Graded Direct Method Association of Japan

No.52 News Bulletin

2000年6月

編集: 吉沢郁生, 片桐ユズル

発行: GDM 英語教授法研究会 東日本支部 〒232-0066 横浜市南区六ツ川2-122-5 猪俣徳枝方 ☎045-711-1982 西日本支部 〒567-8578 茨木市宿久庄2-19-5 梅花短期大学英語科 此枝洋子研究室 ☎0726-43-6221

Language For Learning, 2000

片 桐 ユズル (京都精華大学)

日本ベーシック・イングリッシュ協会『研究紀要』No. 8 (1999)で、相沢佳子 "Basic English"の盛衰——年代を追って道筋をたどる"、と橘高真一郎 "Basic English の理解度調査"を読んだ。「一時あれほど盛んだった Basic がいつの間にか世界の国々から姿を消してしまった。戦争のためと考えられているが、実情はどうだったのか、戦中、戦後に焦点を当てて」相沢さんは政府公文書、オグデンの手紙などの原資料をしらべている。英首相チャーチルのベーシック支持がかえって仇となって官僚主義につぶされたような印象はあるが、そうでなくても流行としては、

いかなる考えも長続きはしないものだ。対照として、1950年代後半から60年代にわたって、あれほど日米政府と経済界から大きく後押しされていた ELEC とオーラル・アプローチをかんがえてみても、日本であまり根付かなかった。そのことを社会学的に研究した本のことが ELEC Bulletin、No.106 (Summer 1999) に紹介されている(沖原勝明 "Henrichsen の ELEC 研究書の今日的意義")。

あるいは1920年代から30年代にかけて H. E. パーマーを招いて文部省が一生けんめい になっていたが Direct Method も, ひろが らなかった。政治や商業主義や学閥の問題も

				_
目 次	Language For Learning, 2000——————————————————————————————————	- 片桐ユズル	1	
	特集:GDM 実践の現場から			
	小学生に GDM で教える中で 	- 黒 瀬 る み	6	
	公立中学校での GDM の取り組みとその課題	服 部 正 子	9	
	短大生に GDM で基礎から英語を教えて ―――――	- 此枝洋子	12	
	AN ATTEMPT	齐藤直美	16	
	GDM と MI 理論	石井恵子	19	
	『GDM 英語教授法の理論と実際』を読む	森脇健夫	24	
	『GDM 英語教授法の理論と実際』のその後 ―――――	吉沢郁生	27	
	GDM AV 教材のデジタル化 ———————	- 片桐ユズル	28	
	〈書評〉相沢佳子著『基本動詞の豊かな世界』―――――	- 唐木田照代	29	
	〈書評〉後藤寛著『道具としてのベーシック英語教本』―――	- 猪 俣 徳 枝	30	
	活動報告(1998年 9 月~1999年 8 月)—————		- 31	

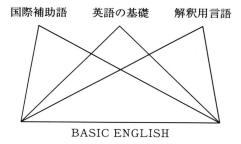
無視できないが、考え方の基本のところで、 メタ認知のレベルで、受け入れ体勢がなかな か変わらないようだ。

その点で、ベーシックはどこが理解しにく いかに目をむけようとした橘川さんの切り口 は新鮮だ。国立工業専門学校1年生を対象に、 中学程度の英単語を説明するのに、Basic English & The Longmans Defining Vocabulary の、どちらの定義が理解しやすいか を調べた。結論を大ざっぱにいうと、どちら ともいえない。いずれにせよ、高校程度のち ょっと抽象的な語句や表現を知らないことに は、先へ行けないことがわかった。Basic に ありながら, EP1-2に未登場の単語, たと えば adjustment, advertisement, agreement, amusement,...に橘川さんは注意を向けてい る。残念なことに橘川さんの調査には. GDM による学習経験者が含まれていない。 GDM が抽象への指向をどのように助けるか 調査できないものだろうか?

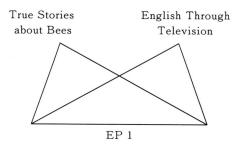
というのも、GDM は普通の英語への入門であることはいうまでもないが、それよりもわたしは考える英語への入門として興味がある。いままで GDM 関係者のあいだでのク先との関心の持ち方は『ベーシックへの関心の持ち方は『ベーシックを野調でこれだけ言える英語術』のよまうに16の動詞と23の前置詞が主であった。より広い英語への基礎としてベーシックをかんがえるとしたら当然のことであり、同時に翻訳は不可能だからdirectで教えなくてはだめだという意識があった。ところが後藤柏社、1999)で、ベーシック英語の本来の思想のかあった。

ここで思い出しておきたいのは,ベーシックには三つの目的があった。ベーシックを共通の土台にもちながら,三つの異なった方向へすすもうとする:(1)国際補助語,(2)普通の英語への基礎,(3)ことばの解釈とか誤解の研

究とか思考の整理とかのためのメタ言語。

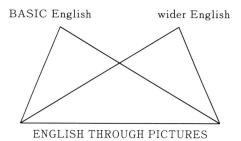


英語はすでに国際語になってしまったので (1)の役割はほとんど消滅した。ただしもっと 明快で誤解の起こりにくいコミュニケーショ ンのためにはベーシック的考え方から学ぶこ とは多いはずだ。(2)はわたしたちにとっては GDM であるが、ベーシック支持者のなかに は direct method が嫌いなひとたちもいる。 かつての室勝さんや, いまの後藤さんの仕事 は実はすでに(3)の領域に入っている。むかし はこの領域は英語が母語でないとできないよ うに思われたが、母語でなくてもベーシック 本来の性質が、それを可能にした。相沢佳子 『基本動詞の豊かな世界』(開拓社, 1999) It, give a push, have a drink, take a look などの動詞+名詞の表現をてがかりに認知と 言語の深い世界に入っていくが、EP や GDM について一言ふれてほしかった。



English Through Pictures, Book 1 という共通の土台をもちながら異なった目的へ向かうこともありうる。同じ Language Research 制作の教材でも,English Through Television はアメリカの日常生活で普通に使われる英語をめざしているし,True Stories about Bees

は科学的方法論とはどういうものかをわからせようとしている。500語で出来ている EP 1 & 2 を教えるにしても、そのあとで850語のベーシックへ行こうとするのか、普通の英語へ行こうとするのか、あるいは中学校の検定教科書英語のテストで高い点がとれることの基礎として考えているのか?



目的ということを考えると、English for special (specific) purposes (ESP), ということが思い浮かぶ。たとえば「飛行場で」「銀行で」「店頭で」など特定の場面を決めて、そこでしばしば起こるであろう代表的な言い方をおぼえる――いわば場面的/脈絡的シラバスで、それに対して文法項目や文型を中心に基礎面の習得に重点をおいた文法的/構造的シラバスがある。田中春美"語彙シラバスの試み"、ELEC Bulletin, No.106 (Summer 1999) はこのへんのことを明快に整理してくれる。

太平洋戦争中から戦後しばらくにかけて勢いがよかったのは、構造言語学にもとづいたオーラル・アプローチで、発音とセンテンス・パターンに大きな注意がむけられた。やがて変形文法が言語理論の主流となると、知的活動としての文法に関心がむかったが、教室での教え方はむしろ文法訳読式に逆もどりした印象がある。アメリカ学派の失速にかわって、イギリスへの移民の流入とかヨーロッパの統合とかいうこともあって、ESPという考えがさかんになり、語彙シラバスがいろいろと試みられるようになった。いま日本でいわれている「コミュニケーション」はESPっぽ

いものであるように感じる。そのような場面的/脈絡的シラバスでは、grading がむずかしいことと、実際場面では予測した言い方はほんの一部しか扱えないと、田中論文は指摘している。

ついでながら同じ ELEC Bulletin, No. 106 には高見澤孟 "口頭言語教育と文法——米国における日本語教育の流れ" があって、いわゆるオーディオ・リンガル・アプローチとかアーミー・メソッドがどういうものであったか、わたしはこれを読んではじめてはっきりした。Eleanor H. Jorden, Beginning Japanese が目指すのは「習慣形成理論に基づく文型の過剰学習(over learning)」であった。

このテキストでの文法説明は,文型の構造を説明した習慣形成に役立つ情報や対照研究的な用法の説明が中心で,授業は厳格なミム・メム練習や文型練習に重点が置かれていた。教師と学習者の間での文法論議は禁止されていた。「日本語について話すより,日本語で話せ」という方針を徹底させていた。

ジョーデンは、戦時中の陸軍の日本語教育の経験から「チーム・ティーチング」を理想とし、テキストの説明が言語学者役、教師がインフォマント役という構想が窺われ、クラスでは、文法抜きで言語の操作を身に付けることが求められていた。ジョーデンのテキストには、対話などには英語の対訳が付けられており、さらに英文による文法、用法の解説もあるので、直接法とは異なる教授法を採っていることになるが...母語話者の教師(= tutor)の文法への関与を禁じておいた。(ELEC Bulletin, p.24)

ジョーデンによれば「日本語と英語を行ったり来たりするクラスでは,流暢さを発展させるための貴重な反復とドリルが,英語による質問やコメントによって,絶えずじゃまさ

れるので、目的が達せられない」(同ページ)。 意味についても同様な配慮があってもよいは ずなのに、意味は言語構造とまったく切り離 してテキストの対訳にまかせ、りくつの説明 は参謀本部の言語学者があたり、機械的練習 は第一線の兵隊があたるという、徹底した分 業が見られる。

いやになるほど練習をくりかえせば、刺激に対して自動的に反応できるようになる、というのは行動主義心理学である。たいていのひとは、人間は動物にしたないと、主義しいとか、知性をばかにしたないでいる。したがっている事は、「コミュニケーション」の名のかと言語は、「コミュニケーション社会学のおとくなったの練習みたいにある。音で、自分のあたまのなかみを言語を使ってあらりましたは、ほど遠い気がする。

目的の数だけのESPがあることになり、目的の数はいくらでも増える。しかし、わたしたちはそれにふりまわされたくない。「役にたつ英語」について、むかし吉沢美穂さんは「わたしたちは『役にたつ英語』の基礎をおしえているのです」といった。検定教科書が会話っぽくなってから、日本人の英語力が落ちたということが、むかしの英語教育をうけて海外でやりくりしてきたひとたちから、最近しばしば指摘されている。ESPを教える側でも、まず基礎が必要だというひとたちがいる。

これはもはや「迷信」と断定してもいいとおもうのだが、基礎はたしかに必要欠くべからざるものだが、つまらない退屈なプロセスであって、そのままの姿では実用という現場に登場しない、というふうに多くのひとが思っている。算数は数学ではないと一種のバカにされながら、かんたんな足し算や引き算や

割り算や掛け算は日常生活で欠かせないこと を、彼らは忘れている。名詞+自動詞の代表 として "Birds fly" のようなセンテンスに は一生に一度もおめにかからない、とバカに されるが、"I will go"と言って決意を表明 できる。"This is my bag"と言って権利を 主張できる。疑問文をつくる練習で自分自身 に質問するなんて、そんなこと実際にあるん か? はい,あります。"Do I see Kazuko?" といってひとをさがすと、"Yes, I am here" と答えるひとが、そこにいる。"This is Taro"といってひとを紹介することもでき るし, "That is Mr. Smith"といって自分の 「知識」をあらわすことができる。外国人に 駅への道をきかれて、おとなたちが困ってい たときに、GDM でならっていた子どもが "It is there" と指さしたら一挙に解決した という話がある。リチャーズは「役にたつ 語」からはじめる、といっている。

Useful words are:

- a. Those through which the learner can USE his knowledge as quickly and widely as possible.
- b. Those which best prepare for the instruction which follows.
- c. Those with the help of which other useful words can be explained.

("Notes on Principles of Beginning Language Instruction" in Katagiri and Constable, eds., A Semantically Sequenced Way of Teaching English, 山口書店, 1993, p.191.)

