

### 「コミュニケーション」をテーマとして —— GDM に出会って20年 ——

佐藤 由美子

(オープンスペース “Be!” 主宰)

20年前、私は GDM に劇的に出会い、「激しく」「深く」影響を受けていました。不思議なことに20年後の今、私はまた別の新しい方法に出会っています。年のせい、いかにか淡々としたありようが身に着いてきて、さほど「激しく」はありませんが、影響の「深さ」においては GDM にひけをとらないくらいに出会いかたをしているのかも知れません。20年前の私と、20年後の私を繋いでいる糸はあるのでしょうか？ そう自分に問いかけてみると、「コミュニケーション」ということばが浮かび上がって来ました。このことばを手がかりにしながら、しばらくふり返りの時を持ってみたいと思います。

#### ◆ GDM の direct 性が私を開いてくれた

私は久しく、GDM の例会に顔を出していません。また、GDM で教えることもありません。あまりの御無沙汰ぶりなので、退会についても何度も考えてみました。しかし、それでいてその決断を躊躇させているものがあります。それは、GDM によって私自身が開かれたという事実の大きさなのかもしれません。自分に対するこだわりと同時に、自信のなさや不安を内面にかかえてながら、それでも孤立的にはではなく、文字通り「人間」として、あくまで人の間（あいだ）で心地よく生きる方法を模索していた私にとって、GDM の職人芸

的性格は、私を頭であれこれ考える世界から引っぱり出してくれ、また、その方法を手にいれるための具体的なとっかかりを与えてくれました。

では私は、GDM を通してどんなふうにかかれていったのでしょうか？ たえばこんな場面を思い出します。そのころは、まず、何時間もかけて、教案を用意していました。しかし、教案をあらかじめ丁寧に用意していればいるだけ、教師はついそれにとらわれてしまいます。ある日、教壇で40人以上の子どもたちを相手にしながら、授業をしていたことでした。私は用意したことを伝えようと必死になればなるほど、息苦しくなり、一人で空回りしていました。でも、ある瞬間、私は目の前の子どもたちと生きた存在として感じたり、交流しようとせず、頭の中の教案ばかりを見ていることにハッと気が付いたのです。私のからだはこわばっていました。息は詰まっていました。そこで、まず自分自身が深く息を吸ってみたのです。その息は、その場にいる子どもたちから吐き出された息だと、イメージしました。私が吐き出す息を、今度は、子どもたちが吸い込みます。そうやって、息を循環させつつ、私と子どもたちは繋がっているのだともイメージしました。そういうイメージが、どこからやってきたのか良く分かりませんが、その瞬間からあ

る転換が起きました。私が伝えたかったことが子どもたちに伝わり始め、授業がうまく回り始めたのです。教室にいる私と子どもたちが、ひとつの生きもののように機能し始めたようでした。そして、私のからだも軽く、心地よく、思い切り声を出し動き回っても疲れない感じで、授業を続けていました。このとき、私は一人で閉塞しているのではなく、状況の中で自分という存在が開かれているということはどういうことなのか、身体的に実感する体験をしたのだと思います。そしてそれを、もたらしたのは、GDMのDが象徴するdirect性なのです。教えようとする言語だけを使うという教授法としてのdirect性ばかりではなく、教え手と学び手が存在として、生きものとして直接向かい合い、触れ合うというdirect性こそ、GDMの命なのではないかと、私は今でも思っています。

#### ◆「伝わる」条件とは？

91年の秋口、GDMの商標登録問題で少なからず揺れたこの時期の総会に当てて書いた文に、私は次のように書いています。少し長くなりますが、引用してみます。

もともと私は、「教授法」というものが嫌いでした。一つの出来上がったメソッドを、限りなく様々な背景の中で生きてきた、限りなく様々に異なる人々に使っていくことができるとは、到底思えなかったからです。ところがGDMは私のそういう思い込みをひっくりかえしたのです。語彙、SEN-SINの一致、Gradingに対する配慮など、骨組みになるものを尊重しつつも、GDMはできあがった固定的メソッドとして考えるべきものではない。学び手、学ぶ内容と教え手との関係によって、変化するもの。学び手の現在の許容範囲（到達点）に応じて、学び手に伝わりやすいGradingとはどのようなものなのかを工夫するのが

教え手のつとめである。そうやって作ったTeaching Planさえ、固執すべきものではなく、その日の学び手の反応によっては、その場で変更できる柔軟さこそ大切である。できるかぎりの準備をしながらも、教え手は学び手が自ら学びとっていくプロセスを妨げないように最小限に発語する…。セミナーで伝えられたこれらのことは、教え込みの教育にほとんど絶望を感じていた私にとって、どれもうれしい驚きでした。…（中略）…私にとってGDMは単に教授法であることを越え、私の生き方全般に影響を与えるほどのものでした。実際に教え手、学び手になり合っただけの勉強会は、「伝わる」ということが可能になるかどうかは、そのための条件をどれだけ具体的にその場にそろえられるかによって決まるのだということ、私に教えてくれました。生活の場面でも、観念や理屈、抽象的世界からできるだけ抜け出し、「伝わる」ために必要なことは何なのか、具体的に考えるようになりました。

#### ◆一般意味論との出会い

こうして、私の中に、「コミュニケーションを成立させる条件とはどんなものなのか？」というテーマが浮かび上がって来ました。さらにGDMのお師匠さんである片桐ユズルさんを通して出会った一般意味論によって、私はますますコミュニケーションの世界に導かれていきます。それは、自分が使っている言語がどんなものであるかに意識的になるために、GDMの教師にとっては必須科目でした。しかし、私にとって一般意味論は、その枠を大きく越えてしまいます。それは私の日常生活の行動パターンをチェックし、問題を解決する道具として大活躍したのです。私が認識している「自分」すら、ひとつの地図でしかない。現地には私が作った地図からもれ落ちているたくさんの要素があるらしい

ということを気づかされたのも、一般意味論のおかげです。あらゆる対象を受け止めようと必死で情報処理をする私たちの神経系の限界を知り、その限られた情報と思い込みによって作り上げられた地図の歪みを認識することが、健康なコミュニケーションへの第一歩です。ふたつとして、同じものは、同じ経験は存在しないという「非同一性の原理」や、あれかこれかの「二値的態度」などについて、日常生活の中で丁寧に見ていくことで、現象世界がマイクロ・レベルで刻々と変化していること、それぞれの個体が、見かけのようにひとつひとつ分断されているのではなく、相互に影響し合い連続して存在するのだという奥深い真実にも誘われました。

#### ◆学校制度外の学びの場で

大学卒業後、GDM との出会いに先立つ5年間、私は東京で公立中学校の教師の職に就いていました。しかしそこでの、子どもたちの中に存在する自己成長力を信頼しないあり方に強い違和感を感じて、退職していました。しかし、子どもたちにもっと違った関係性や成長の場を提供できないか、という思いを捨ててしまったわけではありませんでした。そして、GDM との出会いから10年程たった頃、息子が学校に行かなくなったことをきっかけに、私にも転機が訪れたのです。学校制度外にそういった場をつくっていく活動に、本腰を入れて参加することになりました。そこでは、形式が絶対ではないので、何よりも人と人との関係性やコミュニケーション能力が問われるし、また必要とされます。スタッフとして、教師時代にも心がけていた子ども同志のコミュニケーションを成立させるための援助を、定期的に行われる、あるいは問題が生じたときに行われる子どもたちとのミーティングで発揮して、それが非常に大切で効果的であることをあらためて実感したものでした。私は現在、学校社会で横行している子ども

の「いじめ」の原因には、子ども同士のコミュニケーションを成立させるための、子ども自身のコミュニケーション能力の不足と、子ども同士のコミュニケーションを援助するための、教師のコミュニケーション能力の不足があると感じています。これらの能力は、意識的に磨いていかなければ育たないものではないでしょうか。そして、その能力こそが、問題だらけの現代社会を生き抜いていくために、今こそ必要とされている力なのではないでしょうか。

#### ◆出産の世界で

私はまた、自分の病院分娩や家庭分娩の体験をきっかけとして、出産の世界にも関わるようになっていました。この世界も、いままさに変革の時です。生命力を信頼する出産法を語ったいくつかの本の翻訳者として、また一人の産む女性として発言する機会を与えられる中で、私はたくさんの意欲的な助産婦さんたちと出会うことになります。一旦は廃れてしまうのかと思われた助産婦の存在を復興したいと頑張っている人たちです。今、科学への過信や行き過ぎたテクノロジー利用への反省が起こり、エコロジカルな暮らしが意識され始めました。それとともに、医療に頼り過ぎず、からだに内在する調整力を信頼する出産法に関心を持つ女性たちも増えています。ここでも、決まった形の専門技術を提供するのではなく、目の前にいる人を感じ取りながら行うコミュニケーションの能力がテーマとして浮かび上がっているのです。

#### ◆ストレッチの援助

私は、このように教育と医療という二つの世界に関わることで、援助しようとする者とされる者の間に起こるストレッチの場面も、たくさん見聞きしてきました。特定の技術や情報を持った援助しようとする人間は、ついつい役立つものとしてそれを相手に押し付け

がちです。援助される側は、「持たざる者」である自分を小さく感じており、ズレを主張することができません。あるいは、役割を演じてしまう援助者もいます。自分で気付かずにしゃべりかたや声を変えて、実像以上に「親切な人」を演じているその姿に、援助される側はシラけることもあります。また、実像以上に「有能な専門家」を演じなければならないと思い込んでいて、援助を求めている人との間にかえって溝を作っている場合もあります。「それは、よくわからない。」「それについては、私は知らない。」と、ありのままに言ってくれた方が、もっといい共同作業を生み出していけるかも知れないのに。

それもこれもみんな、心身まるごとの存在として今ここにいる自分が何を感じ、どういう自分であるのか、自分自身で感じ取れなくなってしまっているからではないでしょうか。

#### ◆淡々と「立ち会う」ライフ・アート・プロセス

そのようなことを重要な問題であると感じ始めていた矢先、ライフ・アート・プロセスとの出会いがありました。

また最近、だれもがもっている「いきいきと自分の命を燃やして生きたい」という願いは、生活のふとした瞬間の中に表現されるものだ、とも感じ始めていました。それも、ライフ・アート・プロセスに出会うことで、より明らかになりました。アナ・ハルプリンによってアメリカで始められ、50年の歴史を持つこの芸術教育のメソッドは、生命活動の中で現れてくる表現は、すべてこれアートであるのとらえています。ふと指が選び取った色を走らせて描いた絵。その絵をじっと見ていると出てくるからだの動き。それによっていくと、ふっと沸いてくるイメージ。感情。しかし、それにはまり込まないで、そこにとどまらないで、起こっていることに淡々と付き合いながら、動きについていくもう一人の自

