

Graded Direct Method Association Of Japan

No.47

News Bulletin

1995 年 6 月

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

WHERE ARE WE?

——I. A. リチャーズの立場をはかる——

片 桐 ユズル

(京都精華大学)

1993年5月23日リチャーズ百年祭での「シンポジウム」はレベルの高い話ができ、司会者としてもたいへん満足であった。それを記録した『京都精華大学紀要』第6号リチャーズ特集について、「英語教育」1995年2月号に良い批評がでた。

「ここでの情報交換の内容は、ことによると、一回、目を通しただけではほとんど理解不能なものかもしれないが、おそらく、10回読み直せば、かなり理解できるであろう……このシンポジウムで開陳された意見は、一般的にはあまりにも難しい、といっても、むだである、などと言うつもりはない。それどころか、現在の言語教育（外国語教育）が克服しなければならない問題のほとんどすべてが、このシンポジウムにおいて議論されているのである。久々に、どころか、何十年ぶりに、言語教育に関するまともな発言を読ませてもらった。」

わたしたち GDMers は、ごく普通に勉強をつづけてきたのだが、気がついてみると、すごくまわりとへだたってしまっている。気がついてみると、潮がサーッとひいてしまっていて、10回くらい繰り返さないとコミュニケーションできないようなところに一般は退いてしまっている。こんな感じはリチャーズの本をつくりながら、リチャーズ祭の準備をしながら、なんとなく感じていたことだ。それで、わたしたちはどこにいるのか、座標をきめて、位置を測定してみたくなった。

たぶん GDM についてもっとも早いばかりでなく、外から見た紹介としてはほとんどこれしかないとおもわれるアン・コ克蘭のものがある。

「一方この教授法は相当批判もされて来たがこの批判が経験や結果から見て正しいかどうか、ま

目 次

〈特集：GDM の現在〉

WHERE ARE WE?

——I. A. リチャーズの立場をはかる——	片 桐 ユズル	1
高等学校における GDM の可能性	佐 藤 正 人	5
GDM をめぐって 〈特別寄稿〉	関 典 明	7
コミュニケーション能力の養成をめざして		
Graded Direct Method を取入れた授業実践	松 浦 克 巳	11
活動報告（1993年9月～1994年9月）		19

た単に抽象的な理論上のものであって現実の場に適用しない批判かどうかについてはまだ判定できない。今日まで未だこの教授法は他の教授法と同一の言語能力のテストやこれに類する方法で比較されたことがない。

この教授法と他の教授法との考え方の相違点は、言語の性質についての理論にある。言語の形が全く任意的なものであるかどうか、あるいはそれは意味を十分に持っていて、「形式の論理」に基づいて段階的教授法を実施することができるかどうかについては、これは言語学者と言語哲学者の決定すべき事柄である。英語教師が関心を持つのは作り出された実際の教材であり、どんな教材が実際の言語教授に有用であるかということである。」(Anne Conchran, *Modern Methods of Teaching English As a Foreign Language*, 1952, 江草清子訳、開隆堂)

これは *GDM News Bulletin*, No.15 (1965) に引用されている。原書はいろいろさがしたが手にいれることができない。この一見客観的な、他人にゲタをあずけたような文章からうかがい知ることのできるの、GDM についての批判は「言語学」っぽい側から出されていて、現場からの評価は聞こえてこない、ということだ。1952年当時にもどって見てみると、Linguistics=Structural Linguistics であって、リチャーズの考えは十分「科学的」でなく、「言語学」の範囲に入れてもらえないものであった、ということが後になってわかってきた。しかしそのころのわたしは、『意味の意味』の著者はとうぜん言語の専門家すなわち言語学をやっている人だとおもっていた。したがってわたしは、Linguistics (言語学) に基づいた方法 Oral Approach を味方だとおもってシッポをふっていた。しかし Oral Approach の側からは冷たくあしらわれた。かえて Oral Approach に反感をもつ小川芳男が好意をもってくれた。しかし戦争直後の若いわたしは、彼の属する establishment を憎んでいた。経験主義でいるかぎり年長者のほうが経験が多いにきまっている。若いわたしたちは理論にもとづくことによって彼らに勝つことができるはずだ。自然科学をモデルにした “Linguistics” はさっそうと見えた。

そのわりには、その理論のカバーする領域はせ

まかった。Phoneme という考え、これはたしかに解放的だった。この考えがもっと一般に広まればいいと今でもおもっている。Pattern Practice、このやり方も画期的だった。パーマーなどの考えがもたもたした感じなのにくらべて、マシーガン・ドリルで機械的一律に処理できるのは気持ちいいはずだった。

しかしベトナム戦争のやり方を見てみると、枯れ葉作戦とか saturation bombing (第2次大戦では「じゅうたん爆撃」といった) とアメリカ言語学のやり方は同じではないか？ しかもそれがベトナムのジャングルを一步一步あるいていくゲリラに負けたではないか？ わたしは「言語学」が metaphor というものに注意をはらわないことに不満であったことをおもいだした。たとえばリチャーズやスーザン・ランガーによれば言語の本質だ。パターン・プラクティスが空からの爆撃だとすれば、たとえばゲリラが歩くジャングルのなかの「けものみち」かもしれない。ジョン・B・キャロルというハーバードの先生がいて、リチャーズの弟子ということだったが、それにしてもこのひとが開発した TOEFL のテストでは「たとえ」の能力などぜんぜん計ろうとしていないのが不満だった。たとえを計算にいれないような言語テストで GDM を他の方法と比較されてたまるか、という気持ちがわたしにはあった。

もちろんそのころはすでにチョムスキー流のゲンゴガクが隆盛をきわめていた。彼らは教室での教え方にあまりかかわりたくないようであった。それを教室にもちこむと、伝統文法とたいしてかわりばえしなかった。しかしオーラル・アプローチに反感をもつひとたちは勝ち誇ったように、「知性」にうったえとかいって、昔風のグラトラにもどる程度の想像力しか持っていなかった。

わたしはというと、すでに数式っぽいもののにりそこなっていた。S + P というような発想がそもそもインド・ヨーロッパ語的ではないのか？ 一時は「ことばの魔術」を解決するものとして記号論理学に期待をかけたが、わたしにはあまりにもむづかしく、そのわりには適用できる範囲があまりにもせますぎた。ことばではいいたいことはほとんどなにもいえないじゃないか、ということを実証するためにヴィトゲンシュタインは『論理哲学論考』をかいたようなものだ。それに反して、

リチャーズは、ことばは意味がのびちぢみすることによって機能できる、というようなことを『修辭学の哲学』でいっていた。それがわたしにとってすくいであったが、それを不安に感じる人はたくさんいる。

とはいっても、大勢がのっている舟にのっていないことは不安であった。しかし *Richards on Rhetoric* (Oxford U.P., 1991) の編者 Ann Berthoff の序文には、リチャーズの立場は tryadic であり、言語を見るのにソシュールやチョムスキーのような dyadic な方法だけが唯一のものではない、と書いてあって、安心した。例の「意味の三角形」であらわされるように、記号と、指示物だけがあっても、それらを関連づける指示作用がなければ、意味はなりたたない。しかし、「シンポジウム」で原田弘さんが解説してくれたように、チョムスキーたちが言語をかんがえるときには、意味と音をペアにして、三角形をグシャッとおしつぶして、記号と意味を、点線でなくて、実線でつないでしまっている。「いつもシチュエーションにはそれに適切な文がいつもあるんだというのが前提なんですよ。」ソシュールしかり、コミュニケーションしかり。

