Graded Direct Method Association Of Japan

No. 49 **News Bulletin** 1997年6月

発行：GDM英語教授法研究会

DISCOVERY: C.K. オグデンの幻のレコード

Basic Soundsのテープを聞いて

東京造形大学教授
相 沢 佳 子

今から60年前に，C.K. オグデン自身の声で録音されたレコード盤が見つかった。"BASIC ENGLISH"のタイトルを持つ3枚組のレコードで、近藤悠子さんがエジンバラ大学の構内で発見し、持ち帰ったもの。本稿での視聴はダビングされたテープによる。

近藤さんがエジンバラ大学で見つけたというBasicのレコードを再録したテープを聞いて大変感激した。元は65年以上前のヘナヘナのレコードというのによくここまでと感心するほどちゃんと音が聞こえる。幻の音に再会したという感じだ。吹き込みは音声の専門家でBasicの支持者でもあるLloyd Jamesだが、作ったのはもちろんOgdenで、彼のBasic普及への強い思いが伝わってくるようだったから。このレコードは自学自習者用のもので、Basicの母音、子音の説明のあと、850語を語表の順に一語ずつ読み上げている。外国人学習者を対象としているためだろうか、かなりはっきりとわかり易い発音である。internationalizeされているような感じだが、解説の中では英語母語話者に不自然でないことを強調している。これはただ発音の勉強のためだけでなく、毎日聞いていれば一ヵ月ほどでBasic 850語が覚えられ

目次 **特集 GDM実践の現場から**
公立中学校におけるGDMの活用法提案 ..... 松浦克巳 3
教師としての自分を問い直す ..... 吉沢郁夫 9
ある程度進んだひとのためのEP ..... 片桐ユズル 12
GDM導入の取り組みと成果 ..... 佐藤正人 14

DISCOVERY: C.K. オグデン幻のレコード
Basic Soundsのテープを聞いて ..... 相沢佳子 1

詩を楽しむように英語を楽しもう ..... 柳沢康司 23

書評：片桐ユズル『メディアとしてのベーシック・イングリッシュ』
失われた理想主義の告知 ..... 田口哲也 27
『メディアとしてのベーシック・イングリッシュ』を読んで ..... 辻 節子 28

活動の記録 29

るという。それぞれの国語の音声にはさまざまなtrickがあり、それに慣れるためには繰り返し聞くことが必要だといっている。Basicが単なる簡易読み物用の学習制限語彙とは違って、一つの言語組織として実際にラジオで聞いたり、いわゆるcommunicativeな目的を果たすために音声面を重視したのは一つの特質である。このレコードは単語だけだが、他にも会話文など学習用レコードがいくつも作られた。Basicでは声の上がり、下がりのイントネーションよりリズムを重視している。文の中でどの語を強めるかで意味が変わってくるし、また語のどの部分にアクセントをおくかもリズムとしている。

Ogden自身音声に詳しく60頁ほどのBasicの音声論も書いている。また音声への興味が強くいろいろな音声実験もしていた。1928年Basicの本拠Orthological InstituteのLondon支部開設にあたって、まず確保した一部屋は音響テスト用で、そこでラジオ録音や音声機器の開発が急速に行われるようになったという（Psyche 14)。難解で知られるJames JoyceのFinnegans Wakeの一部をOgdenはBasic訳したが、それをJoyce自身が吹き込んだレコードもある。 Bernard Shawの講演のBasic訳の後にShaw自身が特別の機械で逆から吹き込んだものが入っているが、これもOgdenの音声実験の一つだという(Psyche 11)。またOgdenが音声に詳しいので、Danielsは例の辞書作成中に日本語のカナの発音表記について何度も彼に手紙で質問をしている(McMaster大のOgden書簡)。

最後にOgdenの音声面との関わりを示すエピソードを一つご披露しよう。彼はいろいろなマスク（お面）を収集していて、対談の際にかぶったりするという奇習の噂が広まっていた。この理由は後にいろいろと解釈されたが、実はこれも音声実験と関係があったことがわかった。Basic関連の仕事が終わった後（午前2時頃）の楽しみはリズムを新しい角度から研究することだったという。ラテンなど古い詩の朗読には普通の環境では音が死んでしまう。リズムの演出効果のために石造りの建物で,階段を利用し、照明も考慮し、さらに真顔ではだめで、しばしばマスクをつけて朗読したという。Ogdenが犬のマスクをかぶった異様な写真があるが、これはdog Latin（変則ラテン語）の詩を朗読する時のためのものだそうである(The Basic News 8)。

Basicのテープを聞いているうちに、ついOgdenと音声との結びつきへと思いをはせてしまった。

参考までに

1936年の秋ロンドンで,ある晩オグデンを訪問したときのことを土居光知は「終戦以後のBasic English」(英語青年, May 1 , 1959)で次のように書いている。

彼はGerard Manley Hopkinsの詩の草稿を借りて来て，その韻律をしらべていることを語った。(その研究は1936年の年刊 *Psyche*, pp.5–50 に公にせられている)。私は'sprung rhythm' とはどんなものであるかと尋ねてみた。それでは彼の詩を二三篇読んであげようと彼は言い，もう夜は十時をすぎていたが，かれの研究室へでかけて行った。彼の研究室は大英博物館の北裏側にあった。長さが三十間はある石造五階の暗い建築であった。彼の研究室は一階にあったが，そこで草稿を見せ，説明をしてくれた後，彼は五階にまで上がってゆく階段の中程の暗闇の中に立ち，私を階段の下に立たしておいて，The Wreck of the Deutslchland, Golden Echo, Leaden Echo等の詩を諳誦してくれた，中音の実に美しい声で。真夜中のロンドンは静まりかえって音なく，私等の他には人のいないこの建築の長い廊下のあちこちからやまびこが諳誦の声に交じって聞こえる。私はその時Hopkinsがジスイットの僧院のEchoing corridorを歩きつゝこれらの詩をつくったであろうこと，echoがHopkinsの詩の一要素であることを思い，なぜOgdenさんがこのような時と場所とを選んだか始めてさとった。

そして土居光知は, Basicには「民衆の言葉である話し言葉」の復権の意図があることを熱っぽく語り, Richards訳のプラトンの対話篇とホメロスの語りものに触れている。 （片桐ユズル）

公立中学校におけるGDMの活用法提案

GDMを取り入れた新教科書での指導計画案

愛知県小牧市立北里中学校教諭
松　浦　克　己

1　はじめに

平成４年にGDMを知り、平成５年度１年生全クラス（５クラス）を担当することになり、GDMを取り入れた授業実践を行ってみた。また昨年平成８年度も１年全クラスを担当し、同じような実践を行い、GDMの有効性をあらためて確認することができた。前回報告した成果（News Bulletin No. 47参照）に加えて今回はリスニングの力に関する効果を報告したい。

この２年（平成５・８年度）の実践は、学年のクラス全部を１人で担当するという条件で行ったものである。この条件では、GDMを取り入れ、指導順序を入れ替えることは比較的自由にできるが、複数で１学年を担当し、担当者全員がGDMを取り入れていないような場合には、いろいろな制約が出てくる。このような場合に、どんなふうにGDMを取り入れ、どのようなカリキュラムで指導すれば効果的で、進度や内容面で問題なく行えるか、そのモデルを提案していきたい。そして、中学校においてGDMの活用がよりいっそう広がれば、幸いである。

2　GDMのリスニングに関する効果

(1) あるリスニングテストの結果から

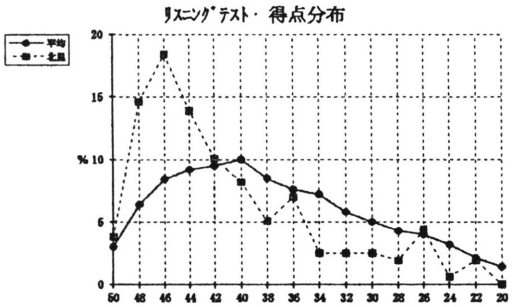
愛知県を中心に58校、約9800人が受け、実施時期は１年の12月。問題数は25問で、１問２点の50点満点である。受験者全体の平均点は36.6点、本校は40.4点であった。次に問題ごとの正答率について見てみると、表１のように、10%以上本校の方がよかった問題が、全問題の約３分の１にあたる７問であった。

表１

	＋20%	19～10%	9～5%	4～0%	マイナス
数	２問	５問	11問	６問	１問

次に点数ごとの人数の分布を見てみると、下図のようである。

このように48点46点では、２倍以上の割合となっており、44点以上の割合は、全体では27%に対して、本校では51%と、半数を超え、全体の２倍である。



(2) GDMの効果

このリスニングテストについては、まだ1年ということもあり、特別にその対策といったことは何もしていないが、GDMの授業ではまず聞いて、そして自分で言ってみることから理解が始まる。そして日本語に訳さずに（先生も日本語の説明をしないので）英語を理解していく習慣をつけやすい。また、正答率のよい問題の共通点として、he や she が出てきて、何かをして、その内容を絵や答の文から選ぶということがあげられる。これは he, she で彼とか彼女という日本語が出てくるのではなく、頭の中で男性や女性（スティックフィガーのような）の像が出てきて、それにその後の英語の内容におうじて、肉付けや周りの状況を付け加えていく作業をしているのでないかと推測される。その結果、話される英文のスピードについていくことができ、内容をとれるのではないだろうか。GDMを取り入れた授業を行っていくと、このようなことが自然と無理なく生徒の頭の中に形成されていくと考えられる。

(3) GDMを取り入れたカリキュラム

昨年度1年生に実施したGDMの授業は、年間で40数時間で全体の4割程度、教科書を主に指導したのが約5割弱、残りの1割位がALTとのT.T.であった。特に、動詞に関しては、GDMと教科書では指導順序が大きく異なるが1人で学年全部を担当していたため、GDMの順序を優先した指導順で教えることができた。その1学期の内容を次に示す。時数に網掛けがしてある授業が、教科書を指導した時間である。

表2

＜平成8年度1年1学期の指導記録＞

時数	アイテム
1	I You He She It They
2	We You here there is
3	I am here. You /They are there
4	1～3までのテスト
5	This is his / her / my / your
6	a
7	AETとのT.T.
8	these those s
9	確認テスト
10	in on the
11	and This is. It is on / in
12	What ? Is this ? Yes / No
13	教科書 L1
14	教科書 L2
15	教科書 L1、2復習
16	Review, off
17	AETとのT.T.
18	taking putting / took put
19	未来形　will take / will put
20	テスト前調整
	中間テスト
21	テスト返し
22	Be動詞の過去形 was
23	三時制の復習
24	were a the will give, giving, gave, to him / her / you / me
25	確認テスト
26	L3–1
27	L3–2
28	L3–3
29	AETとのT.T. what who
30	his, that its open closed
31	of
32	will go going went at
33	Review
34	Review
35	テスト返し、曜日
36	AETとのT.T.
37	come coming came did
38	Review
39	No. 22の答合わせ
40	夏休みの課題指導　筆記体指導
41	筆記体指導 辞書指導
42	their our will not
43	Review 筆記体指導

以上で１学期を終え、２学期に入りsee, sees, have, hasで一般動詞の現在形を導入し、疑問文・否定文でdo, doesの練習をして、その後教科書のL4に戻った。L4は、like, play, haveを用いて一般動詞の現在形を習う課だが、３人称は扱わず、１・２人称だけである。（このことについては、次の章で詳しく触れる。）

