。緑の広がりの中には高十字架が数基立っていて、屋根は落ち壁だけになった僧院や大聖堂の廃墟が見える。ケルトの組み紐や渦巻模様の刻まれた高十字架の裾の方には人物や動物も彫られているが摩滅してはっきりは見えない。一日中見ていても飽きないであろうが、ケルト模様が自分に絡みついてくるようで疲れを覚える。

ゴールウエイまであと30km。ビュラウン村にTuroeの石を訪ねる。蛸の頭のようにのっぺりと、しかし全体にケルト特有の模様のある異様な容姿をした石柱が鎮座している。N氏、M氏と神妙にながめる。パラパラと雨がきて車へ戻ろうとした時、敷地の白壁の家からがっしりした中年の婦人が現われ塀越しに声をかけられた。彼女のさし出したノートに名前を書き、あまり出来のよくない絵葉書を買うことになった。ある本に書いてあったのと全く同じ光景で面白かった。

Galwayに数日滞在する。暖かい日、といってもセーターを着て海岸に出る。日光浴の人、冷たい水に入る人、ハーリングに興じる家族もある。夏の間に太陽のエネルギーを一所懸命とろうとしているすがたである。

買物に行く人、夕食後の散歩を楽しむ人、みんな足が速い。In one hour she will go four miles. (EP II p. 59)とまではいかないが。町中まで13分位と聞いて出かけたが私達の足にはとても無理だった。その後はIrish Timeに惑わないよう気を付けることになった。

ハーバード大学訪問記
…1991年思い出の夏休み

宮　嶋　弘　子
（松本市立筑摩野中学校教諭）

今年の夏休みは最高であった。

「先生は、アメリカへいったことある？」という問いに対して、いつも「まだだけれど、行きたいと思っている。」と答えていたが、これからは、胸を張って、「うん。」と答えられるのがとてもうれしい。

校長先生からようやく許可をいただき、長野の短い夏休みの３週間と、年休をいただいたプラス１週間の合計４週間をアメリカの大学で過ごせたのである。

最初の予定では、バーモント州にある大学の夏期集中英語コースで勉強する予定であったが、その大学は日本の大学生の団体を受け入れたため、日本人の学生ばかりになってしまうから、あまり薦められないと留学斡旋会社の担当の人に言われ、その代わりに、ボストンにある大学を紹介してもらったのである。最初は、とても不安であった。なぜなら、バーモントは、田舎であるためそんなに犯罪も多くないが、ボストンとなると話は別である。アメリカの犯罪の多い街のベスト12にはいるのである。知り合いのアメリカ人から、できるだけ情報を仕入れたり、本で研究したりして準備を進めた。そして、準備を進めていくうちに、１つの大きな発見があったのである。どうやら、私が行こうとしている大学は、実は、ケンブリッジ市にあり、何とあの有名なあこがれのハーバード大学の近くなのである。そこで、東日本支部で行った公開講座（中野サンプラザ）の際、ユズルさんにお目にかかれたので、そのことをお話し、できれば、ハーバード大学の図書館でGDMのことについて深めてきたいと言うことを伝えた。すると、ユズルさんはいろいろとためになる情報をくださった。その後も、何度か、電話でアドバイスをいただいたあと、ケンブリッジへと旅立ったのであった。