それに反してリチャーズは、シチュエーションに対して意味をあたえるのは、わたしたちひとりひとりの頭がすることで、ひとがちがえば頭もちがうのだから、発話もことになってくるのがあたりまえだ、というだろう。このように一対一の固定した関係を想定することは“usage doctrine”として、リチャーズがつねに反対してきたことである。固定した関係がないと不安になるひとが多い。リチャーズのかんがえだと、意味づけは各個人の責任になってくる。それでリチャーズは不評だったのにちがいない。

もうひとつわたしを元気づけたのは、朝日新聞(夕刊)文化欄1964年6月3日、10日、17日にわたって連載された「人間と機械の間」と題するコンピュータ翻訳をめぐる記事で、その最終回は、「生まれ持つ能力と言語習得」というチョムスキーの立場と、「言葉を蓄積し類推して解釈」というイギリス経験論の立場をくらべてみて、「現在のところ、少なくともコンピュータの上では、『イギリス経験論』的なアプローチへと向かっている」としめくくっている。わたしの理解でいえば、前

者は頭のなかに数式っぽいワク組みがまずあって、そのワクのなかに内容をいれてゆく。それに対して後者の場合は、はじめにインプットされた経験1が、つぎの経験2に出会ったときに、1と2の異同を感じ、同+a/同+bのようなパターンに整理する。わたしたちはレンガを積み上げるようにセンテンスを作るのではナイ、というリチャーズのことばは大多数の常識に反している。しかし、一粒の種から、芽が出て、根と幹が出て、枝分かれして、という全体から部分への意識の方向性はわかってもらえるはずである。EP1のはじめにある“I am here”が膨大に枝分かれして、EP, 1, 2 and 3になった。えらい彫刻家は自分のイメージどりに木や石を彫っていくのではなくて、木や石の素材にみちびかれて彫りすすむうちに、自然に作品になってくる、という。リチャーズが英語という素材を愛して愛して、しらべて、しらべていくうちに、English Through Pictures という作品が立ち上がってしまった、とわたしはおもう。だからリチャーズを英語帝国主義のように誤解して“God was an Englishman”と題する批評もあったりした。

「ひとは母語によって敷かれた線にしたがって自然を分割する」とウォーフがいったように、リチャーズが1930年代に中国で経験したことは、当時ふつうに使われていた中国語では科学をすることができなかった。あるいはアフリカの現地のことばについても同様なことがいわれている。これら多数のひとびとが世界の他の国々からおくれをとり、つらいめにあっていることにリチャーズは心をいため、英語をとおして“modern world views!”をおしえることが、すくいになると期待した。「適切な入門がなされれば、普通語学でおしえることとはおもわれていないことを学習することになる。ジェスチャー、マイム、筋肉のコントロール、表現的コミュニケーションの本質部分、関係あることと関係ないことを批判的によりわけ能力」そして絵と字の組み合わせによりここで学習されることは「システムエティックな探究方法への入門、つまり科学的方法の第一歩だ」と“Design for Escape” (1968) でいっている。

これに反対するひとたちは(1)近代科学の罪をあげて、科学や西欧思想を全否定するか、(2)わたしは語学教師で、科学はおしえられない、というだ

ろう。(1)に対しては「全否定」は議論のための議論でしかないことと、母語と固有の文化や伝統を捨てろとはオグデンもリチャーズもいっていない。それどころか、リチャーズいわく、Basic words は概して抽象度がたかいから、特定化された語彙ほど文化をなまなましく運ばない(1933年ベシック国際会議)。あるいは現代における手づくり的ユートピアを考えたオルダス・ハクスリーは、それを実現させた『島』において、感情的表現のための母語と平行して、知的コミュニケーションのための第二母国語として英語を公用語にしている。母語による限られた世界に対する批判のシステムとして、第二言語体系というものは、かならずしも英語でなくてもよいが、だれにとっても必要な時代になっている。

「語学教師だから科学をおしえられない」について、ひとつの問題は、科学イコール《科学によって発見された知識》のことだとおもっていることだ。しかしリチャーズは《科学的態度》といている。それはすでに GDM の発見学習のプロセスのなかにある。だから先生は GDM を普通におしえたらよいのだ。

もうひとつの問題点は、教科と教科を個別的にぜんぜん切りはなれたものとして考える立場であり、語学はたんなる「技術」であって学習者のパーソナリティになんの影響もあたえることはない。教育とは「系統的な内容」を教師から生徒に transmit 伝達することだとおもっている。これはあたりまえのように見える。しかし学習者が自らの知性をつかって学習課題を解決し、そのプロセスのなかで自らの知識を再構成してゆくという transaction 相互作用がたいせつだという、デューイなどの進歩的な立場がある。思想的哲学的な背景として前者はアトミズム(原子論)、後者はプラグマティズムだと、ジョン・P・ミラーは整理する。

わたしはながいことリチャーズを教育思想的に位置づけるとどうなるのか、気になっていた。最近ようやく「ホリスティック教育」の見方によって、それができそうにおもえてきた(John P. Miller, *The Holistic Curriculum*. OISE Press, Toronto, 1988/吉田敦彦、中川吉晴他訳『ホリスティック教育』春秋社、1994年)。「リチャーズ・シンポジウム」などでの梅本裕さんの批判は、リ

チャーズが教師を transmitter としてしか見ていなかった、というのであった。たしかに、シゲキ(教材)を successive small steps に分割し、じまのはいらないように、きちんと配列する、などというアトミズムについての記述は、リチャーズにもあてはまりそうである。と同時に、GDM の発見学習的側面とか、教科をこえる科学的態度のこととか、世界の混乱に対処するための英語という社会意識はプラグマティズムの段階である。アトミズム、プラグマティズムを相いれない異なった立場とかんがえることもできるが、それよりもミラーは、後者が前者を含んだ発展段階とかんがえることをすすめている。そしてそのつぎにホリスティックな段階をかんがえている。

学習者を単に知的な側面だけでなく、美的、道徳的、身体的、そして spiritual な側面をも含んだ全体として理解すれば、この立場は Holism とよばれる。「学習者と学習課題との関係を、認知レベルだけにおける相互作用で理解するのではなく、すべてのレベルにおける《かかわり》として理解」し、ひとりひとりの人間と社会が同時に transform 変容することに関心をそそぐ。環境破壊や民族紛争などの現代の諸問題が、《かかわり》を断ち切る分割断片化の思考法に根ざしていると見るならば、わたしたちはアトミズ的に限定された狭い視野でなく、より包括的な、自己から宇宙までの《つながり》を見わたすホリスティックな視野が必要である。EP 3 はかなりホリスティックだとおもう。単に知的にだけ理解することはできない。この本を使うひとの transformation がともなわなくてはならない。

たとえば、p. 207 をわかるには、ある種類の実感というか体験がいるのではないか？

教師の側の transformation がまず必要であろう。たとえば「ボールとテーブルがあれば、熟練した教師は2分間で、on-off の基本的対立を完全にわからせてくれる」とリチャーズは“Design for Escape”でいっている。「ごく初期に、ジェスチャー、視線の方向、間のとりかた、などをうまく使って、I am here, He is there, She is here, etc.のレッスンは簡素なバレーとして提示できる。これほど分かりやすく、魅惑的なものはない。」そこに生徒をまきこみ踊らせ、やがては振り付けもできるようになる。これは、うまくいった場合で

Things have been going on for a longer time than we can think of and they will go on and on through a longer time in the future than we can think of.



Seventy years seems a long life-time if compared with the present minute. But if compared with the age of a stone it seems no time at all.

There is a Chinese poem which says:

Quickly the years fly past forever,
Here forever is this spring morning.

