Graded Direct Method Association of Japan

No. 55 NEWS BULLETIN

June, 2003

発行:GDM 英語教授法研究会

English Through Pictures のメタ言語

――または語彙力の強め方

片 桐 ユズル

新しいことばを知るには、 普通はそのことばについての説明を聞いたりする。この説明はことばについて語っているから、じつはメタ言語を使っているのだが、このことはほとんど意識されていない。 "This is a hat." というのを 対象言語 とすれば、"This is a hat," is a statement. といえば「メタ言語」である。 *English Through Pictures, Book I* (EP1), p.30 で "What is this?" is a *question*. "It is a hat," is an *answer*. というのはメタ言語への最初の導入である。 それにつづいて "These are the *numbers* from one to twelve. One, two,…twelve."

例によって EP での導入はごく自然におこなわれ、生徒は気づかなくてもいいが、先生は意識していたほうがよい。じつはメタ言語は、対象言語を一段高いところから話題にとりあげるから、ほんとうは難しいことなのだ。しかし大多数のひとは、この困難を意識しないままに話をすすめているので、混乱におちいりやすい。しかし文法とか論理とかに対してしろうとがどれほど拒否反応をおこすか見れば、それらがもろにメタ言語であるためだ。英語の意味を日本語で説明すれば、それはメタ言語になってしまう。訳読法は母語を使うから一見しんせつみたいだが、説明すればするほど、わかりにくくなることを思い出してほしい。語学の専門家はつねに言語について論じているから、メタ言語には慣れているが、それ以外のひとにとってメタ言語はそれほどやさしくはない。(一方で言語について論じると、自分がひとより一段えらくなったような錯覚をもちやすい。)

目次 〈特集:GDM における語彙指導〉

- 1 English Through Pictures のメタ言語—または語彙力の強め方 …… 片桐ユズル
- 8 定義語彙としての BASIC ENGLISH

----GDM による語彙指導の覚え書き · · · · · · · · 佐藤 正人

- 15 ワーキングメモリー研究結果から GDM に期待されること ………此枝 洋子
- 14 VOICE /情報ファイル

22 活動報告

BASIC English をいままでわたしたちはどちらかというと、自己発信用の制限単語リストとしての側面を強調してきた。しかし 1930 年ごろ BASIC の発表当時は英語教育において今ほど受信/発信という区別をかんがえなかった。BASIC はそれを使って、より広い世界に入っていくための道具であった。世界について説明し、ことばについて説明するための手立てであった。というわけで The General Basic English Dictionary(GBED) の制作には大変なエネルギーと期待がかけられた。現在わたしたちがやっているほど SEN-SIT による直接的な教え方が開発されていなかったから、Direct Method といっても、英語で英語を説明することが大きな部分を占めていた。かならずしも BASIC でなくても英英辞典を使うことがもっとも正統派的な英語上達の方法といわれていた。既知のことばを道具に使うから、復習をしながら先へすすむので、二重に勉強になるといわれていた。"Be able to"は "can" だというふうにしてわたしは学習した。

GDM についてしばしばたずねられる質問に、抽象的なことばをどう教えますかとか、受信用 語彙をどう増やしますか、というのがある。 English Through Pictures (以後 EP と略す) をてい ねいにしらべることにより、わたしのやりかたで、これらの質問にこたえてみたい。

BASIC はその発生からして、オグデンとリチャーズが『意味の意味』を書く必要から、いろいろな語を定義しているうちに、ある少数の語がくりかえし現れることに気づき、これらの定義用語だけで、すべてのことをいいあらわすことが可能だとおもった。たとえばものそれ自体の名前を知らなくても定義用語だけで、「なにか書くものない?」とか「お飲み物は?」とかで用がたりている。

ことばについての説明すなわち定義こそ BASIC が得意とするはずである。しかし定義というと、なにかおそろしげだ。定義をするには、何か唯一で普遍的な正しい方法にしたがわなくてはならないような錯覚がある。しかし『意味の意味』でいわれていることは、要するに話相手にわかってもらえばいいのだ。道をおしえることにたとえれば、最低必要なことは出発点を共有すること、目的地をわかっていること、そうすれば状況に応じていかなるルートをえらんでもよい。状況の数だけアプローチの仕方があるといえるが、その代表的なものを『意味の意味』では 10 にしぼり、Hugh Walpole、Semantics (1942) では 25 を列挙している $^{(\pm 1)}$ 。 "What is an apple?" とたずねられて "An apple is a around fruit which grows on a tree and which has a smooth red, yellow, or green skin and firm white flesh inside it." と百科事典にあるようなことをいわなくても、"This is an apple," といって手にとってみせればいいのだ。これが第 1 番目の定義の仕方だと『意味の意味』に書いてある。この場合に話し手と聞き手は共通経験をもっている。English Through Pictures はここからはじまる。

EP は最初の 29 ページをほとんど "This is a table." "This is a hat." のように直接的に指示物をあらわすことですごしたあとで、question,answer、number があらわれ、さらに p.37 で、things、persons があらわれる ^(注 2)。 "Things" は実演では、いろいろなものを同時に見せて、"These are things," といっぺんに提示することができる。しかし紙のうえでは、"What are things?" "A house is a thing. Houses are things. A hat is a thing. Hats are things. Doors and windows are things. Tables and seats are things," というように、"モノとは…?"といって考えこむのではなくて、すでに知っているものの例をあげることでわからせる。これも定義である。"Dresses and stockings and shoes and gloves are *clothing* (EP1, 81)." "Cows are *animals*. These are some other *animals*: a pig, a sheep, a horse (EP1, 91)." "Apples and oranges are *fruit* (EP1, 100)." "Soup, milk, potatoes,

meat, bread, butter, cheese, apples, oranges are food. They are different sorts of food. Glasses and boxes and fingers and dresses and flames are *things*. They are different sorts of *things* (EP1, 106)." "Cows and sheep and pigs and horses and goats are animals. They are different sorts of *animals* (EP1, 107)."

Persons の導入は things との対比ですることができるが、すぐに実例で補強される:Men and women and boys and girls are *persons*. They are not things. You are not a thing. 対比によって新しい語を導入することは定義の有力な方法のひとつだが、GDM では structure を教えるのに最初からごくあたりまえに行われている。Content words においては特に qualities はほとんど対比で成り立っている(以後カッコ中のページ数はすべて EP1): right/left(13); open/shut(26); long/short (45); new/old(80); warm/cold (96); thick/thin; good/bad (98); hard/soft(102); high/low(104); same/different(106-7). Qualities のみならず、things においても対比は man/woman(8); boy/girl(37), back/front(84) などにあらわれる。すこし例外的なのは quality の "solid" に対して "liquid" は thing である:"Ice is solid. Water is a liquid(94)." "Opposite" という語の導入は EP2, 31, "This is one side of the box. This is the opposite side of the box." すこしがまんして EP2, 80 まで進んだら、むかしの大判の A Second Workbook of English、いわゆる "Blue Workbook" の "Night School," Part I (pp.16-17) を見てごらん。また EP2, 184 でも、練習問題は反対語についての復習になっている。さらに EP2, 139-141 でくりかえされる。 とにかく "opposition" の考えがなかったら BASIC は成立しなかったし、オグデンの著書 Opposition (1932) は主流派の言語学でも必読書である