分。変化し続ける自分。いくつかの表現を重ねていくことで、「ああ、今の私はこういう自分なんだ。」とか、「やっぱり、そう願っているのか。」とその時の自分のありのままをきちんととらえると、妙に納得して次へ移っていけるところがあります。よく言われるところの「ありのままを受け入れる」ということは、そこで安住して停止してしまうことではない。プロセスとして変化してゆく自分を知ることなのかもしれない。自分についても、その傍らにいる他者に対しても、その変化していくプロセスを、淡々と見守っていけばいい。親切なふりをしたり、感情移入をし過ぎてエネルギーを消耗してしまうことはないんだ。そう感じました。

#### ◆つながりを実感させてくれたグループ・レッスン

ふと転がり出した自分の表現の奥を探っていくことも面白い作業ですが、このようなレッスンをグループでやることの意味も深く感じています。それは、他の人に動いてもらうことで、自分の意識されなかった部分が浮かび上がってくるように思える体験をしたからです。自分で感じている自分がすべてではないのです。違う固体としてそこにいてくれることで、私の存在が援助されるという感じ。私はここにいて、私をよりよく感じようとしている。あなたはそこにいて、私にまなざしを注いでいる。見守ってくれている。それは見守るまなざしでありながら、さらりと、はまり込まないまなざしだ。しかし見守っているだけで、一人でそれをおこなうより、はるかに深く、鮮やかに明らかになるものがある。これは、何なのだろう？ 「思いやりを！」とか、「つながりましょう。」とかわざわざ叫ばなくても、なんとデリケートに、深く、あらゆるいのちはつながり合っていることか！ レッスンの中で、そのようなことを感じる瞬間が何度となくありました。

20代の終りに GDM に出会ってから約20年、間もなく48才を迎えようとしている今、私は相変わらずコミュニケーションを大切なテーマとし、新しい方法を手がかりとしながら、もう一步その機微の部分にまで深入りしようとしています。さて、この後にはどんな「つづき」が待っていることやら…。

(ライブ・アート・レッスンについてのお問い合わせは、FAX.03-3947-6243 佐藤まで。)

## 教師としての「仮面」をはずす ～ペルソナモデルの教師像を越えて～

吉 沢 郁 生(甲南中学校・高等学校教諭)

### “ペルソナモデル”としての教師像

梅本 裕氏によれば、I. A. リチャーズは教師について“ペルソナモデル”(仮面のモデル)というものを考えていたそうである。役者は演技をするとき生身のその人ではなく仮面をつけている。それと同じように、教師も授業のときは生身のその人ではなく、教えるべき教育遺産・教育内容・教材を伝える役割をになった“教師”として生徒と対すべきである。よそで開発されたすぐれたプログラムが与えられ、それを教師がうまく使いこなすことができれば、学校教育の問題は解決される、という主張である。それに対して梅本氏は次のように言う。

「(このような主張は)実際に教育現場に行くとうまく機能しないんです。つまり教育現場というのは、その、非常に文脈依存的と言うか、その場その場で子供たち、生徒との出会いがあるわけです。そこで所与の教育内容を所与の技術、つまり、こういうふうに教えるのがうまい方法だよ、いいんだよというふうに教えることが非常に、無理を生むわけですね。」<sup>(1)</sup>

ペルソナモデルの教師像がうまく機能しないとしたら、どのような教師像がそれに代わるのか。そのことをめぐって、私の体験と気づきをもとに述べていきたい。

### 私に悪態をつく生徒たち

高校1年生の「オーラル・コミュニケーション」の授業で受け持ったM君とH君は、授業中ことあるごとに悪態をつくのだった。教科書をあけるように指示しても、M君は後ろ向きに座っておしゃべりをしているし、H君は机につつ伏している。5分ほど経過しても前を向こうとしないM君に近づき、「教科書32ページをあけなさい」と言う。「うるさいんじゃない」とM君。「忘れたの?それなら見せてもらいなさい」と私。「誰も見せてくれへん」とM君。H君の方も気になるので、近づいて「教科書はないの?」と聞く。「うるさいんじゃない」とH君。「ノートは?」と聞くと「ない」と言って、つつ伏してしまう。「やりたくないの?」と聞くと返事をしない。「じゃあ、そうしていなさい」と言って離れようとする、「俺を見捨てるんか。どうせ俺はアホやから」とすねる。

1学期、この二人にはほとんど手を焼いた。週1回のそのクラスでの授業が苦痛だった。またあの二人の悪態につきあうのか、と思うと憂鬱だった。授業はそのたびに中断されるし、私のプライドだって傷つく。授業に入らないので本人の成績もよくなる。このような生徒にどのように対処したらよいのだろうか?と悩んだ。「毅然とした態度でのぞむべきだ。甘やかしてはいけない。授業をする時は授業をする。妨害は許さない。断固とした教師の姿勢が必要なのだ」と思ったりもした。「いや、授業がつまらないから生徒は荒れるのだ。生徒を巻き込んで、誰もが楽しいと感じられるような授業を作る努力をするべきだ」と思ったりもした。しかし、解決方法は見つからなかった。

## 夏のワークショップにて

昨年（1995年）の夏、松井洋子氏の主宰する、“癒しのワークショップ”に参加した<sup>(2)</sup>。これは、自分自身の問題に気づきそれと向き合い、自分を深めていく場である。

私はその夏以前からずっと肉体的・精神的にもしんどい状態が続いていた。それを探っていくと、教師としての仕事がしんどいのだ、ということがわかってきた。前述の生徒とのぎくしゃくした関係もそのしんどさの一つだった。15年も教師をしてきて、しかも、GDMをはじめとしていろいろな教え方のノウハウを学んできたはずなのに、うまくいかないのである。また、私は英語を教えるのが仕事なのに、生徒たちは英語を教わるために学校に来ているのではないというギャップもあった。「私は自分が教師をしていることに失望している。なぜ私は教師をしているんだろうって思ってしまう。もう教師なんかやめたいと思う。しかしやめることを決められないでいる」と話して、自分の問題と取り組むワークを申し出た。

小グループに分かれてのワークでは、まず葛藤する二つの気持ちに焦点を当てていった。「もう教師なんてうんざりだ。しんどい」と一人の私（A）が言うと、「15年間、いろいろな人たちと出会っていろいろなことを学んできたじゃないか。今やめたりしたら、これまでのことが無駄になるぞ」ともう一人の私（B）が言う。

A「自分の思い通りにならない生徒がいると、怒鳴りつけてしまう。暴力的になるまいとしていてもね」

B「ヤケを起こして、教師をやめて、どうやって生活していくんだ？」

A「教師のしていることなんて、点数をつけて子供を切りさいなんでいるだけだろ」

B「もっと努力をすべきだよ。もっと頑張れば、いい教師、立派な教師になれる」

教師をやめたいAの私をやると、からだ全体が疲労でいっぱいになる。かと言って、頑張れというBの私になっても、からだが生きてくるわけでもなく、冷静に頭で考えたことをしゃべっているだけという感じである。膠着状態になった。

ワークを進めるリーダー役の人に「なぜ教師になったのか？」と聞かれ、私は小学校6年生の時のことを思い出した。“将来僕は教師になって生徒にテストを受けさせる。立派な教師になって馬鹿な生徒たちを指導するんだ。”—そんなイメージを持ったのだ。

また、当時クラスメイトからいじめられていたこと、その時の担任が暴力的な教師だったことも思い出した。その担任教師は、成績がよくない生徒や、おしゃべりをする生徒がいると、1メートルの物差しで頭を叩いたりした。それにおびえながらも、私はクラスの優等生としてその教師のお気にいりだった。つまり教師の期待に応えることで“いい子”を演じていたわけである。

当時の自分自身に向かって話しかけていくと、子供だった自分に対するいとおしさや、教師に対する激しい怒りが込み上げてきた。抑圧した感情が、出口を持たないまま、今まで私のからだの中にうず巻いていたことを実感した。子供を叩いたり、振り回したりする教師の顔色をうかがって、その教師の期待に応える生徒をやっていた自分の姿、気持ちを表現せず勉強だけをしていた自分の姿が見え、それが、現在の教室での生徒たちの姿と重なって見えてきた。

そうか、私は自分と同じような生徒を作りたかったのだ、と思った。自分の気持ちは表現せず勉強だけをして、教師の期待通りに動く生徒を作りたかった。私が教師になることを選んだ心の奥底には、そのような思いがあったことに私は気づいた。

なぜ、自分と同じような生徒を作りたかったのだろうか？ それは、子どもの時の自分

は幸せだったと思いたかった、みじめだったとは思いたくなかったからだろう。自分の傷を見る代わりに、そのように思うことで自分を肯定しようとしたわけである。子どもの気持ちを尊重する教師になりたいと、頭ではわかっているつもりでも、その心の底には、教師の期待に応える生徒がいい生徒だ、そのような生徒を作るためには教師は暴力的になっても仕方がないという価値観が、癒されていない子供時代の傷と共に横たわっていたのだ。全体場で松井さんが、「どんな教師になりたい？」と質問した。「自分がかつて教師からされたことを、自分の生徒たちに対してしたくはない。子供たちの味方になる教師になりたい」と私は言った。緊張のほどけたからに静かな決意がみなぎる感じだった。

## 再び授業にのぞんで

2学期、H君とM君はあいかわらず私に悪態をついてきた。ただ、1学期の時よりも私は少し余裕を持って言葉が聞けるようになった。彼らは彼らの思いがあって、そのような行動を取っているのだ、と思えるようになった。そしてその二人をよく見るとさまざまなことに気づかされた。私が授業を始めてもM君は背中を向けているが、その後ろ姿は、誰かに声をかけてもらいたがっている感じがする。「うるさいんじゃ！」と言いつつ放った後、視線を避けながら私の出方を待っている。「どうせオレなんか」とすねる声の感じは、まさにかまってほしいと言わんばかりである。二人とも留年していることに対する負い目があるようだ。などと、二人の姿が見えてくるにつれ、二人の内面にも私の想像力がのびていく。それと共に、二人に対するいとおしさが私の中に生まれてきた。もちろん、悪態をつかれるのはいやだという気持ちもある。しかし一方で、悪態をつかざるをえない事情があるのだということに対する共感もある。授業の進行がストップするのは困るなど考えて

いる一方で、ここにいる生徒たちのホンネの言葉につきあいたいという気持ちもあるのだ。

これまではどうだったか。私がしてきたことは、授業を妨害する生徒がいたとしたら、“そのような生徒にどのように対処したらよいただろう？”ということだけだった。教師の意図に添って生徒をどう動かすかということばかりが意識にあった。生徒たちがなかなか発言しなければ、どうすれば発言するようになるかということを考え、発言するようになればその時点で目標達成であり働きかけは終了という具合だった。生徒たちがなぜ発言しないのか、生徒たちはどんな気持ちでいるのかについて探っていこうとしなかったのだ。