EP 3, p. 207より

ある。

教師養成はなかなかこのようにうまくはいかなかったのではなかろうか? “English Language Teaching Films and Their Use in Teacher Training” (1947) のなかで、ライブの場面をフィ

ルムで見せて、そのあとで教師にまねをさせればよい、といている。わたしたち日本では、film-strips をまったく使っていない、と聞いてバーバラさんはびっくりしたようであった。あちらでは、まずスライドなり、映画なりを見せることでクラスをはじめというのが、スタンダードなやりかたであったようだ。先生方は悩まなくてよろしい。導入はスクリーンがする。そのあとで、いまスクリーンで見たようにみんなでやってみましょう、ともっていくのが先生の役割で、ずいぶん軽くしてあります、ともリチャーズはいている。アメリカの現場の教師には自分の考えが直接的にはとどかない、という幻滅みたいなものが感じられるような気もする。アトミズムのひとつたちには、そのように対応するよりほかはなかっただろう。教育界からはそっぽを向かれていても、彼らをバイパスして、Through Pictures Series が版を重ねているという。大衆との直接的むすびつきがリチャーズにはなぐさめであったろう。

GDM の易行道として、EP のビデオをもっとつかうことをかんがえてみたらよいとおもう。(EP 1, 3-39; 40-51. JP, 3-5; 6-10 あり。)

高等学校における GDM の可能性

佐藤 正人
(成城学園高等学校)

昨年度1年間、筆者の勤務する高校で行ったGDMによる授業実践を報告する。選択科目として週1回開講される自由研究(2単位)に、「話す基礎英語」のタイトルで開講した、GDMによる2年生のクラスである。受講生は13名で、授業の一端は今年2月の東日本支部月例会の研究授業でも紹介した。授業時間は50分2コマ連続で100分、実授業回数22回で、EP Bk. 1の97ページ付近まで進んだ。実施にあたっての問題点とそれに対する留意事項は、以下である:

a) 13人のなかに、かなりの学力差が認められた。学年内でも成績上位の者から、中2程度の英語がよくわかっていない者まで含まれ、特に男子の学力が低い。成績上位者にとっては、特にEP前

半に目新しいものは無い。彼等にとっては何か新しいことを学ぶというより、意味を実感しながら言語活動を行うことを通して、すでに持っている言語知識をリアル・タイムでの理解や場面に即した文産出に使えるところまで高めることが、課題である。一方、基礎学力不足の生徒にとっては、EP 1の前半がまず身に付けるべき学習事項である。前者のニーズを考慮すれば、できるだけ自然なコンテキストでの言語活動が望ましいが、後者の力を引き上げるためには十分な反復練習とスモール・ステップによるフォーカシングが必要となる(それを欠くと、自分たちだけが取り残された疎外感をもたせることになる)。上位群を退屈させず下位群にも手厚くを両立させるのは容易なことではないが、最も進度の遅い生徒にも、必要な

練習量は保証することを基本に、かなり高度と思われる話題や語彙材料を意図的に取り込むことで、上位群にも対応することとした。また高校2年ともなれば、語彙や言語材料の面では、消化の度合いはともかく、かなり多くのことをかじっているのので、それをまるまる無視することは学習にかえって不自然さを生じ、ひいてはフラストレーションを蓄積することになりかねない。How are you? I don't know. などの表現は、いわば慣用的な fixed expression としてとりこめるし、その方が生徒にとっては違和感のない授業になる。従って、大きな枠組みは GDM であるが、そこからはずれる言語材料もかなり組み込み、このはずれる部分は練習の対象とはしないことで、GDM の原則を確保した。

b) 聞く要素を、従来より重視した。新出言語材料の習得に必要な、すなわち新文型の提示に必要な、限りでのみ教授者は発話するというのが、従来の一般的な原則であった。しかし、聞く作業は、言語入力を処理する能力を上げるためにも必要であって、習得のための必要最小限というのは、狭すぎるように思われる。話す力は話すことによって、という考え方は、本質的にパターン・プラクティスのものである。

c) 学習者の発話をモノローグに終わらせない配慮を試みた。例えば、Good! は学習者の発言に対する評価であって、応答ではない。それを That's right. とするだけで、ダイアログが成立する。生徒にとって、言語使用の実感はそれだけで随分違ったものになるだろう。同様の理由から Question-Answer も多用した。

以上により当初の狙いはかなりの程度まで達成できたと思うが、懸念された部分で課題を残したことも少なくない。特に進度の問題である。最終回の授業で無記名による授業へのコメントを求めたが、内容については特に指定しなかったにもかかわらず、13人のうち12人が進度に言及し、しか

もそれが3通りにわかれたのである。すなわち：

- 1) 進度・内容とも適度で、基本事項を再確認するよい機会になったとするもの (5人)
- 2) 進度・内容とも物足りないとするもの (3人)
- 3) これでも速すぎて難しいというもの (4人)

先にも触れたが、高校レベルで GDM をとりいれようとする場合、生徒はすでにある程度の英語の力をもっていることを考慮しなければならない。どういう学力の形成を目指し、それについて GDM にどういう役割を与えるかを明確にすることが、必要である。現状の GDM は、この点で理論の不備が目立つ。リーディング・ライティングもその一つである。

GDM では、4 技能を同時に伸ばすとされているが、そこでいわれている「読む・書く」の指導とは、要するに文字の導入である。しかし、例えば高校レベルのリーディングとはパラグラフ以上の単位で内容を把握することであって、文字をどう読むかのレベルではない。GDM の月例会などでも、「(この意味での) リーディングの指導はどうするのか」という問いに、文字の導入をどうするかを答えて、議論がまったく噛み合っていない場面を何度か目にしたことがある。GDM で育つ能力が、例えば長文の読解やエッセイ・ライティングにどうつながっていくか、どう役立つか、これは重要なテーマである。この点を考慮して、最後に実施した試験では、かなり量のある長文問題を含めて出題したが、結果を見ると、全員が内容の大筋を読み取っていることが確認できた。それが GDM の効果であるとは即断できないが、少なくとも下位群については、一定の寄与をうかがわせる結果であった。追跡調査も対照試験も行っていないから、結論めいたことは何もいえないが、今後に期待をつなぐことはできると思う。

GDM をめぐって

関 典 明

(成城学園中学校教諭・ELEC 会員)

1. 忘れられない授業

これまで、どれだけの数の「実演授業」を見たか、定かではない。教員の講習会の助言者をしていたので、断片的なものを含めれば、おそらく百数十人の、主として中学の先生方の授業を見ているはずである。立場上言いにくいのだが正直に告白すると、授業内容も授業をされた先生のお顔もすっかり忘れていたものも少なくない。これは、私の歳のせいだけではないとは密かに思うが、大きな声ではとても言えない。一方、何年たっても忘れられない授業がある。

今から10数年前、その先生は、私達受講生の前に立ち、ハンカチを広げ、その中に何かを入れてこう尋ねられた。“What do I have in my hand?” 勿論、誰も答えることなどできない。会場は、緊張した空気がみなぎった。先生は、会場の通路を歩きながら、たまたま通路側に座っていた私の横で立ち止まると、ハンカチに包んだままその物体を私の手を取りながら手の平にのせたのだった。そのような事が、自分の身に起こるとは予想しておらず、その物体のやけにひんやりした感触は瞬間、驚きに近かった。“What do you have in your hand?” “I have something cold in my hand.” と答えたこと記憶している。他の何人かと同様の問答をし、最後に先生は “What is it? — It is a lighter.” と種明かしをしてくれた。今では、その講演の題も、全体の話もまったく記憶にない。しかし、私の手に置かれた物体の冷たさと、私の手を握った先生の手の暖かさのコントラスト、そしてその場で、自分が発言した英語をその場面と共にまるで昨日のことのようによく覚えているのである。

その暖かい手の持ち主は、吉沢美穂先生であった。それが、私が出会った最初のGDMの授業であった。

2. 私がこれまでにしてきたこと

私自身が、これまで一番時間をかけて研修してきた教授法は、ELECでのOral Approachである。私が、はじめてELECを訪れた時には、「一時代を作った」山家 保氏は、ELECを去っており、Oral Approach は、新たな方向を模索していた。そこで約10年間、研修に携わり、途中、1年間エジンバラ大学に留学もした。また、8年前から、中学校の教科書“New Horizon”の編集の仕事もするようになった。