"Together" の導入は特にメタ言語での説明によらずに,同じ指示物に対していろいろな言い方ができることで示している:They are at the window together. She is with him at the window. He is with her at the window. (EP1, 38) 同じ状況に対してしつこいとおもうほど異なった言い方をかさねるのはEPの特長といえる:This is a table. This table is here. It is here(10). My hat is in my hand. It is in my hand(11). ひとつの言い方でわかったからいいわ,といわずに音の記憶として頭にいれておくと良い肥料になる。かつて吉沢美穂さんはいわゆる暗唱を非難したが,意味もわからずやみくもに暗唱させる当時の風潮に反対したのだった。EPの音をくりかえし聞いたり,口に出したりしていれば,自然にテキストが暗記されてしまうことは,たいへんにおすすめなことだ

EP1, 40-41 で導入される see, have, say は, それまでの take, put, give, go とはいささか異なる。 "That is a man"というよりは, "I see a man"といえば, 認知についての反省がある。メタ認知である。"He said 'hello'"といえば音を口に出すという動作だけかもしれないが, "He said, 'I see a man.' But she said, 'I see a woman.'"というようなことになれば認知についての議論になる。くわしくはわたしの「言語と認知の共育: G D M の認知的段階づけ」をごらんください(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』, 京都修学社, 1996)

"Have" は "part" と関連していて、"part and whole relation" は定義で重要な方法であるのみならず、意味のおきかえにおいてもリチャーズは大変に重要視している (たとえば How to Read a Page, 1942)。 "Parts" の導入は実演ではいきなりバラバラにした部品をみせて、"These are parts of a seat," ということもできるが、テキストとして EP1, 45 では "This is a face. His eyes, his nose, and his mouth are parts of his face." すぐにつづいて同じページで、"parts" という語こそ

出ないが, 時計の例で have を使いながら部分/全体の考えをつよめる: "This is a clock. It has a face....The clock has two hands, a long hand and a short hand." 部分/全体はすでに "of" (EP1, 26) で種がまかれていたし, "These are the *pages* of the book. These are the covers of the book. The pages are between the covers of the book(43)."というような定義もあった。"Do you see two seats and the bookshelves between them?... Yes, I see them. These things are in the room. The room is in a house(47)." ここでも部分/全体のかんがえが確認されている。

定義用語としての "part" は EP1, 49–51 で大活躍する:"The part which is between his head and his body is his neck. The part which is under his mouth is his chin." EP1, 49 のイヌのところでは多少の注意がいる: This dog has a body....He has four legs and a head and a tail. He has no arms or hands, but he has feet. His head, his body, his legs, and his tail are parts of a dog. イヌの場合は言語習慣として arms とか hands とはいわずに, feet になるということだ。

"Chest" が胸のことから大きな箱状のものに変わることは、生徒さんたちがついていきにくいようだ (EP1, 51)。このようにナニナニみたいなものというのは類似による定義といわれる。たとえは EP1 ではすでにやってあった:"This is a seat. These are its arms. These are its legs (25)." "A clock has a face....and two hands, the long hand and the short hand(46)."

"Name" はじつはメタ言語なのだ。EP1, 58, "Who is this? He is John Smith." 指示物そのものについてしゃべっている。つづいて"His name is John Smith"は単なるリピートではない。それの重要性は English Through Television を補助にすることによって、よくわかる:"Who is this man? His name is Edward Smith. He is Captain Ed Smith." このひとはむしろ "Captain Ed Smith" として指されることが多いのだが、名前をいえば "Edward Smith" なのだ。EP1, 61 でも、 "She is Mrs. Smith. Her name is Mary Smith." 生徒にこのことを講義する必要のないことはもちろんだが、つぎのように "name" を自由に使えると先にいって便利である。ETV の Lesson 13 では上記のセンテンスにつづいて、"On the wall is a picture of his ship. The ship is on the water. Its name is The Anabel. The ship in the bottle is The Anabel."

ETV, Lesson 16: "Where are those boys, Tom?" Mr. Wilson says, "I saw them take the Mermaid out at two." The boat's name is the Mermaid. The man's name is John Wilson. 一見なんの変哲もないが, 突然出て来た"the Mermaid"はボートの名前だということが説明されてあり, "The boat's name" なんて言い方していいのかしら, と問われるまえに, "The man's name is …" と並列して, こんなふうに言ってもいいのだとわからせる。BASIC にえらばれた語は広い意味領域をカバーするから, 当然のことながら抽象的傾向がつよく, 特定の文化に密着しない ^(注 3)。 ところが多くのひとは現場に密着した呼び名をうれしがる。"This is an instrument for measuring heat. Its name is the thermometer," のようにして彼らの欲求を満足させることもできる。 ほんとうは生徒が自分で "What is the name of that thing?" のような質問をして, 道を切り開いて行けるようにしたいものである。ここでいささかの自己批判を含めていえば, What?を導入するときに, 何だかわからないものを見せて, それに対して "What is that?" というような練習は印象深くやってきたが, それだけでなく物の名前を知りたいときにも "What is this?" を使えるようにしたいものである。

EP1, 79: Nobody = no man or woman or boy or girl or baby. E Pでもたまには, このような説明がある。GBED では "No persons".

EP1, 91: Cows are animals.... We get milk from cows. このへんから話は目の前で起こっていることから離れて、単純現在形の導入とともに、一般論へはいっていく。Animals のみならず、実例を列挙する "sorting statements" はすでに、things、persons、clothing などでやったが、ここではさらに出所をあきらかにすることも定義になりえる: We get milk from cows. 似たようなことが、EP1, 99 でくりかえされる: We make cheese from milk. We make butter from milk.

EP1, 92: We get potatoes from the roots of a plant. "Plant" の導入は animal とならべると、分類上の 2 大対立概念をつくる。EP ではしかし、a pig、a sheep、a horse のように名前を列挙した動物の場合とは異なり、植物の名前を列挙することをさけて、"This is a plant. This is its flower. These are its leaves. These are its fruit. This is a branch. This is its stem. These are its roots," のように部分の名前をおしえる。これはかしこいやり方だ。ともすれば生徒がおぼえたがる語は、抽象度が低く、その物ベッタリの、1 レベルだけでしか使えないのものにおちいりやすい。そういった誘惑に抵抗してわたしは "These are roots of some other plants." といって、ダイコン、ニンジン、カブ、ゴボウ、サツマイモなどの実物を見せながら、名前はいわないでおく。Fruit にしても、ここでは "Apples and oranges are fruit" という分類をするのではなくて、名前などに興味をしめしそうもない植物の fruit を具体的に見せたり、さわらせる。ETV、Lesson 20 で見るように、室内用の水栽培やら植木鉢の植物が役に立つ。

そのあとで "Apples and oranges are different sorts of fruit (EP1, 106)" へ行けば、fruit という語を 2 つの異なったレベルで使うことになる。 同様に ETV, Lesson 15 で "A dog is going after another animal," で animal は分類ではなくて、目の前のイヌが追いかけている具体的な 1 匹の動物だ。分類用語としてだけではなくて、"Are these your things?" とか "Put your clothing in this basket," とか目の前のモノに対して使えることが実力になる。 EP1 の同ページ (91) で、"We get potatoes from the roots of a plant....We get them up with a fork." "Fork" は小さいのだけでなくて、大きいのもあるという、意味のひろがりについていってほしい。ひとつの意味にしか使えない単語を数多くおぼえるよりは、ひとつの単語のいろいろな使い方についていけるようにしたい。 さてテキストではメアリーがジャガイモの皮をとって、お湯をわかすとか、料理ではいろいろな化学変化がおこる。変化が起こらないように "keep" するのが "icebox" のはたらきだ。というわけで、はたらきによる定義が出てくる。もうひとつ、"A clock is an instrument for measuring time." そして寒暖計の絵があり、"This is an instrument for measuring heat (EP1, 97)." ナニナニ for ナニナニ ing という、道具などのはたらきを説明するのに便利な言い方を学習できる。GBED で clock を見ると "Time-measuring instrument for room、etc."