いままで読みすごしてきたが、それをとおして「知識を使う」とはどういうことだろうか?(b)あとで教えることに対して準備になるものとは、いいかえれば feed forward するもの、たとえば EP1, 4-7の here/there は EP1, 8-10 の this/that に向かって

feed forward している。(c) 他の語を説明 するのに役にたつ語, すなわち定義用語, た とえば things/persons, part(s) など。Thing については COUBILD でも高頻度にありなが ら従来のテキストに欠落していたと田中さん は書いている(前掲, p.43)。EP1で定義ら しきものは "Nobody = no man or woman or boy or girl or baby." (p.79) だが, "There are three feet in a yard"とかも、それとな く出てくる。あるいは言語レベルにこだわら ずに,物のレベルにもどったり,例をあげて "Doors and windows are things. Tables and seats are things." English Through Television では wider English へ行くためにしば しば、しかしさりげなく定義がはいってくる : "Dollars are American money" (Lesson 16); "A bird's mouth is a beak" (Lesson 22). 定義をするにはまず出発点をきめなく てはならない。それのもっともかんたんなば あいは "This is an orange" と手にとって見 せることだ、というようなことが The Meaning of Meaning に書いてある。EP 全体がま さにそのようなアプローチである。

目的の数だけ ESP があり、目的の数はつ ぎからつぎへと増えている。記号と意味を1 対1でむすびつけていれば、意味の数だけこ とばをおぼえなくてはならない。場面の数は 無限にあるが、さいわいにしてことばは有限 である。ひとつのことばが、異なった場面に もちこされる。わたしたちのあたまが、この ことばは、この場面にも使えるとして、応用 する。すなわち「たとえ」である。ことばと指 示物の関係は、あたまを使ってむすびつけら れた間接的な関係である、というのがオグデ ンとリチャーズの「意味の三角形」であった。 応用のきく英語を教えたいと、わたしはお もう。あるひとつの言い方が、ひとつの場面 にしか使えないという意識でなく、いろいろ な場面で生かされたら, うれしい。外国語の 音の聞き取り能力の向上についても同様なこ

とがいわれている。

学習のポイントは、高い声、低い声、ゆっくり、速く、というようにバラエティーに富んだ声や話し方で同じ言葉を聞くこと。これによって、さまざまな発音に含まれる共通の特徴を見つけ出し、それを聞き取る能力を身につけることができるのだ。——NTT CS 基礎研究所長 東倉洋一(朝日新聞夕刊、1999年9月22日)

ベーシックの使い道として、EP 以後のリ

チャーズはおもに外国語としての英語への基 礎として考えていたが、やがて母語としての英 語の読み書きの基礎を, 指示物と関連づけな がら段階的に教えることにも入っていき、First Steps in Reading English (1957) にそれを見 ることができる。それにもとづいた Reading Through Television ではアルファベット一字 一字の書き順をしめした。このような文字へ の導入は将来の学習に必ずや良い影響をもた らすとリチャーズはおもって、このやりかた を Language For Learning (LFL) と呼んだ。 このように文字を教わった小学校1年生は, のちの学習においてどのように育っていくだ ろうか? ニューヨーク州立大学のドリス・ フリントンとモリス・イーソン教授の長期的 な調査が行われ、Delmar Project と呼ばれ た。1958年にニューヨーク州オルバニー市立 小学校1年生から3クラス75人の実験グルー プと3クラス75人のコントロール・グループ が、文字への準備体制や知能や性別を補正し て、えらばれた。1964年に彼らが中学校に入 ったときには、はじめの150人のうち約半数、 33人の実験生と37人のコントロール生が地域 に残っていた。中学校のすべての科目でAま たはBをとった生徒は honor rolls (優等生) と呼ばれ、実験グループの27%、コントロー ル・グループの10%がリストにのった。能力 別クラス編成のデータもあるが、いまは省略

して、結論だけいえば「実験グループの生徒は、コントロール・グループよりも、自分の能力をうまく使っていた。」(Katagiri and Constable, pp.359-361.)

GDM がうまくおこなわれれば「生徒たちがならうのはもっとほかに、普通には外国語の看板の下に入ってこない要素だ。身振り言語、マイム、筋肉コントロール、伝達的表現

の本質と、そして関係あるものと無関係なものを批判的に識別すること...いいかえれば **科学の方法論** だ。」(Richards, *Design for Escape*, in Katagiri and Constable, p.272)

わたし自身のよろこびは、「英語の基礎」 の看板のもとで、すべてのものごとの基礎、 科学的方法論をおしえながら、自分もまなぶ ことだ。

小学生に GDM で教える中で

黒 瀬 る み (GDM 会員)

1. はじめに

毎年5年生を対象に GDM による英語教室を開き、今年で6年目となります。現在は週一回一クラス、4名~9名の小学生に各一時間の授業を行っています。授業は5年生の4月より EP をはじめ、1年間で p.28あたりまで、2年間で p.46あたりまで、3年間で Book I 終了を目標に進めています。

十年程前、私は GDM の授業に出会い、一つの場面で一つの sentence ではく、一人一人の立場に応じたさまざまな sentence が可能であることを知り、大きな衝撃を受けました。同時にことばの広がりの自由を実感しました。そして GDM を学んでいく中で気づいた事は、GDM が入門期の英語学習にすぐれているだけでなく、将来的に英語学習を自立してできる学習の基礎と方法を合わせ持っているという事です。「是非子どもたちにGDM で英語を教えてみよう」という思いが沸いて、小学生のクラスをはじめることになりました。

2. 授業の実際

授業の最初は既習ページのテープの hear-

ing, reading からはじまります。英語へのウォーミングアップもかね,また,その日の子どもたちの調子を見る時間でもあります。一回目はテープを聞いて正しいイントネーションに慣れさせる目的もありますが,二回目は一人ずつ reading をして,声の大きさ,文字が読めているかを確認し,ライブの授業への集中度を高めていく時間でもあります。時々,文字を追わずに耳だけでテープの後をリピートさせたり,reading 用のプリント(子どもたちの作品を集めたもの)を使って,補足します。

ライブの開始です。あいさつをしたあとは 子どもたちが自主的に発言するようにうなが します。もちろん、それまでの復習をかねて いるので、発言したいような場面をつくって おかなくてはなりません。その際、一人が sentence を言ったら、コーラスでも言うよ うにさせます。人数の少ないクラスは一人の 発言回数も多いので必要ないのですが、人数 の多いとコーラスで発言回数を補う必要があ ります。また、あまり復習の時間が長いと集 中力が持続しないので、発言が活発になって きた所で導入しています。

導入はできるだけはっきりと子どもたちの

視線が集中した時に行う様にしています。新しいことばの意味と音をキャッチするのに個人差があるので、全員が言えるようになるまで練習をします。最後、線画で授業の key sentence を確認する時も、全員、指名を交互にします。それは、slow learner の子どもはコーラスではついて行けず、単語だけで発言している場合もあるからです。また、何回か指名することで、緊張感を持って、コーラスに参加する必要性を気づかせるためでもあります。

その日の new item を板書して、時間があれば子どもたちにも板書させるようにしています。まちがいを全体で確認するメリットがあります。また、板書が好きな子にとっては大切な時間です。一時間の授業の中で、小学生が reading、hearing、speaking、writing のどれにもすべて意欲的に取り組むのは難しいかもしれません。どれか一つに意欲を持って参加していくことが学習を継続させ、学習の定着に結びつくものと思います。

writing は主に板書した文とその絵をノートに書かせています。その際板書の一部を消して,再度自分で整理して書く作業をいれています。あらかじめワークをつくって用意する場合もあります。

3. 問題点とそれに対する授業の工夫

学校外で小学生向けの英語教室の場合,今のところ週一回というのが実情です。中学校や高校の様に英語学習は日常的なものではないので,復習を自習で補う必要があります。習いたての頃は,家で家族を相手にその日の授業を実演したり,既習ページをテープの後について読むのを自主的にするのですが,なかなか長くは続きません。そこで,4年前より宿題を毎回出しています。ノートを2冊用意させ,1冊を授業用,もう1冊を宿題用にします。宿題の一つは,授業の最後にflashcardで読みと書き方を習い,それをノート

に一行ずつ練習する作業です。意外とスペル ミスがあり、その際繰り返し練習を義務づけ ます。その他にワークを1枚作り練習を補っ たり, 自由作文を作らせたりします。自由作 文は、たとえば「in, on を使った文とその絵 を書きましょう」「今まで習ったことばを使 って自由に文とその絵をかきましょう」など できるだけ子どもの自由な発想を生かした作 品ができるように課題を出します。宿題のた めには必然的に授業用のノートを見て復習し なければならず、EP と共に授業用ノートを 自分のテキストとして利用して自習の習慣化 をはかります。この4年間この宿題により, 特に slow learners の子どもたちにとって学 習効果が上がっています。授業では発言も理 解もゆっくりな子が自分の旅行体験のことを 自由作文に表現していました。また、時々そ の作品を集めてコピーして reading 教材にし ます。他の子どもたちの作品を見ることで意 欲がでたり、新しい発想が生まれたりします。

授業に集中させることは GDM にとって 最も重要です。はじめは緊張感を持って授業 にのぞんでも慣れるに従って隣の子をつつい たり、話しかけたりと遊び始める子がいます。 もちろんそういう態度に対して注意が必要で すが、そうなる背景を未然に防ぐ必要があり ます。特に、GDM で学ぶと個人の自由な発 想を重んじます。発想が広がりすぎて、知的 興味から遊びに転じてしまうことも起こりま す。その場合、授業の流れからはずれないよ うにコントロールしなくてはなりません。ま た, 自己中心型の子どもは他の子の発言を聞 かなくなることもあります。その場合, 再度, 指名して, 聞いたり, 発言したりすることの 重要性を気づかせるように試みます。また, なるべく子どもたちの体を動かす機会をつく り、授業に変化を与えます。宿題に writing を補足することで、授業への集中度が高まり、 自信を持って発言できる力を養います。

このような授業の工夫の他に、自己評価す

る機会も作るようにしています。春休み、夏 休み, 冬休みの際, EP と授業用ノートを読 み復習させる際, 感想を書かせることにして います。「ずいぶんたくさんの単語や文を習 ったなあと思いました。わからなくならない ように復習したいです」「だんだん文が長く なっていくのがわかったし、少し忘れている 文もあったのでこれからはこまめにテープを 聞いて読もうと思った。」「いろんな言葉を一 つ一つ覚えていくと will take, taking, took は全部つながっている言葉だからおもしろい と思います。」「習ったことばを使って文を作 ったり絵をかいていろいろ考えるのが楽しく なってきました」などの感想を書いていて, 今まで学んできた自分の学習をふりかえるこ とで、その後の学習への意欲を高めることが できます。

4. まとめ

will take, taking, took を教えた後, put を 導入していた時のことです。

will put と put を先に教えてからいざ putting を導入しようとした時,何人かの子どもが習う前に putting と発言したのです。 foot を教えた時は,たまたまあった木の絵の一部をさして "That is its foot." と嬉しそうに叫んだ男の子がいました。また, under, over を教えた時,導入から絵まで部屋の中での under, over に終始していたにもかかわらず,自由作文では,"The birds are over the tree. The girl is under the tree. She has a book in her hand." という文とすてきな絵を書いてくれた女の子がいました。このような子どもの柔軟な言語能力に出会う時,GDM で教えている喜びを感じます。

この6年間で40名の子どもたちがGDMで英語を学びはじめたことになります。現在はGDMを離れ、中学校や高校で英語を学んでいる子どもたちからは、「英語が好きで楽しんでいる」「はずかしがらずに話せる」

「少々わからない単語があっても、長文もだいたい理解できる」「中学校の英語のテストの点はとれなかったけど、高校でまた英語がおもしろくなってきた」と聞きます。GDMで育った英語の芽がすくすくと成長していくのを願うばかりです。

まだまだ課題はあります。GDM のクラスでは元気に発言してても、いざ中学校のテストでは点数があがらず、だんだん自信がなくなっていく子どももいます。自立した英語学習ができていないなど、要因をさぐっていかなくてはなりません。

子どもたちは毎時間新しいことを求めているので、これ以上授業の進度を遅らせないほうがいいでしょう。一方、復習を充実させるため、自己表現活動も増やす必要があります。週一回という限られた時間の中でこの二つの折り合いをうまくつけて授業プランをたてるのが今後の課題といえます。