これから、GDMについて思うことを述べるにあたり、GDMについて十分な知識、経験などはないことは十分自覚している。しかし、それでも本稿の執筆にあたり手元にある次の3冊の本を読み直したことは、記しておきたい。

- a. 吉沢美穂『教科書を使いこなす工夫』1981 大修館
- b. 吉沢美穂『絵を使った文型練習』 1965 大修館
- c. 吉沢美穂「グレイデッド・ダイレクト・メソッド」
 升川 潔「教案の実際——グレイデッド・ダイレクト・メソッドの場合」
 『現代の英語教育 3 英語教授法各論』1978 研究社

3. 吉沢先生が目指してきたこと

ここで、少し長くなるが、前掲書から吉沢先生の言葉を引用することにしたい。「GDMの目標は、文型や単語などを、理論的に順序立てて、将来、意思を通じ合うことのできるような英語、すなわち、日常生活の中の会話を越えた、高度の内容を持ったことを討論することのできるような英語の基礎を作ることにある。このようにして英語の基礎がしっかりできれば、結果的にその英語は自然なものになるし、いわゆる社交的な会話は、容易に習得できると考えられている。すなわち、GDMの教材は、文の構造、機能語の使い方を中心にしたものであると言える。（中略）

GDMでは、後で述べる文型と同様、どんな単語を教えるか、その順はどうするかについて、十分配慮されていることがその特徴である。（中略）まず、general な単語から先に導入し、その単語では意味を区別できないで不都合になった場合、すなわち意味を区別する必要が生じた時、particularな単語を教えると、生徒の注意も集中し、容易に習得できる。（中略）

文型の順序立ての根本的な方針はどうなっているかを見ると、次のようになっている。

- (1) はっきりした、situation を示すことのできる文から先に教える。たとえば、I like apples. という文よりも、I am taking my book off the table. という文のほうがはっきりとしたsituation を示すことができ具体的である。このことは、GDMのD、すなわち、directな方法で教えるためには、欠くことのできない必要条件である。
- (2) 次に出てくる文への下ごしらえになるような文から先に教える。すなわち教材の前後の関係に特に注意を払い、既習の文型を最小限に変化させ、既習の文との対照によって新しい文型を導入する。
- (3) このように既習の文と対照することによっていままです習得した文が、いっそう確実になる。
- (4) 新しい文を教えることによって、既習の文を混乱させないように、特に注意を払ってある。質問の形の導入が、基本的な文型を学習した後ではじめて出てくるのは、その一例である。

このようにGDMの文の順序立ては、厳密に決められているので、ある事項が完全に習得されるまでは次に進むことはできないし、ある事項を飛ばして次に進むこともできない。不注意に次に進んだために、すでに学習したことまで混乱させてしまうのは、GDMの教師に見られる失敗の一つである。このことは、不便なように見えるが、注意深く順序立てに従って指導すれば、生徒は、すでに学習したことを忘れることが少なく、新しい事項はその文が言えないと困るというような、必要性の高い situation で導入されるので、そ

れが新しい学習事項であることをすぐに自分で発見でき、注意がその点に集中し、容易に習得できる。したがって、新しい事項が導入されるたびに、いままで言えなかったことが言えるようになったという達成の満足感を持ち、これが学習への最大の動機づけとなる。」

〔下線は筆者〕（吉沢：1978，pp.70-74）

現在GDMで教えている先生方が、どれだけこの吉沢先生の考えと一致した考えをお持ちなのか、私は全く知らない。しかし、教科書編集の立場、また近年のコミュニケーション重視の教授法の流れなどから、吉沢先生のこの考え方に興味を引かれるのは私だけではないだろう。

4. 吉沢先生に尋ねてみたいこと

GDMについて一言でその印象を要約すれば“well-guided”となる。しかし、同時にそれは教授法としての限界をも内包しているように思える。第一に教材に於て、あまりにも「順序立て」を遵守する態度にそれを感じるのである。その「順序立て」に十分理論的根拠があるにしても、その「順序立て」に教授者が縛られていては、学習者の興味・関心に対応した教材を生み出すのは、至難の技であろう。

またその「順序立て」から見た中学校の検定教科書は、さぞや論理性に欠ける教材として映ることだろう。一方、現在、GDMで教材として用いられている“English Through Pictures”が刊行されたのは1945年である。刊行後、何度か改定がなされているのか私は知らない。それとも、この教材は改定など不要な「完成品」なのだろうか。そして、現在の日本の多くの中学生に受け入れられる教材と言えるのだろうか。私が一読した感想を言えば、「潤い」に欠けている。あまりに、文型至上主義で、教授上の便宜が優先されていると思う。

今後、教材について、GDMは、これまでの「順序立て」を尊重しながら「検定教科書を使いこなす」路線で行くのか、それとも、“English Through Pictures”を改定することを考えて行くのか、どちらが実りが多いものになるだろうか。

第二に、語彙と文型の習得は、英語の基礎として必要不可欠である点について賛同するが、GDMの指導では、学習者がどのような状態に達したら、「ある事項が完全に習得された」と判断し、次に進むことができるのであろう。文型の「導入」に関して、GDMの方法論は優れたものであると思うが、導入に続く「練習」について、例えば、升川先生の教案(1978)にも、通常考えられる分量の練習は示されていない。導入が成功すれば、練習は不要とは考えてはいないのだろうが、GDMでの「習得」の定義と教授者の関わり方は、是非知りたいものである。

第三に、GDMでは、学習者をどう見ているのかを知りたいと思う。一つには、吉沢先生が、書かれたものは、教授者が授業で学習者に対してせねばならぬことが終始説かれているが学習者の言語習得の過程については、ほとんど触れられていない。また、最近の用語である「コミュニケーション能力」に相当するものを、教授法としてどう捉えているのかについても、是非知りたいものである。また、コミュニケーション能力について、学習

の進行につれて、絶えず成長し変化する能力として捉えるのが最近の流れである。又、その変化は、[図1]の積み重ねモデルのような単なる量的な変化ではなく、[図2]の洗練化モデルが示すような質的な変化として見る必要があると私は、最近考えるようになってきた。GDMと旧来のOral Approachは、この積み重ねモデルの立場であると思う。これは、学習者の捉え方と同時に教授者の指導方針とも関わる重要な点なので慎重な議論が必要であろう。

最後に、これは、一部の授業のみにあてはまることなのかもしれないが、授業内で、新出文型の導入にかける時間が大部分を占め、また導入時にあまりにも教授者－学習者間のinteractionが多く、学習者間のコミュニケーション活動がなさ過ぎると思う。また、口にさせる英語が、状況を描写する英語が多く、情報を得るための「交流」を目的とする英語が後回しにされているのと、発話の目的に関心が向けられていくようには指導されていない、つまりテキストの内容理解の指導(Reading/Listening)の方法論は教授法としてどのように位置付けてきているのだろうか。

5. むすび

本稿の冒頭で、授業風景の点描をした。私は、これまで多くの英語を話してきている。しかし、その多くを忘れている。しかし、発話の場面と、英語とをこれほどまでに鮮やかに覚えている例は他にほとんどない。その意味でこの授業は「成功」といえるだろう。私も、学習者の心に残る授業をしたいと願いつつペンを置くことにしたい。

引用：図1，2 伊東治巳「コミュニケーションをめぐる考察」より
片山嘉雄、他編『新・英語科教育の研究<改訂版>』1994 大修館

[図1]



[図2]



コミュニケーション能力の養成をめざして Graded Direct Method を取入れた授業実践

松 浦 克 巳

(愛知県小牧市立北里中学校教諭)