このあとはGDMのGradingを直接そのまま活用することは難しくなる。GDMで教えた方が有効と思われる語を、できる限り先までみとおして、適切な時期に教えるように試みた。

１学期終了時点では、教科書の進度は上の表のように大きく遅れていたが、２学期終了時点では、ほとんど差のない状況であった。

3　指導計画案作成について

(1) 条件

使用教科書は東京書籍のNew Horizonで、今年度新しく改訂されたものである。GDMを使っていない先生と複数で１年生を担当している場合に、どんなカリキュラムが考えられるか。つまり、同じ定期テストを行わなければならないという条件が、先に報告した昨年度の私の実践と大きく異なる点である。同じテストをしなくてもよいのであれば、複数で担当していても一人で担当していても同じである。定期テストごとに教える内容を同一にするという条件で、カリキュラムを考えていく。

(2) 教科書の指導順序……動詞を中心に

主な動詞や時制が教科書ではどのような順で出てくるか。GDMと教科書の接点で、これがもっとも大きく問題となる点である。昨年度までの教科書の順序は表３のようである。

表３

動詞　内容	レッスン	時期
is	L1	４月
have　一般動詞の like　現在形 play　１・２人称	L4	６月
am are	L5 L6	６月
can（助動詞）	L7	９月
plays　三人称単数 helps　現在形	L8	10月

表４

am	Unit 1	４月
are	Unit 1	４月
is	Unit 2	５月
like　一般動詞	Unit 3	６月
play　現在形	Unit 3	６月
likes　三人称	Unit 6	９月
plays　単数現在	Unit 6	９月
can	Unit 10	12月

今年度からの新しい教科書では、表４のように変更された。これをふまえて、どのような方針でGDMと教科書の指導計画を作っていけばよいかを考えていきたい。

(3) はじめはGDMで

自分を基準として常に発言することと、GDMのスティックフィガーの約束事を定着させるには、まずGDMで教え始めるほうがよい。またGDMは初期においては文字もうまく制限してあるので、アルファベットだけを何時間か教えることは必要ない。その結果、入学したばかりのもっとも意欲があふれている時期に、第1時間目から英語を聞き・話し、理解し、英語の基本であるbe動詞の使い方を定着させることができる。

(4) GDMで先に教えたほうがよいもの

これまでの4年間の実践で、次の内容についてはGDMで先に導入したほうが効果的であることがわかった。①人称代名詞、②数の概念、③時の概念（過去、現在進行、未来）、④後置修飾（前置詞、不定詞、関係代名詞）、⑤基本的な語、⑥副詞節、⑦日本語の訳と意味がずれる語。これらについては原則として、GDMで導入、練習しておけば、教科書の本文を復習や内容理解の教材として扱うことができる。

(5) 計画案作成上の留意点

＜Classroom Englishの取り扱い＞

教科書で扱われているClassroom Englishについては、4月はじめにまとめて指導しても、ただ丸暗記させるだけに終わってしまい、あまり効果はない。ふだんの授業の中で順次取り入れ、指導していくことの方が大切である。そのため計画案ではまとまった時間はとっていない。

＜文字指導＞

GDMは1時間の中で聞く・話す・読む・書くの4技能を扱っていく指導法である。また、必要な文字についても初期の段階では制限してあるので、26文字すべてを第1時間目から書けなければならない必要はない。よって、ふつう行われている文字指導だけの時間（私の勤務している地域の標準的な教育課程では6時間を充てている）は必要ない。

＜第1時から第12時まで＞

この間に人称代名詞（主格）とbe動詞の使い分け、this, thatの使い分け、人称代名詞の所有格と不定冠詞の基本的な使い方、数の概念の基礎と前置詞の導入といったとても重要なことを指導する。内容が非常に豊富だが、GDMを用いて指導することで、それほど無理なく、そして文法用語や日本語の訳なしで定着させることができる。ただ、週4時間でどんどん進むと、復習が不十分になり定着が不確実になるので、確認テスト（第4時、第9時）やAETとのTTを入れていくことが必要である。また4月終わりから5月の連休を利用し、ペンマンシップ等を使い連休明けをめどにアルファベット全部が書けるように指導していく。昨年までの教科書では、be動詞が分かれて（前ページ参照）出ており、生徒に混乱を与える場合も多い。これに比べ、実際にライブでis, am, areを導入し、練習していくGDMのほうが、be動詞の使い分けの定着は（平成5・8年度の実践から）はるかに確実であった。なお、今年度の新教科書では、この点はだいぶ改善され、U（ユニット）1、2でまとめて指導するようになった。

＜一般動詞の現在形の指導＞

GDMではbe動詞の次に、一般動詞の3時制（過去、現在進行形、未来）を同時に指導しており、教科書との非常に大きな違いとなっている。平成5・8年度の私の実践では、GDMの順で指導したが、複数の教師で1年を持つ場合にその順で指導すると、定期テストの範囲が一致しなくなってしまう。そのため今回の計画案では、先に一般動詞の現在形をGDMでsee, haveを用いて指導することにした。昨年までの教科書では1・2人称は6月、3人称は10月というように分けて教えており、これも生徒の理解

表 5 指導計画案

＜1学期＞

時数	G	アイテム
1	G	I You He She It They
2	G	We You, He is here / there.
3	G	I am here. You are there. They / We are here.
4	G	1～3までのテスト
5	G	his her my your This / That is my / your ...
6	G	a
7	G	AETとのTT①
8	G	these those 複数形
9	G	確認テスト（文字指導）
10	G	in on the
11	G	and This is /// . It is on
12	G	What～? Is this～? Yes /
13	教	U1 I am You are
14	教	U2 This / That. Is
15	教	U1、2復習 She / He is.
16	G	Review
17		AET ②アルファベットクイズ
		1学期中間テスト
18	G	see sees don't doesn't
19	G	have has doesn't have
20	G	G I Do Does～?
21	G	復習、確認テスト
22	G	its open closed our their
23	G	some any many
24	G	of the legs
25	教	U3–1 一般動詞現在形
|		|
28	教	U3–4 疑問文・否定文
29	教	U4–1 Who, What . . .?
|		|
31	教	U4–3 How old. . .?
32		AETとのTT ③ what who
33	教	今日は何曜日
		1学期期末テスト
34		テスト返し、曜日
35		AETとのTT ④
36	G	off on in
37	G	taking putting took put
38	G	will take will put
39	G	三時制の復習
40	G	was were them
41	G	give giving gave him her me you
42	教	復習 筆記体指導
43	教	夏休みの課題 筆記体指導

＜2学期＞

時数	G	アイテム
44	G	復習 or Where
45	G	will go goint went at will come coming came
46	G	will come coming did didn't
47	G	How many Whose
48	教	U5–1 How many ? Let's
49	教	U5–2 some, any,
50		AETとのTT ⑤
51	G	get got
52	教	動作をしよう
53	教	U6–1 三人称単数現在形
54	教	U6–2 疑問文
55	教	U6–3 否定文
56	G	under over
57	G	the other another
58	教	U7–1 Where?
59	教	U7–2 代名詞の目的格
		2学期中間テスト
60		AETとのTT ⑥
61	教	U7–3
62	教	今日は何日 When ?
63	G	after before
64	G	some / many / all of
65	G	which with
66	G	will be, had
67	G	review
68	教	U8–1 What time ?
69	教	U8–2 Whose ?
70	教	U8–3
71		AETとのTT ⑦
72	教	U8–4
73	G	thing something
74	G	say said saying
75	教	U9–1 現在進行形
76	教	U9–2 疑問文
		2学期期末テスト
77	教	U9–3
78	教	U9–4
79		AETとのTT ⑧
80	教	U10–1 can
|		|
83	教	U10–4
84		AETとのTT ⑨

にとって問題となっている。なぜなら、１・２人称では動詞は変化せず、日本語と同じ感覚で考えられ、そのように理解してしまい、その後４・５ヶ月たってから突然 He やShe のことを言うときは形を変えなければならないことを教えられて、混乱してしまうのである。それに対してGDMでは同じ内容を言うのに、自分の時と話し相手以外の一人の人や物の時は少し形が違うことを、初めからコントラストして提示していく。(see とsees, have とhas, don't とdoesn't) このことは一見生徒に対して負担が大きいように思われるが、単語を限定し、十分に練習を行い、そしてis, am, are の使い分けがしっかりできていれば（人称という言葉の知識ではなく、人称の感覚が形成されていれば）この使い分けの理解はそれほど難しいことではない。このほうが英語と日本語の違いを意識しながら学習できるので、その後の英語学習の点からも有効である。

新教科書ではU3（６月指導）とU6（９月指導）と、指導の間隔がほんの少し短くなってはいるが、やはりいっしょに扱ったほうが効果的であるという観点から、本計画案ではGDMを使わない先生も、３人称をいっしょに指導していくことで指導順序を組み立てた。同時に指導したほうが、いろいろなコミュニケーション活動を行う際に、活動の幅が広がり有効である。この点に関して本校に来校しているALTも同じ考えを持っている。

＜３時制の指導＞

前回の教科書改訂から文法事項の学年配当がなくなり、どの教科書も１年の終わりで過去形の指導をするようになった。今回の改訂でもより多くの過去形の文や単語を１年で学習するようになっている。時制の感覚も日本語と大きく異なっているので、早い時期に無理のないようにその基本を理解・定着させることは大切である。今回の計画案では第３７時から第46時にかけて、３時制を指導していく。単語はtake, put, give, was, were, go, come とGDMの順におおむね従って教えていく。過去、現在進行形、未来といった言葉は使わずに、どういうときにどの形を使っていくのか、生徒が自分の頭の中でまとめていくのをあわてずに待つことが大切である。

4　今後の課題

上のような場合の定期テストについては、教科書以外のGDMの内容は、使っていない先生との関係で出題できないので、学級内での確認テスト等を使っていくことになる。このようなことを含め、評価についてさらに研究を深めたい。

教師としての「自分」を問い直す

——ティーチング・スキルを支えるもの——

甲南中・高等学校教諭

吉　沢　郁　生

騒然とした教室で

“教室がさわがしい。授業にならない。”私が最初に赴任した工業高校で直面したのはこのことだった。授業時間になっても教室に入らない生徒がいる。平然と立ち歩く生徒がいる。マンガ本を読んでいる生徒がいる。机につっぷしている生徒がいる。そして教室のいたるところでおしゃべりがたえない。最前列に座っている生徒が一人教科書を開いて、「早く授業始めましょうよ」と言う。「静かにして！」と私が声を張りあげても効きめがない。“授業が成立しないのはさわがしい生徒たちのせいだ”という気持ちと、“そんな生徒たちを引きつけることのできない自分がダメなのだ”という気持ちに引き裂かれる。

私はGDM英語教授法研究会のセミナーに参加した。生徒をダイナミックに動かしながら進めていく指導方法と、何をどのような順序で教えるかに細心の注意をはらった教材構成に魅力を感じた。“この指導方法があれば授業が成立するのではないか”と考えた。授業を進めていくすぐれた指導法がある。それに熟練することですぐれた授業を作ることができる。そのような考え方で、教師として研鑽を重ねていった。