*編集係より

GDMで教えていると、日本語で説明してもらわないと安心できなかったり、「意味」を日本語に直して教えてもらわないとわかった感じがしない、という生徒が少数ながらもいる。その反面、服部さんの実践記録にもあるように、「ぜんぜん意味が分からないとからながあるが、ちょっと分かればだんだん分かってくる」とか、「意味をいえない単語というなった」とか言う生徒もいるのである。このはどこから来るのだろうか。後者のようにはいるできにあるような、さまざまな知性や能力がそなわっているのだろうか。

森脇健夫氏からは『GDM 英語教授法の理論と実際』にふれて貴重なコメントをいただいた。私たちの活動の糧としたい。(吉沢)

公立中学校での GDM の取り組みとその課題

服 部 正 子(稲城市立第2中学校)

I. はじめに

私が GDM の授業に初めて触れたのは、 教員になって10年目の頃だった。 1 年生のう ちは皆が大きな声で発言したり、競って手を 挙げる等の活気があっても、学年が上がるに つれ、次第に声は小さくなる。進んで発言す る雰囲気はぐんと減る。何がいけないのか、 どう工夫したらよいのか、常に悩んでいた時 期であった。

そんな時,はじめて GDM の授業を見た。 小学校5,6年生数人の授業だった。先生は あまり話さず,笑顔で物を見せたり,指し示 したりしていた。生徒はゆっくりではあるが, 一生懸命考え,言いたくてたまらないという 雰囲気で,どんどん発言していた。

「これだ。」と思った。以来,少しずつではあるが,GDM の勉強会に参加するようになった。

Ⅱ.取り組みの実際

今まで1年生を中心に、GDM を取り入れた授業を5回行なった。最初に取り組んだ学校も、転勤先も、各学年4クラスの中規模校であったため、学年を1人で担当することができた。その上幸いなことに、毎回3年生まで持ち上がることができた。そこで、1年の時に行なった GDM 的方法を、2、3年の練習にも少しは活かすことができた。

1)1回目

1年生のスタート時から週4時間, GDM を取り入れた授業を行なう。EP Book Iを, p.14~16, p.19~21の take, put, give の三時制を除いて, p.30まで進む。

教科書は、1学期はローマ字、アルファベ

ット,初めの方のレッスンを時々入れながら進み、2学期からは完全に教科書に移行した。

2) 2回目

1年生スタート時から週4時間,10月下旬まで GDM で行ない,EP Book I,p.40位まで進む。その後教科書を3学期の終わりまで学習した。しかし、最後の読み物教材と、lessonを1つ残し、2年生になってから扱った。

3) 3回目

1年生スタート時から週4時間GDMで、途中教科書も少しずつやりながら12月初めまで行ない、p.48あたりまで進む。後は教科書を進めた。前回と同じく、最後の読み物教材と、lessonを1つ残し、2年生で行なった。辞書指導も行ない、"Happy Reading"の中の物語もいくつか読んだ。

4) 4回目

Team Teaching の制度が導入され、英語科に講師の時数が配当される。週4時間のうち、1時間を講師の方と Team Teaching をすることになる。

週3時間を GDM で行ない, 週1時間の T-T の時間に, 講師の先生が中心となって 教科書を進める。

この方法でほぼ 1 年間通し、EP Book I の p.49まで進む。教科書は週 1 時間ではや りきれないので、最後の 2 つの lesson は、 週 3 時間の授業の方で扱った。

5)5回目

学級増と T-T をさらに取り入れるように との方針のもと,正規の英語教員が1名増員 される,週4時間のうち2時間を2人の教員でT-Tを行なうことになる。1学年を1人で担当することができなくなり,5クラスを3クラスと2クラスに分け,中心となる方が3時間を持ち,残り1時間をT-Tとして2人で教える。さらに,3時間のうちのもう1時間を,他学年の教員とT-Tを行なうという変則的な持ち方となった。

翌年のクラス替えのことも考え、3時間はGDMで、T-Tの時間で教科書を行なった。1時間だけ出ているクラスでもGDMで進めた。

週3回のクラスでは、EP Book I op.44まで、週1回のクラスでは p.36まで進んだ。

2年生になってクラス替えがありほぼ同じ 組み合わせで授業をしている。GDM で進ん だページ数の異なる生徒が混じるため,重複 したところもあったが,goとcome,into, out of, through, before, after, when (conj.), which(?)等を扱い,その後教科書に移って いる。不定詞,比較の表現,受動態の導入と 練習もGDMを取り入れて行なった。

Ⅲ. GDM の授業に取り組んでよかったこと

1) 教える方も教わる方も,楽しいときが多い。

生徒が一生懸命考え、発言したくてたまらないという雰囲気で手を挙げたり、声に出さなくても、わかった、という表情でうなずいてくれることが多い。教師の予想しなかった発想の文を生徒が言った時等とりわけ嬉しく、生徒から教わることも多い。

生徒自身も、自分で考えてわかった時、文 を言えた時の喜びがとても大きいと感想に書 いている。

2) 学習に対して受け身でなく、主体的に取り組もうとする姿勢が出てくる。

生徒は説明を受け、教えられた文を暗記す

るのではなく、自分で考え、推測し、文の構造やルールを見つけだしてゆく。それがわかり、英文を言えたときの喜びが、また自分で考え理解しようとする姿勢につながっているように思う。

3) 人称代名詞 (所有格, 目的格も含む), Be 動詞の定着が大変よい。

日本語を介在させず,実際の場面で繰り返 し使ううちにしっかり定着し,間違いが大変 少ない。

4)後置修飾の形が理解されやすい。

These are the legs of the table.

These are the legs of the seat. のように, 必ず対比して導入練習するので, 日本語での 説明がなくても理解されやすく, 語順の混乱 が少ない。

先へ行って関係代名詞や,分詞の後置修飾 の形が出てきても,抵抗が少ない。

5) 主語十動詞十目的語十修飾語という語順 が定着しやすい。

I will take my bag off the table から始まり, put, give 等, 動作と語順が一致する形で進んでゆくので, 覚えやすい。

Ⅳ. 問題点と今後の課題

1) 教科書の扱いと移行期の問題点

EP Book I を進めながら、1年間に教科 書を終わるためには、どのように時間配分し、 EP はどこまで進んだらよいかが問題となる。

EPのみ進み、教科書を全部後に回すと、3学期が大変になる。EPの途中に、教科書も並行してやってゆく方がよいと思う。EPBook Iのp.50ぐらいまで進めると、2、3年で比較や受動態、関係代名詞等を扱う時も、GDMをいかして練習できると思う。

2) 教科書に完全に移行してからの問題点

GDMでは、1つずつ段階を踏んで新しい学習事項が出てくるが、教科書では単語も一挙に増え、段階的という訳にはいかない。ポイントとなる表現の導入と練習は何とかGDM風に行なえても、他は文法事項を含め、種々説明しなければならない。すべてを real situation と結びつけて練習することは出来なくなり、教える方にも教わる方にも戸惑いが起きる。ゆっくり、じっくり考えて理解するタイプの生徒は、特に混乱するようである。

ある生徒の次の言葉がそれをよく表している。

「棒人間の授業 (GDM の授業のこと), 新 しいことを1つ, 何度も練習するのでわかる けど, 教科書は単語が一杯出てくるし, 文法 の言葉も難しくて, 頭がゴチャゴチャになっ ちゃう」

この切実な訴えにどう答えていくかが、今の最大の課題である。

3) Team Teaching について

公立学校でも Team Teaching を増やす傾向にある。GDM をどのようにしたら 2 人で行なえるのかわからない。現在は,授業を中心で進める人と補助となる人を決め,中心になる時 GDM で行ない,プリントで writingをする時,補助の方と 2 人で見ている。

4) 外人講師との授業について

現在多摩市では3人の外人講師が配置されており、月1回、1~2週の割合で各校を回っている。全学年の授業を行なうため、1クラス週2時間位になる。教科書の進度や文法項目に合わせたゲーム形式の活動や練習が中心となっている。

GDM とは全く別の学習活動と考えてやっていけばよいのだろうか。どのような工夫をすれば GDM とうまくつなげてゆけるのだろうか。

V. 生徒の感想

1999年1学期 1年生

- ●中学生になって生まれて初めて英語という 外国の言葉を学習して、何よりもうれしい ことは、英語を自分の口にだして言えると いうことです。それと、英文だけでなく絵 があるという所もとてもおもしろいと思い ます。私の予想していたのとちがうけれど、 こっちの方がいいです。今一番好きな教科 は、英語になりました。もっともっと勉強 したいです。
- ●前, 意味をくわしく教えてといったけど, 意味をいえない単語とかがあるのがわかっ た。英語はだんだん面白くなった。
- ●ぼくは英語の授業がとても好きです。なぜかというと、先生の言っていることが良く分かるからです。最初、なんで日本語は使わないで英語でしか話さないんだろうと思った。でも最近になって、英語しか使わなくても何度も聞けば分かるという事が分かってきた。だから英語が好きになってきた。

1999年2学期 1年生

- ●どんどん授業が分からなくなっていって, ぜんぜん意味が分からないときもあるが, ちょっとわかればだんだん分かってくる。 その瞬間が一番英語をやっていて,ヤッターと思う時だ。これからもむずかしくなる と思うけどがんばっていきたい。
- ぼくは今まで英語を勉強してきて,バッグ を机に置こうとすると,「今のは I will put my bag on the desk. だな。」と英語が 日常生活になじんできていると思います。
- ●このごろ give や go とか, 生活の中でい ろいろ使えるようなものを習ったので, ど

っか行ったりする時使ったり,友達に何か物をあげる時使えたりするので,とてもうれしかったです。授業も友達があたっている時,自分も心の中で言ったりするといいと思います。

2000年1学期 2年生

●過去や今,これからのことを,日本語では 特に決まっていないのに,英語では "ed" "ing" "will" など使いわけなくてはいけ ないので大変だと思います。最初は先生の やっている動作,言葉を見たり聞いたりし て,今何かをしてる,前何かをした,これ から何かするというのを考えます。あとは ノートに絵をかいたりして覚えるので、大 変おもしろいと思います。

●先生の授業は初めは「こんなのやってどうするんだよ」って思っていました。けど、今までやってきて考えが変わりました。ノートの上だけでやるのもいいけど、やっぱり将来、英語を使って話したい。なので、先生の授業は分かりやすい。理屈ではなく、ダイレクトにわかる気がします。それと、教科書と先生のを半分ずつにするといいなあと思っています。

短大生に GDM で基礎から英語を教えて

此 枝 洋 子(梅花短期大学)

大学の講義についてゆけない学生対策が必要な時代になってきたと言われる。英語力が低い学生は、中高での文法や英文和訳式の授業に否定的イメージを持っているようだ(担当学生との面談の結果による)。短大、大学で英語を教えるならば中高と異なる方法で行うと効果的だと考える。

梅花短大英語科では英語基礎力を確実にするため1年必修で基礎演習を設け、専任教員が1クラスずつ担当している。筆者は1998、99年度の2年間、最低学力の学生グループ12名にGDMで英語を基礎から教えた。1999年度担当の学生の成長をここに報告する。

1 前期の到達目標とその結果

1999年度前期の到達目標を「in や on で部屋の中を描写できる」とした。前期最初の授業で学生各自に絵(資料1)を英語で説明させた。12名中10名が文を書いた。平均8.5文(最高14,最低5,各1名)であった。2名は単語だけを並べた(16語,18語,各1名)。彼女たちの7月の感想文によると「4月は文

が書けなかった」という。一人の4月の答案 は次のようであった。

表1:ある学生の最初の答案

book cup bady (baby のつもり) picture flower pencil TV table hut(hat のつもり) ball window chair woman man box bag

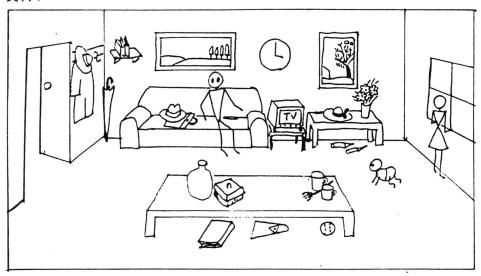
4月最初の説明文を書いた後、「これから 書けるようになるから大丈夫。毎回授業に出 席すること」と全員を励ました。