ハーバード大学まで近いといっても、実質どのくらい近いのかということもわからなかったし、果して図書館に入れてもらえるかもわからず、半信半疑で始まった、ケンブリッジでの生活であった。二日目、まだ学校は始まらず、明日からということなので、とりあえず、近くを散歩してみた。そして、ハーバード大学は、何と歩いて15分のところにあることがわかった。しかし、街全体が大学のようなケンブリッジで、また、ひどい方向音痴の私が、目当てのガットマン・ライブラリーにたどり着けるか不安であった。しかし、案ずるより産むがやすしという言葉の通り、ことは順調に進み、私は、容易にガットマン・ライブラリーを見つけ、また、ユズルさんに名前を教えていただいた、司書のメアリーさんにも会え、毎日、図書館へ来て、GDMについての文献にあたることができたのである。メアリーさんは、とてもいい人で、私がこの本を見たいと言うと、とても親切に、書庫からもってきてくれ、また、メアリーさんがいないときには、ジェーンさんが、私を助けてくれた。大学の授業は、９時から３時半までなので、授業が終わると、すぐ、ハーバード大学の図書館で、５時まで文献をあたるという毎日が続いた。残念ながら、夏休み中は、図書館は、平日は、５時までしかあいておらず、また、土日は閉館なので、十分な時間を確保できたとはとても言えないが、とにかく、興味の持てそうな本を手当りしだいに見たり、地下の視聴覚室などで、ＥＰのフィルムや、フィルム・ストリップなども見ることができた。そして、ランゲージ・リサーチの中心になって仕事をしているバーバラさんにお目にかかれたことは、私の人生の中でも、とても大きな出会いであった。ユズルさんが手紙で、私のことを話しておいてくださったので、ガットマン・ライブラリーで、待ち合わせをして、１時間ほど、２回お話をする機会に恵まれた。１度目は、自己紹介と、昨年私が行ったデモンストレーションのビデオを持参したので（長野県の中学の先生方100人の前で行った授業）それを見ていただいて、指導をしていただきたいという旨を伝えた。そして、２度目は、私のビデオを見ての感想と助言及び、私の質問に答えていただくよい機会となった。ただ、悲しかったのは、私の英語が、あまりにも貧困なため、バーバラさんの言っていることの半分ぐらいしか理解できなかったことである。しかし、そのことを彼女に率直に話すと、あなたがわかるようになるまで私は待ちます。との返事であった。バーバラさんも、とてもいい方で、私のこんとを一生懸命励ましてくれようとして、私の持参したビデオを３本コピーして、ガットマン・ライブラリー、マイアミ大学、ランゲージ・リサーチの三ヶ所に、残してくださったのである。夢のようである。

バーバラさんがおっしゃったことで、とても印象に残っているのは、「あなたは、GDMを教授法として選んだ時点で、もう、いい先生なのです。」である。だから、GDMのメンバーの先生方は、みんな、いい先

生なのだと思う。

こんなに貴重な体験をさせてもらえたのは、いろいろな人の助けがあってのことだと思う。ユズルさん、校長先生、学校の同僚、生徒の皆さん、父母、そして、本の中でしか会えなかった吉沢美穂先生。いろいろな人に感謝でいっぱいの、今年の夏休みであった。

真夜中のラジオ、去来する思い

中　原　　敦
（甲南中・高校教諭）

サンフランシスコ。1月23日。1：22 a.m.
真夜中のラジオが叫んでいる。

『外は39度F。風が狂ったように吹きあれている。この寒さの中、何百という人々がくるまる毛布もなく、ストリートで凍えている。暖かい部屋にいる君たちは幸せだ。毛布やコーヒーが不足している。持ってきてくれ。住所は240 ジョーンズ ストリート。電話番号は928-456。
こちらはラジオ K.G.O....』

＊　　＊　　＊

眠れない夜にはいろんなことを思い出す。ロンドンに赴任している大学時代の友人からのクリスマスカード。

『10年がすぎましたが、仕事は8年ばかり、同じ外株投資をやっていて少しマンネリ気味です。....』
受験以後、大学に入ってからは勉強しない奴だった。

＊　　＊　　＊

サンフランシスコの観光の中心地ユニオン・スクエアにきてまず驚くのは、ストリートに座りこんでいるホームレスピープルの数の多さであろう。彼等は路上座り（あるいは横たわり）、"I'm hungry." とか、"Vietnam Veteran" とかいうメッセージをダンボールに示し、紙コップや空き缶を、お金を入れてもらう容器として、その横に置いて道行く人々を眺めている。子供連れの女性もいれば、車椅子に乗っている人もいる。猫を連れている人までいる。（どうやって食べさせているのだろう。）中には通行人の前に容器を持ってきて、あからさまに小銭をせがむ aggressive なのもいる。彼らを無視してダウンタウンを歩くことの居心地悪さといったらない。観光客も固い表情で彼らの存在を無視せざるをえない。若い日本女性のグループがこぎれいなかっこうをして、Macy's の袋をかかえて通りすぎる。

＊　　＊　　＊

今年のサンフランシスコは例年より寒い。シェルターに収容しきれずに追い返さざるをえないホームレスピープルの数も前年のも4倍にのぼると地元紙クロニクルが伝えている。凍死者も出ている。

ラジオの呼びかけにより、毛布や衣類、寝袋が大量に届けられたという。30人のホームレスにマクドナルドで朝食を食べさせた女性もいたという。個人の善意にもかかわらず、問題の根は深い。この問題の解決を訴えて新しい市長に就任した前警察署長のフランク・ジョーダンも今のところ何の手も打てないである。

＊　　＊　　＊

時計をみる。3：30 a.m.。日本では夜の7時半だ。教師をはじめて10年になる。はじめて贈り出した卒業生のことを思い出す。彼らも社会人1年生。まだ残業をしている時刻だろう。深夜の電車に酔っぱらいと共に乗って家路につくのだろう。