## 教師の「ねばならない」強迫性

生徒が教師に反抗してきたり、あるいは発言しようとしなかったりした場合、“どのように対処したらよいのだろうか？”という意識の持ち方と、“何が生徒たちをそのように行動させているのだろうか？ 生徒たちはどんな気持ちでいるのだろうか？”という意識の持ち方とは、いわばベクトルの向きが逆である。前者は、教師から生徒たちの方へ生徒たちを動かしていこう、教師の意図を浸透させようというまなざしが向かう。それに対して後者は、教師が生徒の側に視点を移してその世界を感じようとし、生徒のいる場所から教師自身の方へ反省的なまなざしが向かう。

教師が組織する授業では、前者の意識が強くなりがちである。英語をしっかりと教えなければいけない、きちんと生徒たちを指導しないといけない、という意識が強くなり過ぎると、それが教師自身を縛っていく。

近藤邦夫氏は言う。

『「教えなければならぬ」』『しつけなければならぬ』…(中略)…『静かにさせねばならぬ』等々の無数の規範意識に先生自身が縛られていて、先生の思う方向に子どもを必死に動かそうと焦り、結果として

思うように動かぬ子どもに対するいらだちと、思うように子どもを動かせぬ自分に対する無能感を募らせ、一方、そのような急性な働きかけが子どもの中に反発を生み出し、それが先生のいらだちと無能感をさらに増幅させるという悪循環が生まれてきます。」<sup>(3)</sup>

横湯園子氏も「教師には、指導しなければいけないとか、評価しなければいけないという強迫感みたいなものが過度にあるような気がする」と言い、その強迫性については、一度追いつめられるくらい本気で考える必要がある、と言っている。<sup>(4)</sup>

本気で考え取り組んでいくと、必ず教師という役割以前の生身のその人自身の問題が立ち現れて来る。私の場合、小学校時代の傷にまでさかのぼることで、教師の期待に応えるような生徒を作りたいという根源的な思いが、私の「ねばならない」強迫性の底にあった。

松井洋子氏は言う。

「教師が自分の問題や傷ついた経験に目をつぶり、表面的な平気を装う仮面をかぶったままで子どもと関わると、教師にとって都合のいい子どもだけをかかわることになる。大人に迎合せず、ホンネをぶつけてくる子どもや、問題を起こす子どもと接すると、教師自身の抑圧しているホンネや傷を刺激され、そういった子どもを許せない気持ちにとらわれる。…(中略)…親も教師も、真に子どもとコンタクトをもとうとするならば、自分自身がかぶっている仮面をとっばらい、生身の人間として子どもたちと向き合うことが大切である」<sup>(5)</sup>

### “ペルソナモデル”を越えて

教師が教え、生徒が教わる。戦後の日本が高度成長をとげるまでは、そのことが当然のこととして信じられていた。勉強することで貧困から抜け出せるし、上級学校へ進むことで将来の豊かな生活が保障されると信じられ

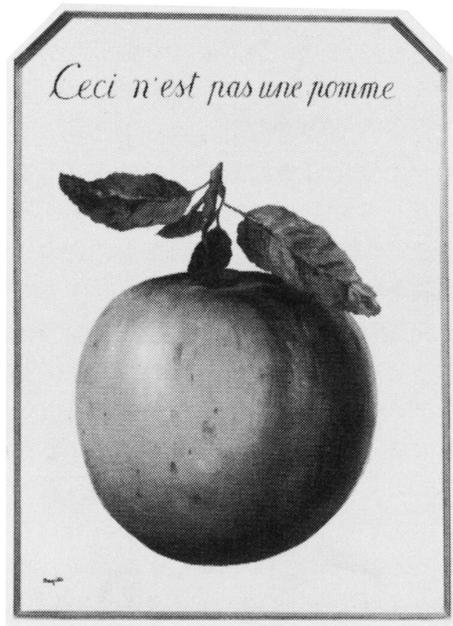
ていた。そのような時代にあつては、例えば英語を学ぶことは先進国アメリカの文化にふれることだったろうし、職業に直結するメリットもあつたであろう。そのような時代であれば、教師がすぐれた教育内容にもとづいてすぐれた技術を身につけることで、授業がよくなっていったのは事実であろう。もちろん授業についてこれない生徒がいたり、教師に反抗する生徒がいただろうが、それらは例外的な存在として対処の方法を考えればよかつた。I. A. リチャーズの“ペルソナモデル”が通用していたのは、そのような時代だった。

しかし1975年ころを境に高校進学率は90%を越えるようになった。もはや高校進学は将来の夢を保障するものではなく、そこから落ちこぼれたら少数者に転落する不安にいらどられたものになった。学業が好きでない子どもたちも高校に行くようになった。なぜなら他に行き場所がないからである。<sup>(6)</sup> 学校は「教師が教え、生徒が教わる」ということが無条件で通用する場所ではなくなった。私のクラスにいたH君やM君のような生徒とコンタクトを取らなければ授業が成立しない時代になったのである。

これは幸運なことだ。この時代を、教師としての「仮面」で押し通そうとするのではなく、子供と生き生きとした関係を取り戻すために、教師としての「仮面」に気づきそれはずすことを試みていく。そのことが求められる時代になったのだ。I. A. リチャーズは、EPを開発した後、ライブ・シチュエーションから離れて線画や映像による授業へ向かっていった。私たちは、ライブを通り越して、仮面の下の自分自身に達する道すじを選ぶことができる。ライブは直接経験に近いから、子どもたちの生身の反応を引き出しやすく、それが授業づくりの魅力でもあり難しさでもある。その子どもたちの生身の反応（それはときには授業そのものの枠組みを破壊するかもしれない）を受け止め、教師が反応を返し

ていくことこそ、これからの授業に求められている。そのために、教師自身が自分自身の内面に立ち返ることが必要なのである。

- (1) 「シンポジウム『リチャーズ・ナウ』」における梅本 裕氏の発言。『I. A. リチャーズ生誕百年記念特集』（京都精華大学紀要第6号抜刷，1994）pp.38-39
- (2) 松井洋子氏はグループ・ワーカー。大阪からだところの出会いの会主宰。この“癒しのワークショップ”は長野県で1995年8月，2泊3日で行われた。
- (3) 近藤邦夫『子どもと教師のもつれ』岩波書店，1995，pp.184-185
- (4) 横湯園子ほか「[討論] とらわれから解放されること」，佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編『学校の再生をめざして1学校を問う』東京大学出版会，1992，pp.30-43
- (5) 松井洋子『癒しのパフォーマンス—他者にふれる自分を変える』メディカ出版，1995，pp.108-109
- (6) 滝川一廣『家庭のなかの子ども 学校のなかの子ども』岩波書店，1994，pp.214-216



ルネ・マグリット「これはリンゴではない」(See pp. 10-11)

## トータルな存在としての

### 「ことば」と「教育」

小 越 恒 昭(実践女子学園中高教諭)

#### 与えられることば，作り上げることば

「コミュニケーション」というスローガンのもとに，従来の小説や論説文主体のテキストに替えて会話文主体のテキストを増やして行くという流れがある。だが，ちょっと立ち止まって考えて欲しい。確かにそれは，旅行者やビジネスで即戦力として英語を必要とする人たちには便利である。だが，それは所詮借り物のことばであり，子供たちが自分たちの気持ちをそれでもって充分に表現することができるだろうか。

問題はテキストのことば使い—口語的であるとか，文語的であるとか—といったことではなく，そのことばをどのように使うかということである。たとえば，「おはよう」というごく単純なことばを取り上げてみよう。このことばがどういった性格のものになるかは，実際の使われ方で全然異なってくる。ただテキストに出てくるから「おはよう」という場合，朝礼でそう言うきまりになっているから言う場合，道で親しい友達に会って言う場合，先生に叱られた翌日にきまり悪そうに言う場合など，それぞれの状況や人間関係によってこのことばの持つ性格はまるっきり違う。従来の教え方が「コミュニケーション」でないとすれば，それはことばの生きた意味を殺して来たからである。「おはよう＝朝のあいさつ」といった程度の理解の仕方では，とても生きたコミュニケーションの一部としての「おはよう」ということばは理解できない。辞書的な意味の背後にある，一回ごとに違う「おはよう」の意味を感じとってこそ，本当

の意味でコミュニケーションとは何かを理解できるのではないか。

たとえば、教師が My name is ~. と自己紹介し、子供にも My name is Mariko. などと自己紹介してもらうという単純な場合でさえ、ほんもののコミュニケーションが成り立つためには細心の注意が必要だ。このとき教師は、生徒ひとりひとりの名前を知る喜びを感じることができるし、生徒も教師に自分の名前を伝えるというほんものの経験を（たぶんドキドキしながら）することができる。いわば「教師と生徒が協同してことばをつくりあげていく」ような方法こそが生きた言語教育なのである。

### ことばを生みだすもの、妨げるもの

読者は、ことばを教室の中で「つくりあげていく」という言い方にひっかかるかもしれない。“My name is ~.” が名前を述べる言い方であるなどということが、説明もなしにどうして生徒に伝わるかと思われるかもしれない。だが逆に言えば、説明をして分からせたとしたら、すべては台無しだ。それに対し、私たちはことば以外のもので説明する手段を持っているし、その場の状況からことばの内容を推測する能力を子供たちは持っているのである。教師が自分の胸を指す仕草や、My name is Yamada. と言えば名前のことを言っているのだな、と思う文化的コンテクストも利用できるし、あるいはすでに name という単語を知っている子供の発言に促されてその意味を悟るという場合もある。また、もし使い方を誤れば、教師や他の子供は「あれ？」という表情をする。そういった、ことば以外の様々なメッセージをことばに結び付けていくことによって、子供は外部の世界とより深いコミュニケーションをする。教師の方もまた、子供たちの自信に満ちたことばや、不安そうな（合っているのかな？）表情を敏感に読み取ることによって、子供たちとのより深

いコミュニケーションをする。ここで最初に説明をし、「さあ例にならって言いなさい」と指示したりすれば、私たちは大切なコミュニケーションの機会を失ってしまう。

また、ことばがなかなか出て来ない場合もある。ここでイライラして、「なぜ言えない！」とか「自信を持ちなさい！」とか言うことは解決にはならない。ことばにならない何かがあると感じ取らなければならない。教師は、ことばが生まれてくるまでじっと待つより他はない。そういった事柄を、無理やりではなく、子供が自分から言いたくなるようになるまで待ったり、他の穏やかな方法を探ったりすることが、子供との本当のコミュニケーションを学ぶ唯一の方法なのだ。

### ことばの梯子

ことばを生きた全体として習得させようとするならばさらに注意深くことばの全体像をみなおす必要がある。次のような例を述べよう。それは、私が小学校の特殊学級で働いているときに体験したことである。