前期最後の授業で同じ絵の説明をさせた。 13回の授業(一回90分)で英語使用の機会を 充分に持ったため、7月には全員が4月より 自信を持ち多くの文を書いた。平均24文(最 高30,最低14各1名)であった。表1の答案 を書いた学生も29文書いた。4月と7月の出 来を比較し、全員が自分の成長に驚き喜んだ。

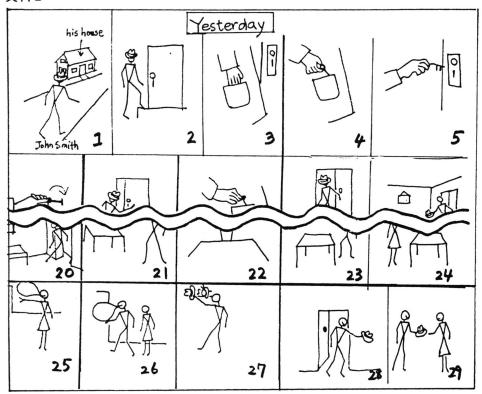
2 後期の達成目標とその結果

後期は過去の経験を絵(資料2)から表現 できることを目標にした。後期初回に英語で

資料1



資料 2



絵を説明させた。平均7.9文しか書けず、出席した学生12名は落胆した。前期同様に励まし、12月末までの11回と1月2回の授業で英語を使う機会を提供した。

A. 12月21日の試み

10月からの成果を調べるため冬季休暇前の 12月21日に、10月と同じ絵を英語で説明させ た。どの学生も10月より多く書いた。10月と 12月両方に参加した11名を対象とし、正誤を問わず書けた文の数で比べると、10月は平均7.9であったが12月には23.0となり、2.9倍となった。

内容の正確さには問題があった。正しい時制の文の数は平均7.3で、書けた文23.0の31.7%にすぎなかった。これには主に次のような理由が考えられた。

(1) 過去形を引き出すのに用いた絵が問題を起こしている。

一連の絵を見て事の成り行きを理解するように求めた。が、"Yesterday"の題を忘れ、絵を部分的に見て現在進行形や未来形を用いた学生が目だった。絵の描き方と理解の仕方に問題があり、絵を改善する必要があった。

(2) 学習慣れしていないための問題――メタ認知能力が低い。

メタ認知能力が伸ばされると学習に良い結果がもたらされるとの調査結果がある(Victori & Lockhart 1995)。しかし、自分の学習を客観的にとらえ判断する力(メタ認知能力)がこのクラスの学生ではあまり育成されていなかった。それは、例えば「授業中にわかって言えたのに今日は書けなかった。それがショックだ」の感想に見られた。「わかることと言えることは違う」は授業中体験し理解したようだが、「授業中言えることと後でも覚えていることとは違う」「覚えていることとは違う」「覚えていることとは違う」などを自分自身で体験し対処の仕方を身につけねばならないのだろう。

「家で復習しないから、すぐ忘れてしまう。 今度は復習しよう」「書きたくても綴りがわ からない。練習しよう」など、なすべきこと が具体的にわかる学生もいた。実行する場を 提供する必要があった。

B. 1月のクラスの授業内容

1月2回の授業で「質の向上」を目指した。 時制(主に過去)を1月最初に復習し、最後 の授業で10月の絵を改善した絵の説明をさせ た。

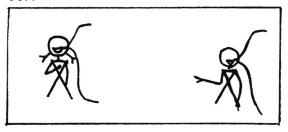
(1) 1月最初のクラス内容

1月初回の授業は休暇後で、学んだ英語を 忘れている学生も多いので、少量の英語から 始め次第に増やした。最初は次のようにした。 一人の学生に教師が

"You will go out of this room through that door. You will come into this room through that door."

と言い,その学生と他の学生に言わせた。 "that door"では該当するドアを指差した。 教室から出て再び入って来た学生に"What did you do?"と聞いた。彼女が答えた後, 別の学生に"What did she do?"と聞き,答 えさせた。

資料3

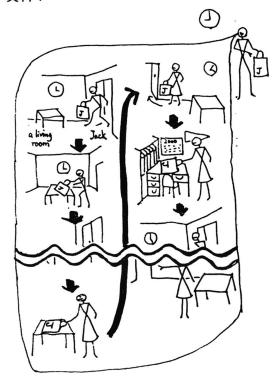


黒板に絵(資料3)を書いておいた。部屋に入ってきた学生を絵の中の向かって左の人の前に立たせ、教師が"What did you do?"と尋ね、その答をその学生が吹出しの中に書いた。別の学生を黒板まで呼び、同様に"What did she do?"と問い、答を書かせた。残りの学生にも紙を配り"What did she do?"の答えを書かせた。黒板の英語を確認し、各学生に自分の答を確認させた。

次第に英語の量を増やしてゆき,「部屋に入って床に落ちていた鍵を拾ってフックにかける」まで練習した。授業最後に,学生は絵(資料4)を英語で説明した。教師が各自の間違い箇所を指摘しその学生に訂正させた。4名の学生が授業内外で訂正を終えた。

(2) 後期最後のクラスでの絵の説明 最終回で、テキスト読みと簡単な復習後、

資料 4



絵を英語で説明させた。出席者11名で、書いた文の平均は20.0文であった。12月の23.0より減少しているが、これは絵が4コマ減ったためであろう。正しい時制の文は平均14.1で、12月の7.3の1.93倍になった。正しい文の数が12月と1月との比較で同一の者が2名(各々9、10)、増加した者が9名(最高28、最低6、各1名)で、増加者のみの平均は15.2であった。

3 考 察

A 欠席の問題

前後期共,皆勤者は3名,欠席者9名であった。欠席者の平均は前期2.3回,後期3.6回で,後期は欠席回数が増えた。順番に休む学生を呼び出し遅れを取り戻そうとしても追いつかなかった。欠席経験のある学生9名のうち1名は途中から気持ちを引き締め後半皆勤で遅れを挽回した。残り8名の最終授業での正しい文の平均は9.8で,クラス全体の平均

14.1との差が出た。

学生自身も感想で「欠席後の授業では苦労する」と書いている。GDMでは欠席はダメージが大きい。欠席学生が損失を埋め合わせて気持ちを引き締められるような方法がないだろうか。

B メタ認知能力

4月には同等学力の学生でも1年後に大きな差が出た。自分の目標の捕らえ方、弱点の理解、克服への姿勢で異なり、授業の取り組みの違いが出たためと考える。メタ認知能力の育成を来年度は GDM での英語学習にも取り入れてみたい。

C 間違い箇所を訂正し,正しく身につけさせる指導

間違いを学生に気付かせ正しく理解させることが必要である。最終回に備え勉強した学生7名のうちで、訂正をしなかった学生4名は最終回の正しい文が平均11.3で、訂正をした学生3名の平均24.3の半分以下である。訂正せず勉強した学生4名の11.3は、訂正せず勉強しなかった学生2名の9.5よりは良いが、その差1.8で、勉強の効果が感じられない。低学力の学生は中高での英語学習で間違って理解している場合も多い。その間違いを訂正することが必須である。

訂正した事柄を自分で勉強する(復習する)ことも大切だろう。訂正後に勉強しなかった学生1名は正しい文は6しか書けなかった。しかし、訂正しかつ勉強した学生は24.3文を書き、確信についても、「自信を持って書くことができた」と感想に書いていた。

D 他の英語教科との関連

筆者担当の英語基礎演習では1年間で EP70ページまでを扱った。授業中は「聞く」「話す」中心で「書く」「読む」があまり できなかった。担当する学生は入学当初は低 学力のため講読等で苦労する。今後は基礎演 習での学習の進度に合わせて学生の読み書き レベルにあった提出物を課すことや他教科担 当者と連絡を密にしながらの指導が必要になってくるだろう。

E 学生による GDM クラスの評価

どの学生も授業中は積極的に学習に取り組んだ。1年間皆勤の3名のうち2名が、「最後の数回の授業は時間の経つのが速く『もう授業が終わりなのか』と思った」と感想に書いた。また、全員が「毎回出席したら必ず力がつく授業だ」「この授業は好きだ」と好意的な意見や感想を書いてくれた。

4 結 論

一年間 GDM で英語を学んだ学生全員が 過去時制を自分で正しく使えるまでに成長し た。各々の学習姿勢に応じて習熟度は異なる が、全員がある程度の手応えと満足を得たよ うだ。まだ正確さで欠ける学生も、今後時間 をかければ学力向上が望めると考える。

英語の基本的事柄を効率よく段階を踏んで 学ぶ方法(GDM)やメタ認知能力を伸ばす, 間違いを正すなどにより英語力の向上が期待できる。低学力で入学した学生がやる気を失わず、持てる力を十二分に発揮し成功体験を味わえる場を提供できるよう改善を進めてゆきたい。

参考文献

Richards, I.A. & Gibson, C. 1975. English Through Pictures Book 1. Yohan

Victori, M. & Lockhart, W. 1995. Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning, *System* 23/2 pp.223-234.

Wenden, A. 1991. Learner Strategies for Learner Autonomy. Prentice Hall.

Wenden, A. & Rubin, J. 1987. Learner Strategies in Language Learning. Prentice Hall.

GDM 英語教授法研究会 1989. A New Workbook for Adults. GDM 英語教授法研究会出版部

AN ATTEMPT

斉藤直美(GDM 会員)

EP Book 1 の "I, You" から始めて10年を越えた東郷町民会館 GDM クラスでは, EP Book 1, Book 2, Book 3 終了後,

"People in Livingston" Book 1 & Book 2, この後少し GDM から離れて ladder edition の AESOP, English Fairly Tales, Andersen の stories や, "Around the World" の text を使い, しばらく reading 中心の授業をして, "BASIC STEP BY STEP" (July, '98 - July, '99) に入り, その Part 1 も終了してしまったので, さて次は一体何を教材にしたものかと考えた末,

"People in Livingston"をした時,アメリカの日常生活,家族のあり方,環境,ものの見方,考え方などが,生徒の興味をひき,ち

ょうどよい意見交換, talk の場を作ることになり, 私の生徒達の「お気に入り」になっていたので, やはり GDM Publications の中から "Stepping into the Past" に決め, 注文したところが, 本がなかなか届かない。そこで苦肉の策として LEL Workbook の中の絵のある Work だけを選び出しコピーして, さらにその Work の部分は消して絵だけを残してコピーして, その絵を使い Story making をさせてみることにした。

"BASIC STEP BY STEP"の本が届くまでの間、GDM から少し離れて、reading中心の授業をしていた時には、授業のはじめに一週間に在ったことを何でもいいから話してもらう時間を持っていた。その時には生徒

はおのおの自分で話題を選び、例えば、新聞記事からとか、友達に会ったこと、孫が訪ねてきたとか、旅行をしたこととかを、それぞれ自分なりの英語力を駆使して話す内容を考えてきてくれた。種々様々なトピックで話が出てきていた。

今回は、Workbookの中の共通の絵を使い、しかもその絵のキャラクター(Stick figure よりは少し肉付きのよい simplified picture)も、シチュエーションも格別おもしろいわけではないが、Work と Story を作るのをHomework にしてみたところ、さすが過去10年以上 GDM で学んできた生徒たちだけあり、その発想と、イマジネーションの豊かさにいつも驚かされる。生徒一人一人がそれぞれの個性とイマジネーションあふれるStory が毎回出来上がっていて、一人として同じものはない。

はからずも、生徒が英語を自分のものとして考え、駆使して使う絶好のチャンスを作ることになったばかりでなく、生徒が作ったStory は、十分に楽しいものが毎回出てきて、互いにそんな風にイメージ出来るのかと感心しあうこともある。