『先生、こんな生活にもいつか慣れるのでしょうね…おそろしいですね。』

＊　　＊　　＊

『アメリカの労働者は怠け者で3分の1は字も読めない。』と日本の政治家が発言したという。やれやれ。サンフランシスコでも日本のニュースを見ることができる。たいていは金にまつわるきたない事件だ。

＊　　＊　　＊

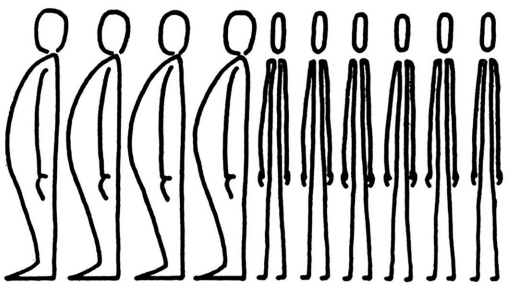
『何万人ものイラン人を殺すことのできたジョージ・ブッシュがなぜアメリカ人の命を救う判断ができないのか。ステルス爆撃機2機分の金で充分だ。軍の施設を解放しろ。』

真夜中のラジオがヒステリックに叫んでいる。

＊　　＊　　＊

眠れないまま、4月からまた教える生徒たちの顔が浮かんでくる。16才。10年後の彼らに何を残してやれるのだろう。一つの問いが心を捕える。

『何のために僕は彼らに英語を教えているのだろう。』　1.27.1992



◎◎◎グループ紹介◎◎◎

当研究会には、有志で作っている小研究会がいくつかあります。今回はそのうちの５つの自己紹介を、それぞれの研究会のメンバーにおねがいしました。その会がはじまったいきさつ、歴史、研究会のもち方、その会及びメンバーのもっている教室や活動状況、会の特徴などにふれてもらいました。

GDM 千葉グループ

GDM 千葉グループができたのは1978年（昭和53年）10月。当時のメンバーは根古谷常雄さん、岩宮節子さん、小松典子さん、河野節子さん、横山恵美子さん、鈴木洋子さん、国松定子さん、堀井鷹子さん、天野隆司ん、岡田季美枝さんの10名でした。1978年夏の御殿セミナーで、千葉の人達が集まり、東日本支部月例会に時間的にも物理的にも出席できない人が多いためできるだけ近い所で会が開けないものかと相談し、千葉グループが発足しました。根古谷常雄さんは一会員として参加して下さり1980年にシンガポールに行かれる迄２年間ずっと御指導下さり育てていただきました。そのあと小川和子さんにお願いして２、３年程毎月御指導いただきました。現在はメンバーが大分変わりましたがやはり11名で私達だけで忌憚のない意見を交わしつゝ少しでも向上しようとがんばっております。

研究会の持ち方は発足当時からずっとデモ中心でやってきましたが1984年頃からデモ以外に理論も勉強した方がよいのではという小川さんのおすゝめもあり、記号論の本を読んだり、Basic English の勉強のため“沖縄民話”をみんなで読んだりしました。その後、東日本支部月例会の千葉担当の時に“chants”をやることになったためもあり、１年近くネイティブを招んだりもしてチャンツの勉強をしました。そのあと丁度室先生の“方丈記”が出版され１年間程むずかしいでしたが楽しくみんなで読み合いました。今期（1991年10月）に入ってからは又 Book I と II を平行しながらデモ中心に進めています。又研究会のはじまる前の１時間有志のみでワークブック作成にとりくみはじめました。Book I の頁を追って各自作ってきたワークをみんなで検討するというやり方です。ワークシートは各自の教え方に深くかかわるため大議論になることもしばしばですが、お互い得るものが大きく楽しい時間になっています。

グループで教室は持っていません。現在のメンバーは月成協子さん、川奈部くに子さん、大塚恵美さん、小松典子さん、竹内庸子さん、岩渕千津子さん、俣野友岐子さん、植田恵子さん、新井智子さん、藤原妙子の10名です。最初の３人は公立中学の英語教師。１クラス34～36人で第１学年の最初の11時間位を GDM だけで教える。あとは必要に応じて導入部分だけ GDM を使うということです。残りの７名は自宅又は地域の集会室で１クラス平均７～８名のクラスを小学生は GDM で、中学生は学校の教科書などを中心に夫々数クラスずつ持っていて殆ど連日の時間割で、がんばっています。