1 はじめに

「日本人の英語」(岩波新書)の著者マーク・ピーターセン氏は、日本人がおかす英語の間違いの中で多い順に次の5点を挙げている。①冠詞と数の概念、②前置詞句、③時の概念、④関係代名詞、⑤受動態。これは中学校の英語教師が常日頃生徒に理解させづらい、定着が悪いと感じているのと同じ内容である。そして、このような間違いを少なくするために、彼は「私がこの本を書くときに日本語で不満を言ったように、英語の頭脳環境に入ってほしい」と言っている。もちろん英語で考え、英語で言うことがベストであるが、それを中学校の授業で実現することは非常に難しい。

そこで、日本語を英語に直すことや英語を日本語に直して理解することから、彼の言うところの「英語の頭脳環境」に少しでも近づけるために、GDMの教授法を取り入れてみることにした。

2 GDMについて

(1) SEN-SITとグレイディング

GDMにおける教授法の特徴の主なものとして、日本語を使わずに理解させるために、文(sentence)をその文が示す場面(situation)と結びつけて示していくことがあげられる。それをSEN-SITと呼んでいる。SEN-SITが有効であるには、sentenceとsituation がはっきりしていることがまず必要である。そのSEN-SITが次に教えるSEN-SITの準備となり、同時に前に教えたSEN-SITをいっそう 確実なものにするようなグレイディングが作られている(フィード・フォワード、フィード・バック)。つまり文法事項だけでなく、一語一語のグレイディングが決められている。このような意味を持っているSEN-SITを提示していく時にはコントラストを重視していく。単に鉛筆と箱で My pencil is on the box. とい

うSEN-SITでは明確とはならないが、My pencil is on the box. と My pencil is in the box. を同時に対照(コントラスト)して示せば、訳や日本語の説明なしで理解させることができる。

基本的な語においては必ずルートセンスを最初に理解させ、それから順に抽象度があがっていくようにグレイディングされており、学習者に意味の無い丸暗記を強いることなく、自然に意味や使い方が広がっていくように配列されている。

in the room → in bed → in danger
A man comes. → Spring comes. →
Peace comes. (注1)

(2) 自分を基準として

学習者は教師の単なるリピートをするのではなく、自分を中心としてその場面を表現していく。例えば、ある男子生徒の本を言う場面では、次のようになる。

本人 : This is my book.
教師 : That is your book.
隣の生徒 : This is his book.
(教師に言う)
離れた生徒 : That is his book.
(教師に言う)

機械的なパターンプラクティスと違い、一語一語が実体を持った生きた言葉として学習者から発せられる。

また、学習者は、指示された文を作るのではなく、その場面に応じて自分の言える文を自発的に発言していく。以上GDMの説明としては不十分であるが、理論よりも授業における特徴を中心に述べた。

3 研究のねらい

このような特徴をもっているGDMを取り入れることによって、丸暗記や日本語との一対一対応を避けることができ、日本語と大きく異なっている英語の基本的な概念(数や時の概念等)を形成したり、基本的

な語（前置詞などの後置修飾や人称代名詞）の運用能力をつけることができるのではないかと考えた。また、教師の教え込みや言われたことを覚えていくだけの受動的な姿勢から、自分で意味をつかみ、自分から話そうとする姿勢を育てることができ、自己学習力の育成にもつながっていくのではないかと考え、次のような仮設を設定した。

GDMを取り入れることによって

- ① コミュニケーション能力の基本となる英語独特の概念や語の運用能力をつけることができる。
- ② コミュニケーション能力の支えとなる自ら話そうとする姿勢を育てることができる。

4 実践

(1) 1年生初めの内容

時	指 導 内 容 (アイテム)
1	I you he she it they
2	here there を使って is を導入 He / She is there / here.
3	am are の導入 I am here. We are here. You / They are here / there.
4	here と there の関係から this と that の関係を導入 his, her の導入 This / That is his / her book.
5	my, your を導入 his, her, my, your を確認 a を導入
6	復習
7	in と on を導入 This is my book. It is on / in the box.
8	what who の疑問文 What / Who is this ?
9	This / That is の疑問文と答の文
10	復習

以上で教科書(New Horizon) Lesson 3までの基本的な語や文の練習を終え、この後3時間をかけてLesson 1、2の本文の確認や練習問題をおこない、中間テストとなった。

アルファベットの練習の時間は特別には

とらず、その授業で必要な文字だけ順に教えていった。そして表のように2時間目から文にはいり、生徒は身のまわりのものの様子を英語で（I am here. He is there. という簡単な文ではあるが）言えるようになった。多くの生徒は「最初は文字の練習やA B Cの発音の練習だと思っていたのに、とても驚いた。でも、英語で文を言うことができてとてもうれしかった」という感想を書いていた。英語に対していちばん新鮮な気持ちを持っているときに、英語を話すことができた喜びや成就感を持たせることは、その後の意欲や関心にとって大きなプラスとなる。

(2) 時制の取り組み

今年度（平成5年度）の新しい教科書から過去形が1年生に配置された。また今回の新指導要領から文法事項の学年枠が取り払われた。

GDMでは、時制を別々に教えるのではなく、未来形と現在進行形と過去形の3つの時制を同時に、そして一般動詞の現在形の前に教えていく。これはいっけん難しそうであるが、実際に動作ではっきり示すことができるlake や putなどで始めていけば混乱はおきない。むしろ現在形のほうが抽象度が高く、意味内容を真にとらえるのは難しい。例えば一般動詞が初めてでてくる教科書L4の次の文は現在形という一言で片づけるには表している内容が大きく違っている。

You have a nice tennis racket.

I play tennis every Sunday.

I like soccer.

私の今回の実践では、未来形・現在進行形・過去形の3つの時制を1学期後半から導入した。まず、take と put から始め、was, give, go, were, come と増やしていき、その後2学期に現在形を導入していった。日本語の説明や訳はしないので、生徒は「その動作をこれからするとき」「しているさいちゅう」「時間的に前にしたこと」というように内容で理解していた。これらの動詞はすべて不規則変化動詞でスペリン

グを覚えるのは大変であるが、逆に形が大きく変わるので違う内容を言っているということがはっきりとしており、聞いて分かりやすい。そのため時の概念の形成という点では変化の少ない（特に聞いて）規則変化動詞よりも有効である。そしてここでのいちばんのねらいは、正確なスペリングの暗記よりも概念の形成であり、スペリングは1年間かけて2年の夏までに身につくように指導した。

(3) 1年間の流れ

1年生の指導の大まかな流れは、動詞を中心としてまとめると次のようになる。

学 期	1	be動詞の現在形 is am are 前置詞 in on E P 1 p ~ 1 3 p ※ * be動詞 is の肯定文、 * what, who の疑問文 put take の過去、現在進行、未来 was giveの三時制 were
	2	see sees 現在形 have has 現在形 E P 1 4 p ~ 4 3 p 一部カット * 一般動詞現在 一人称 肯定・疑問文 * be動詞 am are の肯定 これ以降は前置詞や、thing, some, といった単語を、教科書にあわせながら、GDMで指導していった。
学 期	3	* 助動詞 can * 一般動詞現在 三人称 肯定文、疑問文 * 現在進行形 * 人称代名詞 目的格
	3	* 一般動詞過去(規則) 肯定文、疑問文

期

※ E P : English Through Pictures 1

* : 教科書の内容

は GDM での内容

GDMでの授業数と教科書での授業数は、年間(週3時間)を通してトータルで見ると同じぐらいであった。

5 成果と考察

(1) 日本語の説明をしないことについて

ほとんどの生徒は肯定的に受けとめていたが、「早く日本語の訳を言ってよ、それを暗記するから」といった表情をする生徒も少しではあるが見られた。しかし、それも1学期の終わりには見られなくなった。