(勿論 BASIC English だけでかければ申 し分ないが、私にさえそれは難しいことだか ら,とてもそこまでは望めないとは言え)今 まで GDM で学んだ事を何とか使って書こ うと努力してくれている生徒もいる。そして 自分の書いた英語の使い方に疑問があると, 「こういう言い方がしたいのですのですが, この英語の使い方でいいですか?」とたずね てくる。この生徒、Tさんは、私のこのクラ スの中でもっとも GDM 的思考をしている と言える。Tさんからでてくる質問, 疑問は, 日本語による答えを求めているのではなく, 彼女の頭の中にある漠然としたもの(理解) が clear にされる、納得されることを求める ものである。12月12日西日本支部『GDM 英 語教授法の理論と実際』出版記念パネルディ

スカッションの中でも言われていた,「育てる教育,英語を育てる教え方,生徒が自分でルールを見つけ出す」などの事が,まさにTさんからでてくる質問,疑問をみていると,当てはまる。

10年以上も GDM で学んできているのに、残念なことにまだ日本語に訳して答えを出してしまおうとする傾向のある生徒も一人いる。その生徒はTさんのような発想ができないところもあるのは仕方がない。

EP Book 3で dependent を空中ブランコの絵で例を示したりして導入した時、Tさんは、「私は主人に食べさせてもらって、車も運転してもらって、どこへでも乗せてもらっているので、主人に dependent ですね」という捉えかたをする。また reflection を導入した時には、「富士山が湖に写って、紅葉の赤い色に湖が染まっているのは reflection でいいのでしょうか」と質問してくる。

そういうものの捉えかた、見方をしながら、英語をあてはめてみるというのは、ユズルさんが、確か中級セミナーの時、「GDM のSEN-SIT に対して、SIT-SEN という作業もありうる」と言っていた、その SIT-SENような、situationを浮かべて、そこへ sentence をあてはめていくという作業がTさんの頭の中で行なわれいるのかなと思う。

片桐ヨウコさんも、「GDM では正しい解答を出すことを教えているのではなく、何をしてもいい、何を答えてもいい、そのプロセスを大切にしている」と言われたが、○か×か、Yes か No かしか選択できないのでは、自由な発想の下地はつまれてしまう。

「生徒が自分でルールを見つけ出す」ように教えるのを GDM ではやはり大切にしているが、上記のパネルディスカッションの中で、「生徒が変化してきていないか? 生徒が自分でルールを見つけ出す能力など、それが変化してきていないか」という問いに、松浦さんは、中学で GDM をとりいれ教えて

いて、3年前と比べると、確かに生徒が自分で考え、ルールを見つけだそうとするより、早く教えてよ、正しい答えを出してよ、という傾向を感じる時があると言っていたが、吉沢さんも言っていたように、生徒によると思う。幸い、私の GDM の生徒たちは、自ら作り出す喜び、プロセスを楽しむ面白さをこの10数年間の授業の間につけたと思える。

本がようやく届いて、今年10月から "Stepping into the Past"も使いはじめた。 この本では、イギリスの古い4つの場所 (Ann Hathaway's Cottage, Five Sisters Window, Hadrian's Wall, Stonehenge) が簡 単なスケッチと short story で limited vocabulary を使って紹介されている。

授業の進め方としては、イギリスの地図と、テキストのスケッチ(を拡大コピーして)を見せながら、私が outline を説明してから、Reading をする。その後、テキストに出てきている特別な語句(例えば Cathedral、Minster、Abbeyの違いなど)や、熟語的な言い回しなどを取り上げて使い方を説明、練習する。Story についての Question & Answer、テキストの各章の後ろの Questions をする。毎回テキストの中に出てきた熟語的な言い回しを使い、sentences を作ってくるのが Homework になる。

Chapter 2- "Five Sisters Window" のため授業の準備をしていた時、「きっとこのWindow は、さぞかし見事なステンドグラスにちがいないけれども、テキストの簡単なスケッチでは、色は勿論のこと、その精密な出来栄え、見事さもわかりようがないし、イメージも浮かばないので、私自身が、どんなものか知りたくて、また実際の写真でもないかと思い、インターネットを使って検索してみたところ、York Minster はすぐ見つかりました。けれども、そこからすぐに"Five Sisters Window"を検索すれば、すぐでてくるかと思いきや、これが、教会の建物が大

きく、東西南北の棟のどこに位置しているかにより、情報が分類されていたから、それがわからずなかなか Five Sisters Window に到達できませんでした、が「ありました!」そして期待どうりの Five Sisters Windowの color photo もありました。(残念ながらカラーコピーはできませんでしたが、)テキストの簡単なスケッチよりはずっと Five Sisters Window の見事さを伝える写真やその外の詳しい情報が手に入りました。

それで気をよくして,ついでにテキストに 出てきている Canterbury Cathedral, Westminster Abbey の写真,資料もインターネッ トから検索して集め,コピーして生徒に渡し ました。

これによって、私自身がテキストの内容により深い興味を抱くことになったばかりでなく、生徒達にもより具体的な資料を渡すことができ、生徒達の興味もそそることになりました。さらに、テキストに書かれていない情報にも触れることになり、さらに興味が広がりました。

例えば、テキストでは、Ann Hathaway's Cottage は当時のまま、そのままに保存され ていると書いてありますが、実際は、火事に よってほぼ損失されるという大きなダメージ を受け、再建されているのです。また、12月 10日にちょうど読み終わった Hadrian's Wall も, テキストのスケッチでは, イギリ ス郊外でよく見かける石垣程度にしか見えま せんが、本の中を読むと、10フィートの高さ、 8フィートの幅(なかには10フィートの幅の ところもある)があり、その上を馬に乗り口 ーマ兵が行き来できた程に大きくて、頑丈な 建造物なのです。この幅に関しても、もとも とは10フィートの幅で作っていたのが、費用 がかかりすぎ、節減のため8フィートに幅を 狭くしたらしいのが、インターネットの情報 からわかり、おもしろかったです。

これゆえにかどうかはわかりませんが、今

生徒達は,"Stepping into the Past" に出て きているこれら4つの場所を実際に訪ねて見 たいとさえ希望しています。最後の Chapter 4-Stonehenge が終わったら,果たして,

"Stepping into the Past" tour が実現する かもしれません。

これが、今回私のしてみた Attempts の経

過報告です。

"Teaching is Learning" というのは,故 升川さんからよく聞いたことばだが,私にと って GDM で 教 えることは, ま さ に "Teaching is Learning"で,教えることか ら,そして生徒から学ぶことがいかに多いか をいつも感じさせられる。

GDM と MI 理論

石 井 恵 子(中日文化センター)

1. はじめに

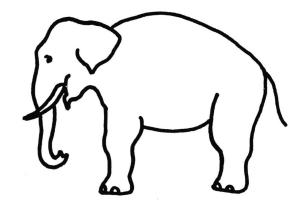
GDM のクラスで、こちらが提示した事柄をなかなか理解できない学習者に出会うことがある。ここまで丁寧に提示すればたいていの人は解るのに、いったい今この人の頭の中はどんな風に働いているのだろうかと、学習者の頭の中を覗いてみたいと思うことがある。ある事柄が「わかる」とか「わからない」という時、人の頭の中ではなにが起っているのか。

娘の中学時代の同級生に抜きん出てよくできる子がいた。娘はその子について,脳のでき方がふつうの子と違っていて膨大な知識が記憶されていて難問にでくわすとその知識が総動員されるというイメージを持っていた。ふつう頭がいいと言う時,私達も知識は頭の中に詰まっているものというふうに考える。

では知識とは頭の中にある記憶のことなのだろうか。例えば目隠しをした私の手に何か長いものが渡されて、それが何か理解するまでのプロセスを考えてみると、ごつごした感触からすぐそれが木の枝だということがわかり、手をすべらせることによって長さやになかり、手をすべらせることによって長さででもない。以前テレビの漢字クイズ大会で、木箱の小さな穴で書きなる、大れて手に触れた物の名前を漢字で書ないという問題が出た。「海鼠」が答なのだ

が、回答者の男の子には生れてはじめて触れるものだったので答が書けなかった。けれど正解を見て「何だ、僕あの漢字知ってる。なまこでしょ。ちゃんと書けるのに…」とと「もくやしがっていた。彼にとって文字「海鼠」の知識はこの問題の解答には役立たなかった。経験に裏打ちされた知識ではなかったからだ。先ほどの棒っ切れも、触る人が生まれつき目が見えなくて木の枝を見たことも触ったこともなかったら、当然それが木の枝だということは解らない。

経験と知覚、この二つが物が解るための大切な要素で、知識はそれらに裏打ちされて初めて使い物になる。GDM の教材の一つ "A SECOND WORKBOOK OF ENGLISH"の中の次の話はそういうことを認識するのにいい教材で、私はこれを使える時が来るのを楽しみにしながら教えている。



... There is a story about four men who were unable to see, and who got some very strange ideas about an elephant. One of them said that the animal was like a leaf, another that it was like a tree, a third a cord, and a fourth a wall....

2. GDM の授業

GDM は知覚を働かせて類推する認知学習である。そこには教える人と教えられる人が相互に作用しあう関係にあって知識を提供し獲得していくプロセスがある。冒頭に述べた、学習者がなかなか理解してくれない状態が続くと、教師は孤独なエンタテイナーとなり、その提示は一方通行のパントマイム芸になってしまう。授業がうまく運んでいる時は、教師の提示は学習者のための足場となり、学習者は提供された足場で経験と知覚を通してさらに新たなる足場作りをする。それは、ある状況に出くわした時それに対してどのように対応できるかという problem solving の力を養うことでもある。

学習者に自らの対応を自発的にさせるのは、しかしそう簡単なことではない。テストの暗記にあけくれている子どもたち、勉強とは上からの話をノートにとることだと思っている大人たち、そしてマニュアルを欲しがっている私たち教師自身。私たちはまず何をしたらいいのか。一つは当然ながら GDM の教え方の基本理念と全体像をよく知ること。もう一つは目の前の現実の学習者の頭の中を覗いて自分の視点を変える努力をすること。

初級セミナー参加者の一人が「GDM の教え方を習うのは徒弟制みたいだ」と感想をもらされたが、確かに GDM は教師にとっても認知学習である。認知的徒弟制(ブラウン1988)の説明でおもしろいと思ったものに、リベリアの仕立て屋の例がある。私が中学高校の家庭科で習ったのはいつも型紙製作から

だった。リベリアの仕立て屋の場合,型紙は 最後にさせてもらえる仕事で,最初は仕上げ のアイロンかけやボタン付けからだという。 ほとんど完成している洋服を手にすれば実感 が湧き,おおまかな構造がわかる。次に縫製。 布を繋ぎ合わせる作業を通して布地の部分関 係が分かってくる。そして布地の裁断。最後 に型紙製作。全体から部分へ。具象から抽象 へ。実感から意味へ。

私が GDM に出会った当初は、子どもに EP1のはじめの方ばかりを繰り返し教えていて、先の方のページはあまり見ていなかった。やがて3年間週3回の授業を最後まで継続してくれた6人の子ども達のおかげで初めて EP1を通して教え、その後成人クラスで EP2の最後まで終えた時に、やっと EPの全体像がわかった。そしてさらに EP3を教えた時、今度は EP1の初めの部分の意味がわかった。

GDM の教室では教える人も教えられる人 もからだを使う。からだは私たちにとって自 分の意思を遂行してくれる一種の道具である。 take, put, give, go などの動作は, "I will …."と身構えたその瞬間に、手や足が道具 になる。からだで足りない時はその延長とし ての道具を使う。手が届かない時は、"I will take my hat off the hook with the stick." EP1では「からだ」を使ってことばを学び, EP 2 を経て EP 3 では, 「ことば」を使って 知識を得る。その知識の一つに言語がある。 つまり「ことば」でことばについて学ぶとい うレベルに至る。このように EP 3 の英語は 知識を得るための「道具」として用いられて いるのだが、それは実は EP 1 の 1 ページか らすでに「道具」としてのことばを目指して 一つ一つ丁寧に大切に教えることが土台とな っている。EP1の初めの方の英語は、確か にそこだけとっても入門期の指導に力強い。 しかし EP 全体を貫いている基本理念を掴 んでいないと、最初の部分を自信をもって教

えることは難しいのではないかと思う。全体像なしに、入門期の指導ということで、EPの最初の部分だけがしばしば議論されるのは残念なことだと思う。

さて、知識は私たちの思考活動に不可欠な内的道具である。そして「ことば」はその知識の吟味のために必要な道具である。EP3の最後で、リチャーズは人にはさまざまな頭の使い方があることに留意しつつこう言っている。

...But there are many different ways of knowing, thinking, feeling, desiring and doing. Which are the best? That is the question. Our lives are our attempts to find an answer, and language is the most important of all our instruments for this purpose.