どんなグループかメンバーの皆さんに印象などおききしたのをまとめてみました。千葉グループの一番大きな特徴は現場教師と私塾教師のミックスされたグループであること。そのためいろいろな立場での意見が聞けるので勉強になる。男性の会員がいた時もあったが、現在は女性ばかり年齢の差もあまりなくどんぐりのせいくらべではあるが言いたいことがなんでも、きびしいことも、言える和気藹々としたグループ。初歩的な質問も気がねなく聞けるし、GDM をあまり知らない人でも、「そんなことは自分で勉強しなさい」とつき離されることのない暖かいグループ。ずっと大切にしていきたい、かけがえのないグループ、と全員が声をそろえて言っています。強いて難点を探せば、指導者がいないことですが、これは良さにもつながることで、わからないことはお互い一生懸命勉強してくることになります。又 Book II は実際に教えたことのある人が殆どいないので、適切なコメントができない恐れもあります。しかしこれからのびていこうとする気持の若いグループですので今後を見守っていたゞきたく思います。

月例会は毎月第二土曜日午後２時30分より４時30分。船橋中央公民館。（変更する場合もあり。）
1992年９月迄の世話係は藤原妙子03-3607-2552。

GDM 女子大グループについて

1975年９月 GDM 女子大グループ発足。メンバーは浅見、相原他15名位　1975、76年の二回同窓会主催によるセミナー（４日間と５日間）が行われ、吉沢美穂先生、升川潔先生、山田先生、東女大の先生（発音）方の指導を受けた。２年目のセミナー後、山木佳子、鈴木あさ、古川紀江等が加わり、時々メンバーの移り変りがあり大体いつも15名位。

研究会は毎月第二火曜日10：00～12：00 a.m.。吉沢先生、升川先生御存命中は、主に吉沢先生、時にはお二人で指導して下さった。研究会のあり方、順々にアサインして、Book I, Book II をページ順にデモする。時々フランス語 GDM も行う。

グループによる教室

1983年4月より小学校5年生を募集して同窓会館の隣の幼児グループの教室を借りて授業を行う。2年目より常に2クラス（一年目の生徒、二年目の生徒）となり講師は4人で行う。講師は年度初めにメンバーの合意で決める。

他のメンバーの教室：サンシャイン（成人）　15名位
横浜アカデミー（成人）10人位

その他殆どのメンバーが自宅等で児童、成人のクラスを持っている。

特に指導者はいないので、誰でも自由に意見がいえ、初心者にはあたたかく、年数をへた人にはきびしい。決して皮肉などのない明るい雰囲気である。又どなたでも自由に参加できます。

世話役は一年交替（1991.10～1992.9）

古川紀江（044-954-8551）島谷靖子（0471-84-9804）

鎌倉グループと鎌倉勉強会

鎌倉グループ誕生のいきさつは1960頃、東山永先生が津田塾大学の同窓の浜田節さん、久保田綾さんに鎌倉婦人子供会館を紹介されことから始まります。1962年春（？）同会館主催で吉沢美穂先生の GDM についての Speech "Basic English を主として"があり約30名が出席しています。この集いの後吉沢先生から鎌倉グループとして研究会を継続するよう励まされました。その頃会館で子供英語クラスの担当小林久子さんも東京での GDM に参加され従来のクラスを GDM に切換えるようになります。最初月に一度の例会出席は2～3名でしたがそのうち増えて、浜田、久保田さんに加えて栂野久子、潮田和、秋月、松田和子、上田、山根さんが参加しました。

＊　1963年7月18日　東京と合同例会
片桐ユズルさんの Dem.（栂野さんのクラス）
I. Second Work Book p. 10 (E. P. pp150-174)
II. GDM の意味論

＊　1965年3月25日　東京と合同例会
Dem. WHEN? 東山さん（5，6年生クラス）

＊　1956年12月（鎌倉グループ月例会）
Dem. MAKE　by 升川さん

＊　1966年10月25日（合同月例会）
Speech 言語学からみた GDM　by 升川さん

＊　1967年3月27日　（合同月例会）
I. Dem. GO　by 東山さん（4，5年生クラス）
II. Speech·Grading, Direct について　by 吉沢先生

＊　1968年3月27日（水）（合同例会）
I. Talk "Important things in Teaching English"
by Mr. Richard Linde （ICU 講師）
II. Dem. SEE by 関さん
口直し　by 吉沢先生
Dem. WHO (rel.)　by 升川さん
WHICH (rel. objective case)　by 東山さん

尚1965年頃より有志で発音、会話の勉強を始め Mrs. Mary Bicknell、その後 Mr. & Mrs. Miharu （当時坂井抱一・画家・の研究のため日本に在住。帰国後ナッシュヴィル大学で東洋美術担当 Professor）に学ぶ。