生徒の感想には次のようなものが多くあった。「日本語での説明がなくて、先生がいろいろやってくれることから、自分であれこれ考えることができるのでとても楽しい」「先生の授業は初めははっきりわからないけど、授業の終わりにはよくわかるのですごく気持ちがいい」「whenの使い方が最初わからなかったから理解しようと必死に聞いていた。初めから意味を教えてもらうより授業に集中できると思う」

予想していなかったが、こんなこともあった。I will take / am taking / took my bag off the table. を導入するとき、off を on とコントラストしながら on the blackboard, off the blackboard といったようにいろいろな場面で示していたら、それをじっと見ていたある生徒が、ぽつりと「だから電気のスイッチにon / offと書いてあるのか」とつぶやいた。日本語訳や説明を初めから出していれば、この生徒は自分で考えることなく、ただ言われたことを覚えようとしたであろう。日本語の説明をしないために自分でその語の意味をいくつかの例から導きだし、それを自分の身の周りのものにあてはめ、自分の考えの正しいことを確かめたのである。

集中力に関しては、次のような効果があった。今までの知識で言えていたことから、それだけでは十分言えない場面になった時、生徒はそれを表す新しい語にまず音声から

出会う。その瞬間の生徒の「あれっ、なんだろう」という疑問や緊張感は、最初から文字で新しい単語を出したり、日本語で説明したりするときと比べものにならないくらい強い。(特に場面提示がうまくでき、生徒がこういった内容を言いたいけど言えないという状況が作れたとき)

日本語の説明がないため、十分に理解できていないと「わかった」という実感を生徒は持てない。1学期にはその十分に理解できていないことをプリントの感想欄に「今日の・・・はよくわからなかった」と書いていたのが、2学期になると「～と～の使い分けがはっきりしないので、もう一度授業でやって下さい」と書く生徒が多くなってきた。受け身の姿勢から「自分からこの課題を解決していこう」という姿勢ができてきたといえる。こういったことから自ら話そうとする姿勢や自己学習力が身についていくのではないだろうか。

(2) 英語特有の基本的概念

2学期の終わりの頃に、get のルートセンス(何かものをとってくる)を教えたときのことである。教室の外においておいた私のカバンをある生徒にとってこさせることをしながら **will get, is getting, got** の練習をしていた。教室に入ってきた時に

生徒: **I got your bag. It is in my hand.**

教師: **It is in your hand. Where was it?**
と聞いたら、その生徒はその瞬間カバンにおいてあった場所のほうを振りむいた。Where を「どこに」と訳し、was は過去だから「ありました」itは「それ」でカバンだからと日本語に直しながら考えていくのではなく、Where でまず反射的にきょろきょろするような感覚、was の内容が手に持っている場面での is にたいして、前あったところを意味していることが、訳をとおしてではなく感覚的にわかっていたので、このような動作がとれたと思われる。こういったことがその単語の運用能力であり、その積み重ねがコミュニケーション能力につながっていくと思われる。

過去や未来を早めに導入することは、その場面だけをみると生徒に負担がかかるように思われるが、前述したように単語を制限していけば、十分理解でき、いろいろな点で有効である。例えば、現在形で **What time do you get up?** よりも **What time did you come to school this morning? I came to school at eight five.** のほうが生徒にとってより実感のある英語を話しているといえる。またat本来の意味やabout との違いもはっきりしてくる。

教科書(New Horizon)は日本語と同じような感覚で言えることをまず定着させ、慣れたところで違う点を出すという方針である。(複数の扱いや現在形の三人称単数の場合等)GDMでは、複数を早い時期から取り上げていく。私の今回の実践ではTheyは1時間目から教え these/ those も1学期の中間テストの後すぐに取り上げ、練習していった。早い時期から常に本を表すのは book / books の2つがあり、その使い分けを意識させていった。同じように現在形を導入する場合も、I / You と he / she をコントラストさせながら教えていった。数については、実物を使いながら授業を進めていくので単数と複数を意識する習慣がよくついてきた。三単現のsも(もちろん三単現という言葉は使っていないが)私が今まで教えてきたのと比べると、忘れはるかに少ない。

(3) 語の運用能力

中学校の内容で難しい文法事項の代表的なものとして関係代名詞等を使った後置修飾があげられる。日本語との語順の違いが大きな原因であるが、その基本は前置詞にある。今までの自分の指導を振り返ってみると、前置詞そのものの意味は教えていたが、前の名詞とのつながりを十分教えることができていなかった。

GDMでは実際の場面で理解していくので、名詞とのつながりを自然に身につけさせやすい。電車の窓も車の窓も of を使わないと **This is a window.** で区別がつかない。a window of the train / carといっ

てはじめて車の窓や電車の窓を表す。他の前置詞でもこのようなことを数多く行っていくことにより前置詞句が直前の名詞を後ろから修飾していく感覚が形成され、それが後置修飾の理解に役立つと思われる。(2、3年の不定詞、接触節や関係代名詞で試していきたい。)

1年生で十分に使いこなせるようにしておきたいことのひとつに人称代名詞がある。しかし生徒にとって人称代名詞の変化は理解しづらいものである。前述のGDMの説明の部分からわかるように、GDMでは常に自分を基準として発表するので、実体を持ったものとして人称代名詞を使っている。また、プリントやパターンプラクティスのキューを与えなくても、短時間でしかも多くの生徒に自分から発言させることができるので、人称代名詞の定着にはGDMは非常に効果的である。

(4) 学力検査の結果から

以上述べてきた成果について、2年生の4月をはじめに実施された教研式標準学力検査の結果をもとに具体的に検証していきたい。

右の表1は各問 <表1>

題における2年生 (5学級)の正答 率の全国平均との 差の度数分布表で ある。	差 ※	問題数
	21%以上	9問
	20~16%	7問
	15~11%	21問
	10~6%	19問
※差=学年正答率 -全国正答率	5~0%	15問
	-1%以下	5問
	計	76問

次の表2は、差の大きい問題、すなわち全国平均と比べてきのよかった問題を、差の大きい順に具体的にあげたものである。

<表2>

番号	学年正答率/全国 問題とその内容	その差
	69/28/+41	
1	I have (a an some) English books.	
	69/38/+31	
2	What (he before does breakfast do) ? 並べ替えなさい	
	55/27/+28	

3	This (of father is a picture your). 並べ替えなさい 68/41/+27
4	come go close () 同じ関係の単語 71/46/+25
5	your pen yours my pen () 同じ関係の単語 61/36/+25
6	John and I (are am is) American students. 64/40/+24
7	Where (study do English usually you) ? 並べ替えなさい 44/23/+21
8	seven days ,week twelve months, () 同じ関係の単語 78/58/+20
9	Keiko studies English every day. 区切る場所 81/63/+19
10	(Do Is Does) your English friend speak Japanese? 94/77/+17
11	Bill is my friend. I like (he his , him). 86/69/+17
12	They like their teacher very much. 区切る場所 43/26/+17
13	I my it () 同じ関係の単語

表2の5、10、11番の問題の結果から、bc動詞や動詞の形の変化や代名詞の使い方に関して、GDMは特に理解力の低い生徒にとって有効であることがわかる。GDMの実際の場面をとおして英語を話していくこと、そしてオウム返しではなく自分を中心として発話していくことが、このような基本的事項の定着に有効であるといえる。以下もう少し詳しく見ていく。

(5) 単数・複数の感覚の形成

番号	学年正答率/全国 問題とその内容	その差
	69/28/+41	
1	I have (a an some) English books.	