私がいたクラスの Sくんは、来る日も来る日も「カード・マッチング」の練習をしていた。たとえば、リンゴの絵を描いたカードを見せて、「これは何？」と尋ねたり、「りんご」という文字を書いたカードとマッチングをさせたりするのである。教師が「リンゴ」の絵カードを見せて「これは何？」と尋ねても、Sくんはカードの表面をなでたり、教師に微笑みかけたりするだけで、「りんご」という発話は決して起こらない。

あるとき知能テストが行われたが、指定されたテストはこれと同種のものであり、言語能力は 0 としか採点のしようがない状態であった。だが発話が起こらないのは、彼が「りんご」という言葉を知らないからではない。もし、バーベキューでもして皿の上にいるいろいろな食べ物と混じってリンゴがあれば、まっ先に「りんごだよ！」と言うからである。

なぜこんな事態が起きるのだろうか。また、私たちはSくんの言語能力は0だと報告すべきだろうか。

整理して考えてみよう。本物の「リング」を見るとSくんはしゃべる。だが、「リングの絵カード」ではしゃべらない。Sくんは「リングの絵カード」をりんごだとは思わない。もしくは、本物のりんごのような関心は持ちえない。

また、バーベキューでみんなと楽しく食事をしているとしゃべる。しかし、教室で「カード・マッチング」の練習になると反応しない。バーベキューにはSくんをしゃべらせる何かがある。一方、「カード・マッチング」は、しゃべらせる気を全く起こさせない。あるいは、「カード・マッチング」のルール自体がSくんには理解できない。

つまり、具体物である本物のりんごと絵カードの上の抽象的な「リング」は違うものであるし、Sくん（あるいは誰にだって）に与えるものは違うのである。しかし、私たちは幸か不幸か教育の成果として、それを同じものと仮定する能力を身につけている。

もうひとつは、自然な状況での発話（バーベキュー）と「カード・マッチング」という不自然な形で設定された状況での発話では質的に全く違う。しかし、これも私たちは教育の成果としてあまり意識しなくても同じようにこなすことができる。「カード・マッチング」という人工的なゲームをあたかも、バーベキューという自然発生的なゲームと同じように楽しむこともできるのである。

この時点でSくんが獲得できていなかったのは、ことばの抽象的な操作の能力であり、虚構の「リング」や状況を本物のように扱う、フィクションを操作する能力であった。私たちは言語や知的能力の獲得過程を忘れてしまうので、この能力が質的に高度な能力であることを忘れてしまう。それと同時に、本物が

与える新鮮さや感動すらも忘れてしまい、カードや「～ごっこ」と本物の体験の違いすら忘れてしまうことがある。

だが、ことばというものは複雑な階層を持つものである。具体的なものの近くには具体的な発話があり、抽象的な概念の近くには抽象的な記号操作がある。そういったことばの梯子を私たちは様々な能力を駆使して、常に昇り降りしている。

このことばの梯子を忘れてただ記号の操作に没頭するならば、決して深い感情をともなった発話など生まれてはこない。逆に具体的な会話だけに没頭していても、人類の遺産ともいべき抽象的な諸概念にたどりつくことは決してできないだろう。その段階によって比重の置き方は違っても、この梯子を常に昇り降りすることによってことばを総体として学ぶことができるのである。

## GDM という方法

こうしたコミュニケーションへの発生論的な契機、ことばの持つ階層性を深く理解した教授法として、私はGDM（Graded Direct Method）を再評価したい。GDMは少なくとも「ことばを生きた文脈の中でとらえるための唯一の体系的な方法」であることは間違いない。

GDMの授業はこんなふうに構成される。最初の段階では、実際の状況、日常のやりとりになるべく近い状況が設定され、教師と学習者がお互いにやりとりをしながらことばがつくり出されていく。新しい文法項目も、そういったやりとりの中であくまでも状況と結び付いた形で教えられる。哲学者のヴィトゲンシュタインは、人間の言語活動を言語を使用して行われる様々なゲームのようなものの集合としてとらえ、それを「言語ゲーム」という用語で表わした。GDMの教室で行われるやりとりもゲーム的であるが、それは決して、いかにも作り物というゲームではなく、

あくまでも日常の「言語ゲーム」に近いものである。(GDMでロール・プレイが導入されないのはそのためである。)GDMではここにもっとも腐心する。生徒の直観的な理解が起きなかったり、発話が起これないとき、GDMでは別の文法用語や説明の用語を探そうとはしない。そうではなく、「言語ゲーム」のやりかたをいく通りにも変えることによって理解と発話を生みだそうとするのである。

この段階が成功すると、あとは比較的容易である。まず絵カードを使用することによって、学習者は具体的な状況から離れて、そこで学んだことを客観的に見直す。その次に文字カードを使用することによって、さらに具体的なイメージから離れ、文字と音声、あるいは抽象的な記号としてのことばに着目する。最後の段階として、そこで学んだことを書かれた「文」として操作する練習をし、状況を自分で一気に「文」に変換したり、「文」から状況を再生したりする段階に入る。

私たちは、物事を抽象的に捉えることを学ぶと、具体的なもの、直観的なものを軽蔑してしまう傾向がある。しかし、物事の把握とはその物事をすべての相で捉えることによって初めて完全なものに近づくのである。

### おわりに

私は決してGDMを魔法の万能薬だとは思わない。だが、人間の言語活動全体を見通すことができる扉を開けるためのひとつの鍵であることは確かだ。私は、特にGDMの持つスピーチ・セラピー的な側面に着目したい。それは、情報や言葉が氾濫しながら、本当の意味でのコミュニケーションがますます困難な時代に私たちは直面しているからである。外国語を学ぶということは、母国語の言語活動と切り離された作業ではない。外国語の学習が、母国語の言語活動を照らし出す鏡として機能することによって初めてそれは意義深いものとなるだろう。

## My Story of Language Learning

水谷 広子(名古屋YWCA講師)

外国語との出会いは異文化との出会いである。外国語を学ぶとは、それまで持っていた文化の枠組みとは違う枠組みで、世界を見ることでもある。これは新しい世界に窓が開くスリリングな体験であるが、ひとはそれによって何を得るのだろうか。言語知識のみならず、ものの見方や、そのひとのありかた(identity)までも影響を受けるだろうか。

一方、どのようにして外国語を習得するかは個人差があり、ひとりひとりがそれぞれの“My Story of Language Learning”を持っていて、そのひとが外国語(異文化)とどんな出会い方をしたかということもそれぞれに違うのだろうが、ここでは私の個人的経験を軸にして、外国語学習と異文化体験について考えてみたい。

私がおはじめて英語という言語に出会ったのは、中学1年になってからだった。GDMで習ったわけではなく、テキストは普通に中学校で使うものだったが、その中でIとYouということばに出会った。IとYouはそれまでの自分の日本語世界にはない人間関係をあらわしていた。その意味がわかったということは、その時すでに自分の中にはあったが、母語にはない概念にことばがみつかったという喜びであったと、いま振り返ってみると思う。英語を通しての新しい世界、異文化との出会いであった。と同時に自我が成長しつつあった自分自身の発見でもあり、IとYouはその時の私にリアリティを持ったことばとして入ってきた。

出だしはよくても、物語はいつもそううまくいくとはかぎらない。外国語を使って話し

たり、書いたりすることは、日本語のものとは違う文化的枠組みでものごとを表現することが必要になってくる。その外国語と日本語との距離が近いときは、もしかしたらそれほどでもないのかもしれないが、英語のように遠い場合は、日本語での表現は、ときとしてそのままではうまく英語とならないのは、誰もが経験することだろう。それでもあえて英語の持つ枠組みで表現してみると、どこかある種の真実味のなさ、自分とことばとの乖離を感じるのだ。かといって“私”をすっかり英語の世界にあずけてしまうわけにはいかない。英語世界と日本語世界は私の中でうまく調和せず、しかし借り物ではない、自分のことばとしての英語を求めている。

私の場合はささやかなものだが、水村美苗さんの場合ももっと切実である。彼女は12歳の時アメリカに渡り、ふたつの国二つの言語に引き裂かれながら、ひたすら自分の世界を表すための、自分のことばを追求した。彼女の“私小説 from left to right (新潮社1995)”は、横書きで書かれ、日本語と英語が入り混じる、小説としては異例のスタイルのものであるが、闘いとも思えるほどの、自分の言語への思いの物語である。これを読むと、ひとにとってことばは単にコミュニケーションの道具などではなく、深くそのひとの存在に関わるものだとわかる。

さて、日本人である私が先に述べた自己の中の葛藤を解決し、自分の英語を得るには、ひとつの飛躍、あるいは transformation が必要だった。そのヒントを与えてくれたのが、私の CISV での体験だった。CISV (Children's International Summer Villages) とは、おもに子供たちや青少年を対象に、多文化国際キャンプを通じて平和教育と異文化理解教育をすすめるという国際ボランティア活動である。

もう15年以上も前のことになるが、10カ国ぐらいからのチームが集まってルクセンブル

グで開かれた夏のこどもキャンプに、日本からの引率者として参加していた。そこで私が認識したのは、異文化間コミュニケーションのためには、日本人としての identity を持つ英語が必要だということであった。これは何も日本の能や歌舞伎を英語で説明できるという意味ではない。日本人としての、またアジア人としての自分の感受性で見た世界を自分の英語で表現しないと、“私”が伝わらない、ということであった。国際キャンプという新しい環境に置かれたとき、“Who am I?”を問い直すことが必要になった。すなわち、私をかたちづくっている日本文化、および私個人の文化、価値観を、より広い視野から再検討する作業である。この経験によって自分の文化に対する認識が深まり、私の英語に対する姿勢も変化した。いままで分裂していた日本語世界と英語世界が、より広い枠組みの中で共存し、自分と日本を客観的に見、発信するチャンネルが開けた。異文化コミュニケーションのための英語を獲得する第一歩だった。

外国語を習得し、自分のことばとして内在化する過程で、ときとしてカルチャーショックや、identity loss とよばれる経験をすることがある。これはそれまで個人が安定して持っていた、文化的言語的枠組み、考え方や価値観が、異文化に出会うことによって揺さぶられ、ひきおこされる心理的反応である。このプロセスはある種の不安定感を伴い、とまどいを感じるものだが、自分の持っている文化的背景や母語をいったん対象化してながめ、文化とは、ことばとは何かを問い直すきっかけにもなりうるチャンスである。ところがいままでの英語教育ではこのことに、ほとんど配慮がなされていない、いやむしろ異文化に向き合うことを注意深く避けて通っているように思えてならない。これでは異文化理解のためにも、国際語としても、英語を個人のレベルで自分を語ることばとして使いこなせない。英語を習うことで、新しい世界が開ける

ということも少ないだろう。

ところで、私の物語にはまだ続きがある。ある時、これも CISV のプログラムのひとつなのだが、ティーンエイジャー対象のキャンプの、国際スタッフのひとりとして、フィリピンでのキャンプに参加した。スタッフは多国籍の人たち 5 人で構成され、ひとつのスタッフチームとして働く。参加者の国籍も様々である。