つづいて "This is a measure. It is a yard measure. There are three feet in a yard. There are twelve inches in a foot(97)." これはあとになって、"There are twenty-four hours in one day. Twenty-four hours make one day(EP2, 24)." さらに "Seventeen hundred and sixty yards make a mile....Miles, yards, feet and inches are measures of distance(EP2, 59)." という "単位"の説明にいたる。

BASIC の quality words の半数には反対語があるが、"clear" にはない。どのように説明するか? EP1、110: "Potato soup is a thick soup. Thick soup and clear soup are two different sorts of soup. This water is clear. When a liquid is clear we see through it. Milk is not a clear liquid. We do not see through it. The air is clear. I see the mountains. When the air is not clear I do not see

them." GBED: Able to be seen through; unclouded; sharply outlined; (of road, etc.)open, with nothing in the way; readily taken in by the mind; without doubt;... 透きとおっているから, 明快である。物質的意味から精神的意味にいたるのが重要だ

EP1 の最後は家族の話になる。家族関係用語で BASIC にないものは、home、children、husband、wife、grand-father、mother などで、厳密 BASIC では、John is married to Mary. They are Mr. and Mrs. Smith. They have two sons and two daughters. They send their boys and girls to good schools. The family is living in New York City, but John's father and mother are living in the mountains、のようなことになる。しかし ETV、Lesson 23 では、non-BASIC の家族関係語をストーリーのなかで、ごく自然に言いかえたり、説明したり、くりかえして、いつのまにかわからせてしまう。Wider English については、どこまでを使えることばにもっていくか、どこまでを理解だけにとどめておくかについて、それぞれの現場での判断が必要である。

いよいよ Book 2 に入る。まず物としての It is a comb. It is a brush がある。それはすぐに She is combing her hair. Now she is brushing her hair という状態をあらわす (EP2, 9)。P. 16 では、The man is writing a letter から、It is in Mr. Roe's writing になる。P. 18 では、Now she is reading: "I had a good journey...." から Reading and writing are parts of our education という使い方になる。これらの場合に具体的な物とか、見えやすい状態から入り、抽象的な使い方になる。EP2、19 では Mrs. Smith is taking a look at Tom's work. It is good work. ここでも work は、物として触ることができる。はたらきとしての work が出てくるのは、EP2、108~である。メタ言語をあたかも物であるかのように扱うことを、わたしたちは question/answer の導入でおこなってきた (図 1、2)。それは ETV が "name" を導入する場合にも見られる:The house is in a street. The name of the street is Short Street. There is a name on the door of number ten. The name is Jones (Lesson 14). (図 3、4)

あるいは measure については、This is a yard measure (EP1, 97). I am measuring the wood (EP2, 36). Inches, feet, yards, metres, and miles are measures of distance (EP2, 81). There is no measure of the beautiful (EP2, 143). 物からはじまり、その物を使う動作から、計量の単位へ、そこから基準へと意味が移っていく。じつは単語の力というものは、このような意味の移り変わりについていくことの方が、多数の語を知っていることより重要であると、この文を書きながらますます思うようになった。その力をのばす方法として、指示物を共有するところから出発するのが English Through Pictures であった。それとは別に普通に思いつくことは、こういうときには、どう言ったらいいでしょう、というふうにことばについて、ことばで議論することで、このやりかたで有名なのは E.E. Eckersley(1893–1967) の Essential English for Foreign Students、Books 1–4 (1938–1942) であったといわれている (注 4)。

それに対して BASIC は、そのことばは何をあらわすか? を明らかしようとする。Change? What is that? (EP2, 69) のあたりから先は、いくつかの key words を明らかにすることで話しがすすんでいく。たとえば EP2, 139: "Pleasure"? What is that? "Pain"? What is that? Put your finger in the flame. No, I will not. Why not? Because of the pain. I see what the sense of the word "pain" is now. This is another use of the word sense. Pleasure is the opposite of pain. "Opposite"? Good is the opposite of bad.

このへんにいたって, BASIC の役目が指示物をはっきりと示すことだけでなくて, ことばにつ



☑ 1. What is this?

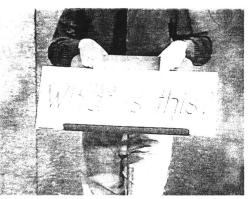
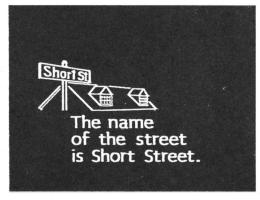


図 2. "What is this?" is a question.



JONES

The name is Jones.

図 3.

図 4.

いて論じるための明快な道具であるということだ。つまりメタ言語を明快にしてくれる。ことばを道具とすれば、BASICには道具をつくるための道具としてのはたらきがある。BASICの発生がそもそも『意味の意味』を書くときの定義をする過程から出てきたことを思えば、これは当然のことといえる。わたしの最近の経験からいえば、学生たちの困難は、単語の数がすくないことよりも、語の意味の変化についていけないことから来る。しかし彼らは自分の単語の数がすくないせいだと思いこんでいる。それは今までの教育イコール知識の暗記みたいに思いこんでいることから来るのだろう。ほんとうは知識をいかに使うかがたいせつなのに――すなわち、ことばの数量ではなくて、使い方がたいせつなのだ

NOTES

- 1. 室勝『意味の定義』(1972)p.9 では、ウォルポールをさらに整理して 21 の経路をかんがえた。
- 2. じつはすでに EP1, 27 であらわれる "picture" はモノそれ自体ではない, ともいえる。これまでは イスの絵を見せれば生徒は "That is a seat" といっていたが, 現物と絵を区別する必要から "of" を 使う必然性がでてくる。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』(京都修学社, 1996), p. 129.
- 3. John Paul Russo, I.A. Richards: His Life and Work (London: Routledge, 1989), p. 456.
- 4. A.P.R. Howatt, A History of English Language Teaching (Oxford University Press, 1984), p. 216.