私学の中・高に移って

教師になって８年目、関西にある私立の中学・高校一貫に転勤した。中学１年生を担当した年は、GDMの方法で授業をすすめていくことができた。しかし、生徒たちが中学２年の半ばくらいになると、やはり教室はさわがしくなっていった。「静かに！」とどなると一瞬は静かになるが、すぐにおしゃべりが始まる。私は次の２つのことに気づいた。

１つは、生徒たちの授業中のおしゃべりは教師の指導法云々とは別の次元の現象のようだ、ということだった。例えば、希望者をつのって補修授業をしたことがあったが、希望してやってきているにもかかわらず、おしゃべりをする生徒たちが多いのだ。数名の時はそうでもなかったが、４０名近く集まると、おしゃべりは止まらなかった。(1)

もう１つは、私が生徒のおしゃべりにイライラしてしまうことは、指導のスキルを身につけて解決できる問題ではなく、私個人の内面にかかわる問題だ、ということだった。前任校では、“おしゃべりする生徒が悪い、だから教師が力をつけておしゃべりをさせないようにすべきだ、そのために指導法に熟練した教師になろう”というふうに考えていた。しかし、指導法に熟練しても、そのイライラする感情はなくならないのだ。

学校は何をするところか

滝川一廣氏(1994)は、子どもにとって学校が持つ最大の意味は、「家族」という性愛の関係から離れ、「社会」という非性愛的な関係の世界へ踏み入る体験にある。そして、そのような「社会的な人間関係の体験は、遊び時間や放課後の、ほかの子と交わる時間のなかで遊びやけんかやいじめとして生起するのであって、黒板を前にしてではないかもしれない」と言う。(2)

いわゆる「勉強」は子どもにとって、学校生活の一部にすぎない。しかも、映画やビデオ・テレビ番組、種々のゲーム類など、学校の外にはさまざまな文化刺激がある。生徒に対するインパクトという点

で、学校の授業はそうした文化刺激にもはや対抗できないのだ（学校でポケベルやマンガ本・ゲーム機を持ってくることを禁止するのは、対抗できないことを教師が知っているからである。）(3)

私はそのような文化刺激とはほとんど無縁なところで生きてきた。それは、私の子供の頃は現在ほど文化刺激が多くなかったからだが、それ以上に、私がいわゆる「勉強」以外の文化刺激に関心を持たない子供だったからである。私のそのような生い立ちは、私がおしゃべりをする生徒に抱く感情と深い関係があるのだ。

生徒に投影された私自身

おしゃべりに熱中している生徒を見ると、イライラして抑えつけたくなってしまう。そのくせ、ごくたまに教室がシーンとしていてふだんさわがしい子供が静かにしていると、「もっとおしゃべりしてくれよ」と言いたい気持ちになる。私の中に矛盾した二つの気持ちがあるのだ。

また、おしゃべりする生徒たちの中にいておとなしく前を向いて教科書を開いている生徒がいる。そういう生徒たちに私は、「先生なんでしょ。ちゃんと授業しなくちゃだめだよ」と言われているような、教師として私がきちんと授業ができるかどうか監視されているような気になる。そして、そのおとなしい生徒たちが真面目にノートを取っているとホッとする。その反面で、「そんな生真面目に勉強ばかりするなよ」と言いたくなる気持ちにもなる。ここでも私の中に矛盾した二つの気持ちがあるのだ。

これは、私自身の投影なのである。私の気になる生徒というのは、私自身の姿なのである。子供時代、私はいわゆる優等生だった。授業の時はキチンと教科書を開きよけいなおしゃべりはせず、つまらない授業でも熱心に聞いた。教師の言うことはキチンと聞かないといけない、勉強をしっかりやらないと教室の中に自分の居場所がなくなると思っていたからだった。そして「真面目に勉強なんかしたくない。遊びたい。休みたい。」といった本音の部分は、心の底の押し込められたまま置き去りにされていた。私の中の置き去りにされた部分が、今教師として生徒たちに接する時に、刺激されるのである。私がかつてやりたかったのに、やってこなかった友人たちとのおしゃべり。それを目の前の生徒たちがいともたやすくしている。それにイライラしてしまうのは、私の中の置き去りにされた私とその本音を押し込めて生きてきた私とが、癒されないまま折り合いをつけることができずに、私の中で葛藤しているからなのである。

自分の心理的葛藤に向き合う

心の葛藤は必ずからだに現れ、必ず人間関係にひずみをもたらす。私は、心とからだの問題に取り組むためのワークショップに参加し、自分自身と向き合うワークをした。(4)

おしゃべりに夢中になっている生徒たちを目の前にして、イライラしながらどうしていいかわからずにいる自分自身の状況を、何人かのメンバーの協力してもらってロールプレイで再現してみた。自分が教師の役をしたあと、生徒の役になってみるのだ。すると自分の受け持っている生徒の気持ちがわかってきた。「放課後一緒に帰ろう」「ダメ？　なんで？」「あ、K君がM君を叩いている！」「あ、僕の消しゴムがない！　お前、取っただろう」「ゆうべテレビ見た？」などとおしゃべりをすることがいかに楽しく、生き生きすることであるかを私は始めて体験した。子供たちは、このような友人との関係を第一義的に生きているのだ。それは、私が置き去りにしてきた部分だった。

教室でのディレンマを引き受ける

このワークの後、すぐにイライラしなくなり、授業がスムースに行えるようになったわけではない。しかし、生徒がおしゃべりをしてさわがしくても、やや距離をとって見ることができるようになった。イ

ライラしても、“あ、またイライラしているな。でも以前ほどではないな。生徒は悪意があって、さわがしいわけではないものな”というふうに思えるようになっていった。いわば、私の内面の葛藤を見つめるもう一人の私が育ってきたのである。

教室にいるのは、一人一人違った個性を持った生徒たちである。当然、教室でのできごとは複雑で多岐にわたり、そこで授業と学習を進めていこうとすれば、そこに数々の衝突や葛藤、そして妥協が起こらざるを得ない。(そのような状況を、心理的葛藤と区別して「ディレンマ」と呼ぼう。)そのディレンマをなんとかやりくりしていくことが授業なのだ、とマグダリン・ランパートは言った。(5)

例えば、GDMですべての生徒に完全に習得させたいという理想を持つ教師がいるかもしれない。しかし生徒の全員がその理想を期待していることがない以上、それは不可能である。何よりも、教室にいる生徒たちの期待と要求そのものが相矛盾しているのだ。そこで教師はディレンマに向き合わないといけなくなる。“A君が机につっぷして、しんどそうだ。声をかけようか。しかし、そうすれば授業の流れが中断される。”といったふうに教師は葛藤する。授業を中断してでもその場でA君に声をかけるか、とりあえず授業の流れを優先するかは、その時の前後状況にもとづく教師の判断による。どうするのが適切かを具体的な状況を離れて決めることはできない。言えることは、教師が自分の葛藤として引き受け、それを自分の責任でやりくりすることなのだ。(6)

葛藤する能力を育てること

教師に必要なのは、葛藤する能力である。そのためには、自分の葛藤を見つめるもう一人の私を自分の中に育てることはとても大切である。

もちろん授業を進めていくティーチング・スキルは必要である。しかし、教師が教室でのディレンマに直面して心理的葛藤と向き合うことから逃避するために、「こうすればうまくいく」式のスキルを採用するとすれば、それは本末転倒である。

《注》

1. 小浜逸郎氏は、教師—生徒の放射状の関係がくずれ、生徒どうしが水平的に癒着している、というふうに説明している。(『学校の現象学のために』大和書房、1985、p.107)
2. 滝川一廣『家庭の子ども学校の子ども』岩波書店、1994、p.232
3.) 向井吉人「市場社会における感受性の行方」(芹沢俊介編著『解体される子どもたち』青弓社、1994、p.20)
4. “癒しのワークショップ”(1996年8月、長野県松本市)。主催は「大阪からだとこころの出会いの会」(代表、松井洋子)。
5. Lampert, Magdalene, “How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice”, Harvard Educational Review. Vol.55, No.2, 1985. pp.178–194
6. 次の論文を参照。佐藤　学「教室のディレンマ」、高木光太郎「教室にいること、教室を語ること」(ともに佐藤　学編『教室という場所』国土社、1995、に所収)

ある程度進んだひとたちのためのEP

京都精華大学教授
片　桐　ユズル

1996年度は2カ所でEP1の前半を終えた。精華大学の「意味論」クラスでは週2で12週，神戸YWCAの日本語教師養成コースでは週1で12週，どちらも1レッスンは90分。もうすこしゆっくりしたかったが，1学期しかなかったので。

I/YOUの段階から発音をうるさくやった。「ア・イ」にならないようにとか，「ユウゥ」をたっぷりしゃべるようにとか。もちろんthはうるさく指摘し，itがeatにならないようにとか，hereの[h]が[ç]にならないようにとか。発音にエネルギーを使うことで，なんだやさしいじゃないかというバカにした気持ちがおこらないことと，変な口がまえの緊張感とむすびついた指示物は脳みそのぜんぜん新しいところに分類される。カタカナ発音ではdirect methodはできない。

IN/ONでは，すこしひろげて，地図をさしながら，“My house is here. It is in Kamigamo. Kamigamo is in Kyoto.”などいえる，とおもった。実際には“I live in Kamigamo.”というような旧来の路線におちいってしまうのと，“Kamigamo is Kyoto.”のようにinをおとしてしまうのだった。ここまでの程度の英語で教室のそとへ出るのは，おとなの想像力にとっても，まだ早すぎることがわかった[1]。

本日のレッスンのねらいのセンテンスだけをしゃべって満足するのではなく，それまで習ったことプラスきょうやったことを，なるべくつみかさねてしゃべるようにもっていく。EP, 10–11にすでにそのモデルがある: This is a table. This table is here. It is here. This is my hat. My hat is in my hand. It is in my hand. 同じ指示物について複数の異なった言い方をするのはばかみたい，とおもうかもしれないが，スピードをあげて一気にしゃべってみせる。すると生徒は先生のいったことをまるおぼえしてリピートするわけにはいかないので，指示物を見ながら言えるセンテンスをできるだけ多くしゃべる練習になる。

T: That is a seat. That seat is there. A bag is on that seat. It is my bag. I will take my bag off that seat. I am taking my bag off the seat. I took it off the seat. It was on the seat. Now it is in my hand. I will give the bag to that woman. I will give it to her.

L: That bag was on that seat. You took it off the seat. You gave it to her. Now it is in her hand. It was there. It was on that seat.