いったん日本の外にでると、日本人であることを意識してしまうものであるが、その時の私もそうであった。ところが、キャンプも始まりしばらくたってふと気がつく、自分が日本で生まれ、日本人であることは、私という個人のひとつの属性にすぎないのだと感じはじめていた。他の参加者たちも、同じキャンプをつくりあげる仲間であるとともに、ひとりの個人として存在した。相手がずっと年若くても、また年上でも、どこの国から来ようとも、お互い違う文化的背景をもった、I と You なのだ。

その後読んだ本の中で、Marginal Identity ということばに出会った。(Janet M. Bennett (1993). "Cultural Marginality : Identity Issues in Intercultural Training." Education for the Intercultural Experience) これまでの identity ということばには、どこかの国あるいはグループに属するという概念があった。しかし、Marginal Identity とは複数の文化の枠組みを相対的にとらえる視点を持ちながら、文化の間であって自我が分裂することなく、主体的、創造的に行動を選択していく生き方である。私たちがこれから外国語としての英語を学んで(教えて)いくとき、Marginal なスタンスというものが、あるヒントを与えてくれるのではないか。

## '?\* Give a push to the door' に ついて

相 沢 佳 子(東京造形大学教授)

*English through Pictures* ではかなり早い段階で (p59) 上記の文、および give a turn to the key がでてきて、学習者にとって一つのネックともなっている。その後 Book 2 でも blow, twist, touch を使った同じ構文が現れる。これは give する対象が具体物から動作という抽象領域に入るわけで、同じ比喻といっても *legs of a table* などとは一段とレベルの上昇したものである。その意味では重要な一歩であるが、この構文自体に問題がある。

give を使った文には目的語の位置によって OO 型と to-NP 型があり、後者の方が un-marked で、そこから変形によって OO 型が生じるとされている (Dative Shift)<sup>(1)</sup>。ところが目的語に上記のような動作名詞がくる give 文では、一般に OO 型 (give the door a push) の方が適切と考えられ、常に OO 型が使われる (Dixon 1991 : 345) とか、to-NP 型は ungrammatical だ (Green 1974 : 88)<sup>(2)</sup> などとも言われている。この小論では (I) コーパス分析による実際の用法、(II) 3 種類の give 文について、(III) なぜ to-NP 型が不適切か、(IV) EP での使用について論じたい。(例にあげた語のうちここ内は non-Basic word)

(I)  
Cobuild Direct Corpus (2000 万語, 1995 Aug. 現在) から (A) give ...a... push [blow, kick, kiss, polish, screw, shake, stretch, touch, turn, twist] (... 内は 0 ~ 4 語挿入), および参考のため (B) give ... support [(advice)] を検索してみた。その中から二重目的語を取る当該文を選び、分類したのが以下の表 1 である。なお screw, shake, stretch には当該文がなかった。

表 1

(A)	総数	当該文	OO 型(代 名)	to-NP 型
blow	5	1	1 (0 1)	0
kick	17	10	9 (6 3)	1
kiss	23	21	21 (16 5)	0
polish	1	1	1 (0 1)	0
push	10	8	6 (5 1)	2
touch	11	9	4 (2 2)	5
turn	6	4	4 (4 0)	0
twist	4	3	2 (0 2)	1
計	77	57	48 (33 15)	9
(B)				
support	137	73	37 (22 15)	36
(advice)	223	98	73 (65 8)	25
計	360	171	110 (87 23)	61

動作名詞を直接目的語にとる(A)について見てみよう。圧倒的に OO 型が多く、しかもこの中の to-NP の文は全部比喩的用法であり、文字通り身体動作を表すもの35例はすべて OO 型である (OO 型にも比喩的用法は13例ある)。OO 型のかっこ内は間接目的語の分類で、代名詞が多い (68%)。さらに名詞の内訳は固有名詞 6 例、限定詞つき 8 例と 1 例を除いてすべて特定のものを指し、これは (111) の (2) に深くかかわる。なおコーパス総数のうち当該文以外のは目的語一つの文 (特に(B)では同数近い)、受動態、その他の連語である。またこのコーパスは英米両方からのデータからなる。次にコーパスより身体動作を示す例をいくつかあげる<sup>(3)</sup>。

Give that door a push.

I went over and gave him a push, but I didn't wake him.

He gave the brown plastic bag a sideways kick.

Joyce gave me a quick kiss on the cheek and...

Imagine giving a naked baby a similar

blow.

もちろん to-NP 型が使われないわけではない。間接目的語に who で始まる修飾節などがきて長くなれば to の後にもっていく方が自然である。なおアメリカ人の英語教師15人に give a push to the door の容認度をたずねた結果、acceptable 3 名、less acceptable 7 名、unacceptable 5 名であった。容認度のバラつきはかなり大きい。またコーパス文がすべて正しいわけでもない。Aarts (1991: 59) も指摘するように、文法的な文、コーパス文、直感的に容認する文は必ずしも重ならない。コーパス文が文法的かどうかはその構文の currency (実際に使われる頻度と正常さと) によるとされている。

## (II)

二重目的語をとる give 文を次の 3 種類に分類してみた。

1 a) He will give his hat to her.

b) He will give her his hat.

2 a) He will give great support to her.

b) He will give her great support.

3 a) \*?He will give a push to the door.

b) He will give the door a push.

これら 3 つのグループは形の上ではまったく同じだが、統語上の機能、意味には違いがある。2 つの型の構文を次のように簡略化してその違い、特に 3) の特性を考えてみよう。

a) A gives X to B.

b) A gives B X.

1) の典型的 give 文では、具体物である X が動作主 A から実際に空間内の移動によって B の所有になる。他方 2), 3) の X は抽象名詞で (主に動詞由来)、メタファーとして用いられている。2) の X の例を以下にあげるが、これらは比喩的に具体物のように扱われ、移動によって受け手にもたらされると考えられる。

give account [answer, help, knowledge, order, pleasure, suggestion, support, trouble (advice, information, permission)]

3) は目的語が接触を伴う身体動作を表す名詞で、移動というより V + N (give a push) 全体が一つの動作を表す。X は次のように分類される。

身体相互接触 kiss, (hug, squeeze)

表面接触 brush, polish, rub, touch, (shine)

位置移動を伴う動作 lift, pull, push, roll, screw, shake, turn (shove)

力による変化 bite, blow, crush, kick, smash, stretch, twist (punch, stab)

ベーシックでは動詞が限られているので、必然的にこれら 2), 3) のグループはよく用いられる。

2つの目的語 X, B は 1) ではこの動作の結果 She has his hat で所有の関係に, 3) では push the door で動詞と目的語の関係となる。つまり B は 1) では Recipient (受け手), 3) では Affected (影響されるもの — kiss では Benefactive, kick では Patient) という意味役割を持つ。また 1) のグループでは具体物である X は A や B, さらに give という動作とも独立して存在する (alienable)。一方 3) では X の動作に対して A はその動作主で, また B もその目的語で, X はそれらと切り離しては存在しない (inalienable)。He gave her my pen とは言っても He gave her my kiss とはいえないわけである。2) はその中間ともいえる。X の名詞としての独立性が高ければ, 必然的に B は受け手としての機能を果たし, 文脈次第で He gave her my order [(advice)] も可能である。

1), 2) では a), b) 両方の型が可能だが, 実際の用法では次にも述べるようにいくつかの要素がかかわって決定されることが多い。<sup>(4)</sup> 文法問題で 2つの構文の書き換えを安

易にさせることは, どちらでもまったく同じという感覚を与えがちなので注意が必要である。

### (III)

それではなぜ 3) だけは to-NP 型が不適切なのだろうか。いくつかの考え方がある。

(1) 変形文法では一般に to-NP 型から規則の適用によって OO 型が導かれるとされている。しかし認知言語学では, 変形ではなくどこに焦点をあてるかによって意味的に異なる 2つの形があると想定する。Langacker (1987: 39) も主張するように, 'to' は B を goal とした X の移動の経路を表し, 一方 OO 型では受け手が X を所有するという結果がもっと重視されている。空間関係を示す 'to' は 2) では比喩的に抽象領域にも拡大されて a) 型も用いられる。それに対して 3) では移動の経路というイメージが弱いので 'to' はしっくりしない。

(2) この 2つの構文には新旧情報の区別を反映した語用論の面が大きくかかわっている。英語の文は定 (旧情報) のものが主題となり, 不定 (新情報) のものより先行するのが通例である。Givón (1979: 161) もこれを主張して, dative shift のもっとも一般的機能は主題の相対性にあると述べている。3) のグループでは push などの X はほぼ義務的に不定冠詞を伴って新情報となり, 他方 B は表 1 で見たように圧倒的に特定の人 (または物) でそれが主題となって先行する方が自然である。Quirk et al. (1985: 1193) も人より動作が焦点 (新情報) となるときには 'He gave Helen a nudge' のような構文が適切だと指摘している。

(3) 'closeness is strength of effect' というメタファーは統語構造にも適応すると Lakoff and Johnson (1980: 128-32) は指摘し, Langacker (1987: 361) も elements that 'belong together semantically' tend to

‘occur together syntactically’ と主張する。つまり意味と形式との対応にアイコン性が認められるということである。2つの構文のうち‘to’の入った a) では X と B の関係は b) ほど密接ではない。ところが 3) の文では B と X は動詞と目的語の関係 (push the door) で意味的に非常に近いから b) の方が適切といえるだろう。<sup>5)</sup> このようなアイコン性は日常の言語表現には他の面でもいろいろみられる。

始めにも述べたが、表 1 (A) の to-NP 型はすべて比喩的用法である。以下にコーパスから例をあげるが、目的語はそれぞれ「刺激」、「洗練」、「後援」、「配慮」、「意外な展開」などの意味である。つまりこれらは 2) のグループに入るわけだから、to-NP 型も当然である。もちろん 2 番目の例のように OO 型にも比喩的用法はみられる。

Lime juice and garlic give a *kick* to red kidney beans.

Give your French a little *polish*.

Mr. Bush gave a new *push* to his administration's efforts to...

We give a real personal *touch* to every patient.