こうして私の GDM 教師経験の中でます ます、学習者の頭の中の動きに対する興味が 強まった。そんな時に出会ったのが Multiple Intelligences という考えである。

3. MI 理論

The Theory of Multiple Intelligences (MI 理論)とはハーバード大の認知心理学者 Howard Gardner(1943~)^注が1983年に発表した理論で,一言で言えば,IQテストで測定できる能力だけを知能としてきたこれまでの考え方に対して,その他の能力群も知能だとする,知能の概念の拡大を試みた理論で,日本語では「多重知能」と訳されている。

脳障害の神経科学的研究にも携わってきた Gardner は、正常発達、天才の発達、自閉症、 事故などの脳損傷による認知機能障害、サヴァン症候群(全般的に発達がおくれているの に、音楽や絵画などある分野だけ著しく発達していること)、文化的状況(家庭とか地域とか社会)などを考察しながら、人の知能を(1) Musical Intelligence, (2) Bodily-Kinesthetic Intelligence, (3) Logical-Mathematical Intelligence, (4) Linguistic Intelligence, (5) Spatial Intelligence, (6) Interpersonal Intelligence という7つの知能に分類した。

順番には深い意味はなく、大切なことはこれらがそれぞれ独立して存在するということである。この理論は明確な定義や測定というより、各知能が著しく現れた天才と呼ばれる人たちの例をあげて発達心理学や神経心理学からの説明がなされている。どんな天才があげられているかというのも興味深いので、代表的な例を引用しながらそれぞれを見ていこう。

(1) Musical Intelligence:名バイオリニストのメニューインは3歳の時両親に連れられて演奏会に行って、初めて聴くパーシンガーのバイオリンの音に感動し、両親にバイオリンとパーシンガーへの師事をねだった。その結果彼は10歳ですでに国際的な演奏家となった。彼の音に対する強烈な感受性と楽器の習熟の驚くべき速さは、生物学的に備わったものであった。サヴァン症候群やいわゆる音痴の研究などから、音楽を感受したり創造したりする能力は右脳部分にある。

(2) Bodily Kinesthetic Intelligence:野球の試合をしていた15歳の Babe Ruth はサードを守っていたが、ピッチャーがあまり下手なのでついなじってしまった。するとコーチに「それならお前が投げろ。」と言われ、ピッチャーなどやったことのなかった Ruth は困ったが、いったんマウンドに立つと「自分はピッチャーになるべくしてなったのだ。」と感じ、三振をとることは実に自然なことに思えた。彼はそのまま投手として大リーグ入りし、後にホームラン王として伝説的活躍を

注 ハーバード大学 Project Zero の共同責任者。主な著書: The Shattered Mind (1975)*, Art, Mind, and Brain (1982)*, Frames of Mind (1983), The Mind's New Science (1985)* 2 The Unschooled Mind (1991), Multiple Intelligences (1993), The Disciplined Mind (1999)# (*は日本語訳がある。出版社は#が Simon & Schuster, 他はすべて Basic Books)

した。

投げる時は素手だが、打つ時はバットを使う。この場合バットは手の延長である。人類が道具を使い、より良い道具を作ることへ進化できたのは、この Bodily-Kinesthetic Intelligence の働きがあるからである。からだで感情を表現するダンス、細かい指先の仕事を必要とする職人技などは、数学の問題を解くような直感的なものとは違って、神経、筋肉など知覚を通して、細かい段階を経ながら問題を認知し解決していく能力といえる。

(3) Logical-Mathematical Intelligence: トウモロコシの受粉の不稔性の研究で壁にぶつかっていた Barbara McClintock (1983年ノーベル賞受賞)は、試験農場から研究室へ戻り30分ほど考え込んでいたが、突然あることに気付き、再び試験農場へ走って「わかった!」と叫び、それまで考えたこともなかった証明を猛然と書きなぐった。後で時間をかけて研究し正しい理論であることが証明されたが、なぜ突然その時それがわかったのか、自分でも不思議だという。

この論理-数学知能の分野では2つの特徴が考えられる。一つは問題を解く時の複雑な作業が驚くべき速さでなされること。もう一つはそれがnonverbalな次元、問題を解いた本人にもことばで説明できないような次元で起こること。サヴァン症候群で計算能力のみが卓越している例があるように、脳のある部分が独立してこの知能をつかさどっている。

(4) Linguistic Intelligence: I. A. Richards の友人でもあった T. S. Eliot の少年時代のこと。10歳の冬休みに彼は一人で雑誌 "Fireside"を創刊,3日間で8号まで発行した。各号には、詩、冒険小説、ゴシップコラム、ユーモアなど多彩な記事が載っており、彼がいかに言語的知能に秀でていたかを物語っている。

言語的知能は論理-数学的知能と並んで伝統的心理学が知能と呼んできた分野であるが、

これも多重知能の一つとして考えるべきである。脳の中に grammatical sentences を作るのに必要な場所があって、その部分を損傷した人は、words や sentences の受信はできるが、words を正しい語順に並べて sentences を作ることはむずかしい。手話を一度も習ったことのない耳の聞こえない子供が自分用の手話を"発明"することもある。このように受信モードと発信モードは独立して働いている。

(5) Spatial Intelligence:キャロライン諸島の人々の航海は道具を使わない。星,天候,海の色だけをたよりに航海する。航海全体はイメージとして線分に区切られ,各線分上で見られる星の位置を覚え,実際の航海ではその星の下を通過する時の島の位置を頭の中で割り出し,目的地まであとどれくらいかかるのか,進路変更は必要ないかなどを判断する。島は実際には見えない。頭の中の地図で見ている。

この空間的能力をつかさどる場所は右脳後部にあり、航海、建築、彫刻、ヴィジュアル・アート、チェスなどの人たちはこの能力が著しい。コンピューターの virtual reality がそのまま頭の中にあるようなものと考えられる。右脳後部を損傷すると、自分のいる位置、人の顔、風景などの認識ができなくなる。その欠損部分を左脳の言語的能力で補おうとしても、その非空間的ストラテジーは空間的能力の代用にはならない。

目の見えない人でも触ることで推定し判断できる。目の見えない人の触手モードは目の見える人のヴィジュアル・モードに対応しているといえる。

(6) Interpersonal Intelligence: Ann Sullivan は特に障害者教育の訓練を受けたわけでもなかったが、目も見えず耳も聞こえないわがままな7歳の少女 Helen の家庭教師を引き受け、わずか2週間後に有名なポンプ小屋での奇跡を起こした。Sullivan は少女の心を傷つけずに訓練することに意を用いた。少

女の心を見抜く力をもっていたからそれができた。この対人的知能を持つ人は他人の意図や願望を読み取ることができ、他人を理解することができる。宗教指導者、政治家、教師、セラピスト、子を持つ親などに極めて熟練した形で表れる。

この知能では大脳の前頭葉が重要な働きを している。その部分の損傷は人格そのものを 変えてしまうことさえある。さらに,生物学 的研究から次の2つの要素が関係することが わかっている。一つは子どもの時に母親の愛 情を十分に受けていたかどうか。もう一つは 社会の中での相互作用があるかどうか。例え ば大昔の狩猟社会では仲間の理解と協力,結 束などが不可欠であった。この知能はそうい う中から育まれる。

1983年の時点では Gardner は(6)と(7)を区別せず Personal Intelligences としていたが、後に2つに分けて独立した知能と考えるようになった。

(7) Intrapersonal Intelligence: Virginia Woolf は日記風のエッセイを書き、子どもの時の3つの強烈な思い出(兄と争ったこと、知人の自殺を聞いたこと、庭の花に感動したこと)にふれ、そのショックをいかに受容したかについて述べている。そして、そのようなショックを受容する能力こそが、自分を作家にしてくれたのだと言っている。自分自身を理解できる能力——これをもった人は自分自身の実行可能なモデルを描くことができ、自分と仕事をすることができる。ちょうど対人的知能をもった人が他人を理解し他人と仕事ができるように。自分自身に関心を持てない自閉症児はこの能力に欠ける典型的な例である。

4. おわりに

以上7つの知能を特異な例を通して見てきたが、これらはそれぞれが独立し且つトータルに働いて一個の人間を形成している。例え

ばバイオリニストになるためには音楽的才能だけでいいかというと決してそうではなく、それ以外の知能の果たす役割は大きい。指先から全身に至る筋感覚(Bodily-Kinesthetic Intelligence),舞台で聴衆との,事務所でマネージャーとのよい関係(Interpersonal Intelligence)、なぜバイオリンを弾くのか音楽家としての自己の確立(Intrapersonal Intelligence)などどれも必要な能力である。

天才と呼ばれた人たちの多くは, 子ども時 代に周りの人たちから複数の知能を育む豊か な教育をうけている。天分に恵まれてもバラ ンスを欠いて挫折していった人たちはたくさ んいるだろう。逆に小さい頃から音痴で音楽 は全くだめだと自他共に認める人が、コンピ ユーターを使って音楽が視覚で表現できると なると次々に作曲できてしまったというアニ メ作家がいる。それはちょうど数学の苦手な 子どもにタイルという半具体的なものを触ら せて考えさせるのと似て, 別の能力を入り口 にした alternative (secondary) route であ る。自分の生徒はどの能力に秀で、どの能力 が弱いか、GDM の授業の中での反応を思い 起こしながら一人一人思い浮かべてみよう。 教師である自分自身の能力も見直してみよう。 そういった自己検証のための questionnaire ができていて、99年御殿場セミナーではほん のさわりをやってみた。

Gardner によれば、知性とは、ある文化的 状況(家庭、社会、集団など)の中で重要な 問題を解決し新しい事を生み出していく能力 …新しい知識を受け入れるための下地 (groundwork)を持つことができる一群の能 力(多重知能 MI)のことである。GDM は そういう知性を育む教育の一端を担い得ると 思う。ただ、GDM がメソッドとしてどんな に優れていても、教師が目の前にいる生徒を 計るものさしを変えない限りよい授業はでき ない。どんな楽しい授業をしても生徒は教師 の思惑通りには動かないし、教師の教える英 語は決して全員に同じように入るということはない。私は多重知能 MI という考え方にふれてから、生徒の前に立つたびに一見当たり前のように思われる次の二つの事を改めて自分自身に言いきかせるようになった。

①すべての生徒が同じ興味, 同じ能力をも

っているのではない。

②すべてを教えることはできない。

GDM によって知の教育を目指すためには、 結果にではなくプロセスそのものに着目し意 味を求めなければならない。

(2000年2月5日)

『GDM 英語教授法の理論と実際』 を読む

-教育方法学の視点から-

森 脇 健 夫 (三重大学)

大きな知的充足感をおぼえた,というのが 全体的な読後感である。それは理念と具体的 方法が車の両輪のように語られているからだ。 理念と具体的方法,いずれが欠けてもこうは いかない。志の高さ,理論的根拠の深さ,歴 史性と同時に方法論の具体性,よりよき方法 の開発へ向かっての弛まない努力,私のよう な英語教育の門外漢にも十分読み取ることが できた。

現在,教育課程改革が進められているが, その中で外国語教育(特に英語教育)はにわ かに脚光を浴びている。小学校における「総 合的な学習の時間」で国際理解の一環として 外国語教育を行なってもよいことになったか らだ。各地で先導的な試行が始まっている。

先日、私は先導的試行を行なっているある 学校を参観する機会を得た。そこではコミュ ニケーション活動を中心に授業づくりがなさ れていた。ALTと日本人教師のTT(team teaching)によるゲーム活動や遊戯活動、あ るいはシミュレーション活動が主活動として

取り組まれていた。文部省や教育委員会からは「英語嫌いだけは作らないように」という指導をされているそうだ。たしかに子どもたちは楽しそうに活動をしていた。だが、授業後の懇談会で「卒業生の英語の力は他の(英