ANDがでてくると，“I will take that book off the table, and I will give it to her.” “You took the book off the table, and you gave it to her.” “And...”と先へつづけるようにうながすことができる。

動詞の3つのテンスの導入のときに“You will take...”が命令形の代用品にならないように気をつけたい。また“I will take ナニナニ”が生徒の意志においてナニナニをtakeするようにしたい。たとえば，選択肢がいくつかあるような状況をつくって，生徒がえらぶようにもっていく。反省としてGDMは生徒にelicitさせることは非常にうまくて，生徒はコレを言えばいいんだ，ということがすぐわかる。しか

し，何をいったらいいのかわからないような状況を，何かいうことによって切りひらいていくような態度をもっとencourageする必要がある。

EP, 22でWATERはかぞえられないmass wordである。GLASSも，かぞえられるglassと，かぞえられないガラスとある。このへんで“I will give a party”をする。きょうはテーブルのまわりに全員がすわる。テーブルのうえには，お湯のはいったpotがあり，trayにのせて，cups, glasses, plates, spoonsなど，かぞえられるものがあって，それらを紹介して“a”がつくこととか，複数の“s”を確認しながら，それらとかぞえられないものを対比する。Water, sugarなど，量が多くても少なくても“This is water. This is sugar”である。パンは食パンでなくてフランスパンのようなものを，不定形に，大きくちぎっても，小さくちぎっても，“This is bread.”ほかにcoffee, milk, juice, butter, jamなど。Cheeseやchocolateは大きなかたまりがあれば，それを小さくしながら，また大きいcakeを切りながら，“a”がつかないことを示す。お茶については，“These are tea bags. I will put a tea bag in this cup. Now I am putting hot water in the cup. This is tea. I will give tea to you.”

上のように，はじめに先生がTAKE, PUT ,GIVEなどを使ってやってみせたら，生徒が自分で動作をしながら，好きなものを入れたり，ひとにあげたりするようにもっていくが，かならずセンテンスを言いながらすることを厳重にする。そのうちに“I will take coffee.”といったりして“take”の意味がひろがってくる。

SHIP/SHEEP, GLASS/GRASS, ROOM/LOOM, FRAME/FLAMEなどのminimal pairsをつくって発音であそぶことができる。これらは絵で見せたらいいだろう。音が異なることで意味が異なるというphonemeの理論を実感させることができる。Yes-no questionsをならったら，さらに“Is this a sheep?”などといって，あそぶことができる。

OFのところでは，4本足/1本足のテーブルなどで，a/the leg of the tableのように，ひとつしかないときの“the”をていねいに教えることができる。

そしてFRAMEのところでは，frameをばらして，the back of the frame, the leg of the frameなどもできる。さらにいろいろな絵を，“This is a picture of a ship. This is a picture of a man and a woman. This is a picture of a room. This is a picture of a house.”などと紹介しながら並べる。そしてだれかに出て来てもらって，自分の好きな絵をえらんで“I will put this picture of a house in the frame.”入れおわったら，そのframeをどうするかというと，“I will put the frame on the shelf.”“I will put it in my bag.”“I will give it to Ayako.”などと，自分の意志をいうことになる。

わたしたちのSEN-SITの理解は普通situationから→sentenceをつくることだとおもっているようだ。しかし次のサイクルはsentence→situationで自分で何かを言うことで，状況をつくっていくことを，リチャーズはかんがえていた。

ある程度すすんだひとたちのためのEP gradingの先倒しについて書こうとおもっていたが，今回はここまでしか書けない。

注1) 片桐ユズル (1996)『メディアとしてのベーシック・イングリッシュ』第10章参照。

GDM導入の取り組みと成果について

SEG（科学的教育グループ）専任講師
佐　藤　正　人

0. はじめに

昨年４月より、東京新宿にある習塾SEG（科学的教育グループ）でGDMによる中学生の英語指導を開始した．その経緯と現時点での成果を，今後の問題点と併せて，報告する．SEGの英語科では，生きた使える英語を教える（それが，結果において，受験を含むすべての面で，最良の基礎学力を築くことにつながる）ことを目標に授業の改善に努めており，その一環として，GDMによる英語クラスを開設した．SEGの在籍者には中高一貫校の生徒が多いこともあって，高校入試への対応は特に考慮していない．また，全体的に見て，中学生としては集中力が高く，理解力の優れた生徒が多い．発見学習的な要素の多いGDMの可能性を究めるうえで，これらは好ましい条件である．一方で，英語科全体のクラス展開の一環として行うとなれば，カリキュラムの策定，担当教師の訓練，教師間の連絡と調整，中途編入生徒への対応，等々，従来，課題としては認識されても，組織的な解明がなされてこなかった部分も少なくない．それらについても，取り組みの一端を紹介したい．

1. ネイティヴ講師と組んだGDMクラス

英語に限らず外国語の学習で，目標言語のネイティヴ・スピーカーと接触する機会を確保することは，重要な意義をもつ．発音だけでなく，連続する言語入力をリアルタイムで処理し（聞けるというのは，まさにこういうことだ），かつ適切な発話でそれに応答できる運用力は，状況に即した言語使用の経験を積み重ねることによって，訓練されていくものである．また，学習者が学習の意義を，いわば皮膚感覚として実感できるのも，そういう機会を通してである．教室でネィティヴの話す生の英語に触れることは，学習の動機を健全な形で持続する大きな要素ともなる．いうまでもないが，それには，目標言語の意味と構造（より本質的には，＜それらを生成する無意識化された言語知識＞という意味での文法）が適切に習得されることが当然の前提である．ここでいう文法とは，言語活動を通じて学習者が内面的に構築するもので，明示的(explicit)な知識として教えられる学習用文法のことではない．こういう洞察を授業に具体化できる英語教師は，今のところ絶対的に数が少ない．ネイティヴの教師とて，事情は同じである．この点では，学習者の認知的・心理的特性を熟知するぶん，日本人教師によるGDMに，むしろ分がある．日本人教師によるGDMと，ネイティヴ教師による運用面の展開という形で，分担授業を構想する根拠がここにある．

昨年度は，中学１年生を対象に，週２回の３時間授業を，筆者とパートナーとなる英国人講師が毎回90分（時間内の休憩を含む）ずつ分担する形で，これを具体化した（中１Ｓコース）．また，ネイティヴ講師の担当で，３時間授業週１回，EP１を主教材とし，GDMではないがダイレクトで教えるクラス（３クラス）を同時にスタートさせた（中１Ｅコース）．年間授業数は，Ｓコースで75回，Ｅコースで47回である．Ｓコースの場合，冬期講習でEP１を終えてEP２に移行し．Ｅコースでも，３学期半ばに，EP１をほぼ終了した．

この間，E/S共通のテストを計6回行って学習状況の推移を観察し，さらに授業の参観を数回にわたって実施した．また，E/S担当講師のミーティングで，進度やクラスの様子，授業実施上の問題点等を持ちよって検討するほか，GDM会員有志の協力を得て，GDMについての研修と，クラス参観にもとずく授業評価を実施した．なお，中1Sコースはそのまま中2に持ち上がり，現在，GDMによる指導を継続している．

a) 既習事項の理解と定着の度合を全般的にみるには，客観テストが適当で信頼度も高い．適切に作られていれば，検出したい項目をピンポイントに特定できる．誤答の分析から，学習者が対象言語の規則性を（誤って）どう捉えているかを見ることもできる．E / Sコースで用いるテストは，学習した語彙や構文が適切に使えるかどうかの判定を念頭においている．Sコースでは，常時70–80点程度の高い平均を示し，しかも集団内の得点差が平均から最大で± 10 - 15点程度ときわめて小さい．これは，学習効率が高く，定着が確実なGDMの特徴を示しており，GDMが効果的に作用したことがわかる[1]．また，後置修飾のように，定着までにかなり長い過渡期のある構文も確認した．教えた時は正しい構造を生成できるように見えても，しばらくたつとそれが崩れる．できては崩れ，崩れては直る不安定な状態を繰り返しながら，誤りには一貫して規則的なパターンが認められる．この現象は，ある構文が模倣で使える段階から，その構造を解析し規則性の把握へ進む段階で，(おそらくは母語からの干渉により）誤った構造を付与しているものと思われるが，このような過渡期の存在は，GDMによる学習が，機械的な暗記学習とは異なる，獲得した言語資料から対象言語の規則性を割り出し，それを用いて新しい文を作り出していく能動的な過程であることを示す．獲得された構文の知識はいずれ安定状態に達するが，そうなれば，関連する構文の学習は一気に容易になる．EP 2の最初の方に，関係副詞 where の構文が出てくるが，この段階では，生徒は初めからほとんど抵抗なく，これを使えるようになる．使役動詞，付帯状況を描写する小節 (small clause) なども，通常は高学年の扱いとされている構文だが，導入に特に困難はなく，学習後の定着状況もよい．

b) 本年度の1年生で，

This is a picture of a flower.　This is a picture of a mountain. He put the picture of a flower on the board.

まで練習したところ，ややためらいがちに，しかし，はっきりと

The picture of a flower is on the board.

と発言する生徒を，1学期第5週目に観察した．主語の位置にあらわれる名詞句内のof-phraseは習得が困難なものの一つであるが，この生徒は独力でthe picture of a flower が全体として一つの構造単位（名詞句）であることをとらえ，それを異なる構文に適用したことになる（ただし，この生徒も，翌週には見事にこのいい方を忘れていた）．1例だけでは資料としての価値は低いが，GDMで教えていると似たような事例にしばしば出会う．それが組織的に収集されれば，GDMの学習メカニズムを明らかにする手がかりとなる．これは，今後の課題である．

c) 客観テストでは，出題者の予測を超えた部分は，とらえることが出来ない．学習者の創造性という，この最も測定困難な領域では，自由作文などの，変数の制御しにくい手法を用いる事になる．いうまでもなく，言語の創造的使用は，規則性の洞察を前提とする．創造的であるとは，見い出した規則性を，それが獲得された時とは違った形で使えることをいう．したがって，客観テストと自由作文とは，相互補

完的であって，対立するものではない．また，自由作文でも，測定する変数を絞りこめば，客観テストと50歩100歩であるし，コントロールされなければ，測定が無意味になる．そこで，たとえば，学習者の進歩を見ようとするなら，課題を既習の言語材料であつかえる題材で構成し，可能な表現にできるだけ広がりをもたせるなど，目的に応じた工夫が必要になる．絵を使った自由作文は，簡便でありながら，いろいろな使い方のできる便利な方法である．何より，生徒にとって英語以外の要素が大きな負担にならない．下の２例は，中１Ｓコースで，３学期の初めに行った自由作文の例である．原文のままで，修正は一切加えていない．いろいろな構文を用いながら，表現に無理がなく，シンタックスや語彙選択の誤りがほぼ皆無であるところに，GDMの特徴がよく出ている．

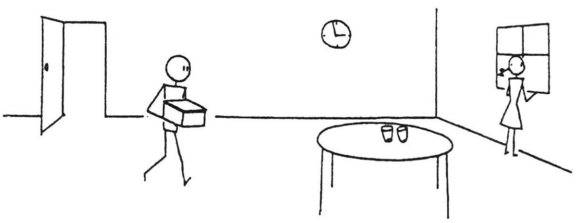
〈作例１〉

There are two persons in the room. One person is a boy. His name is Tom. The other person is a girl. Her name is Naomi. This is Naomi's room. Tom is carrying a box. Today is Naomi's birthday. He will give the cake to Naomi. There are two glasses of milk on the table. He will give a birthday party for her.

〈作例２〉

This is a room.
There are two people in the room.
The door is open.
The boy is going to the table with a box in his hand.
The girl is at the window.
The window is shut.
That clock is on the wall.
The time is three minutes before three.
There are two cups on the table.
They are together.
The table has four legs.
The boy has no hair.