Allan Lamb could give a final *twist* to his enigmatic summer...

kiss には比喩的意味がないせいか 21 例すべてが OO 型だった。また参考までに調べた表 1 の (B) support, (advice) は 2) のグループに属する。これらはかなり高い頻度で用いられていること、またその分布から 2) グループでは結果的には OO 型が多いが、3) に比べて to-NP の構文もかなり自由に用いられていることが示されている。

#### (IV)

EP では冒頭にも述べたように Book 1 の 59 ページで give a push to the door, give a

turn to the key とでて、その後 Book 2 でも give a blow to the ball, give a twist to the thread, give a touch to one finger があり、OO 型は Book 2 の半ば過ぎになって現れる。He gave me a book, It gives us heat [knowledge, pain, pleasure] など 1), 2) のグループの後、3) は終わり近くにでてくる。Give it a blow with this hammer, give the knee a blow in the fall, give himself a good wash である。はじめかなり長い間徹底して to-NP 型を用いたことはリチャーズがいかに grading を優先し、基本的な文構造をしっかりと確立するまでは混乱させたくなかったかを示している。2つの構文のうち to-NP 型を選んだのは put, take など他の動詞にも共通した形で統一できること、また出来事の生起順序を直接的に反映していることである。リチャーズは primitive lucidity と言っているが、この外部世界の知覚把握の認知構造を反映しているほど、情報の把握がしやすいという事実は一般に認知言語学でも近年唱えられてきたことである。ところが実際には今までにも見てきたように動作名詞を目的語とする 3) では to-NP 型は適切とはいえない。

参考までにリチャーズ、オグデンの他の教本を見ると、EP の前身 *Learning the English Language* でも同じで、最初は I will give a push to this ball (9 課) で、後に He gives the fly a blow (21 課) がでてくる。主となる to-NP 型が完全に習得するまでは混乱を起こさないよう Teachers' Book で注意を喚起している。また 2つの構文がはっきりしないなら、言い替えのドリルを勧めている。このような機械的ドリルは EP では考えられない。オグデンは *The ABC of Basic English* の注 (p.193) で、give 文で与えるものが物質でないときは OO 型が normal だと述べているが、抽象物を目的語とする 2), 3) グループの区別がなされていない。同じく *Step*

by Step では 1) については 5 課で to-NP 型がでているが、3) の動作名詞は 8 課以降ほとんど OO 型に徹し、しかもかなり頻繁に用いられている。

リチャーズは学習と言う点から sequence と usage のうち前者を選んだのだろうが、これは一つの矛盾でもある。後になって OO 型で確立すればよいというものではない。ベーシックの原則の一つに「普通英語になっても unlearn しないですむこと」というのがある。そうかといって EP のかなり初めの段階で OO 型 (give the door a push) を導入して混乱を招くことは避けなくてはならない。学習者が抵抗なく受け入れるなら意味がわかるだけでさっと進んで、使えるための練習はあまりしない方がよいだろう。初心者以外は pushing the door, turning the key と言いたがるが、無理に直すこともないと思う。もし EP を手直しするなら、少なくとも最初の部分 (p.59) ではこの文は使わないですむようにしたい。Book 2 の文はそのすぐ後で 1), 2) の OO 型が使われているのだから、それらを少し前に導入すれば 3) の文も OO 型で提示できるのではないだろうか。

#### 注

- (1) Dative shift の問題は、むしろ OO 型をとれない動詞 (donate, contribute など) についてで、子供は習得上もその規則を過度に一般化して \*donate him money などと言ってしまうことが話題となっている——Gropen et al. (1989)
- (2) Green (1974) は to-NP 型が使えない give の目的語として、これらの他、cold, pain など健康状態や、call, wishes など人間関係を表すグループなどいくつかあげている。
- (3) 普通英語でも push the door と一語動詞の代わりにこのような表現をするのは、一つに修飾語句が動詞より名詞に対して自由

に使えるからである。コーパスでも 57 例中 34 と半数に形容詞がついている、little/light push, sharp/good/cruel kick など。

- (4) 筆者の収集した give 文 1241 例の分析から OO 型は 1), 2), 3) それぞれ、89%, 75.2%, 94.2% の割合であった。つまり、ほぼ義務的に OO 型をとる 3) グループだけでなく、全体的にも実際の使用では OO 型が非常に多いことがわかる。Givón (1984) もデータの数は少ないがほぼ同じ割合を示している。またすべてのグループで OO 型では間接目的語は代名詞が 79%, to-NP では名詞が 84% をそれぞれ占めている。これも (111) (2) を実証している。
- (5) さらに Jespersen (1949 1 V : 292) は give と B も to-NP での離れた関係は意味的にゆるやかなつながりを示すと指摘しているが、3) の直接行為 X を受ける B としてもこの形は適切ではないといえる。

#### 参考文献

- Aarts, J. (1991) "Intuition-based and observation-based grammars" in Aijmer, K. & Altenberg, B. (eds.) *English Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Dixon, R. W. M. (1991) *A New Approach to English Grammar*. Oxford: Clarendon.
- Givón, G. M. (1979) *On Understanding Grammar*. London: Academic Press.
- Givón, G. M. (1984) "Direct Object and Dative Shift" in Plank, F. (ed.) *Objects: Towards a Theory of Grammatical Relations*. London: Academic Press.
- Green, G. M. (1974) *Semantics and Syntactic Regularity*. Indiana: Indiana Univ. Press.
- Gropen et al. (1989) "The Learnability and Acquisition of the Dative Alternation in English" *Language*. 65/2
- Jackendoff, R. (1990) *Semantic Structures*.

- Mass.: M. I. T. Press.
- Jespersen, O. (1909-49) *Modern English Grammar on Historical Principles*. 1V London: George Allen & Unwin.
- Lakoff, J. & Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Langaker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*. California: Stanford Univ. Press.
- Quirk, R. et al. (1985) *A Comprehensive Grammar of English Language*. London: Longman.

### Basic 研究の啓蒙書・相沢佳子 (著) 「ベーシック・イングリッシュ再考」

後 藤 寛 (名古屋市立大学教授)

「ベーシック・イングリッシュ再考」(相沢佳子・著)についての執筆依頼を片桐ユズル・京都精華大学教授より受けた。紙面がきわめて限られているので詳細に触れられないが、Basic に関して多くの文献等から検証を試みた労作で今後の Basic 研究への啓蒙書である。Basic の周辺の諸関連領域を存分に取り込むことにより Basic そのものの哲学へと帰納的に接近したり、逆に Basic の哲学から演繹的に諸学問の根底に参入する手法はいくつもあると思うのであるが、本書はそういった Basic 研究に有益な示唆を与えるであろう参考文献を巻末で多数選別し紹介している。さらに索引には本書のキーワードはよく示されている。

一つの専門的研究分野として Basic が広く認識されるためにはこの Basic の理論そのものと、これを取り巻き、支える理論についての参考文献 (Bibliography) が広範囲に提示される必要がある。実は日本で Basic が一般に広まらない最大の理由の一つは大学での英語研究者に Basic の専門家がきわめ

て少ないことである。大学の研究者の間に Basic 研究の価値が浸透すればその研究の手法・手順はたちどころに整備されるようになる可能性は大いにある。全国の大学の研究者には毎年かなりの額の研究費が支給されている。およそ研究に必要な文献はそれが絶版でない限りことごとくすべて入手できる。こういった文献の輪郭が明確になり、Basic についての学会発表が盛んに行われるようになれば「ベーシック英語学」なる分野が位置を占めるようになるにはそれほど時間は要しないであろう。なぜなら大学の研究者は常に研究テーマを追い求め開拓しようとしているからである。そういった意味では本書は Basic の、いわゆる学習書とは別に大いに Basic 「研究」の啓蒙書となりうる。

本書の著者は元来、英語の動詞の構造に注目する研究者であり、そこからさらに発展的に Basic へ照準するという研究手法を採られたものと想像する。Basic は英語の特に動詞の意味構造に注目し、それをわずかな数の基本動詞と空間詞に分解することにより動詞そのものの数を削減し思考の負担を軽くする発想から生まれたことは確かである。ただ、実は一方で Basic が決して易しくはないのはこのあたりにあることも確かなのである。すなわち、各基本動詞のもつ「多義性」という別な側面が前面に出て metaphor 思考という網の目にかかるがゆえ事態はそれほど単純ではないのである。このあたりは言語が metaphor による抽象的虚構物であるという J. Bentham の哲学思想と絡んだ Basic 誕生の原点である。

この「多義性」に関連して注目されねばならない点は Basic の 850 語を基本とする語彙体系そのものが多義語の体系だということである。したがって、Basic では同一語が何度も繰り返す仕掛けとなる。ある一定の長さの文章中にただ一回限り現れる語彙のことを hapax legomenon, 略して単に hapax とい

うが、Basicの場合この hapax 比率がかなり低いのである。そもそも自然言語の hapax 比率はほぼ46~48%の間に収まり、pidgin 語のような人為的混成語では35~6%、そして Basic の場合は38%であったという500語程度の文章で調べたアメリカの研究がある。多義語が多ければ同一語の繰り返し使用が頻繁になり hapax 比率が低くなる。その結果、意味の見定めがしばしば必ずしも容易ではなくなるわけである。一方、人工語 Esperanto の hapax 比率は63%ときわめて高い。

本書の著者は国際補助語としての Basic の関わりからこの人工語 Esperanto についても言及している。国際補助語思想に関してはさまざまな観点から議論の分かれるところであるが、この hapax 比率 (Basic 38%, Esperanto 63%) からだけ考えても実は Esperanto のほうが Basic より統語的・意味的透明度は高く、熟達できるのも格段に早いのである。その意味では Esperanto のほうが Basic に比べて国際補助語としてはより適していると言ってしまう。Basic は英語という言語の雛形を見事に提示したものであるが、あくまでも英語という「民族語」を簡略化したものである。そしてそれは「英語」としてはきわめて有効な体系であることは疑う余地はない。しかし、あくまでも真の意味での国際補助語としては、やはり特定の民族の文化的背景を基本的にもたない中立な人工語にならざるをえないであろう。Basic の研究は英語の、そして Esperanto の研究は広く西欧語そのものの本体を見抜くのに必須である。ただ、英語の研究にはさらに文化としての聖書の思想・論理構造の研究も見落としてはならない。本稿筆者自身、日本エスペラント学会の一会員でもあるので日頃からこの Basic と Esperanto の視点から見た国際補助語の問題、世界共通語の思想には強い関心を抱き研究テーマとしている。この問題にはやはり聖書に存在する「神」の思想との関わり

もある。いずれにせよ、本書のごとき書をきっかけに一人でも多くの Basic 研究者が輩出することを期待したい。Basic は英語という言語に関する知る人ぞ知る幻の名理論なのである。

## ENGLISH THROUGH

### TELEVISION について

唐木田 照 代(朝日カルチャーセンター講師)

これらのビデオは Harvard University で、C. Gibson 女史の計画の下で、*English Through Pictures* (以後 EP) を土台として、つくられたものです。それを片桐ユズルさんが現在アメリカにのこっていた16本のシリーズを入手してくださったものです。Book 1 に沿ったものはかなり残っていますが、Book 2 に沿ったものはほんの少し、不完全なものがあるだけです。

これらのビデオには次の3つの versions があります。1) 実際に actors が登場し、EPの文を言いながら演じているもの。2) ほぼEP 通りの cartoons がでてくるもの。3) EP 数ページずつを土台にして、3-4 分の story にしてあるもの。2) より 3) がずっと多く、EP を基本にしながら、かなりはやくから、EP にはない語、文がでてきます。chair, buy など早くからでてきます。

1) について。Actors がでてくる live の部分とその後の cartoons の部分からできています。/p.4-p.9/ /pp.30, 35, 36/ /p.58-p.60/ /p.77-p.81/ の4レッスンのこっています。いずれもまず EP のページが示され、Harvard University その他の students が actors として出演しています。色々な国籍の人が登場し大変注意深く、誤解のないように動作しているのが見ていてよくわかります。/p.30-p.36/ では4人の actors がカードをしながら、いろいろしゃべっています。

p.14-p.29までの take, put, ~'s, などともつかわれます。語や文はかなり自由に増えています。例えば, They are seated at the table. There are four chairs at the table. Which one will take the card off the table? These men and women are playing cards. などなど。/p.58-p.60/ /p.77-81/では actors の動きが EP の文ととても自然に結びついていて、はじめて見たときは感動しました。一時代前の良い映画の画面の感じですか。p.59で He is pushing the door open. He is turning the key. p.80で I will buy a new dress. I will buy a new pipe. などできてきます。また色々な国籍の学生がこのビデオやレコードを使って勉強しているようすもできてきて、勉強のやり方を教えています。

2) について。ここではまず cartoons が出て、音声が聞こえ、その次に文字がでるというパターンがほとんどです。p.4-p.51は EP と同じ cartoons がでます。ビデオの良さは動くことで、紙にかかれた絵よりずっとよくわかるという例が随所にあります。

p.18



This is a woman's hat.