語を学習していない)中学生と変わらない」という話を聞いたとき、「これでいいのかな」と思った。その時は「楽しい経験をすることが大事なのだ」との「正論」に一応うなずいたのだが、もやもやした感じは残った。

GDM の授業は次のように行なわれるという。

「ことばの四技能ということで言えば、聞いたり話したりという活動から始め、文字を読んだり書いたりする活動までを1回の授業の中で行なう。第一時間目からlistening、speaking、reading、writingのすべての力を並行して育てていくのである」(p.66)

GDMにおいては当たり前のことかもしれないが、私には自分の「もやもや感」の正体が理解できたような気がした。それは、先導的試行の「コミュニケーション活動主体の英語教育」が次のような前提のもとに成り立っているのではないかという疑念である。つまり「listening、speaking は子どもにとって楽しいが、reading、writing はつまらない、おもしろくないものである」という前提である。この前提に立つ「楽しい」英語教育は、reading、writingを徹底して排除する。そして結果として総合的な英語力をつけないのかという問題である。

もちろん, つまらない英語よりずっとまし である。だが、楽しくてしかも力もつく英語 教育はありえないのか。とくに reading, writing を楽しく学ぶことはできないのだろうか, という問題は挑戦しがいのある課題だ。GDM 英語教授法はその一つのてがかりを与えてくれるように思う。

この著作から何点か「教育方法学上からみ てきわめて興味深いこと」をピックアップし てみよう。

1.「認識の系統性」の追究と教具の開発

「I am here のなかには英語のすべてがひ そんで発展をまっている」(p.13)

1960年代,経験主義批判をもとに登場した「教育の現代化」運動はさまざまな成果を生み出しつつもわずか十年あまりで下火になっていったのは記憶に新しい。なぜ短命に終わってしまったのか。私は二つの大きな問題があったと考えている。一つは「認識の系統化」という考え方が、系統化の鍵概念だったにもかかわらず深められなかったこと、もう一つはこの問題とも関連するが、「認識の系統化」が教材、教具として具体化されなかったことである。

教育内容の系統化という課題は、「認識の 系統性」と「学問の系統性」の統一の上に行 なわれるべきだという考え方が提示されてい たにもかかわらず、「認識の系統性」の追究 はその困難さゆえに放棄され、次第に「学問 の系統性」のみにもとづく「教育内容の系統 化」に収斂していく。また、「雨後の筍」の ように出された「系統化試案」は、授業を想 定したものではなく、具体化する方途を欠い ていた。そうして現場に受け入れられること なく消え去っていった。

その中で現在も生き残っているのが,数学 教育協議会の「水道方式」と仮説実験授業研 究会の「授業書」である。いずれもさきほど 私が指摘した「二つの問題」をクリアしてい る。「認識の系統性」の問題を確固として自 らの教授体系の骨格とすると同時に「水道方 式」でいえば、タイル、そして仮説実験授業 で言えば「授業書」という具体化の方途を持 っている。

GDM 教授法もこの二つの問題を見事にク リアしている。GDM の「系統性」の考え方 は,英語と数学というまったく分野の違いを 越えてきわめて「水道方式」と類似している ように見える。すなわち、ここでは「特殊」 から「一般」へというきわめて常識的な「系 統性」は排され、「一般」から「特殊」へと いう「系統性」によって置き換えられる。 「水道方式」という呼称は「水が水源地から 上水道を通って各家庭の蛇口へ至る」ことを 比喩に用いたものである。具体的には、計算 の過程を素過程にまで分析し,次にそれを組 み立てて一般的な複合過程をつくりだす。そ して今度は退化されたものに進むという方法 である。GDM 教授法は、英語学習の起点を 「自分自身の存在」に置く。すべての認識は 自らをこの世界に同定することによって初め て可能となるという言明であると同時に、あ らゆる特殊的, 枝葉的な局面は, 一般的で普 遍的なものからの発展として位置付けられる との見通しが存在する。

そしてその「認識の系統性」を保証するものが方法論として開発されたきわめて特徴的な「絵」である。

「たとえば he/she をあらわす絵では,服装や,老若,美醜や表情に,生徒の注意がそれないように必要最低限の,抽象っぽい表現になっている」(p.18)

状況を表す具体性を持ちながらも、抽象性を保った表現を守っている点、「半具体物」であるタイルに積極的意味を見いだした「水道方式」とやはり同じコンセプトを見いだすことができる。

2.「教え」に対する謙欲性

おそらく、自己認識から他者認識へ、あるいは世界認識への展開をゆっくりと見守るという哲学が存在するからだと思うが、教師が「教える」ことに対してきわめて謙欲的である。

「あらかじめわかりきったものとしてある世界を,ことばで言いあらわすのではなく,ことばで手さぐりしながら言いあらわされた分だけ世界がはっきりしてくる,という立場をわたしはとりたい」(p.24)

「GDM では、疑問文は先生が授業をすすめる道具ではなくて、生徒がそれを使って世界を切り開いていく道具」(p.14)

リチャーズとオグデンは言ったという。 「しかし、わたしたちは、どのように字引 のつかいかたをおしえたらよいだろうか」 (p.35)

こうしたことが「問題」になるほど,「学ぶ」ことが自律的に展開する系統性と組織性を持つ GDM 教授法である。

3. 問題の提起

せっかくの機会なので、問題提起もしておきたいと思う。

一つは、現代の社会状況や情報環境をどう 組み込んでいくかという問題である。GDM 教授法は、外国語としての英語を英語圏以外 の地にて学ぶ、つまりある意味では閉じられ た情報空間において大きな効果を持つ指導法 である。一方、2000年代の日本の学校教育は どうであろうか。「学びの場」としての学校 の相対化、あるいは「学校知」批判の中で、 学校で教えられる知識や技能は絶対的な地位 をもはや確保できないという状況である。ま た事実として、学校はもはや閉鎖的な情報空 間として存在し得ない。英語教育においても,「駅前留学」を売り物にする英語学校での受講を単位化しようという時代である。町中英語(「日本語英語」も含めて)があふれ,室内でもインターネットの海外サイトを覗けば,英語にすぐに出会える。

こうした「邪魔な」情報を GDM 教授法 はどう考えるのだろうか。あくまでも系統性 を守るという道を行くのだろうか。

私のささやかな体験だが、中学校、高校のあまりおもしろくない「学校英語」の授業の中で唯一憶えているのは、ジョン・レノンの歌を聞かせてもらったことである。授業とはまったく関係なかったが、その歌詞は今も口ずさむことができる。その歌詞を求めて楽器店に行き、翻訳もしてみた。歌や詩、あるいは町中の英語から興味や関心を持って入ってくる「学習者」にドアが用意されているのだろうか。

もう一つは、以上のこととも関連するが、 児童・生徒にとって「たのしい」ということ にこだわるとするとどんな教材、教具ができ るだろうかということである。

教育方法学の流れからいえば,60年代の「教育の現代化」は70年代に入って,「たのしい授業」の主張の中で数教協は「ゲームの算数」を生み出し,仮説実験授業は「たのしい授業」を発刊した。徹底的に教育内容の現代化をすすめたグループが「たのしい授業」を主導したことは不思議に感じられるかも当とない。だが,私に言わせれば,それは当然なのである。内容論を明確に持てば持つほどまは,子どもの学びとのずれや矛盾を意識せざるを得ない。それは多様な方法の開発の原動力となる。そうした力量と問題意識をきっとGDM教授法はもっているはずである。

*片桐ユズル+吉沢郁生編著『GDM 英語教 授法の理論と実際』は松柏社から刊行され ています。(2500円+消費税)

『GDM 英語教授法の理論と実際』 のその後

吉 沢 郁 生 (甲南中学校・高校)

足かけ10年近くかけて、やっと『理論と実際』の本を出すことができた。編集作業をしながら、今後の課題として考えたことをまとめておきたい。

- 1) ビデオによる授業研究を進めるとよい。 実際編におさめた「授業記録」は、ビデオを もとに教師の教授行為を詳細に検討している。 このような検討会を行いその記録を書くこと で、教師としての動き方、指示の出し方など をきめ細かく意識することができる。
- 2) GDM の grading にそったリーディング 教材をもっと開発する必要がある。すでに Happy Reading が会員の手によって作られて いるが、もっと毎回の授業で使えるようなリ ーディングのためのワークシートや、長めの 読み物などがあるとよい。検定教科書を読み 物として利用するという方法もある。そのあ たりの実践を交流したいものである。
- 3) GDM の立場から「自己表現活動」を実践していくとよい。すでに、ライティングの活動としては、子どもたちに絵と英文でストーリーを作らせたり、といったことは行われてきている。スピーキングの活動としても、みんなの見ている前で簡単なものをつかってプレゼンテーションをするなど、いろいろ工夫できる。子供たちの前に立ち、自己を表現し、仲間のまなざしを得ることは、ことばを育ていく上で大切である。
- 4) 「GDM の授業=すぐれた授業」ではない。「EP を使う授業=よい授業」、「検定教

科書を使う授業=だめな授業」ではない。 GDM の月例会などでの模擬授業の検討が, ともすれば GDM としてのノウハウにとど まっている印象を私は持つ。人間に対する, 授業に対する,教育に対する意識を広げるた めに,研究会のあり方を深めていく必要があ ると思う。

- 5) おもしろい実践記録がニューズレターに ほしい。そのためには、教師として何を意図 して授業にのぞんだか、授業のどこでどのよ うにつまずいたか、それをどうやりくりした か(あるいは、やりくりできなかったか)、 その結果子どもたちはどうだったか、という いきさつが明快に書かれているといい。この 点では仮説社から出ている『たのしい授業』 という雑誌が参考になる。このような記録を 書くことで授業が見えてくる。ニューズレタ ーの編集者のためではなく、自分自身のため に書くのである。
- 6)『理論と実際』では詳細な報告ができなかったが、コンピュータを使った EP の学習プログラムの可能性がある。もっとも、多くの時間がかかるので、なかなかはかどらないのが実情だろう。その中で、中山滋樹さんが個人サイトの形で、GDM 英語教授法研究会のホームページを作っていることは特筆しておきたい。

(http://plsxs28.mbn.or.jp/~blahblah)

7) GDM で教えていると、検定教科書にそった模擬試験や入学試験には不利になる、という声を時々聞く。本来なら、GDM の立場から、テスティングの方法も研究されてしかるべきである。すでに多くの学校現場でGDM learners のためのテストが作られてきているはずで、それらを交流し評価の観点を議論することは有益である。

GDM

AV 教材のデジタル化

2000年中間報告

片 桐 ユズル

テープ資料の保存と劣化対策を考え,ユズルが京都精華大学 AV センターを利用できるうちにと,デジタル化をいそいでいます。中間報告的に書きます。教室で使いたいものから先に手をつけています。

- (1)すでに EP 1, 4-39, は吉沢美穂さんが 1952年にもちかえった16mmフィルムからビデオに変換してありました。
- (2) EP 1, 40-51 については, ユズルが Language Research からもらった film strip をトレースしなおし, それに LP 盤の音声 を足して自作しました。もとの film strip の 絵の不注意により, p.46d にセンテンスとの 不一致がありました。
- (3) English Through Video 上記(1)と(2)を合わせ、EP 1、4-51をカバーしたので使いやすくなり、かつデジタルでリマスターしたため画質がクリアーになりました。p.46dの絵をかきなおし不一致をなくしました。もとの16mm film にあった p.7のあたりの画面のブレは処理しましたが、p.7a の音声の欠落は、なおせませんでした。これは English Through Video と呼ぶことにしました(¥3000)。
- (4) EP 1 の後半, p.58以後の TV 化は English Through Television として, かなりのレッスンがワシントンの倉庫に残っていました。そのなかの cartoon の部分だけをつなげて, pp.58-112全部をカバーしました。ひとつのレッスンは A, B, Cの3部分に分かれ, Aは sound のみによる導入, Bは音声のあとのリピートのときに caption があらわれ, Cはテスト用で絵が先にあらわれ caption/

sound があとから来る。デジタルでリマスターし、60分づつ 3 巻に分けた(各3000円)。 English Through Television、1、Lessons 13-17 (EP 1、58-81); 2、Lessons 18-21 (EP 1、82-100); 3、Lessons 22-23 (EP 1、101-112).