今手元に GDM 鎌倉グループニューズ NO. 1（1970.11.5）～ No.36（最終1980.9月）があります。第一号を見ると当時は E.P. にでてくる words List のつき合わせをしています。9月には Dem."Be 動詞の過去と未来"、前年度の会計報告、サマーセミナーの報告、45年度の活動方針などの記事がのっています。この時代も代表の東山先生を中心に毎月の月例回、会館主催のセミナー（月二回）、発音の勉強（土居恵子さん）など毎週会合があり、かなり厳しくて充実した10年でした。この頃のメンバーの中からラボチューター、自宅で英語を教える方、YMCA 児童英語、小学館ホームイングリッシュセンター、横浜アカデミー、朝日カルチャーセンター講師などが勉強し巣立ちました。

最終号の最後のページに「…研究会ができました初期の目指すところは20年近い間に、ほぼ着実に到着できたと思われます。今後はグループを頼らずに一人一人の自主的な勉強が望ましいということで8月末で区切りをつけることになりました。…」とあり鎌倉グループはこの時点で解散しています。

鎌倉勉強会は鎌倉グループの解散後1年ほどして数人の有志が自主的に集まってできた勉強会です。最初は英語を教えることを目的としない方々とも幅広く学び会う会合にしたいと思いましたが、結局学ぶ必要性のある人々だけで10年近く継続してきました。これもこの期間何度もセミナーをして研修した折り絶えずご指導下さった東山先生あってのことだと思います。

鎌倉勉強会は鎌倉から戸塚、横浜（横浜港の近くの産業貿易センターホールの横浜国際交流ラウンジ）に

移りました。メンバーも変動が多く海外に行かれた方、非常勤講師になられた方、新たに学問を始めた方々などで最近は小人数になりました。その中で藤井衣子さん（山本英語塾）加藤じゅん子さん（共学舎　中学生）猪俣徳枝さん（ACC　成人　マムズハウス　小学生、成人）菅生由紀子さん（ACC　成人　共学舎　中学生、成人）多羅深雪さん（マムズハウス　成人）がいつものメンバーです。今年はI. A. RICHARDSの"METHOD OF TEACHING ENGLISH"を参考に、E.P.に至るまでのテキストの変遷をみてゆきたいと考えています。興味のある方の参加を歓迎いたします。

連絡先　045-711-1982 猪俣徳枝

GDM名古屋グループ

GDM名古屋グループが産声をあげたのは、1975年御殿場セミナーの折、升川さんが、「斉藤さんが名古屋に移った（'73, 9月）ことだし、名古屋でもグループを作ったら」とすすめて下さったのがきっかけとなってだった。その時は、「グループとして名乗りをあげるには力不足だ」という反対の声もあったけれど、話し合いの結果GDMグループを発足させようと意見がまとまった。

当初のメンバーは、当然のことながら、名古屋YMCA及び南山YMCA小学生英語科のGDM講師達で、斉藤直美、寺澤真知子、森山恵子、山中皓子、柴田純江、青木一美、小森誠、中村町子、大室真由美、園茂樹、そしてこの時はYを辞めていた山田和歌子であった。名古屋グループとして初めての活動は、名古屋YMCA、南山YMCAの講師トレーニングと新人講師発掘を兼ね、1981年でGDMクラスがなくなるまでほぼ毎年開催されたGDM初心者セミナーあるいはGDM講師養成セミナーに参加した人達へのアフターケアーの目的で、また参加した人達からの要望もあって毎月1回土曜日午後、あるいは日曜日に行ってきた"Brush Up Training"であった。これはデモンストレーション中心の勉強会で、セミナー参加者全員を対象として、毎回ハガキで連絡をして、毎回の参加者の中から次回のデモをする人を決めるという形で行われた。この"B.U.T."が現在の名古屋グループ勉強会へと変化してきた。またこのB.U.T."のメンバーで更にGDM御殿場セミナーや六甲セミナーに参加した人達が、Y.の講師としてスカウトされたり、名古屋グループのメンバーに加わったりもした。"B.U.T."の出席人数は、その時々によって多かったり少なかったりしたが、大体講師も含めて15人前後が集り、講師以外の参加者が極端に減少した時はしばらくお休みにしたこともあったが、かなり順調に数年間続いた。

1982年以降YMCAがGDMをやめてからは、GDM名古屋グループも、場所を、名古屋YMCAから離れて、山田和歌子さんの自宅に移し、"B.U.T."から名古屋グループ勉強会と名前もかえた。内容も、デモに加えてBasic Englishや発音の勉強の二本立で活動を続けた。その後、場所は参加者の交通の便利なように毎月交互に、現在の緑区上汐田集会所と、北区の社教センターや青年会館を経て、清水コミュニティセンターの2ヶ所で行い現在に至っている。勉強会では毎回デモンストレーションは欠かさず続けてきたが、86年3月～88年12月はO'conner の"Better English Pronunciation"、'90は、"Learning Basic English"、86年11月からは"BASIC Step By Step"も共に勉強して現在なお進行中である。