題材として使った絵[2]



生徒同士のちょっとしたやりとりから，練習した内容を生徒がどう理解しているかを窺い知れることがある．授業でquickの例を示すために，ばらばらに与えた単語列から文を作ったり，簡単な計算をしたりして，速さを競わせたことがある．たまたま，その中に，What is in the box is a book. となるものがあった．そのとき，ある生徒がふと口にした，「あれは要するに，何が中にあるかというと，本なんだよね」の一言は，恐らくどんな名訳以上に，この構文(psuedo-cleft sentence)の要点をいい表わしている．ダイレクトは適切に行われれば，文法訳読法よりずっと容易に意味の核心を示すことができる．

d) GDMクラスの授業は，生徒の活発な発言を中心としたGDMらしい授業になった．また，今回の実践で，EP 1が中学初期の導入用として，まったく無理のない教材であることを，再確認した（EP 2については，中２の持ち上がりクラスで，継続指導中である．EP 3も，いずれ使う予定なので，別の機会にあわせて報告したい）．これまでのところ，ほぼ期待した結果を出しているが，以下の点は今後さらに検

討を要する．

i) 中学校での授業が本格化し，訳読が常態化してくると，生徒にその影響（はっきりいえば悪影響）が出始める．ある時期から，以下のような：

The window is close$_{(ママ)}$.

He lives Tokyo.

I forgot my textbook in my house. （I left it in my house. の意味で）

出てくるはずのない誤文が増えだし，また，ノートやプリントに訳語の書き込みがあったりすることが具体的な兆候だ．また，生徒によっては授業に集中せず，わからなくなると他の生徒に日本語で確認して済ませようとしたりもする（本人の学力低下だけでなく，授業全体の妨げにつながる）．日本語環境で英語を学んでいる以上，その影響を排除し切れないのは当然だが，問題は，それが人為的に増幅され，母語への依存が言語的にも心理的にも固定化されることである（中学校や高等学校で，GDMが他の指導法と併用される場合も，この問題は生ずる）．GDMで学んで確実に身に付いた表現をできるだけ使うように指導することで，ある程度は対処できるが，解決にはならない．最終的には，生徒がいずれどこかで学ぶことは極力取り込み，その部分を含めて，母語に依存しない方が英語はよくわかることを指導のなかで実感させることがベストかも知れないが，そうなると，GDMの枠組みを拡張しなければならない（EP 3までを展望すれば，不可能ではない）．

ii) EP 1の後半から，話題が眼前の出来事からそれ以外へと広がり，直接体験を共有することが困難になると，生徒は発言に戸惑い受け身になることがある．EP 2の最初で，Tom Smithの旅行が出てくるあたりは，生徒にとっても身近でなじみ易い話題と思われたが，意外に手こずった．教えていて，わかること（これは問題ない）と，それが表現意欲につながることの距離が，急に大きくなったように感じられた．生徒の個人体験と結びつけ，それをクラスで共有できれば理想的だが，眼前の事実の客観的な描写が中心になることの多かったここまでの授業からは落差がある．話題を個々の断面に切りとって，従来の延長線上にのせることはもちろん可能だが，生徒の見せた戸惑いは，むしろ，そこからの出口が見つからないもどかしさであったように思われる．これは，扱い方次第で，大きな飛躍の契機にもなる．

iii) EP 1の後半からは表現の幅が広がってくるので，生徒に「英語を使って自分がまだ知らないことを学ぶ」ことを経験させられる．これまでに「ヘア・ドライヤーの仕組」「潜水艦」「万里の長城と秦の始皇帝」「グランド・キャニオンの形成」などを話題にしたが，「人口爆発」「地球温暖化[3]」など，知的かつup to dateで，EP 2レベルに使え題材はいくらもある．ただし，扱いを誤ると，生徒はただ聞き手にまわるだけの授業になる（ネイティヴの講師でそういうレクチャーができれば面白い）．また，まとまった補助教材教材にできると，役に立つだろう．[4]

e) 分担授業におけるネイティヴ講師の寄与を正確に評価することはむずかしい．また，分担授業では，教える内容の調整がなかなか大変である．双方がGDMをよく理解していれば問題はない．また，ネイティヴ教師の役割を，よどみなく流れる自然な英語に生徒を慣らすことに絞って，語彙や構文には一切注意をひかないと割り切るなら，それもそれでよい（Krashen-Terrell流のNatural Approachがこの目的にはいい．Natural Approachがそれ単独で有効とは思えないが，GDMの併用指導法としては，もっと注目されてよい）．担当教師がNatural Approachに精通し，助平根性を起こして語彙や構文をいちいち教えようとせず，ひたすらインプットの供給に徹するならば，である（初学者相手に，これも，GDMとは

違った意味で，大変な技量を要する）．とはいえ，これは滅多にありそうもないケースで，現実は，ほぼ確実に，ひたすらな調整とすりあわせの連続になる．語彙は，表現は，と，具体的な話になれば，GDMをよく知る相手と組むのでない限り，その第一歩から思惑が食い違う．あれもだめ，これもだめ，というGDMの思考は，常識を疑ったことのない人には，ほとんど異星人のそれである．不便そのものとしか見えない語彙や構文の制約が，実は豊かな結実を導く最も確実な保障であるなど，まして想像を絶する．それでなくとも，他人にあわせて自分の流儀を制約されたいとは，だれだって思わない．教師という種族は，ことにそうである（自分がそうだから，よくわかる）．それでも，生徒に与えることのできる，外国人と英語で話す経験のもつ意味と喜びは，それだけの手間ひまに見合うほど，十分に大きい．これだけは，日本人教師がどれだけ歯ぎしりしても，真似することができない．

f) Eコースでも，EP 1を終了するところまで行くことができた．初めてEPを使うのであるから，戸惑いと試行錯誤の繰返しだったのは無理からぬところだが，英語そのものに不安がないということは，やはりネイティヴ・スピーカーの絶対的な強みである（日本人教師なら立往生しかねないところでも，ともかく授業は成立してしまうのだ．彼らがGDMの技術を習得したら鬼に金棒であると，実感した）．生徒もよくついていった．初年度の試みとしては，十分意義があったといえる．その一方で，懸念された部分に問題を残したことも否めない．テスト結果で見ると，最高点こそ（Sコースのそれよりわずかに低いものの）大きな違いはない．しかし，同一クラス内で得点差が開き，学習の理解と定着が不十分と思われる生徒が，認められた．また，授業でも，クラスによって状況は異なるが，生徒からの発言が概して少ない．Eコースは週1回なので1度の授業で多くを教えることになり，また授業の間隔も開くので，定着の面では不利と考えられ，特に欠席の多い生徒には厳しいと思われる（ただし，夏期・冬期の講習を含めるとEPに直接準拠しての指導時間はEコースがむしろ多くなる．Sでは総授業時数の1/2）．また，授業で，たとえば，カードに図示された物を，英語の名詞でいうような作業なら，喜々として発言する生徒が多いのだか ら，必ずしも発言意欲が乏しいのではない．先にも触れたが，GDMで教える限り，初歩の段階では，授業について来られなくなる生徒は滅多に出てこない．これが，GDMではないダイレクトでは，授業についていける生徒といけない生徒にわかれる傾向がある．しかも，多くの場合，生徒は受け身になりやすい．GDMのようにシステム化された精密な提示技術を備えていない一般のダイレクトでは，よほど勘のいい，直観力のある生徒でないと，容易に，何をやっているのかわからなくなる．また，学んだことが使えるところまでは，なかなかいかない．「生の英語」がネィティヴ教師の最大の魅力であるが，提示の技術が死命を制するGDMはいうに及ばず，およそダイレクト系の指導法では，やはり文＝場面の提示技術がその成否を決する[6]．見方を変えていえば，ネイティヴ・スピーカーの英語とGDMの技術が相乗的に働けば，これは英語教育の一つの理想的なモデルとなり得る．ネイティヴ・クラスの評価には，現時点での問題点と，そのポテンシャルとの，両面からの検討が必要である．その点から見れば，ＥＰに準拠するネイティヴの授業が成立した意味は決して小さくない．GDMを身につけたネイティヴの獲得は，これからの大きな課題である．それは，GDMの側がより大きな地平を獲得していく契機でもあると思う．

g) Eコース担当のネイティヴ講師から，ＥＰ１を初めて実際に使った感想として，語彙と構文のGradingを評価する一方で，用いられている表現が英語としては不自然なものが散見されるという指摘を一度ならず受けた．その中には，語句の入れ換えや場面のわずかな修正で解決するものもあった．こういう作業は，その時々にはしんどいが，長期的に見れば，その利益は計り知れない．GDMで陥りそうな盲点

や，EP自体の問題点を，細部にわたってチェックすることができる（日本人だけでは，なかなか手に負えない）．

h) 従来，GDMのクラスで中途編入は不可能であるとされてきた．しかし，生徒が減ることはあっても増えることのないクラスでは，リスクが大き過ぎる．そこで，夏期・冬期・春期の講習時に短期間で既習範囲の大筋をフォローする，編入用の速成システムを作った．編入希望者は英語をまったく知らないわけではないから，(学習のスタイルを含めて）GDMクラスに適応する上で問題になりそうな部分を重点的に扱えば，短期間でもそれなりの効果がある．カバーし切れない部分は編入後に折をみて扱うことにすれば，在籍生徒のレヴューにもなる．

2. 一般クラスの最初期をGDMで教える

昨年度まで，E/S以外の一般クラスは，すべて日本語を使っての授業であったが，今年度は一般クラスを含む中1全クラスで，春期講習だけではあるが，GDMに準拠して授業を行うことにした．現在，英語科では，オーラル重視の方向でカリキュラムの全面改定を進めており，入門期の最初は特に，英語だけで英語を学ぶことを体験させ，英語学習の原点にしたいという考えからである（こういう形でGDMを利用することは，中学校などにも先例がある[7]．検討した結果，1クラスの編成を15人程度とし，3時間授業5回でEP 1の14ページまでを予定範囲とするほか，フォニックスをそれと平行して教えることとし，それに3時間のうち毎回1時間をあてることが決まった．そのため，GDMは2時間で5回となり，またフォニックスの部分は日本語を使うことになるなど，かなり大変な内容となった．担当講師もGDMは未経験であるから，その研修の必要もあった（後述）．授業が始まってからは，講師の負担をいくらかでも軽減するために，プリントや補助教具（カラーボール，透明プラスティックの箱など）を共用できるように揃え，さらに，筆者の授業をビデオ収録して授業展開の参考例として使えるようにした．全クラスとも各5日間の日程を無事終えることができ，英語をダイレクトに体験し，口頭での練習を充分に行える授業が，このように比較的簡便な形で実現できた意義は，ネイティヴとの共同作業とは別の意味で，GDMの応用を考えるうえでも大きいと思っている．