定義語彙としてのBASIC ENGLISH

---GDM による語彙指導のための覚え書き---

佐藤正人

(SEG)

1. はじめに

学生時代の話になるが、当時、大学で英語教育法の授業を担当されていた升川潔先生から「GDMとは、要するに、単語を一つ一つ教えていくことなのです」とうかがったことがある。生成文法でLexical Parameterization Hypothesis¹⁾を丁度かじったばかりだったこともあって、新鮮な印象を受けたことを覚えているが、以来、GDMで教える経験を重ねるごとに、これが至言であったことを実感する。そう、GDMとは単語を教えることなのだ。そして、単語を学習するとは、それが文の構造を作り上げる仕組みを、それぞれの単語に固有の情報として、記憶に蓄積することであり、それが文法を習得するということだ。だから GDM に携わる僕らは、単語の一つ一つを、実に細心の注意を払って教えていくのだ。ここに GDM の神髄がある。とりわけ動詞について、これは真実である。

2. 定義語彙としての BE を使う意義

ところで, GDM の基本テキスト English Through Pictures Bk.1 & 2 (以下 EP 1& 2) は, BASIC ENGLISH (以下 BE) の語彙を使って書かれている。そして、そこに含まれる 850 語 中. 動詞は 16 語ということになっている. そこで BE は動詞が少ないから, そのぶん文型の負 担も軽いかというと、そうはいかない.動作名詞の多くに ING 形での使用を認めているので、 どの道、文型の問題は BE でも回避できないからである²⁾. 基本動詞をフルに活用しているこ と、これは大いに優れた点であるが、文型とからめて動詞の数の少なさだけを強調しても、得 るところは余りないように思う。別の機会にも書いたことだが、BEに能動語彙として価値を 認めても、実用的に英語が使えるためには、それに数倍する受動語彙がいずれ必要になる³⁾.英 語を実用の具として見れば、ことばを使うということが、多くの場合、双方向性の営みで、常 に発信のみの一方通行ではありえない以上、BEですべてがこと足りるとはいえない. そこに、 語彙指導の一環として BE から FULL ENGLISH (以下 FE)への橋渡しを構想する理由の一つ がある。その上で、BE の定義語彙としての有用性に着目すれば、それを媒介とする語彙指導 は、FE を最終目標とするカリキュラムにおいても、極めて強力な方法論であり得る。実際、EP Bk.2 のレベルになれば、既習の語彙でそれ以外の語彙を定義することはかなりの程度まで可能 であり、学習者にとっても、自分が習い覚えた語彙と構文を使って英語を英語で定義すること は、それ自体が知的な刺激と高い達成感をもたらすだけでなく、先へ進んで英語による lecture

や英英辞典を使うことへの準備ともなっていく。未知の語句が既習の語彙でどう定義できるかを教えていくことは、さらに進んだ学習につながる重要な作業である。GDM が入門期の指導法であるならば、指導者にはその先を見通すことが要求される。その意味でも、また GDM による学習の成果が自覚され自信につながる点でも、FE の語彙をどう導入するか研究しておくことの意味は小さくない。

一つのことがいくつもの違った仕方で表現できるということは、いいかえれば redundant だということである。BE は、この redundancy(冗長性)を徹底的に排除する方向で成立するシステムである。一方、BE を定義語彙として使うことは、(例えば paraphrasing が典型的にそうであるように)言語のこの冗長性をむしろ積極的に利用する方略といえる。

3. 実際の指導例4)

[a] BE では put a question to somebody (以下 sb) が使えるので、Bk.1 の範囲では ask がなくても余り困らない。しかし尋ねる内容を節 (clause) で表現する場合には put は使えない。

*Tom put where his bag was.

cf. Tom asked where his bag was.

また、put のかわりに say を使うと文の意味が変わる。さらに、put は構文上、前置詞句を義務 的に伴うという点で特異性の強い動詞でもある.一方,ask は二重目的語をとり,またそれが望 まれる場面でこそ有用な動詞である。これらの点を考慮すると、二重目的語構文が初めて現れ る EP2の p.18 付近が導入の一つの候補である. 導入の手順そのものに特別むずかしいものは ない.誰に尋ねるかを言うことが redundant な場面(それが明白,あるいは繰り返しになるよ うな;なお,この場合でも put を使う文では to ... を省略することができない)でまず ask を put ... to ... に代わる言い方として教え、「誰を」より「何を」聞くかにポイントのある situation で二 重目的語を伴った使い方へ進む.それを板書してまとめる段階で,paraphrasing による説明を 加えると,生徒にとっても興味深い経験になる.また,ask を教えておくと,間接疑問をやると きに、練習を一層多彩なものにでbきる(そこで ask を導入する手もある.急ぐ必要はない). [b] Bring something (以下 sth) は, come with sth から導入できる. take-go, bring-come の 関係で理解させておくと,訳して説明するより,はるかに正確で効果の高い教え方になる(か なり英語をやったはずの大人でも,bring と take の基本的な使い分けのできていない人は珍し くない. GDM を活用すれば容易に解決できる). Come with sth の構文は Bk.1 に出てくるが, これはこれで時間をかけて習熟させたい言い方である。それと、この動詞も二重目的語をとる ことを考えると, Bk.2の p.18 以降がよい(何か extra material を読ませるついでに教えておき たい時などに、必要に応じて教えればよい、導入を早めることには慎重でなければならないが、 遅らす分には問題ない).

- [c] Buy sth は get sth by giving money for it として教えられる. これも, Bk.2 で学ぶ表現を使って, 鮮やかに定義が与えられる好例である. その逆として sell を教えのもよい. 日常的に使うには回りくどすぎる表現でも, 辞書的な定義としては, まことに大きな威力を発揮する.
- [d] Know は、knowledge (p.115) と同様に教えられる。やってみるとわかるが、どちらが特にむずかしいということはない。Knowledge が教えられるなら、同じ手順で know も教えられる。また、know-knowledge に限ったことではないが、BE では多くの動詞表現が名詞化された結果、

語尾の屈折変化に起因する負担が軽減される反面,常に冠詞の問題と直面せざるを得ない(母語に冠詞をもたない日本人にとって,時制や文型以上に厄介である.Ogden がこのあたりをどう考えていたのか,知りたいところではある).具象名詞の場合は,冠詞の原則をきちんと教えておけば,そう大きな負担ではないが,ここらあたりの抽象名詞になると,一筋縄ではいかない.動詞の制限にこだわらなければ,冠詞に迷ったら動詞に逃げれば済む.また,know sth は have (the) knowledge of sth として定義できるが,know that-clause を have the knowledge that-clause とすると,非文ではないまでも不自然な英語になる(この that-clause は feeling < p.114> に伴って導入されるが,ここにも同様の問題がある).さらに,knowledge に限ったことではないが,名詞+ that-clause(いわゆる同格名詞節)の構文では,that-clause を導く that の省略が原則的に許されないという統語上の(意味の上からは説明不可能で,「なぜ」という疑問が生じた場合,納得いく指導の困難な)制約が存在する.この点では,動詞+ that-clause の方が扱いが容易で,このレベルで十分に使いこなせる(この構文自体は see that … の形で p.104 で現れる).こう考えていくと,know は p.115 付近での導入がベストである.

[e] 真面目に Direct で英語を教えたことのない人には、want は易しい語と思われがちであるが、これを教えるのは実はかなりむずかしい。Want が易しいという人に、では desire が易しい語かとたずねれば、易しいと答える人は滅多にいない。人が want を易しいと感じるのは、自分がそれに馴染みがあるからで、語そのものの概念的な難易度とは別の次元で判断しているのである。このことを頭に入れておかないと、GDM をよく知らない人との議論はすれ違いになる。Want も desire も知らなければ、どちらかが他方より(意味的に)易しいと感じる理由は何もないのである。というわけで、want を教えるなら desire が出てくる p.147 付近、want sth の定義は have a desire for sth ということになる。実際にどちらを先に教えるかはケース・バイ・ケースで、特にどちらがむずかしいということは、経験していない。あえていえば、どちらも易しくはない5)、教材として具体化した例を以下に示す。

1. The young man is walking in the *desert.

He has enough hood with him but he has no water.