教科書では、まず単数で慣れておいてから、しばらくしてから複数を教えていくので、日本語と同じような感覚になりがちで、単数・複数を区別する感覚がつかづらい。それに対してGDMでは、初期から単数・複数を対比して提示し、実物を用いながら練習を重ねていくため、日本語とは違うんだということを実感させやすい。それが、テストの問題としては上の表の番号1の問題の結果となって表れているといえる。

(6) 代名詞の運用力

番号	学年正答率／全国	／その差
	問題とその内容	
5	71 / 46 / +25	
	your pen yours my pen ()	
	同じ関係の単語	
11	94 / 77 / +17	
	Bill is my friend. I like (he his , him).	
	43 / 26 / +17	
13	I my it ()	
	同じ関係の単語	

人称代名詞についても、どの問題もよくできており、授業の中で感じていた成果が実際に数字としてよく出ている。問題11においては、全国平均77%というのは、5段階でいうと1、2の段階の生徒は理解できていないという数字であるが、学年では94%、すなわち1の段階の約半数まで理解できているということになる。人称代名詞について、特別に時間をとったりしているわけではなく、前述したようにGDMの授業では、復習が効率よくできる。このことから理解力の低い生徒にとって、基本的事項の定着にGDMが有効であるといえる。

(7) 動詞の形の変化を正しく使う力

番号	学年正答率／全国	／その差
	問題とその内容	
6	61 / 36 / +25	
	John and I (are am is) American students.	
10	81 / 63 / +19	
	(Do Is Does) your English friend speak Japanese?	
	57 / 46 / +11	
	Did she (loved love loves) the music?	

6番の問題からわかるように、be動詞の使い分けは生徒にとってはなかなか難しいことの一つである。GDMでは最初にこのis am are 使い分けを here there を使いながら慣れさせる。また、存在や状態を表すといったbe動詞の基本的意味の理解を重要視している。このbe動詞の使い分けが、do does の使い分けの基本となる。10番の問題は、まず一般動詞とbe動詞の疑問文の作り方の違いの理解が必要である。この問題の結果が良かった理由は、be動詞のあと一般動詞として「ものを置く」「取る」という意味で「put take」そして、「何か物

を与える」意味の「give」を教えていたため、現在使用している教科書の順であるlike play have といった具体的な動作が伴わない語から入るよりも、その違いをよく理解させることができたためと思われる。過去形については、規則変化の動詞しか1年では習わないため、問題数が少なく、今回の学力検査では十分なデータが得られなかった。

(8) 英作文の力

番号	学年正答率／全国	／その差
	問題とその内容	
2	69 / 38 / +31	
	What (he before does breakfast do) ?	
	並べ替えなさい	
3	55 / 27 / +28	
	This (of father is a picture your).	
	並べ替えなさい	
7	64 / 40 / +24	
	Where (study do English usually you) ?	
	並べ替えなさい	
	30 / 23 / +7	
	These (good are friends my girls).	
	並べ替えなさい	
	3 / 9 / -6	
	What (is reading she nowbook) ?	
	並べ替えなさい	

英作文は上の5問が出題された。最後の1問を除いて残りの4問はよい結果が出ている。GDMでは、まず音声、「聞いて・話す」ことから入る。そのあと「読んで・書く」に移る。1年生の段階の文の長さにおいては、文をやみくもに書くことよりも、自分の頭のなかで組み立てながら文を言うことが、文を作る点で有効であるといえる。もちろんスペリングの点では書くことが大切であることは言うまでもない。問題3は前述した前置詞の後置修飾の問題である。前置詞の意味よりも、前置詞とその修飾する名詞の結びつきや語順の理解がポイントとなる。ここでもGDMの効果がよく出ているといえる。最後の問題についてはWhat book の部分ができなかったと思われる。これは教科書でもあまり出ていない文で、授業においても十分練習していない内容であったのが原因と思われる。

6 GDMの考え方を取り入れて

(1) グレイディングの必要性

GDMのグレイディングについては、前

述したように文法事項のグレイディングだけでなく単語のレベルでも非常によく考慮されている。このような単語のレベルにおけるグレイディングは、教科書においてはあまり考慮されていないが、丸暗記ではなく、考える力をつけるという観点から、参考できる点が多い。その実践例として、受け身の指導の第1時間目の授業の流れを以下に報告する。

(2) 授業実践

①アイテム：受け身 **be made / put / given / spoken / used**

②時期：2年生1月下旬

2年の3学期に出ていた受け身は、今回の改訂で3年の2学期に移された。概念を理解し、数多く練習することが必要な内容なので、学習時期は3年2学期より2年3学期の方が適していると考え、この時期に指導することにした。

③指導のポイント

㊦今までの私の指導

能動態の文を出し、目的語の部分を中心に（主語に）して考えると「～される」という内容になる。こういうときには「be動詞＋過去分詞」を使う。過去分詞は規則動詞では過去形と同じ、不規則動詞では同じであったり違っていたりするので、覚えていく。動作をする人は **by ...** で表していく。特別な誰かではなく、一般的な人の時は **by ...** は付けないこと、といった具合に適当な例を出しながら、説明していた。

㊧改善点

能動態の文を書き換えて受動態の文があるのではなく、伝えたい観点が違うから受動態の文が必要となる。コンテキスト（話の流れ）のなかにおいてどちらが使われるのか決まってくるということを理解させたい（もちろん日本語で説明するのではなく）。「～される」という日本語に頼らないで理解させたい。なぜなら次の日本語は英語に直すとどちらも受動態の文となる。

この鶴は彼によって作られた。

This crane was made by him.

この鶴は彼が作った。

This crane was made by him.

㊨グレイディング

was made / was put / was given / is spoken / are spoken / is used の順に提示する。

・過去形と同じもの **made, put** 次に過去形と違う単語 **given** を出し、明確に意識づける。（**... made** と **made** のフラッシュカードは色を変えて、提示する）

・具体的に目の前で見た動作 **make / put / give** から一段階抽象的なこと **speak** へと考えた。

㊩授業の流れ

次のペアワークをする。

S: What did you do last night ?

S: I watched TV after dinner.

生徒から教師に質問する

S: What did you do last night ?

T: I made a crane with my daughter and wife.

折った鶴を取り出す。

I made this red crane, and my daughter made this yellow crane, and my wife made this green crane.

生徒が確認する。

You made Your wife...

Your daughter made...

3人の生徒にそれぞれ黒板に貼るように頼む。

S: He put the red crane on the blackboard.

箱を2つ持つ。

S: You have two boxes in your hands.

箱をふって、空っぽであることを示す。

S: There is nothing in the box. Nothing is in the box.

いろいろ入っている箱の中身を見せる。

S: There are some post cards and some playing cards and some magnets in it.

T: I will give one post card to you.

Please come here.

T: I gave it to you.

生徒がその絵はがきを黒板に貼る。

T: Everyone, look at the blackboard.

There are three cranes on the

blackboard.

The red crane was made by me.

The yellow crane was made by

The green crane was

黒板の鶴を指さして、文を始める。

2、3 回繰り返して練習させる。

(指名、全体)

T: The red crane was put by
鶴を指さしてから文を言いはじめ、put の
動作をつけて

T: The yellow crane was
絵はがきを指さして何回か練習する。

T: Where did I go last week ?

S: You went to Gifu last week.

T: Yes. I went to Gifu and joined an
English meeting. I spoke English
and listened to English all the day.
Do you speak English all the day ?

S: No, I don't.

T: We usually speak Japanese, of
course. But in America English

... spoken のフラッシュカードを見せ、
....に何が入るか考えさせる。

S: English is spoken in America.
他の場合で練習する。

in Australia in Japan in Canada
電卓を2個取り出す。

T: I have two calculators in my
hands.