現在名古屋グループメンバー数は、ニューズ会員も含めて24人である。グループで教室は持っていないが、メンバーの持っているクラスは、（GDM西日本支部ニューズNO.246 p.5も参照）以下の通りです。

石井　恵子：	中日文化センター	①大人20人	（金）
		②大人20人	
	西社教センター	大人7人	（火）
	東社教センター	大人20人	（木）
別所　弘子：	ハロー	①大人	（木）
		②小学生	（土）
鬼頭　直子：	中川社教センター	大人25人	（金）
	港社教センター	大人30人	（火）
水谷　広子：	熱田社教センター	大人10人	（金）
小笠原曜子：	上汐田集会所	大人6人	（木）
	有松公民館	大人16人	（金）
	緑社教センター	大人12人	（月）
斉藤　直美：	東郷町民会館	大人6人	（金）
竹内　豊明：	半田市	小学生12人	（火）

名古屋グループのメンバーは、GDMで教えている人、あるいはGDMセミナー参加経験のある人に限られていたが、上汐田集会所に勉強会の場が移った頃から山田さんが知り合いの人を誘ったり、学校の先生が増えたり、かつてGDMで教えた人の復帰があったりと、必ずしもGDMで教えている人だけに限られなくなっている。グループの特徴としては、升川さんのお声がかりで発足して、個性あふれるメンバーで構成され、向学心にあふれた人々が集ったいいグループです。

現在の世話係は、小笠原曜子さんです。

（斉藤直美記）

名古屋グループのあゆみ（1982年以後）

グループの大半がYMCAという組織から離れそれぞれの道を歩きはじめたころ、名古屋市では各区に社会教育センターがつくられはじめた。たまたまその講師をひきうけることになった何人かの人たちにとって、社教センターはGDM成人クラスの実践の場となり、後にそのチャンスを会員仲間へも広げていくこととなった。おとなのクラスは子ども対象と違って進度が早い。もっと先のほうを勉強しておく必要があった。東京・関西での上級セミナー参加の刺激もあって、そのようなニーズをもった人たちを中心に、山田和歌子さん宅で片桐よう子さんを講師にBook 2の勉強会がもたれた。1982年から83年にかけて月に1回約一年間続いた。そのころに初めてGDMに出会った竹内豊明さんは当時を振り返って、「毎回勉強会に何千円と払うのを見て、すごい人たちだと思った」と語っている。石井が名古屋へ越してきて最初にグループの人たちに会ったのは、その打ち上げパーティの時だった。

83・84年上級セミナーが名古屋で開かれ、グループへのよい刺激となった。また仮説実験授業の高橋道比古さんの存在も影響し、勉強会ではさかんに教育の話がなされた。また何人かの人が山田さんの自宅の子どもクラスの見学を長期にわたって続けるなど、山田さんの熱心な働きが会を支えていた。

さらに85年、当時東大の院生だった梅本裕さんを招いて「教授学」のワークショップを持ち、teaching planの意味とその作成の仕方や、ビデオの活用の仕方など授業作りの理論と実践を学んだ。さっそく、デモをする人はteaching planを作って来ることに決めたり、吉沢美穂さんや箕田さんのビデオを見たり、自分たちのクラスをビデオに撮ってそれを検討するなど試みた。

一方人が集まったり集まらなかったりの不安定な会も、みんなの集まりやすい公共の会場を使うようにしニューズの仕事もみんなでやることに決めて、勉強会の形が整えられていった。ニューズを順番に担当するのは今も続いているが、みんなが意識的になれてとてもいい。

さて、よく内外からのGDMの発音指導面を指摘する声がきかれるが、それにこたえるためにもまず教師自身の発音を磨こうという気運が当時全国的にあった。名古屋でも何度か中郷さんに来てもらい発音クリニックの時をもった。やがて自分たちでもきちんと勉強しようということで、86年音声学の読書会を始めた。RPが何のことかもよく知らなかった状態だったので最後までいくのに2年半かかったが、仲間がいたればこそ続いた例である。

山田さんがBasic徒然草の紹介を毎回やってくれたのもこのころだった。これは途中で止めてBasic Step by Stepに移行した。ちょうどそのころ新しい人たちが加わりBasicに対するみんなの関心や知識がまちまちだったからだ。当時の勉強会は1時から4時半までぎっしりつまっていてたいへんだった。