He isn't hungry but he is very thirsty.

He wants water.

*desert: very dry land.



1) Here is a woman. She loves money.

She has a great amount of money but she wants more money *all the time.

She has a strong desire for money. She says, "Nothing is as important as money."

She says this all the time.

She always wants money.

That is her chief desire.

Your desire for money is the feeling that you want money.

*all the time: at all times

2) There are some men and women at a party. One of the men says, "Let me sing a song." One of the women says, "Oh, no!" Another says, "If you sing, we will go out."

They know that the man isnt a good singer. Singing a song makes him happy, but hearing his song doesn't make the women happy.

It makes them *unhappy.

The man has a desire for the women to hear his song, but the women have no desire for him to sing a song.

*Unhappy is the opposite of happy

3) <i> Tom is in love.
He saw a girl at a party and fell in love.
She had a great attraction for him.







<ii> He tried to talk with the girl but she seemed to have no desire for him to talk to her.

Tom wanted to talk with the girl, but she didn't want him to talk to her.

Tom seemed to have no attraction for her.

Tom wanted her to BE hi

Tom wanted her to BE his girlfriend.

She seemed to have no desire to be his girlfriend.

She didn't want to be his girlfriend.

<iii> Tom wanted to see her again.

Tom asked her address at the end of the party.

He wanted to know her address.

He asked her to give him her address.

She didn't want him to know

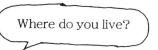
her address.

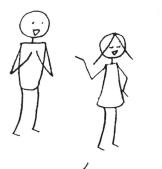
Tom couldn't get her

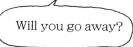
address.

She had no desire to see him again.









[f] Want と同様の理由で、Like (v.) も教えにくい語である。その意味構造は決して単純なものではない。厳密さを損なうことなく、それを教えようとするなら、pleasure (p.138)) と関係づけて導入するのがよい。即ち:

1) You have good feelings about what gives you pleasure.

You like it.

You don't have good feelings about things which give pain to you.

You don't like them.



2) John is eating apple.

When he eats an apple, he takes pleasure in it.

He likes apples.

He doesn't eat natto.

He doesn't feel pleasure when he eats it.

He doesn't like natto.

[g] Find sth は see sth by looking for it として教えることができる (look for は Bk.2 に見あたらない表現だが、教えることはむずかしくない。Find の導入に先立って教えておく。Look そのものは p.19 が初出。By V-ing にからめるなら p.98 あたりが導入の候補になるが、discoveryがその直後に控えており、意味の類似性が気になる。その類似性を利用することも考えられるが、慎重を期して、Bk.2 の最終段階で教える。

[h] Think は特にその過去形を扱う場合, thought (n., p.153) との兼ね合いが問題になるが,ここでは立ち入らない⁶. Think 自体は, have an idea と定義して導入するのがよい.「Think =思う」と教えられた生徒は, think と wonder の区別がつかなくなることが多いが,こういう部分にこそ Direct の利点が活きる。また that-clause を使えないと教える意味が半減するし,認識や思考がテーマであるという点で, p.130 付近が導入には最適と思われる.

4. おわりに

GDM による指導をベースに be を定義語彙としてその射程を拡張する試みは、宝の山が眠る未踏の領域に分け入ることだ。その可能性は大きく、やるべきことはたっぷりとあり、ワクワクするほど面白い、行ってみませんか、あなたも、

注

- 1. 生成文法では、人間の言語はすべての言語に共通の普遍的な基本構造を有し、個別言語間の差異は部分的かつ限定的な項目(これを parameter と呼ぶ)に限られると見なし、個々の言語はこの parameter をそれぞれの適正値に設定することで習得されると考える。 Lexical Parameterization Hypothesis は、この parameter は語彙の諸特性に関するものがすべてであり、その意味で言語習得は語彙習得に還元されると主張する。非語彙的な規則はすべて生得的な普遍文法から自動的に演繹されるので、学習の必要はないということでる。この主張(仮説)は極めて強力なもので、普遍文法の制約が第2言語習得にも働くものであれば、文法を含めたすべての指導は語彙指導に収斂することになる。
- 2. 柳沢康司・佐藤正人「Basic English に見る教育用制限語彙の可能性」『ふじさわ言語研究 8』(慶應 義塾大学湘南藤澤キャンパス藤澤言語談話会,1997)参照.
- 3. 学習初期の語彙選択に対する強力な制約が、長期的には速やかな語彙の拡張を、むしろ容易にすることは、この点を考えるうえで重要である。
- 4. 本稿で提示する手順や指導例は、いずれも実際の中学生を教えて、それが有効であることを確認してある。
- 5. だから、ここまで待つのである。その代わり、待つだけの果報は用意されている。これは、まさに Richards、Gibson の慧眼といって良いと思うが、p.147 で have a desire for the pleasure to go on が あらわれる。紙幅の関係で、詳しい議論は別の機会に譲るが、この部分は、不定詞の導入としてき わめて理にかなったもので、「時制を持たない文」としての不定詞の本質がこれ以上考えられない ほど適切に提示されている。EP Bk.3 では最初の方に不定詞構文がまとめて出てくるが、その重要 な伏線が EP 2 にあることに、もっと注意が払われてよい。
- 6. これも議論は別の機会に譲る。現在形を教えるにとどめても、当座は問題ない。

VOICE

The Other Road

磯野 秀仁

(增穂町立増穂中学校)

英語学習において語彙数はコトバの豊かさと便利さのバロメーターと一般的には考えられています。語彙がたくさんあれば何でもコトバの対象として伝え、表現できると思われているからです。GDM を通じて学び手と教える側は、1つ1つの言葉を使う時間を大事にし、学び手のコトバの世界の成長に教える側が寄り添い、コトバの真の豊かさをともに感じ合うことのできる経験をしていきます。レイチェル・カーソンが『センス・オブ・ワンダー』で言っているように知ることは感じることの半分も重要ではありませんし、豊かに耕された感性の上に培った知識はちゃんと身につきます。「すばらしい高速道路で、すごいスピードで酔うか、もう一つの暗くて人もあまりいかないかも知れない道を選ぶか」で、私たち GDM にこだわりを持つ者は、希望と愛を BASIC に託して "The Other Road (別な道)"を進んでいるのだと思います。

情報ファイル 〈GDM 関連の発表/報告(予定)等〉

1. 「リスニング・スピーキングの指導」

中山 滋樹 他

全英連東京大会 (第2日目):11月29日 (土) オリンピック記念青少年総合センター (代々木) 全英連本部事務局 (TEL 03-3469-8583)

都立久留米西高等学校での英語劇の授業と GDM の授業について報告する.