3. 講師研修

GDMを組織的に導入しようとすると，Teacher Trainingの問題は避けて通れない．担当講師を厳選し，開講に先立って，レクチャーと模範および模擬授業で趣旨の徹底をはかった．開講後も，折りにふれて，教材およびカリキュラムの理解と授業技術の向上に務めたが，授業技術を習得する必要が痛感された．そこへ，新年度の春期講習にの導入が決まり，そのための講師訓練が必要となったことから，何人かのGDM会員の協力を得て，系統的な研修を実施することにした．

a) 12月から3月まで，できるだけ参加予定者の集まり易い日を選んで，初回の概論的なレクチャーと模範デモを含めて全4回のワークショップとし，日程の都合のつかない参加者のために，ビデオ研修やメイク・アップの機会も設けた．模範デモをビデオにとってコメントを加えると，手順の要点がわかり易い（直接体験とは違ったメリットがある）．

b) EP 1の p.14までの授業の流れと指導の手順が呑み込めるをように，全員ができれば3回（少なくとも2回）は，デモを行うことにし，以下の点を配慮した．

i) 指導の手順について，参考例が役立つと思われる場合は，積極的に助言した．試行錯誤の経験は

貴重だが，避けられる徒労は避けるに越したことはない．また，初心者が壁に突き当った時，ちょっとした助言でそれが超えられることは意外に多い．

ii) GDMの特徴である，生徒がいえることはまず生徒にいわせることが，実際にはなかなかできない．その場をコントロールできないことへの不安がその背景にあり，心理的な要素が大きいだけに，具体的なケアが必要である．なかでも，IとyouのIを利用して，提示に続いて先手を生徒に委ねるタイミングを練習する（一挙手一投足を具体的にチェックする）と，効果があった．

iii) うまくいかなかった時は，失敗の原因を検討し，なるべくもう一度試す機会をつくる．終業後の自主研修に何回か立ち会ったが，短時間でも，効果があった．失敗で終わらせず，うまくいく経験をしてこそ，何が足りなかったかわかる．

c) 研修での使用言語は英語を原則とした．ネイティヴの講師が参加したことの他，道具として英語を使うことを教師自らが実践する狙いもあった．また，語義や用法の疑問を即座に確認できるのは，ネイティヴ・スピーカーとの共同作業の大きな効用である．英米人と日本人とで，ThisとThatの距離感が微妙に違うなど，意図せぬ発見があった．

d) Native intuitionが働くネイティヴの教師といえども，提示技術は訓練が必要である．テーブルに置いた手を，そこから離して

My hand is off the table.

とすることには，たいていのネイティヴは首をかしげる．その彼らが，offを導入してみせる立場では，自分でこれをやる．また，Situationとしては自然だが，生徒の立場からはよくわからない導入もある（クラスでやると，生徒は，きょとんとして見ているだけになる）．自然なだけでなく，場面の中にSEN-SITがくっきりと浮かびあがる提示でなければ，生徒が意味を実感する導入にならないのだが，こういう場合，英語が母語であることが，かえってネイティヴにとっては盲点になるように思われる．GDMのデモのように，一定の規制のもとで文や語の意味をピンポイントに提示する訓練では，それが露わになる．日本人教師にとってだけでなく，ネイティヴの教師にとっても，デモは，新出事項の導入にどういう注意が必要かを認識するよい機会である．また，冠詞のように，学習上の難しさがネイティヴの教師には実感しにくい事柄についても，デモが理解の助けになる．不定冠詞に先だって所有格を導入するメリットを訝っていたネイティヴの講師が，不定冠詞から入るデモを自分で見て，所有格から入る方が確かによさそうだと語ったことがある．ことばによる説明では腑に落ちないことが，経験を通して納得できる場合は多い．コミュニケーション・ギャップを生じ易い外国人との共同作業では，特にそれがいえる．

研修が始まり，デモの1ラウンド目では，実際にやってみる難しさを訴える参加者が目立ったが，2ラウンド目からはコツをつかみ，どうにか無理のない導入ができる目処が立つまでに，全員がなった．それでも，最悪の場合は，授業が行き詰まって日本語での説明に切り替えるクラスが出ても止むをえないと覚悟していたが，結果的には杞憂に終わった．初めての研修としては，一応の成功と考えている．

4. おわりに

ネイティヴ・スピーカーとの共同作業は，GDMがこれから追及すべき方向性の一つである．GDMを＜東洋の島国に育つ奇妙な果実＞で終わらせないためにも，これは必要な方向と考える．日本の英語教育が，その内部に大きな保守性をかかえながらも，いやおうなく内外から揺さぶられている今，GDMも

その真価を問われている．本稿の報告には，従来のGDMからは相当に破天荒と思われる事例も含まれている．GDMの可能性とあるべき方向性を探る一助となることを望みたい．

注

1. この特徴は，低学力のクラスでGDMを行う場合にも認められ（佐藤1990a），GDMの適用範囲の広さがわかる．GDMの拠って立つ原理が，人間の認知の仕組にとって自然で無理がなく，人間が本来もつ言語習得の能力を有効に利用できることが，その理由であろう．
2. 吉沢(1994)に収録のものを使わせていただいた．
3. この題材では，1昨年のGDM公開講演会（東日本支部）で，井草まさ子・正木俊之両氏により，コンピューター教材とした作例も発表されている．
4. まとまった補助教材としては，狙いや内容は異なるが，吉沢(1994)を初め，幾つかの労作がある．
5. 教師のパーソナリティや心理状態も，重要な因子として働く．技術的に拙さがあっても，教師が生徒に対して心を開き，生徒が受け入れられていると感じる雰囲気の授業であれば，生徒も解放的になる．逆に，教師が権威主義的であったり，生徒が批判的(critical)な眼で見られていると感じたり，また，教師がコントロールを失うことへの恐れを抱いたりしていると，強い抑圧効果を生じる（教師自身は気づいていない場合が多いから始末が悪い．ビデオ分析をしてみると，自分でもわかる）．カウンセリングでいう，非審判的に接するということは，GDMの授業でも非常に重要なことだと思う．吉沢（1997：本号）に重要な指摘がいくつもある．熟読されたい．
6. 大雑把にいって，言語の構造が習得されるには，ある語がどのような語彙要素を従えて文構造を生成するか（項構造argument structureという）がまず習得されなければならない．Chomsky (1986)では，語順の基本原則はJohn saw Bill.のような文と遭遇することで決定することが述べられている．そのためにはJohnとBillがその場面において何を指すかがわかり，文全体の意味が場面から読みとれ，これらの項を文に写像する関数として動詞seeが同定されなければならない．すなわち，最も簡単な単文でも，その文がどんな事象に対応し，含まれる名詞句がそれぞれ場面内の何を指すかが完全にわかって，その品詞が同定されなければならない（こうして得られる言語資料をPrimary Linguistic Dataという．言語入力のうち，PLDのみが言語習得に寄与する）．自然な言語使用の過程で，一定の確率でPLDが偶然に獲得されるとして，母語習得に比べた教室での学習におけるその期待値は，(単純に接触時間だけを変数としても)はるかに小さい．一定の条件下で数億年の時間を前提とすれば，海中の有機物から確率的に生命が発生する．その過程は（言語習得がそうであるように）ほとんど必然的と思われるが，だからといって，実験室に放置したスープから生命が自然発生するとは，だれも思わない．母語の習得と教室での外国語学習とには，そのくらいの違いがある．教室で言語習得がおこるには，場面提示の精度を人為的に何十倍にも高め，飛躍的な高効率化を達成しなければならない．GDMには，それができる．またBerwick (1985)は，Chomsky (1981b)の枠組みによって，giveを例に二重目的語構文の習得を検討し，give-IO-DOの習得には，それに先だってgive-DO to IOが習得されなければならないことを示した．進んだ学習段階では，多量のインプットを伴ったコミュニカティヴな指導が望ましい．この段階では量をこなすことによる処理能力の強化が同時に重要になるから，Krashen and Terrell (1983)型のcomprehensible inputが役に立つ．しかし，入門期には，どのようなアプローチをとろうと，GDMまたはそれに近い場面提示の技術と，周到に段階づけられたfinely-tuned inputが必要なのである．Krashen (1982)のいうroughly-tuned inputは，その補助としてのみ有効なのである．
7. 昨年度のGDM公開講演会（東日本支部）で報告された瀬倉祥子氏の実践が，その1例である．

参 照 文 献

Berwick, R. (1985). *The Acquisition of Syntactic Knowledge.* MIT Press.

Chomsky, N. (1981a). "Principles and Parameters in Linguistic Theory" in Hornstein, N. and D. Lightfoot (eds.) *Explanation in Linguistics.* Longman.

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

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language.* Praeger Publishers.

Flynn, S. (1987). *A Parameter Setting Model of L2 Acquisition.* D. Reidel.

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

Grimshaw, J. (1990). *Argument Structure.* MIT Press.

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

Jackendoff, R. (1992). *Language and the Mind.* MIT Press.

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

Krashen, S., and T. Terrell (1983). *Natural Approach.* Alemany Press.

Lightfoot, D. (1991). *How to Set Parameters.* MIT Press.

Nishigauchi, T., and T. Roeper (1987). "Deductive Parameters and the Growth of Empty Categories," in Roeper, T. and E. Williams (eds.) *Parameter Setting.* D. Reidel.

Pinker, S. (1989). *Learnability and Cognition.* MIT Press.

Sato, M. (1990). "The Input Theory and the Graded Direct Method," in *Kyoto Review* 23. Kyoto Seika University.

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

佐藤正人 (1990a) 『GDMによる低学力改善の効果』関東甲信越英語教育学会第12回新潟研究大会

佐藤正人 (1990b)「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20』

佐藤正人 (1993)「I. A. Richards は English Through Pictures で何を試みたのか」片桐ユズル（編）『リチャーズ・ナウ』青磁書房

松浦克巳（1995）「Graded Direct Method を取り入れた授業実践」『News Bulletin No. 47』GDM英語教授法研究会

吉沢郁夫（1994）『中学生のためのGDMワークシート』甲南中・高等学校吉沢郁夫（1997）「教師としての『自分』を問い直す」『News Bulletin No.49』（本号）

詩を楽しむように英語を楽しもう

全国市町村国際文化研修所語学主任
柳 沢 康 司

1. 日常の中の詩

私が英語を学ぶことの中に見いだしてきた‘密かな楽しみ’についてお話させていただこうと思います。その楽しみとは、一言で言うと、‘詩を楽しむように英語を楽しむ’ということです。「詩」といってもワーズワースやT. S. エリオットなどの作品を鑑賞しようというのではありません。私の言う「詩」とは、広い意味で、日常の中であたりまえなこととしてほこりをかぶり埋もれてしまっている様々な事柄に息を吹き込み、新たな命を与えてくれる新鮮な言葉の使い方一般を指しています。詩は、カラオケで歌う歌や、テレビのドラマの中にまであふれています。例えば、最近私が気に入って見ているドラマの中のセリフに「あなたの片方の翼が折れている。」というのがありました。主人公の女性が屈折した心をもつカメラマンに向かって言うセリフです。私たちの日常生活でこんなことを誰かに面と向かって言われることはまずないでしょう。(仮装行列などで仮装した自分の翼の片方が文字どおり折れてしまったような場合は別ですが……。) でも、ドラマの中だったら可能なのです。実は、この言葉に私は一瞬ドキッとし、心のどこかが少し揺さぶられるような気持ちがしました。私にとって、このセリフはすでに立派な詩であり、このような言葉を楽しむことが毎日の楽しみの一つでもあります。