(5) **Spanish Through Television** とびとびに残っていた *Spanish Through Television* のレッスンから cartoon 部分だけをつなげて,最初から時計のところまで (SP 1, 1-40) をデジタルでリマスターした (3000円)。



(6)アニメ版はじめてのにほんご、その1、 テキストの1-51ページをカバー。Grading がさらに洗練され、不自然な言い方をさけて いる。デジタル化により画質アップ(3000 円)。これは cartoon による基本レッスンだ が、音声による導入からはじめ、ライブと書 き順と読み方練習を組み合わせた画期的な

(7)ビデオはじめてのにほんご がライブは すでに 1-36ページ分を撮影ずみで、デジタ ル編集中である。

あと山積する資料としては、Through Television Series で残っている lessons, LP 盤の音声、リチャーズの朗読、デモや授 業記録のクラシック、etc., etc....

ビデオの注文については、京都精華大学 AV センターの機器が利用できる2000年度中 にユズルまで連絡いただくのが便利かともおいます。

〈書評〉

相沢佳子著

『基本動詞の豊かな世界』(開拓社)

唐木田照代 (朝日カルチャーセンター)

English Through Pictures をテキストにし て GDM で教えていると give a turn/push, have a drink, take a look at, make a discovery of, have a smile/laugh/fall などの動詞 +名詞の表現がでてきます。また語数の限ら れた Basic English で表現が豊に的確にでき るのもこの形をうまく使っているからで、実 際に自分で使うにはいつも簡単ではないなと 感じています。give a simle なのか have a smile なのか、have a look と take a look は どうちがうのか。またaはいつも必要なのか。 さらにこの形は実際にはどのくらい使われて いるのか、良い表現なのか、などなど日頃気 になったり疑問に思っていたことがこの本で ほとんど答えてもらえます。そしてさらに私 たちの勉強方法,教え方は間違っていないと いうエネルギーをもらえる気持ちになります。

この本は基本動詞の中の give, have, make, take の 4 語を中心にそれぞれの動詞がどんな名詞と結びつき, 意味がどのように比喩的に広がっていき豊かな表現を生み出していくかを非常に豊富な例文(相沢さんの集めた例文だけでも3000近い)を使い, 認知言語学的立場から論をすすめ読者を引きつけます。相沢さんの声がきこえてくるようです。

本書は、序章 基本動詞と比喩について

第1章 「基本動詞+名詞」

第2章 どの動詞と名詞が結びつくか

第3章 2語以上の動詞との結びつき

第4章 「基本動詞+名詞」の文構造と意味

第5章 「基本動詞+名詞」の使用域

からなっています。

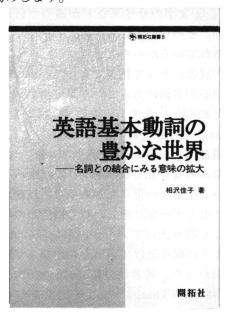
give は具体物を「与える」, make は「作

る」というイメージをもっており、目的語に抽象的出来事、状態、動作などをさす名詞がきてもかわらない。目的語がモノからコトへかわると比喩的段階に進んでいく。
(1) a. give her a necklace --- give her advice/an order --- give her a stare/a punch (p.42)

have には、やはり「所有」という本来的意味が中核にあると考える。「具体物を所有する」ことから「性質、状態を所有する」、それから「行為、動作などの経験を所有する」(p.60)

以上引用したようにこの形は動詞が軽く名詞が重たいのだが、動詞が決して "empty" でも "delexical" でもない (p.88) というのが本書の主張で細かい分析が行われています。なるほどと分かりやすい例もある反面、とても難しく思われるところもあります。 (冠詞の使い方など)

相沢さんがこの用法に興味をもったきっかけは Basic English とのことです。多くの方がこの本を読み自分の勉強に利用することをお薦めします。



〈書評〉

後藤 寛著

『道具としてのベーシック英語教本 -850語の考え方と使い方』(松柏社)

猪 俣 徳 枝 (GDM 会員)

この本は、1997年に書かれた『850語で考える英語』の姉妹編である。前著ではベーシック英語とは何であるかに比重をおき、今回はベーシック英語がいかに英語学習に有効な体系であるかを説き、演習を通して訓練し、特に書き・話す英語の力のもととなる土台を築くことをめざしている。(i "はじめに" より)

これは最初のページから最後のページまで 興味を持続しつつ読破できる類いの本です。 理由は、①明白な目的を持っている(道具と してのベーシック英語850語を理解し、使い 方を習う)。②内容が理解しやすい(第1章 でベーシック英語850語の体系とその思想と その有用性を説く)。③沢山の演習で具体的 に850語から語を考えて選んで使う作業をす るのが面白い(「考え方」の欄では丁寧な説 明で語の意味や働きがより明確に把握でき る)。④文字のサイズなどが適当で目が疲れ ない。その他いろいろ内容にも紙面にも工夫 がされているからだと思う。

一読者にとって新鮮で有り難い事は、思想の中心が名詞にあるという説に出会ったことだ。850語の表で100語の機能語(Operatinos)、600語の事物語(Things)と150語の性質語(Qualities)を眺めていて、いつも馴染みのない語が600語の中に沢山あって、使いこなせない苛立ちがあった。以前ベーシックセミナーを計画した時も機能語の16動詞はよく取り上げていたが、事物語600語はどのように取り上げていいものか悩んで結局できなかった。著者は全体850語の70%を占める事物語(Things)にこそ比重をおくべき

だと説き、むしろこの16動詞に思想の中心を おきすぎるとベーシック英語の本来の思想が 阻まれることにもなり、豊かな表現がかえっ てできなくなると注意している。ベーシック 英語の本来の思想の中心は実は動詞ではなく, むしろ名詞にある。思考の負担を名詞に担わ せ名詞中心で事柄を分析すればその結果とし て16動詞はむしろ自動的に決まる。ベーシッ ク英語は名詞が核になっていると述べている。 「ベーシック英語で何かを言いたいときこの 600語の事物語のいずれかが心の中にすばや くひらめく習慣を身につける」、そして「こ れに慣れると他の語は付随的に、またほとん ど自動的にでてくるようになる」(p.65) と ういうことが理想であり、600語を考える時 すごいヒントとなる。

本著は内容が豊富で、すぐ使える表現も多いので何度も繰り返して読みながら850語の世界を散策して楽しみつつ学んでいくための良いガイドになるであろう。

道 具 としてのベーシック英語教本 850語の考え方と使い方 後藤寛



活動報告(1998年9月~1999年8月)

◆◆◆ 東日本支部 ◆◆◆

				-
•	_	_	^	_
	u	u	×	匥

9月12日 月例会 三田福祉会館 デモ: "will be" 植田恵子 トーク: 「コトバはタトエ」 山田初裕

10月17日 月例会 豊島区立勤労福祉会館

デモ: "Where?" 多羅深雪 トーク: 「検定教科書の中で GDM を活かす工夫」 竹内久枝

11月14日、15日 中級セミナー 神楽坂エミール 11月15日 月例会 神楽坂エミール

> トーク: 「こども達と私の GDM 20年-ビデオを 小松典子

使っての授業見学」 神奈川県民センター

月例会 "give a push, give a turn" (EP 1, pp.58-59) デモ: 菅生由紀子 トーク: 「ENGLISH THROUGH PICTURESの中の 唐木田照代

THINGS について」

■ 1999年

12月19日

1月5日,6日 初級セミナー 三田福祉会館 1月24日 月例会 すみだ産業会館 デモ: "its" (EP 1, p.25) 古富千秋 トーク: 「語用論への案内」 田中典子 (明海大学) 2月20日 月例会 東京女子大学同窓会館 デモ: 大人のクラスの授業見学 浅見操子 トーク: 「日本語の音と英語の音:その違いは 近藤悠子 どこからくるのだろう」 3月13日 月例会 三田福祉会館 デモ: "which (rel.)" (EP 1, p.50) 箕田兵衛 トーク: 「GDM とかかわって」 斎藤成人 4月24日 月例会 目黒区立田道住区センター三田分室・ デモ: 英語 I の教科書から "Literacy" を 安西聖雄 中心に学ぶ トーク: 「都立高校での GDM〈公立高校に GDM を 中山滋樹 持ち込む-参考例として〉」 5月15日, 16日 GDM英語発音ワークショップ 川崎青少年の家 5月22日 月例会 船橋市勤労市民センター デモ: 太宰則子 トーク: 「私の中学生教室-GDM を基本にして」 岩渕千津子 6月12日 第42回 GDM 英語教授法公開講演会 恵比寿社会保険福祉センター 1. 講演と授業 (1)講演「自分で発見し学べる力をつけるには」 安西聖雄 (2)授業 (マオリ語) 箕田兵衛

> 2. 実際のクラスの見学 3. GDM による英語授業の体験

(A) He will put.../He is putting.../He put... 黒瀬るみ (B) before/after 前置詞から接続詞へ 加藤准子 服部正子

新井 等

(C) what 疑問詞から関係詞へ

7月17日 月例会 目黒区立田道住区センター三田分室

> トーク: 「視点と表現」 山田初裕

東日本支部総会

◆◆◆ 西日本支部 ◆◆◆

■ 1998年			
9月20日	研究会	大阪市立弁天町市民学習センター	
	読書会	「850語で考える英語-後藤寛著」	
	デモ:	EP Book 1, p.4~p.7 (I, You, He, She)	武田朋子
	トーク:	「autonomous learner(自立した学習者)	此枝洋子
		の育成と GDM」	
10月24日	研究会	大阪府立労働センター	
	デモ:	EP Book 1, p.8~p.9 (This, That)	麻田暁枝
	トーク:	「文学作品に現れた nickname を通して	山田初裕
		metaphor(隠喩)や metonymy(換喩) を考える」	
11月29日	研究会	大阪市立弁天町市民学習センター	
11/123 [読書会	「850語で考える英語-後藤寛著」	
	デモ:	EP Book 1, p.11~p.12 (in, on)	此枝洋子
12月20日	研究会	京都市北文化会館	201211
	読書会	「850語で考える英語-後藤寛著」	
	デモ:	EP Book 1, p.13 (These, Those)	福本 洋
	ワークショップ	「ベーシックを使って英訳」	
■ 1999年			
2月21日	研究会	大阪市立弁天町市民学習センター	
	読書会	「850語で考える英語-後藤寛著」	
	デモ:	EP Book 1, p.14 (take)	杉本昌子
	トーク:	「入門期英語教育の課題」	松川和子
3月28日	研究会	愛知県青年会館	due to the
	デモ: トーク:	EP Book 1, p.65~ (before, after)	新井 等
	r-9.	「外国語が上手に話せるということは? - スピーキング能力の判断基準・日本語の	迫田久美子
		OPIの場合」	
4月24日	研究会	大阪市立弁天町市民学習センター	
. /,	読書会	「850語で考える英語ー後藤寛著」	1
	デモ:	EP Book 1, p.15 (put, was)	松川和子
5月30日	研究会	大阪市立弁天町市民学習センター	
	読書会	「850語で考える英語-後藤寛著」	
	デモ:	EP Book 1, p.19 (give)	武田朋子
6月13日	GDM 公開セミナー	大阪国際交流センター	
		1 講演「プロセス指向的外国語学習」	片桐ユズル
		2 ビデオによる授業研究(1): 「GDM による授業の組み立て」	松浦克巳
		3 ビデオによる授業研究(2):	吉沢郁生
		「授業研究の実際:教師の動き方・生徒	日 7八年7年
		の動かし方」	
		4 体験授業:「Direct Method で教える	松川和子(in, on), 片桐よう
		前置詞の基本、動詞の基本」	子(will take, taking, took)
7月10日	研究会	トランスフォーメーションセンター	
	デモ:	EP Book 1, p.18 ('s)	此枝洋子
	トーク:	「イスラエルでの教授法比較研究の結果	片桐ユズル
	西日本支部総会	(GDM その他)」	
	口口个人叩心云		

◆◆◆ 東西支部合同 ◆◆◆

8月17日~20日 夏期 GDM 英語教授法セミナー YMCA東山荘