第6回プール学院大学英語教育セミナー:8月4日(月)

プール学院大学(TEL 0722-92-7201)

文法訳読法を全廃し、口頭運用能力と正確な文法的技能を両立させ、英語のまま英語を理解し、英語で発想する訓練。上級学年の Reading は直読直解を徹エッセイ・ライティングを併せて行う。 GDM を基本に、より進んだ Reading/Writing プログラムまでの一貫指導を追求したプロジェクトの成果と課題。

ワーキングメモリ研究結果から GDM に期待されること

此 枝 洋 子

(梅花短期大学)

1 ワーキングメモリ研究結果の概略

「記憶が良い」と言う時、記憶の袋に沢山入る人が賢い印象を受ける。が、大きい袋に何でも突っ込み、いざ必要な時に取り出せなくなるのはまずい。そう考えると、「何かをしようとする時、効果的に情報を保持、処理できる記憶の働き」こそが必要なのだとわかる。その働きがワーキングメモリである。作業記憶とか作動記憶とか訳されている。日々の認知、会話、文理解、判断、推論などの活動で我々はワーキングメモリのお世話になっている。容量制限があるので、その限られた容量を如何に効率よく使いこなすかが問題である。

ワーキングメモリについては幅広い分野の研究がなされている。医学分野でワーキングメモリの存在を仮定しないと説明できない患者の例が報告されている。「短期記憶に著しい障害があるが長期記憶には障害なし」という患者が毎日の暮らしで困難なし、という例がそれである。日々の会話や判断などの際に情報を処理する場(機能)がないとすると、この患者のやっていることは説明できない。ワーキングメモリが存在していて、そこで情報処理をしているのだろう。「そこ」と書いたが、脳のどの部分にワーキングメモリがあるのかはわかっていない。複数の箇所が連動して機能しているらしい。

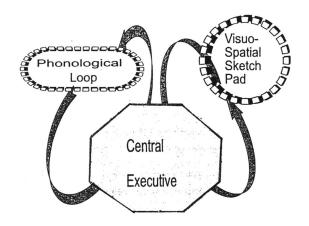


図 1: Baddeley の Working Memory モデル

ワーキングメモリモデルで比較的大きな支持を得ているのが Baddeley のモデルである。図 1 のように、central executive(中央実行系)で処理をする。その処理の際に入力情報を phonological loop(音韻ループ) と visuo-spacial sketch pad(視空間スケッチパッド)で保持する。処理の際に、長期記憶から関連情報を利用する。中央実行系は情報処理だけで保持はしない。

ワーキングメモリ研究のうちで、言語分野のものを紹介すると、読解プロセスの研究がある。 reading span test (リーディングスパンテスト、以下 RST と略す)を利用する。短期記憶課題 (例えば知能テスト) と読解テストの相関はないというが、RST は読解テストとよく相関する という。そのため、如何に読解の情報処理プロセスで認知と保持がなされているかを調べるために、RST が使われる。読解テストではテスト自体が複雑すぎるが、RST は簡単な仕組みであるため、RST を利用すると都合がよい。

いろいろな言語の RST がある。日本語 RST の一部を次の枠内に示す。これは 4 文から成る 一単位で、同様に 2~5 文を一単位とするものがあり、このテスト全体は 70 文から成る。

ドライアイスは 氷菓子 を冷やすのにちょうどよい。

弟の健二がまぶしそうに目を動かしながら尋ねました。

老人はわたしを隣に座らせ、風変わりな話を聞かせてくれた。

母親は封筒の名前を初めて見たとき、ひどく驚いた。

RSTでは、保持(下線語記憶)と認知処理(音読)を同時に行うよう求められる。被験者は脈絡のない文を一単位ずつ(2~5 文)与えられ、それらを一定の速度で一文ずつ音読してゆく。同時に下線の語を覚えねばならない。一単位を終えるごとに覚えている下線語を言う。

下線語の記憶の度合いにより被験者を高得点者、低得点者に分けた。高得点者は意味的な誤り(似た意味の語、例えば「風変わりな」→「変わった」)が多く、低得点者では音の似た言い方(例えば、この部分にはないが、「警告」を「警官」)を答えた誤りが多かった。 高得点者では、ストラテジー(この場合、下線語を覚える取り組み方法)も「下線語をつなげて物語を作る」「イメージ化」「頭文字を音韻的につなげる」「繰り返す」と多彩であるが、低得点者は「繰り返す」のみであった。

この事実から、低得点者では入力情報が音で止まってしまい、意味処理がなされていないのだろうと考えられる。英語教師は、学習者の「音 →語 →意味理解」のプロセスがうまく機能するような指導を工夫する必要がある。意味情報の処理ではワーキングメモリに容量制限があるため、処理に日本語を使用すると心的翻訳でその容量をかなり使用することになってしまう。

2 リスニング指導で音韻ループ機能を高める試み

以上のようなワーキングメモリ研究結果をリスニング指導に生かすことを考えてみたい。音

韻ループ機能を高めることで学習者の聞き取り力を伸ばせないだろうか。この問いに対して、 まず、学生にどのように聞こえているか、を探り、次に、リピーティングで音韻ループの働き を向上させる試みで、学生にどのような変化があるかを調べた。

(1) 方法

対象にしたのは梅花短大英語コミュニケーション学科1年リスニングワークショップの後期履修学生(22名)である。前期には重要ポイントを聞き取れるよう指導をしてきたが、学生からは他の部分も聞き取りたいとの希望が多く出されていた。現在の英語教育研究成果を全て集めても、半期という短期間でその希望に応えることはほぼ不可能である。しかしながら、「リピート機能を高めること、つまり保持に必要な容量を削減することで処理に使える容量が増やせ、その結果、意味処理で何らかのプラス変化があるかもしれない」と考えた。そして、後期授業全15回中の9回を使い、毎回リピーティング、理解テスト、ディクテーションから成る授業をした。

教材は I. A. Richards & Cristine Gibson, English Through Pictures Book 1, Book 2 の Second Workbook からいくつかの話を選んだ。筆者担当のライティングクラスに在籍していた学生た $5^{1)}$ は前期に Book 1 を学び、後期には Book 2 を学んでいた。リピーティング教材として Book 1、178-9、186 頁および Book 2、168~173 頁を扱ったが、それらは既習の語彙、文法知識で 内容を理解できる箇所であった。該当箇所をネイテイブスピーカーにテープに吹き込んでもらい、それにポーズをつけて使用した。ポーズは単文、長い場合は句など意味のまとまりごとに 置いた。その結果、一区切りは 6 語以内となった。

毎回、最初に全体を1回聞かせた後、学生のテープにポーズ入りのモデルリーデイングを録音させた。トランスクリプトは授業中は渡さなかった。与えられた時間(約7~8分)で、ポーズ部分に自分の声を録音させた。ここでひとまずリピーティングの録音作業は終わりである。

次に内容を筆者が英語で質問する。問題は4問前後で、答えを各自で用紙に書かせた。内容理解を確かめる問題なので、英語で答えられない場合は日本語で答えても良いことにした。用紙を回収後、クラス全体で内容確認をするが、この時、関係箇所をもう一度聞かせて答えを確認させた。

ここまでで内容が大体理解できた後、ディクテーションをした。別に用紙を配布し、終了後回収した。全体で3回流し、最初の2回はポーズごとにテープを止め、書くための時間を与えた。最後にポーズなしで聞かせ、ピリオド等を確認させた。ディクテーションしたものをいくつかに区切り、学生に黒板に書かせて、各自で誤りを訂正させた。