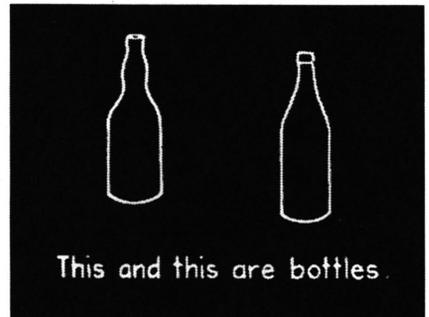
It is on a woman's head.



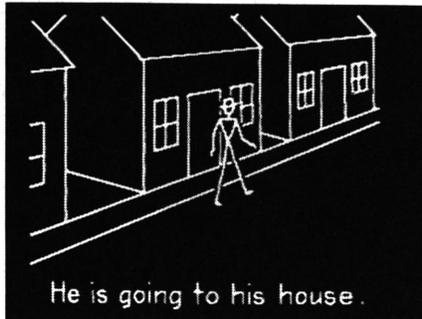
Now it is in the woman's hands.

以上が3つのコマになって動くので 's がよくわかります。

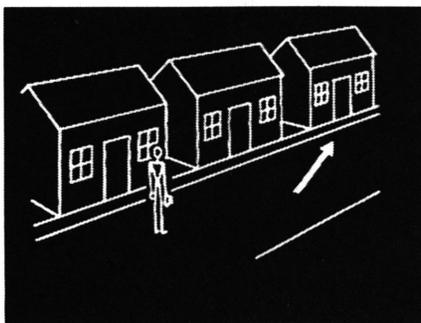
p.24



p.28-p.29

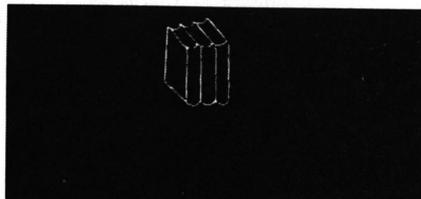


This man is in the street. That is his house.  
 そして go, going, went となりますが、  
 street に沿って houses がしっかり見えるの

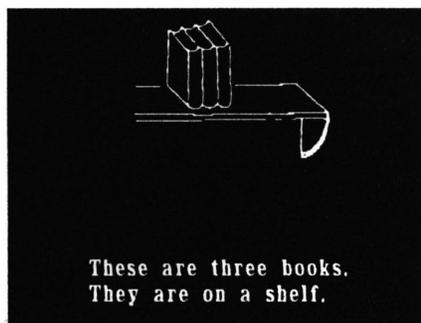


で in the street がよくわかるのです。

p.42



These are three books.



They are on a shelf.

このような cartoons の現われ方はシリーズ全部に共通でビデオの利点です。この

p.4-p.51は私はクラスで主に review に使っています。ただし文字が必ず出てくるので、いつでもそれを目でよまないように、音声を聞くように、たまには文字を紙で隠したりします。

3) について。p.58-p.112をうまく土台にして日常生活に即した stories がたくさん用意されています。船長と彼の ship の話, farmer が apples を取りに行く話, Children's Shop に clothing を買いに行く話, 子供の洋服を作ったり, サンドイッチやコーヒーを入れる話, 家族の話, などなど。同じものが, A, B, Cと3回繰り返されます。Aは cartoons と音声だけ。Bは cartoons と音声のあとに文字がでます。Cは, 生徒が絵を見てしゃべり終わったところに, 音声と文字が同時にあらわれます。これはテスト用なのだそうです。生徒にとっては EP にそくしながら, EP からちょっと離れたまとまった話を見たり聞いたり読んだりでき, 時々クラスで使っています。ただし Book 2 に沿ったものがほんの少ししかなくて残念です。ここまでの形で入手可能にくださったユズルさんにはとても感謝しています。

## メディアとしての ベーシック・イングリッシュ

片桐ユズル 著  
定価 3,000円

京都修学社  
TEL. (075) 223-5712



**A Complete List of All the English  
VIDEOS FROM LANGUAGE RESEARCH, INC.**

**ENGLISH THROUGH PICTURES**

Cartoons, pp. 4-39 (from 16mm film, circ. 1951) 19min.

Cartoons, pp. 40-51 (made in Japan, 1995) 12min. 40sec.

**ENGLISH THROUGH TELEVISION, SERIES I COMPLETE LESSONS**

Lesson 1 (EP1, 4-9) Live 1—A—B—C—Live 2—B. 23min.

Lesson 6 (EP1, 30-36) Live 1—A—B—Live 2— (Review D—B—C). 27min.

Lesson 13 (EP1, 58-60) Live 1—A—B—Live 2—D (42-44) —C. 23min.

Lesson 17 (EP1, 77-81) Live 1—B—A—Live 2— (Review B—C—B). 26min.

**CARTOONS ONLY (A=Sound; B=Caption; C=Test; D=Reading. 3-4min. each)**

- |   |  |   |
|---|--|---|
| { | Lesson 13 ABC (EP1, 58-60) Captain Ed Smith and his ship               | } |
| { | Lesson 14 ABC (EP1, 61-63) Mr. and Mrs. Jones go to the Browns' house  | } |
| { | Lesson 15 ABC (EP1, 64-67) Mrs. Green and her cat                      | } |
| { | Lesson 16 ABC (EP1, 68-76) Mr. Wilson is saying, "Where is that boat?" | } |
| { | Lesson 17 ABC (EP1, 77-81) William came from his clothing store        | } |
| { | Lesson 18 ABC (EP1, 82-85) Mr. Arthur Black and his apples             | } |
| { | Lesson 19 ABC (EP1, 86-90) At "The Children's Shop"                    | } |
| { | Lesson 20 ABC (EP1, 91-95) MAKE and KEEP                               | } |
|   | Lesson 21 ABCD(EP1, 96-100) Mrs. Frost and Jane                        |   |
|   | Lesson 22 ABC (EP1, 101-105) George goes to a dentist                  |   |
| { | Lesson 22 D (EP1, 101-105)   | } |
| { | Lesson 23 ABC (EP1, 106-112) The Russell family                        | } |

**ENGLISH THROUGH TELEVISION, SERIES II**

**CARTOONS "A" ONLY (5min. each)**

- |   |  |   |
|---|--|---|
| { | Lesson 28 (EP2, 22-24) Days and nights                                 | } |
| { | Lesson 31 (EP2, 55-57, 75-77) How far is the nearest star?             | } |
| { | Lesson 34-5 (EP2, 75-85) All bodies have an attraction for one another | } |

**READING THROUGH TELEVISION (Based on *First Steps in Reading English*)**

Lesson 3 (g, b, l, f, c) 14min. 30sec.

Lesson 4 (u, k, y, v, x, p, j, q, z) 13min. 20sec.

1巻2000円(〒とも)でおわけします。{|内のはコピーのつごうで1巻になっています。問合せ・申込は 〒606 京都市左京区岩倉木野町137京都精華大学片桐ユズル研究室(振替 01000-3-12379) ☎075-702-5213(研究室直通) FAX 075-722-0838(京都精華大学)

『はじめてのにほんご』と『日本語もう一歩』

**Japanese Step by Step with Pictures  
and Another Step in Learning  
Japanese by Yuzuru Katagiri**

These are effective introductory texts for the reason that from the very beginning, they start the student thinking only in Japanese, adding new kana and eventually kanji page by page to those characters which have previously been learned. A carefully designed sequence of illustrations and written Japanese which is enjoyable and easy to understand guides the student into the direct use of gradually more complex Japanese grammar and sentence structure, eliminating the need for grammatical explanation.

For the beginners of Japanese, these books offer the most useful approach to quickly comprehending the essential syllabary, structure and rhythms of written and spoken Japanese.

These books are useful to me because they help me to reinforce in my mind the basic sentence structures of Japanese so that they can be easily utilized when I need to express myself clearly in Japanese. The examples given in the books are easy to understand and easy to adapt to my daily experience. The books offer me useful exercises in reading, speaking and comprehension, because the examples are repetitions with slight variations and become more complex at a comfortable rate. When I use these books, I feel that I am progressing in my reading speaking and comprehension at a solid rate. And I feel that I am retaining more information than with most

other texts because it is not bogged down with extraneous information such as English translations and grammatical explanations. I often refer back to material already learned because these books offer me a good resource for review and practice.