87年は竹内豊明さんが半田工高でGDMをはじめて5年めの年だ。彼はよくトークで教室レポートをしてくれた。勉強会が現場の悩みを互いにわかちあう場ともなっていた。

このころになると、斉藤直美さん、小笠原曜子さんらおとなを教える人の中でBook 3やStep by Stepを教材にする人もでてきた。やがて教師自身がBasic Englishを学ぶ必要性を感じはじめ、88年秋、片桐ユズルさんをよんで、「からだで覚えるBasic English」のworkshopを開いた。これは好評で数人がその感想をBasicで書くなどBasicの面白さに開眼、翌89年にもう一度開いている。そして90年には中級セミナー、続いて91年には独自の初心者セミナーが名古屋で開かれるに至った。

この10年のあゆみは自由で流動的で、いろいろなことを次々と試みているのがおもしろい。少しずつ重ねてきた発音、デモ、Basicなどの基礎的な勉強は、やった人それぞれの宝物になっている。これからの展望として、国際キャンプの仕事に関わっている水谷広子さんはトークで「日本の外国語教育の歴史とグローバルな目で見直す作業をして、なぜ自分はGDMなのかをもう一度問いなおそう」と言っている。この大きな課題の一歩としてまず日本語を外国語として捉えるために92年は日本語GDMの勉強会からスタートである。

（石井恵子記）

広島グループ

1972年の春、呉で片桐ユズルさんを招いて1泊2日のGDMセミナーが開催され、当時呉YMCAや広島YMCAで英語を教えていた十数人が参加し、強烈なインパクトを受けてその後、グループを結成。

初期の活動メンバーには関家幸子さんや東繁春君が

いて、当時はみんな若かったので、翌年広島YMCAで升川潔先生に来て頂いて朝9時から夜9時までの12時間のマラソン勉強会をやったこともあった。(終わったら全員グッタリで、深く反省！)

中期では、広島YMCAのメンバーも沢山加わり、松井恵美さん、飯田和子さん、近藤妙子さん、住広寿子さんなど熱心な人々で研究会が活発に行われた。1980年7月には、広島で西日本支部の公開講演会が行われ、多くの参加者があった。

JALT (全国語学教師協会) の下部組織としてのSIG (Special Interest Group) を広島では、GDMのメンバーが結成して、広範囲の人々にも研究会に参加できるように呼び掛けた。

現在では、グループの中心だった広島YMCAの小中学生科の英語プログラム内容の一部変更と、活動の世話係の移動に伴い、グループの定期的な活動は休止の状態である。ただ、呉YWCAの河越さんを中心に、2年前に行われたGDMセミナーから育った呉の神田康子さんや山口の中山恵さんによって、新生広島グループの活動が期待されそうである。

GDMだけで教えているクラスは、現在のところ、呉YWCAの一部のクラスと、山口の中山恵さんの私塾だけではないかと思われる。

しかし、GDMの理念に基づいて、指導に生かしているのは、広島YMCA、福山YMCAの小中英語クラスにも見られる。

世話役：迫田久美子
広島市佐伯区五日市町美鈴園4—17
TEL. (0829) 24—3545

リチャーズ生誕百年祭は1993年5月21日(金)～23日(土)に京都精華大学を会場にしておこなうことを計画している。リチャーズの三つの側面、文芸批評、英語教育、創作劇、をあらわしたいが、わたしたちの実情からすれば英語教育が一番ちからをいれたいところである。みなさん、いまから、いろいろかんがえておいてください。

百年祭への準備として、1992年中に *Uncollected Papers on Teaching the English Language* を山口書店から出します。リチャーズのかんがえを世界中にばらまき time-binding するために、GDM会員のみなさんにおねがいしたいことは、できるだけ一人が2冊なり3冊分のお金を出して、1冊は自分がもって、あとはプールして、世界中の大学や図書館や研究所におくるという計画に参加してほしいということです。くわしいことは、定価がきまってから、おしらせしましょう。

片桐ユズル

◎◎◎活動報告◎◎◎

(1990年9月～1991年8月)

GDM教授法セミナー

◆東：冬季集中講座（初級セミナー）
1990年12月23日、24日、26日
神楽坂エミール

◆東西合同：英語中級セミナー
1991年3月25日～26日
京都堀川会館
日本語初級・中級セミナー
1991年3月26日～27日
京都堀川会館

◆東：春季集中講座（初級セミナー）
1991年3月28日～30日
純心女子学園(長崎)