2. イマジネーション、詩、日常の言葉

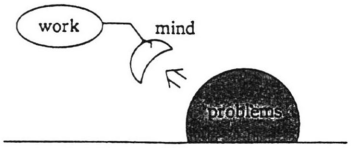
さて、私の英語の師匠である室勝 (むろ・まさる) さんが私に教えてくれた最も大切なことは、Basic English でもなく、それにまつわる様々な言語理論や哲学でもなく、まさに今述べた日常の詩の楽しみでした。同時に室さんは、他のあらゆる言語と同様、英語という言語それ自体が壮大な詩の体系であり、英語を学ぶ私たちにとっては尽きることのない詩の宝庫であるということを教えてくれたのです。例えば、下の表現がその良い例です。

[例文 1]

If I did some work, it would take my mind off my problems.[1]
(仕事をすれば、気が紛れるでしょう。)

[例文 1] のような表現は、生まれたときから英語に接している母語話者にとってはごく慣用的なものでおもしろくもなんともないでしょう。しかし、私が最初にこの表現を見つけたとき、なんとイマジネーション (imagination: 想像力) に満ちた芸術的な表現なのだろうと感心してしまいました。英語の母語話者でないことの最大の特権は、ありふれた英語表現でさえもすばらしいと感じられることかもしれません。

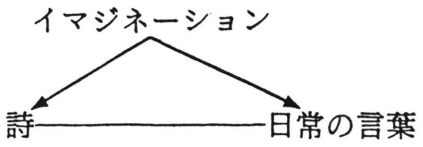
[図 1]



ちなみに、[例文 1] では問題 (problems) 自体は動かないものとして想定され、心 (mind) が動くものとして想定されています。そして、移動を可能にする動作主はworkです。つまり、「仕事」は一時的には「心」

を「問題」から引き離してくれるものの、問題自体はちっとも解決せず（動かず）、どっしり腰をおろしてしまっているという図式（イメージ）が表現されているのです（図１参照）。これによって‘（一時的に）気を紛らわす’とう意味が見事に表され、しかも筋がビシッと通っていて一貫性があります。この表現がいつ誕生したのかは分かりませんが、誰かが最初に思いついて使い、それが他の人にも気に入られて広まったのでしょう。このような言語表現の誕生は、まさに、詩人や小説家やドラマの脚本家が原稿用紙（あるいはワープロ）に向かって表現をひねり出す瞬間と同じなのです。詩も日常の言葉も、源は人間のイマジネーションなのであり、本質的には同じ物と言えないでしょうか（図２参照）。

［図２］



3. イマジネーションと記憶

英語を学ぶとき、単語や慣用表現、文法規則、文型などを記憶していく必要があるのは避けて通れないことなのですが、人間の頭脳には、単純な丸暗記を避けて記憶への負担を少しでも減らそうとする巧みなメカニズムが働いています。その中でも特に重要なのは今触れた詩的なイマジネーションなのです。

イマジネーションは、新しい言葉を生み出すばかりでなく、同時に一般に広がって慣用的になってしまった言葉の記憶の保持を支える役割を担っています。生み出された一つの表現が、長い時間の流れの中でその形を保っていくためには、それを使う人々の想像力が支えとして必要になります。例えば、[例文１]がIf I did some work, it would take my problems off my mind. のような語順に変わってしまったりしないのは、‘問題は動かず、心が動く’という図式が人々の頭の中のどこかで生きているからでしょう。

ジョージ・レイコフ(George Lakoff)という言語学者は、言語表現の多くは、新しく生み出すものと丸暗記してしまったものとの二分法では説明できないと言っています。[2] つまり、水でも氷でもなく、シャーベットのような曖昧な状態が言語表現ではむしろ一般的であるということです。記憶するにはするけれど、ただ丸暗記するのではなく、へ理屈でも無理矢理でもかまわないから、たとえ不完全でも、ある程度の理屈づけやイメージを当てはめながら巧みに記憶の経済化を図っているのが人間の脳の自然な働きのようです。

このことは特に子どもに顕著に見られる傾向です。例えば、私の知人は、小さい時、テレビでよく耳にする「汚職事件」を「お食事券」だと思っていたそうです。私たちの脳は、無意識の内にも、言葉に対してせいいっぱいの‘意味付け’をするようプログラムされているようです。

4. イマジネーションと文法、文構造

イマジネーションは慣用句だけでなく、文法や文の構造にも深く関わっています。例えば、下の二つの文を比べて見て下さい。どんな意味の違いがあるでしょうか。

［例文２］

a. I found that the chair was uncomfortable.

b. I found the chair uncomfortable.

上の二つの文はいずれも「その椅子はすわりごごちが悪いことが分かった。」ということですが、二つとも微妙に意味が異なります。a. の文は、他の人が書いた報告書や記事などを読んで間接的に分かったと

いう感じのする文であり、反対に b. は自分で直接椅子にすわって確かめたというニュアンスが感じられます。[3] 実は、下の[図3]で示したように、これらの二つの文の中にはそれぞれ詩的な造形美をもった文の構造が隠されているのです。それぞれの文の中には[ ]で囲んだもう一つの文が埋め込まれていますが、a. ではその文がしっかりした形をしており、that ではっきりと境界が仕切られています。それとは対照的に、b. では埋め込まれた文（[ ]で囲まれた部分）がもはやしっかりとした文の形をなしておらず、一つの文が埋め込まれているとう感覚がかなり希薄になっています。また、found との境界も曖昧で、全体がグチャッとくっついたイメージを与えます。さらに、I と uncomfortable との視覚的（聴覚的）距離も a. と比較するとかなり短くなっています。

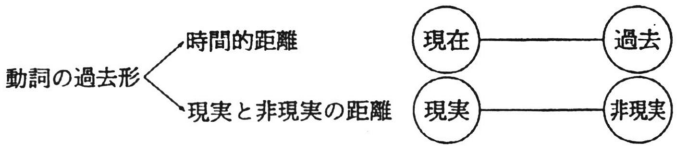
［図3］　a. I found [**that** the chair was uncomfortable]
　　b. I found [the chair uncomfortable]

a. と b. の文の間に見られるこれらの造形的な相違点が、二つの文によって暗示される‘経験の直接性’にそれぞれ異なった解釈をもたらすのだと考えられます。

文法は、いわゆる五文型などという無味乾燥な分類で割り切れるものではありません。今の例のように、詩的な造形感覚と密接に結びついて成立している人間のイマジネーショの産物であり、一種の表現形式なのです。

ついでながら、[例文1]のような仮定法過去の文においては、通常は時間的距離を表す動詞の過去形が、現実と非現実との距離を表すと考えられます。これも文の構造の中に見られる詩的な造形イメージの一つと言えます。[図4参照。]

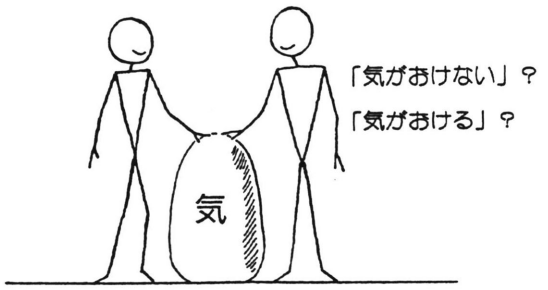
［図4］



5.　イマジネーションと言葉の変化

さらに、イマジネーションは言葉の変化や表現の生き残りにも深く関わっていると思われます。例えば、日本語で‘気づかいしなくてよい親しい友人’という意味あいで「気がおけない友人」という人と「気がおける友人」という人の両方がいます。前者が本来の正しい言い方であると主張する人がいる反面、私を含めて後者が自然だと感じる人の数も増えてきていて形勢が逆転しそうな勢いです。

［図5］



言語について、正誤を決める絶対的な基準など存在しません。言葉が生み出されたときの状況や語源がどうあれ、新しい時代に生きる人々によって、古くから使われている言葉は新しいイマジネーション上の解釈を受けます。そして、結局より多くの人々に使われる表現や解釈が生き残り、使われないものは淘汰されていきます。「気がおけない」という表現はおそらく多くの人々にとってイマジネーション上の図式がうまく描けないものになりつつあるのでしょう。私個人の場合、'気づかいしなくてよい'という意味では［図５］に示したように「気がおける」ほうがずっとイメージ的にしっくりきます。おそらく世代の交代とともに、「気がおけない」は比較的近い将来少数派に転落するのではないかと予測しています。

6. おわりに

かつて英語を学ぶことは私にとって苦行のようなものでした。英語の勉強は果てしない暗記や無味乾燥な練習の連続を意味していました。ですから、暗記が人並みはずれて苦手な私にとって、英語の勉強は、'楽しむ'ということからはほど遠いものでした。ところが、英語の詩的側面に目を開かされたことによって、そんな英語の姿がたちまち一変してしまいました。砂漠のような英語の世界は、驚きと生命観に満ちあふれたイマジネーションの世界へと変貌したのです。私にとっては、コペルニクス的転回と呼ぶにふさわしいできごとでした。

先ほども述べたように、英語を母語としない私たちにとって、英語という言語自体が実に楽しい詩の世界そのものです。様々な英語表現や文の構造は、私たちに新しい物事の見方やイメージの操り方を教えてくれ、今まで当たり前に思っていた日常の事柄に新しい輝きを与えてくれます。

ここで、最後にまとめとして一言：

どうせ勉強するなら英語を思いっきり楽しもうではありませんか！

注

(1) [例文１]は下記の文献を参考にしました。
Coles, Michael and Basil Lord. 1975. *Access to English: Getting On.* Oxford: Oxford University Press.

(2) 下記の文献を参考にしました。
Lakoff, George. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind.* Chicago: University of Chicago Press.

(3) [例文２]とその意味解釈については下記の文献を参考にしました。
Borkin, Ann. 1973. "To be or not to be." in *CLS* 6, pp. 44– 56.

追記：本稿は『住民行政の窓平成８年３月号』掲載の同名記事に加筆したものです。

書　評

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　　A5判　x + 232ページ　　3000円

発行　京都修学社

失われない理想主義の受胎告知

同志社大学教授

田　口　哲　也

わたしはGDMについても、ベーシック・イングリッシュについても、まったくの素人ですが、片桐ユズルさんの昔からのファンのひとりです。現代詩に関心のある人にとっては、片桐さんは「オーラル派」詩人の旗手として記憶に焼き付けられています。一方、意味論と外国語教育にかかわる活動を熱心に進めてこられたこともよく知られています。片桐さんのこのふたつの顔は、一見矛盾するように思われますが、ケネス・レクスロスやビート詩人を初めとする現代アメリカ詩のよき理解者である片桐さんと、I.A. Richards のよき理解者でもある片桐さんは、わたしの中では全く矛盾しません。片桐さんの近著、『メディアとしてのベーシック・イングリッシュ』を読んでこの思いはますます強くなりました。

この本は、1) 13個の日本語の文章、2) 日本版ベーシックに当たる、基礎語による書き換えの例、3) 著者自身によるベーシック・イングリッシュのサンプル、4) Basic English Word List および 5) 索引からなっていて、A) とても便利、そして B) まさに考えるための機械（機会？）です。

13の文章はそれぞれ互いに緊密に関連しあっているのですが、あえて分類すると、ア) 主としてベーシックを論じたもの（巻頭の「ベーシック・イングリッシュの理論と背景」など）、イ) GDMに関するもの（「言語と認知の共有など」）、それからウ) I. A. Richards を主人公としたもの（「文芸批評のランボーはどこに消えたか」など）の3つの流れがあると思います。