電卓に付けてある名前を見せる。

T: This calculator is used by
This one is

フラッシュカードで単語を確認しながら、
黒板に貼ってある鶴や絵はがきを文の中に入
れて、確認していく。

プリントの問題を解く about ten minutes
答えあわせをする。

今日習った文を「受け身」ということを教
える。

日本語にするとどうなるかな。「～される」
「・・・は・・・が～した」

問題の文を読んで確認する。

<プリントの問題>

1 () () two planes () the table.

2 The small plane () () () my
brother.

3 The big one () () () my sister.

4 I () a post card () Canada in the
bag.

5 () () () . 6 () beautiful !

7 It () () to me () () () .

8 He () to Canada () () .

9 () () he go there ? () plane.

10 He said, " English and French ()
() in Canada.

11 So I < use / am used / used / was used >
French there. "



④生徒の感想から

- ・ 今までは人間から見てだったけど、ものから見てという文はおもしろいと思った。
- ・ 今日習ったことでとてもたくさんのが言えるようになった。なんかうれしい。
- ・ 最初は理解できなかったけど、何回かやっているうちにけっこうわかってきた。
- ・ 今回のは一番最初に書く主語であとのほうがいろいろと変わってくるのでしっかりと区別をつけて覚えようと思います。
- ・ 今まで不得意だったけど、今回やる気を出して授業を受けたら何となくだけわかり、楽しかった。
- ・ 物を使って言えるようになると、会話をするとき英語の使える範囲が増えて、たくさんの会話ができるようになると思う。

本時のねらいであった、同じことを言っているのではなく、視点が違っていることや言いたいポイントが違うことを、日本語の説明からでなく流れのなかから自分でつかんだことがよくわかる感想がいくつかあった。また、そのようにして自分でわかったということから、言えるようになってうれしいとか、よかったという感想が多くあった。この気持ち（感動）を大切にしていって、1時間の授業のなかでそれをいつも感じられるような授業を作っていきたい。

7 今後の課題

2年生以降は、1年のようにまとまって、GDMで教えることは難しい。しかし上記の受け身をはじめ、不定詞の形容詞用

法などGDMの教え方を活用したほうが有効である内容も少なくない。特に3年の後置修飾では有効であると思われる。本年度（平成7年度）はこの後置修飾におけるGDMの活用を研究、実践していきたい。

参考文献

注1：相沢佳子「I.A.Richardsと語学教育」『英語教育論』93年8月号
初出一覧

- 1 はじめに～5 成果と考察(3)
『北里中学校研究紀要平成5年度』
『名英English Report. No. 41』
- 5 成果と考察(4)～7 今後の課題
『北里中学校研究紀要平成6年度』

◆◆◆ 活動報告 ◆◆◆

<西日本支部>

1993年9月～1994年7月

■1993年

9月25日 月例会 京都YWCA

デ モ “I am here. You are here.”

木村典子

ディスカッション（問題提起：岩崎正春）

英語教師の置かれている環境と英語教育の将来の可能性について

10月17日 月例会 名古屋緑社会教育センター

ト ーク “A Little about Art” 片桐ヨウコ

デ モ “go” 鬼頭直子

“near, far, distance” 斎藤直美

11月21日 月例会 大阪梅田第二産経学園

ト ーク 「音声学と英語教育」 原田 弘

デ モ “take” 高倉公司

“There is ～” 大塩直也

12月18日 月例会 京都YWCA

ト ーク “BASIC Englishの「有効性」と「実用性」” 後藤 寛

ビデオ学習 “Spanish Through Television”

■1994年

1月23日 月例会 名古屋緑社会教育センター

ト ーク 「医学英語とBasic English」

後藤 寛

デ モ Spanish

後藤勇治

2月26日 月例会 大阪梅田第二産経学園

ト ーク “Gradingと抽象語” 片桐ユズル
“A Research on Reading”

松川和子

デ モ “give”

藤井美保

3月19日 月例会 京都YWCA

ト ーク “California Institute of Integral Studies” 岩崎正春

ビデオ学習 “French Trough Television”

4月24日 月例会 名古屋緑社会教育センター

デ モ Spanish 後藤勇治
“who” (rel.) 小笠原曜子

5月22日 月例会 奈良YMCA

ト ーク 「高校生へのreading指導」

昆布孝子

デ モ “I, You”

木村典子

“which” (rel.)

杉本昌子

7月10日 月例会 大阪梅田第二産経学園

ト ーク 「教師のための意味論テキストについて」 足立正治

総会

<東日本支部>

(1993年9月～1994年9月)

■1993年

9月26日 月例会 神楽坂エミール
デ モ “the same, different, sort” EP 1 pp.
106~107 加藤准子

総会

10月23日 月例会 豊島区立勤労福祉会館
授業見学 「小学生への will put, putting, put
の導入」 小松典子

11月21日 月例会 渋谷区立新橋区民会館
デ モ “go” EP 1 p. 29 林 啓一
ト ーク 「視点と語義」 山田初裕

12月18日 月例会 神楽坂エミール
デ モ “doing EP 1 p. 77” 植田恵子
ト ーク 「turning, twisting を考える」
安西聖雄

12月26・27・28日 GDM 授業体験コース
星美学園

■1994年

1月23日 月例会 杉並公会堂
デ モ “if.” EP 11 p. 82 猪俣徳枝
ト ーク 「GDM と私の再教育」 黒川泰男

2月27日 月例会 神楽坂エミール
デ モ 「受動態」 唐木田照代
ト ーク 「英語教育における私の工夫」
関 典明

3月26日 月例会 船橋市勤労市民センター
授業見学 「小学生への GDM 第一時間目の授
業」 岩渕千津子
授業体験 「英語以外の外国語第一時間目」
古富千秋

4月23日 月例会 豊島区立勤労福祉会館
デ モ “(conjunction) when...,” EP 1 p. 72
井草まさ子
ト ーク 「英語のニュアンスについて」
澤澄春仁

4月23・24日 EP II セミナー 豊島区立勤労福
祉会館

5月21日 月例会 神楽坂エミール
実践報告 「高校生への GDM の授業について」
福井洋子
デ モ 「私の授業の工夫」 中山滋樹

5月28日 GDM 英語発音ワークショップ
川崎青少年の家

6月18日 月例会 杉並公会堂
デ モ “says” EP 1 p. 69 桜田敬子

デ モ 「GDM 日本語いぬにはしっぽがあ
ります。」 小川和子

7月23日 月例会 神楽坂エミール
デ モ 「GDM で教える現在完了」 竹内久枝
実践報告 「GDM を利用した英語の実践」
安西聖雄

<セミナー>

8月23日 GDM 夏季セミナー 日本 YMCA 東
山荘 (御殿場)

<講演会>

6月11日 西日本支部公開講演会 山西記念館
(大阪)

パネル・ディスカッション

「オーラル授業における評価の問題」
片桐ユズル、伊達民和、原田弘、吉沢郁夫
研究報告 昆布孝子、松川和子
体験授業 (ビデオとライブ) 片桐ヨウコ

9月23日 東日本支部公開講演会 星美学園
(東京)

講 演 「GDM を外国語の学習心理にてら
す」 土屋澄男
ト ーク 「GDM」とは 小松典子
授業見学 「GDM による中学生の授業」
福井洋子

体験授業 「英語以外の外国語」 瀬倉祥子
「一年たった GDM のクラス」
菅生由紀子
実践報告 「言語学習と GDM」 久本麗子
「底辺校でのやり直しの英語」
中山滋樹

<編集後記>

従来は会員の原稿が中心だったが、GDM
の現在を見直す試みとして、本号では ELEC
の関氏に寄稿をお願いした。また、経費を節
減するために、誌面の一部を写植せず、ワー
プロ原稿から直接作成した。この方式を徹底
すれば、さらに経費を削減できるが、書式や
字体の問題もあるので、全体のスタイルを考
え直すことも必要になるだろう。今回はそこ
まではしなかった。(佐藤正人：編集)