◆東：春季集中講座（初級セミナー）
1991年6月27日、7月2日、9日、16日
神楽坂エミール

◆東西合同：夏季セミナー
1991年8月17日～20日
御殿場・東山荘

公開講演会

〈東日本支部〉 6月2日(土) 2：30～5：30
中野サンプラザ
トーク：何がGDMか　片桐ユズル
体験授業：Hebrew　菅生由起子
授業実演：　新井　等
生徒：川越初雁高校1年生

〈西日本支部〉 6月15日(土) 2：30～5：30
YMCA国際ネットワークステーション
トーク：「メディア史上のGDM」　片桐ユズル
ビデオによる授業研究　吉沢　郁生
体験授業：Arabic　樋山　貴彦
外国語としての日本語の授業小川由美子
疑問詞から関係詞へ　メイヤーさよ子

月　例　会

〈東日本支部〉

1990年９月22日(土)　蔵前中学校
　総会
　トーク：比喩について　山田　初裕
10月20日(土)　早稲田大学
　トーク：Basic English について　牧　雅夫
　　吉沢美穂の作品を読む　箕田　兵衛
11月17日(土)　大森第三中学校
　デ　モ：a) saw, did not see　菅生由起子
　　見えました、見えませんでした小川　和子
　討　論：ＧＤＭ教授法を日本語と英語の両方から考える　司会　箕田兵衛
12月22日(土)　産能短大
　デ　モ：A NEW WORKBOOK FOR ADULTS p.65　唐木田照代
　トーク：Mother Goose について　伊達　民和
1991年１月13日(日)　神楽坂エミール
　トーク：基礎動詞の delexical use　相沢　佳子
　デ　モ：EP II, p.95　安西　聖雄
２月15日(金)　東京女子大同窓会館
　デ　モ：Relative pronoun の what　小野　京子
３月２日(土)　川口総合センター
　ビデオによる授業報告　佐藤　昌子
　①高校一年生のＧＤＭの授業　新井　等
　②ＡＥＴから見たＧＤＭ　M. Read
　③ＧＤＭによる指導の意義とこれからの課題　佐藤　正人
４月27日(土)　神楽坂エミール
　デ　モ：see　多羅　深雪
　　make　東山　永
　トーク：日頃の疑問などについて　参加者
５月18日(土)　神楽坂エミール
　デ　モ：Did you see ～？から　岩渕千津子
　　give, go を含む過去の疑問文への展開
　　which (relative)　佐久間千恵美
７月13日(土)　船橋勤労福祉センター
　デ　モ：go　新井　智子
　トーク：英語教育の総点検　根古谷常雄

〈西日本支部〉

1990年９月30日(土)　福島区民センター
　デ　モ：say　北村真由美
　　before/after (conj.)　福本　洋
　トーク：ゲームなどにみる慣用表現　伊達　民和
10月27日(土)　京都 YWCA
　デ　モ：put　房　純代
　　Where?　北村恵美子
　トーク：摩擦音の指導　中郷　安浩
11月25日(日)　京都府婦人センター
　デ　モ：go　杉尾智香子
　　was　岡田　匡代
　トーク：私のスクールウォーズ　難波　和彦
12月15日(土)　Y's Way
　デ　モ：keep　メイヤーさよ子
　　あげます／ください　小川由美子
　トーク：南北アメリカの旅から帰って　片桐ユズル
1991年１月21日(日)　奈良県女性センター
　デ　モ：of　田附　則子
　　Arabic　樋山　貴彦
　トーク：英語の学習に手間はさけられない　黒田　泰男
２月16日(土)　Y's Way
　デ　モ：see　大塩　直也
　ビデオによる授業研究　片桐よう子
３月26日(火)　京都堀川会館
　デ　モ：ハングル　迫田久美子
　　may　菅生由起子
　トーク：何がＧＤＭか　片桐ユズル
４月21日(日)　梅田第２産経学園
　デ　モ：which (rel.)　植田　友子
　トーク：多国籍英語のすすめ　中山行弘
５月18日(土)　神戸市勤労会館
　デ　モ：what　佐藤　圭子
　　あげます／くださいます　藤原まり花
　トーク：スピーキングとヒアリング　原田　弘
７月20日(土)　京都ＹＷＣＡ
　デ　モ：get　福本　洋
　トーク：場と文法と音声のからみ　村上　光久

[編集後記]

みなさんが積極的に原稿を寄せて下さったので助かりましたが、紙数の関係で「メディア史上のベーシック・イングリッシュ」は次号にまわします。そして次号はリチャーズ百年祭をかざるものにしたいです。いまから、いろいろ、かんがえておいてください。　ユズル