**John Wells**

『はじめてのにほんご』を使って個人レッスンをしています。生徒はケニヤから来た女性（36才）。夫は日本人で、来日5年。子供は小2と4才の二人です。彼女は毎日のあいさつや日常会話は何とかできますが、自分の考えを日本語で言うことができません。そして日本語の読み書きが習いたくて私のところへ来ました。夫が外国に長期出張する事が多く、不安な事も多いようです（ちなみに彼女の母語はスワヒリ語、コミュニケーションの手段は英語です）。

GDM 英語が大人の再教育に有効なように『はじめてのにほんご』はこういう人には非常に適しているようです。「せんせい、日本語おもしろい、勉強大好き」と子供のようによろこんで勉強しています。…今、p.60まで進みました。昨日何をしたかなど、二、三行の文が書けるようになりました。そろそろ漢字がでけますので、かなり苦労しています。

4才の子供をいつもつれて来ますが、子供の方が覚えるのが速いし、テニヲハをまちがえることはありません。（お母さんの方はテニヲハをまちがえずに言うのはかなり苦しいです。）教科書を絵本と思っているようで、お母さんよりりゅうちょうにすらすらと、絵を見ながらとなえます。そんなこんなので、私もたのしく教えています。週1回、2時間づつ教えています。…もうすぐ『はじめてのにほんご』が終わります。『もう一歩』に進んで行きたいと思っています。…

**小川和子**

## 私の「コ・ソ・ア」体験

### — 迫田久美子さんの博士論文要旨を読んで —

近藤悠子さんにつづいて、こんどは迫田久美子さんが博士号を取得されました。論文は「日本語学習者における指示詞コ・ソ・アの中間言語に関する研究」です。

梶川 よ志子(京都精華大学助教授)

日本語教育では非常に早い段階でコ・ソ・アを導入することが一般的である。わたし自身がコ・ソ・アを教える時には、迫田さんの説にあるように、それらを三項対立のものとして導入してきた。教室の中で、教える人と一人の学習者を話し手と聞き手とし、その他の学習者をそれ以外の人という設定にするのである。これは、コ・ソ・アを話し手と聞き手を焦点とする楕円形の場として考えるという説に従う導入方法である。日本語のコ・ソ・アはむずかしいと言われることも多いが、この方法で導入して失敗したことはなかったと思っている。学習者の母語はかなり多様で、東アジア出身者の割合は決して高くなかった。彼らの母語によってコ・ソ・アの理解や習得に差があることもなさそうだった。

ところが思わぬ落とし穴があった。論文テーマに取りあげられているコ・ソ・アの誤用が出現するのである。ソ系を使うべき所にア系を使う誤用で、これは学習者の母語の如何にかかわらず日本語学習者全体に見られるように思う。迫田論文の分析結果と一致するのである。

では、この誤用がなぜ起こるのか、私は、実際に日本語教育に係った者としての反省も含めて、指導に大きな問題があると感じている。迫田論文にも指摘があるように「非現場指示用法のコ・ソ・アは解説も指導も行われていない」のである。

そもそも指示詞コ・ソ・アは現場指示用法と照応用法を持っているが、この二つの用法を同じ次元で考えるべきかどうか。指示詞コ・ソ・アの用法の枠組みを設定する際に、一旦、二つの用法を別々に考えてみるとどうなるだろう。すると指示詞として一括りにされているコ・ソ・アが全て同じように二つの用法を持っているのだろうかという疑問にぶつかる。迫田論文でもそれに言及している。「ア系指示詞は、直接経験による知識に基づいた対象を指示するという特徴」があるということは、ア系の場合には完全な照応用法が認められるのかどうかということになる。次にあげるのはアガサ・クリスティーの『オリエント急行の殺人』（中村能三訳、ハヤカワ文庫）の一節で、犯人の目星が見つかる重要な場面である。

「ほかに化粧着をお持ちですか、マドモアゼル？ たとえば真赤な化粧着を？」

「いいえ、あれはあたくしのものではございません」

——中略——

「あなたは『そんなものは持っておりません』と言わずに『あれはあたくしのもものではございません』と言いましたね——つまりそれはほかの人のものだ、という意味になりますよ」

ここは、うっかり「あれ」と言ってしまったことで読者にそして、もちろんポワロにも何らかのヒントを与えている場面である。ここでのソとアの違いを、私が最初に説明した楕円形のコ・ソ・アの延長線上で示そうとしても無理があるように思う。

一つのことばがいくつかの意味を持つ場合、その意味をどのように整理してどんな方法で教えたら一番効果的で誤りが少ないか。

ことばの意味のむずかしさと面白さをコ・ソ・アはいつも私達に見せてくれる。

# 凡人社の新刊案内

近●日●発●売

## 日本語教授法ワークショップ (本冊 / ビデオ)

鎌田 修・川口義一・鈴木 睦 編著

### 収録されている教授法

オーティオ・リンガル・メソッド(中森昌昭) / GDM(片桐ユズル) / TPR(安達幸子) / サイレントウェイ(アラード房子) / CLL(横溝紳一郎) / サジェストベティア(鬼木和子) / ナチュラル・アプローチ(川口義一) / VT法(木村政康) / SAPL(三宅和子) / OPI(鎌田修) / 異文化トレーニング(奥田純子)

以上 11種の教授法を収める

各教授法の第一人者たちによる、外国人日本語学習者への授業風景をビデオに収録した初めての教材。本冊では、それぞれの教授法の理論とビデオに収められた授業を解説する。

(本冊) A5判・288頁・定価2,500円

(ビデオ) NTSC方式・VHS 4本1セット

(セット頒布のみ) 頒布予価15,600円

※ビデオは限定400セット お早目にお申し込み下さい。

異文化理解のための

## 外国人留学生100のトラブル解決マニュアル

100のトラブル解決マニュアル調査研究グループ編著

本書は、留学生・就学生を受け入れている全国の日本語学校、大学、国際交流団体、自治体等へ行った1,000通のアンケートより得た614の有効回答をもとに一般化された108のケースで構成されている。

各分野で長年留・就学生を担当してきたベテランの著者陣が日常の関わり合いの中で起こりうるトラブルの数々を適確にアドバイスし、また留・就学生をとりまく種々の法律も身近なケースでわかりやすく解説する。アンケート結果のグラフ・表付。

A5判・304頁・定価2,400円

にほんごの  凡人社

〒102 東京都千代田区平河町1-3-13 菱進平河町ビル1F

ご注文・お問い合わせは

東京 ☎03-3472-2240

大阪 ☎06-307-5400

# ◆◆◆ 東日本支部活動報告 ◆◆◆

(1994年10月～1995年10月)

## ■ 1994年

10月15日	月例会／総会 トーク：	神楽坂エミール 「生徒のミスタイクから学ぶこと」	竹内庸子
11月9日	月例会 デモ： トーク：	神楽坂エミール which (rel.) 「認知意味論と GDM」	黒瀬るみ 山田初裕
12月17日	月例会／連絡会 デモ： トーク：	豊島区立勤労福祉会館 授業見学(小5) will go, going, went 「EP のアニメ化」	山本佳子 正木俊行
12月25日～27日	GDM 授業体験コース	渋谷区立新橋区民会館及び恵比寿区民会館	

## ■ 1995年

1月29日	月例会／臨時総会 デモ： トーク：	豊島区立勤労福祉会館 seem 「今後の英語教育に期待するもの」	岩淵千津子 利根川恵子 (大宮市企画部国際文化課)
2月4日	月例会 デモ： トーク：	成城学園高等学校 授業見学(高2 自由研究クラス) EP1, pp. 94, 96 make → keep 「GDM と検定教科書」	佐藤正人 箕田兵衛
3月18日	月例会 デモ： トーク：	神楽坂エミール EP2, pp. 78～80 attraction 「識字教育—文字が読めることの喜び」	新井 等 中山滋樹
4月22日	月例会 デモ： トーク：	目黒区立田道住区センター come 「English based on Basic English」	加藤准子 牧 雅夫
5月13日	月例会 デモ： トーク：	船橋勤労市民センター There is(are)/was/will be 「GDM で学ぶ子供のためのワークブック作り」	植田恵子 小松典子
5月27日&28日	GDM 英語発音ワークショップ	川崎市青少年の家	
6月3日	月例会 デモ： トーク：	神楽坂エミール when (conj.) 「国際音声記号 IPA と Practical Phonetics」	多羅深雪 近藤悠子
6月24日	中・上級セミナー	目黒区立田道住区センター	
7月22日	月例会／連絡会 デモ： トーク：	目黒区立田道住区センター make 「英語の中の Basic English 的要素」	古富千秋 相沢佳子
9月9日	総会／月例会 デモ： トーク&ディスカッション：	豊島区立勤労福祉会館 see 「GDM の絵の役割について」	安西聖雄 管生由紀子
10月1日	東日本支部公開講演会 講演 授業研究 教材研究  体験授業 パネルディスカッション	フォーラム横浜会議室(ランドマークタワー) 「GDM から Basic へ」 「小学校に於ける言語教育と GDM」 「コンピューターによる映像教材」  「GDM による外国語体験授業」 「英語教育に GDM を生かして」	片桐ユズル 松川和子 正木俊行 井草まさ子 箕田兵衛 司 会：佐藤正人 提案者：磯野秀仁 黒瀬るみ 伴野厚子 福井洋子

## ◆◆◆ 西日本支部活動報告 ◆◆◆

(1994年9月～1995年7月)

### ■ 1994年

9月11日	月例会 トーク:	大阪梅田第2産経学園 “Where are we?—GDMはwider context においてどこにいるのでしょうか?”	片桐ユズル
	デモ:	“seem”	麻田暁枝
10月15日	月例会 トーク:	京都YWCA 「ホリスティック教育とGDM」	中川吉晴 片桐ユズル
	デモ:	比較級	岡谷よし子
12月3日	11月, 12月合同月例会 トーク: デモ:	甲南高校(LL教室) 「マッキントッシュ版 EPの作製の試み」 「オーラル・コミュニケーションの ための実験授業」	足立正治 吉沢郁生
	ビデオ:	EP1, pp. 40～51 (I.A. リチャーズ原作 1994年制作ビデオ版)	

### ■ 1995年

1月22日	月例会 トーク: デモ:	奈良女性センター 「学校文法と科学文法」 “see” “where (rel.)”	福田 稔 福本 洋 麻田暁枝
2月26日	月例会 トーク: デモ:	大阪梅田第2産経学園 「ベーシック・イングリッシュの表現手法」 “When? (疑問詞)”	後藤 寛 片桐ヨウ子
3月26日	月例会 トークと映画 デモ:	愛知県青年会館 「ヴァイトゲンシュタイン」 “The Town” The Blue Workbook, pp.38-39	片桐ユズル 唐木田照代
4月22日	月例会 トーク: デモ:	京都YWCA 「キング・スクールの multicultural program」 “go と come”	宮武由紀江 北村真由美
5月21日	月例会	名古屋緑社会教育センター 公開講演会の準備	
7月22日	月例会 トーク: デモ: 総会	大阪梅田第2産経学園 ビデオ “English Through Television Lesson 17(EP1, 77～90)” とそれに関する話 完了形	片桐ユズル 宮田 忍
〈講演会〉 6月17日	西日本支部公開講演会 講演	大阪国際交流センター 1. 異文化コミュニケーションのための英語 —「多文化英語 (ME) のすすめ」— 2. 第2言語体系としてのベーシック GDMによる体験授業 1. 一時間目の授業 (アラビア語) 2. すすんだクラスでの比較級	中山行弘 片桐ユズル 樋山貴彦 岡谷よし子

## ◆◆◆ 東西合同 ◆◆◆

8月18日～21日 夏期英語教授法セミナー 日本YMCA 東山荘  
ベーシック英語インテンシブコース