一般、というと変ですが、毎日の生活に忙しくてベーシックやGDMにきちんと出会えなっかたひとびとにとって、ベーシックは単なる言葉の言い替え、GDMはなんだかコミュニスト系のナイトスクールでやっている怪しげなパフォーマンスのように曲解されがちです。ベーシックやGDMが如何に精緻な理論に基づいているかがあまり理解されていないので、こうなってしまうのですが、このような偏見がはびこるのは、難しいことを分かりにくく説明するのを有り難がるエリート教育志向がまだまだ強いからでしょう。

片桐さんの文章はまったくこの逆で、読んでいてとても心地よい。なぜなら知的な内容が日常の言葉で語られているからです。才能があるからこんな芸当ができるのでしょうが、それだけではなくて、すごく丁寧にものを考え、楽しみながら書いているからでしょう。ひょっとしたら、書いているご本人が最も楽しんでいるのじゃないかしら、とさえ思えてきます。

日常の言葉で知的な興奮を得る。これはまさに20世紀初頭のリチャーズを初めとする、熱烈な文化の理想主義者たちが試みようとしたことではなかったでしょうか。抽象的な議論よりもプラクティカルな実践を尊ぶのがイギリスの伝統ですが、その伝統を引き継ぐリチャーズが生み出した理論を片桐さんは実践しているのです。リチャーズの蒔いた種の一粒が太平洋をわたり、日本で芽を出し、根を張り、幹がのびていく様子が本書を読むとよく分かります。ロシアに始まった、社会主義による

平等社会の実現を目指しての実験は失敗に終わりましたが、リチャーズの始めた、人類の意志疎通をたやすくし、意味のない争いをなくそうという実験はなお進行中なのです。

『メディアとしてのベーシック・イングリッシュ』を読んで

京都精華大学講師
辻　　節子

「ベーシック・イングリッシュ」、「GDM」、いつも何となく気になってるけど、ほんとは何だろう。これを読めばわかるかもと『メディアとしてのベーシック・イングリッシュ』を手にとったのでした。大あたり！　GDMのおもしろさを充分に教えてもらえました。この興味あふれる読みものによって。

この本のなかのエピソードは、わたしたちがものごとを認識するみちすじと、言語とのあいだにある関係のおもしろさを、まるで「目に見えるように」えがいてみせています。「意味論」って難しそうで手がでないと思っていたわたしには、ありがたい親切な本の出現です。

粉引き小屋での子どものエピソードはとても「ライヴ」なのです。水車小屋を見たあと、がらくたいっぱいならべて粉引き小屋ごっこをしているこども。「ガッタン、ガッタン」とか、「ザーッ」とか言いながら体験を反すうしている姿に、体験とことばの相互作用が見える。そしてここには子どもやおとな、わたしたちの遊びの本質も見えています。

なにごとも大まかから小まかへおりていけること。そしてものごとのかたまりは丸のみしないで、それ以上分けられないところまでこまかい要素に分けていって、手つづきの順序どうりに並べてみることができること。あたりまえみたいだけど、思いつく限りたいていのことにいえることがパワフル。これからわたしが連想したのは、アンティオク大学でやっている“Undoing Racism Workshop”のことなんです。名まえからへーっと思いました。人種差別や性差別の感覚もシークエンスをふんで、社会のなかで身につけてきたのだから、分析してなかまと“undo”しようということで、ちょうどこの本の「フィルムを逆にまわすみたいな」イメージ。意識的に。

「ベーシックと心身訓練の平行関係」の章では、シャーロット・セルバーさんが、センサリー・アウェアネスにまだ名まえがないころ、「あなたのおしごとは？」ときかれても答えられずまっかになって、「いちどみに来てください」といっていた話が心にのこりました。ことばにならない前のできごと。ご本人も説明できなかったものが言語化され、名まえをあたえられるプロセスは、彼女にとってはどんなものだったのでしょうね。

それぞれ別の場所で実験をしていたこの人たち、つまり言葉と心身訓練の人たちはお互いの存在も、やってることも知らなかったんでしょう？　このつなぎあわせの先験はすごいですね。読む方もこうしてつないでみせてもらったことで、頭でわかったことをちがうチャンネルで感じて納得。ユズルさんの実験的ワークショップに参加した人たちの体験記もよかったです。

I. A. リチャーズさんやそのほかにもこの本に登場した人たちのいきいきした印象が残ります。研究では狂気に近くのめりこんでるけど、オーソリティの壁や、専門のふくろの不自由さから放たれていて、「サーッと過ぎる風」のようにさわやかなのです。　(1997.2.26)

活 動 報 告

（1995年11月～1996年10月）

GDMセミナー

◆中上級セミナー　7/20–21　於：三田フレンズ

◆夏期セミナー／ベーシック英語インテンシブ・コース

8/17–20　於：日本YMCA東山荘

公開講演会

〈東日本支部〉　6/3　於：中央大学駿河台記念館

講　演　これからの英語教育：足元を踏み固めよう　若林　俊輔（東京外国語大学名誉教授）

GDMの実際

GDM入門　GDMとは……？　山田　初裕

授業見学　小学3年生にGDMで教える　小松　典子

体験授業　GDMによる外国語第1時間目の授業　近藤　悠子

GDMと学校現場

授業報告　GDMを生かした私の授業　瀬倉　祥子

体験授業　高校で教えるGDM授業の一例　新井　等

〈西日本支部〉　6/15　於：大阪国際交流センター

講　演　1．〈会話〉の復権——コミュニケーション主義を超えて　梅本　裕

2．〈英語落語〉　桂　九雀／桂　出丸

GDMによる体験授業

1．アラビア語による1時間目の授業　樋山　貴彦

2．仮定法（if-clause）の導入　吉沢　郁夫

月例会

〈東日本支部〉

11月18日（'95）　（於：神楽坂エミール）

デ　モ　現在完了形　猪股　徳枝

トーク　公立中学校でのGDMの実践と問題点　服部　正子

12月16日　（於：目黒区立田道住区センター）

デ　モ　through　中山　滋樹

トーク　やぶにらみGDM　小林　信久

1月20日（'96）　（於：板橋産文ホール）

デ　モ　before (conj.)　［高2授業見学］　新井　等

ビデオ　English Through Television

トーク　ベーシックイングリッシュとGDMを使っての英作文　唐木田照代

2月24日	（於：神楽坂エミール）	
デ　モ	have	竹内　久枝
ビデオ	English Through Television	
トーク	英語に現れる日本人名の表記法	森住　衛 （大妻女子大学教授）
3月16日	（於：目黒区立田道住区センター）	
デ　モ	日本語で受け身を教える	小川　和子
	GDMでpassiveを教える	黒瀬　るみ
トーク	ブックレビュー	安西　聖雄
4月20日	（於：神楽坂エミール）	
デ　モ	Vitamins (EP 3, pp.31–33)	菅生由紀子
ビデオ	English Through Television	
トーク	国際音声記号（IPA）と Practical Phonetics	近藤　悠子
5月11日	（船橋勤労市民センター）	
デ　モ	the same, differentからlikeへ	竹内　庸子
ビデオ	English Through Television	
トーク	中学校でのALTとの授業の一例	川奈部くに子
6月15日	（於：豊島区勤労福祉会館）	
デ　モ	give	黒沢　文子
ビデオ	English Through Television	
トーク	GDMにとってマルチメディアとは？	正木　俊行
7月21日	（於：三田フレンズ）	
デ　モ	who (rel.) EP1, p.111	加藤　准子
トーク	語義と視点	山田　初裕
10月6日	（於：豊島区勤労福祉会館）	
デ　モ	let	多羅　深雪
トーク	中学校でのGDMの生かし方	小越　恒昭

〈西日本支部〉

11月19日 ('95)	（於：大阪梅田第2産経学園）	
デ　モ	“Why?—Because”	岡谷よし子
トーク	マルチカルチャリズムの新展開	梅本　裕
12月16日	（於：京都精華大学）	
研究発表	初期モデル・コンピュータを使った発音指導・練習	原田　弘
1月28日 ('96)	（於：奈良女性センター）	
デ　モ	“the same, different”	麻田　暁枝
トーク	外国語習得と異文化体験	
2月25日	（於：大阪YWCA）	
	EP BOOK 1 終了後の教材研究	

トーク　“Classroom Oriented Research”　中原　敦

3月24日　（於：愛知青年会館）

デ　モ　高校でのGDMの授業　安西　聖雄

パネル・ディスカッション

「GDMとパソコンネット：マルチメディアの可能性」　司　会：片桐ユズル

発表者：小越　恒明／原田　弘／正木　俊行

4月21日　（於：京都市文化会館）

デ　モ　“keep”　片桐ヨウコ

“before, after”　杉尾智香子

トーク　Language learning と English Through Pictures Book III　石井　恵子

5月25日　（於：京都市文化会館）

デ　モ　“see”　田附　則子

“say”　大塩　直也

トーク　高等学校での英語教育——問題提起　宮田　忍

7月1日　（於：大阪梅田第2産経学園）

デ　モ　“What?”

トーク　何を言ったらいいのか分かりません——GDMの困難点こそ存在理由だ

片桐ユズル

10月27日　（於：京都精華大学）

1996年度ベーシック・イングリッシュ全国研究大会（共催）

その他

◆英語発音ワークショップ　6月1日～2日　於：川崎青少年の家

◆GDM授業体験コース　12月23日～24日　於：港区三田福祉会館／芝福祉会館

編集後記

◇今回は、GDM実践の広がりと深まりを実感させてくれる報告を特集できた。いずれにも、新しい何かを探ろうとする試行の息吹が漂っている。個の成果を個に終わらせず、共同の資産として蓄積していくこと、それがBulletinを出し続ける大きな意義なのだろうと、改めて感じた。

◇まとまった論考や報告にならないことでも、互いにシェアできると有益な工夫や情報が、日々の実践や考察の傍らに、きっと（誇張でなく）ゴロゴロ転がっているのだろうと思う。半ページのメモでよいから、記録し報告することを励行していただけたら、その蓄積はいずれ巨大なものになるに違いない。具体的な事実関係や資料（もしあれば）の出典は、必ず明記していただきたい。

◇ほぼ全部の原稿がフロッピーで出たので、制作が非常にやりやすかった。特に長い原稿は、フロッピーが助かる。入力の手間が大幅に軽減され、それに伴うエラーが少なくなり、さらに、コストが下がる。ちなみに、今回の製作費用は、従来の2/3以下である。

◇全体のレイアウトを変えた。長文の記事が多く、図表が多数うめ込まれていると、2段組は繁雑になりやすい。あれこれ考えた末、思い切って1段組にした。組版の手間がずっと少なく、当然エラーも少ない。また、写植を使わず、TEXと呼ばれる編集プログラムで版を組み、それをレーザー・プリンターで出力して、直接製版した。大幅コストダウンは、こういったあれやこれやの相乗効果である。（文責：佐藤）

News Bulletin No. 49
1997年6月　発行
発　　行　GDM英語教授法研究会
東日本支部：〒232　神奈川横浜市南区六ツ川2–122–5
猪股徳枝方　Tel 045–711–1982
西日本支部：〒606　京都市左京区岩倉木野137
京都精華大学　原田研究室
Tel 075–702–5218
編集委員　佐藤　正人（本号編集）
片桐ユズル
制　　作　青磁書房（東京）