学生のリピート録音テープは授業最後に回収し、一語ずつのリピート正解率を調べた。翌日トランスクリプトと共にテープを学生に返却し、各自復習しておくよう奨めた。復習程度を調べるために9回目(12月最終回)に一人ずつリピートさせた。その際、予告しておいた passage と予告なしの passage とをリピートさせた。予告なしのテープは、リピート練習第1回の授業で使ったが、内容理解テストの後に、内容解説もディクテーションもせず、トランスクリプト配布もしていなかったものである。

今回の調査では学生が音から語認識、意味理解をどの程度しているかを調べたため、理解テスト後のディクテーションは調査分析の対象としなかった。

(2) 調査結果

A. リピーティング正解率について

A.1. 正解に関する傾向

学生の毎週の録音テープで正解率の高いのはポーズの最初と最後である。これは初頭効果(長期記憶による)と新近性効果(短期記憶による)である。

最初や最後に位置しても弱く発音される冠詞、be 動詞、副詞前置詞はリピートされにくい。それに反して内容語は位置に関わらず残り易い。良く聞こえる音はリピートされ易いため、going の場合に go だけリピートされる例もあった。

A.2. リピートの練習をして正解率が上がったか

a. 予告あり passage と予告なしの passage

概して、学生は予告した passage で非常によく練習してきた。熱心な練習が音韻ループを鍛えるかどうかに関して、第9回目に一人ずつリピートしてもらい、リピート正解率の変化を調べた。予告 passage での練習で、予告なし passage (資料 1) にも正解率上昇があるか調べた。予告なしのリピートを先にさせた。

予告ありのリピートでは、資料2の passage を使用した。これは3週間に分けて練習したリピート教材を改めて合体させたもので、リピートでは①②③のいずれか一つをその場で指示し、一人ずつリピートさせた。正解率を、練習授業欠席者を除外した比較可能な者14名で調べた。平均4.2%の上昇であった。また、予告なしリピートの正解率は同14名での初回との比較で、平均5.1%の上昇であった。少人数での調査のため、この上昇変化は有意差を調べていない。学生ごとの予告あり、なしのリピート正解率の差を相関図にした(図2参照)。

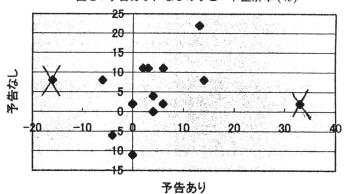


図2:予告あり、なしのリピート正解率(%)

端に飛び出ている2名(図2中の×印)を除外すると相関係数は0.54である。今回対象にした学生(14名)は非常に少なく、傾向をつかむには無理がある。が、もしも対象学生の上下のリスニングレベルの学生が加わった大きな集団を対象にすれば、予告あり、なしの相関がはっきりと示されるのではないかと考える。つまり、予告して練習させ、リピート出来る語が増え

れば、その能力は別の機会にも発揮され、いつもリピートができるようになる、ということが 期待できる。

B. repeating で学生の理解は増したのか?

B.1. リピートできても内容は理解できていない学生

学生の7回の repeating は以下のようである。彼女たちの8割以上の正解率の語は下線、9割以上では網がけした語である。

表 1:7回 repeating material と正解率

After they were in their seats and the plane was in the air, Mrs. Grant went to the washroom at the back of the plane with her hat and her bag. She put the hat, which was drying and the bag to one side. Some of her hairpins were coming out of her hair. She took the other hairpins out and her hair came down. She took her comb and hairbrush out of the bag. After brushing and combing her hair, she put it up again with the hairpins. She put the comb and hairbrush back in her bag and then took out another bag in which she had her washcloth.

この passage を扱った 7 回目の理解テストでは、「Mrs. Grant が髪をとかした」ことを理解できなかった学生が半数いた。 After brushing and combing ... hair の部分の combing のリピート正解率は 100%であったが、意味はわかっていない。 washroom で Mrs. Grant のしたことは帽子を乾かしただけと理解し、髪への言及はない者が 2 割いる。この学生はきちんとリピートできていても、髪に関することは何も理解できていない。

今回の理解テストは passage を最初に一回聞いた際の理解テストはしていない。おそらく初回聞き取りよりもリピート練習後の理解は増えているのであろう。しかし学生のリピート練習後の理解度は筆者の期待を下回るものであった。

B.2. 内容理解のための時間

もう一つ気になるのは内容理解のための時間である。前期はポイントをつかんだ理解を練習してきた。その際、学生は「オフライン」で考える時間を充分に与えられた。しかし、今回のようなリスニングではリピートしつつ内容理解というオンライン作業をしなければならず、このような作業に学生は慣れていない。

学生が時間不足のために内容理解不可能に陥っている可能性があると考え、毎回の授業では リピートの際、ポーズで繰り返した後、意味を各自確認するように奨め、筆者はその際の学生 の行動を観察した。学生はポーズになる前にリピートをしてしまう例が多かった。忘れないう ちに言ってしまおうという気持ちの現われであろう。その反動か、ポーズにはノンビリと何も することがない状態であった。リピートした英語内容のイメージを描くよう奨めたが、ボーッとしている学生が多く、奨めに対して学生の行動に変化はなかった。

授業中に②をリピート練習させた週に、内容テスト終了後、飛行機内部の絵や人間のペープ サートを使ってグラント夫人の行動を英語を追いながら確認した。英語は GDM クラスでの学 習経験から学生の理解できるものだけを使用したので、学生は「わかり易い」と言って喜んだ。

B.3. リスニングテストに変化があったか

9回目授業で一人ずつリピートさせた翌日に 1年全員対象の G-TELP level 4のテスト 2)を実施した。このテストではリスニング成績は変化が見られなかった 3)。7月と 12月の両方を受験した学生 17名の平均点はどちらも 62点 (Max=100)であった。

3 結論と示唆されること、今後の研究の方向

リピートさせることによって音韻ループの働きを高めることができる可能性は高いだろう。 但し、リピート練習だけでは学生の内容理解はあまり増えないのではないだろうか。学生はリ ピート練習のポーズを内容理解を増すために利用できなかった。その時間をいかに使ったらよ いかわからないようであった。

学生にとって、おそらく内容理解は日本語での確認、つまり、オフラインの方法しか存在しないのであろう。英語情報を翻訳で内容理解しようとすると、容量制限のあるワーキングメモリの多くを翻訳で使ってしまう。僅かなポーズの時間内に日本語に全訳し内容を理解することは不可能であろう。音韻ループの機能強化でできる筈のワーキングメモリの僅かな余力を利用する内容理解のためには、「小さい容量でできる内容理解の方法」を彼らが利用できねばならない。その理解方法とは、GDM クラス内で無意識のうちに態度として身につく「イメージ化」などによる理解ではないかと筆者は考えている。しかしながら、このことを明らかにするには今後更に研究調査を続けなければならない。

注

- 1. リスニングクラス全 22 名中、筆者のライティングクラスの前期在籍学生は 10 名 (約 45%)、後期 在籍学生は 16 名 (約 73%) である。後期ライティングクラスは前期の復習をしつつ授業を進めている。
- 2. G-TELP (General Tests of English Language Proficiency・英語運用能力総合判断テスト) 国際 英検。ネイテイブスピーカーでない人が、実際的な状況下で、どの程度英語をコミュニケーション 手段として駆使する能力を有しているかを測定するためのテストであるとされている。
- 3.7月末の成績を後期クラス編成のために使用している。

参考文献

Baddley, A.D. & Logie, R.H. 1999. Working Memory: The Multiple-Component Model in Miyake, A. & Shah, P. (eds.) Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive control. CUP

Keim, B. & Doye, C. 1998. Working Memory and Foreign Language Learning. in B. Visgatis (ed.), *On JALT '97: Trends & Transitions*. pp. 83–88. Tokyo: JALT.

苧阪直行編著 2000.「脳とワーキングメモリ」京都大学学術出版会

Richards, I.A. / Gibson, C. English Through Pictures Book 1, Book 2 洋販

資料1:予告なしのリピーティング教材

In this picture you see a girl at a window in an airplane. The plane is over 10,000 feet up in the air. The air up there is cold. When the plane was going up the girl saw some birds in the air. She saw them through the window of the plane. Now she sees other airplanes but there are no birds up there.

資料2:予告ありのリピーティング教材

When the Grants were going to their plane, the wind took Mrs. Grant's hat off her head and up into the air. The hat came down by the side of a building. Mr. Grant went after it.

① In a short time he came back with the hat. "It is dirty and a bit wet," he said. "Do I see a hole in the hat?" said Mrs. Grant. "Where?" said Mr. Grant. "Here," Mrs. Grant said, putting her finger on the hat. "Oh, I see now. It is dirty, but there is no hole."

Mr. Grant gave the hat to Mrs. Grant, saying, "Our plane is here. We have to get on it now. The hat will be dry in a short time." He took up two of the bags. Mrs. Grant had her hat and another bag in her right hand. Peter put his hand in her left hand, and they went over to the plane.

- ② After they were in their seats and the plane was in the air, Mrs. Grant went to the washroom at the back of the plane with her hat and her bag. She put the hat, which was drying, and the bag to one side. Some of her hairpins were coming out of her hair. She took the other hairpins out, and her hair came down. She took her comb and hairbrush out of the bag.
- 3 After brushing and combing her air, she put it up again with the hairpins. She put the comb and hairbrush back in her bag and then took out another bag in which she had her washcloth. She had no soap with her, but there was some soap in the washroom. She put the washcloth in the warm water in the basin and put soap on it. After washing her face and hands, she put the washcloth in the washcloth bag again. When the wet washcloth was in its bag, it did not make her other things wet.

By this time Mrs. Grant's hat was dry. It was a cloth hat. She took a brush and gave the hat a good brushing. In a short time the dirty part of the hat was clean again.

活動の記録 <Sept. 01-Aug. 02>

◆◆ GDM 夏期セミナー

02 年 8 月 17~20 日 YMCA 東山荘 (御殿場市)

◆◆東日本支部

01年9月22日 <月例会> 三田福祉会館

> デ モ: "its" (Bk.1, p.25) 岩淵千津子 トーク: "Let's have a happy time" 箕田 兵衛

10月20日 <月例会> 渋谷区立新橋区民会館

> デ モ: "make" 植田 恵子

> > 内田美佐子

石井 恵子

雅夫

牧

トーク:「受容ということ」

中級セミナー 中野サンプラザ 11月23日

11月23日 <月例会> 中野サンプラザ

デ モ: "music" 近藤ゆう子

デ モ: "government" (Bk.3, p.200) 菅生由紀子

<月例会> 渋谷区立新橋区民会館 12月8日

> デ モ: "which" (rel. Bk.1, p.111) 猪俣 徳枝

> トーク:「Book 3 のおもしろさとむずかしさ」 菅生由紀子

02年1月5/6日 <初級セミナー> 三田福祉会館

1月6日 <月例会> 三田福祉会館

デ モ: "which" (rel. Bk.1, p.50) 北村 紀子

トーク:「文字が読めなかったら」 中山 滋樹

2月9日 <月例会> フォーレスト本郷

デ モ: "A Boy Who Does No Work" 片桐よう子

トーク:「イギリスの昔話をベーシックで語る」

3月9日 <月例会> かながわ県民センター

大野 晴美 デ モ:(授業見学:小5/6): "taking" トーク:「大学1年生の英語のクラスから」 多羅 深雪

4月13日 <月例会> 目黒区立田道住区センター

> デ モ: "same, different" (Bk.1, p.106) 黒瀬 るみ

> トーク: 「English Through Pictures と過ごす高校 3 年間」 新井 等

5月12日 <月例会> 三田福祉会館

> デ モ: "come into, out of" 村田 晴子

トーク: 「Communicative English は Anti grammatical English」

<GDM 発音ワークショップ> 川崎市青少年の家 6月1/2日

6月22日 <公開講演会> すみだ産業会館

新井 等 講演:「GDM の授業で何が学べるか」 授業実演:「英語以外のことば1時間目」 山田 初裕 黒瀬 るみ 授業参加: 1)「やさしいクラス: of」 加藤 准子 2)「少しすすんだクラス:come」 3)「すすんだクラス: cause/effect」 近藤ゆう子 7月13日 <月例会> 目黒区立田道住区センター デ モ: "which" (rel. Bk.1, p.50) 唐木田照代 総会 ◆◆西日本支部 大阪市立弁天町市民学習センター 01年9月30日 <月例会> 読書会: Richards, I.A. & Gibson, Learning Basic English 此枝 洋子 デ モ : when (conj.) (Bk.1, p.65) "Talk in Basic English" 10月21日 <月例会> 大阪市立弁天町市民学習センター 読書会: Richards, I.A. & Gibson, Learning Basic English デ モ : "when" (rel. Bk.1, p.72) 麻田 暁枝 "Talk in Basic English" <初級セミナー> 大阪市立弁天町市民学習センター 11月23日 <月例会> 大阪市立弁天町市民学習センター 12月16日 読書会: Richards, I.A. & Gibson, Learning Basic English 松川 和子 デ モ : "was ... ing" (Bk.1, p.75) "Talk in Basic English" 02年1月27日 <月例会> 大阪市立弁天町市民学習センター 読書会: Richards, I.A. & Gibson, Learning Basic English デ モ : "what" (rel. Bk.1, p.72) 此枝 洋子 "Talk in Basic English" 2月17日 <月例会> 大阪市立弁天町市民学習センター 読書会: Richards, I.A. & Gibson, Learning Basic English デ モ : "get" (Bk.1, p.71) 麻田 暁枝 "Talk in Basic English" <弁天町春のセンター祭り> 大阪市立弁天町市民学習センター 3月9日 3月13/24日 <スプリング・セミナー> ザ パレスサイド ホテル(京都) ザパレスサイドホテル(京都) 3月24日 <月例会> 片桐ユズル デ モ : "of" (Bk.1, p.26) <月例会> 大阪市立難波市民学習センター 4月21日 読書会: Richards, I.A. & Gibson, Learning Basic English デ モ : "do" (Bk.1, pp. 77–78) 松川 和子

"Talk in Basic English"

5月18日

<月例会>

大阪市立弁天町市民学習センター

読書会: Richards, I.A. & Gibson, Learning Basic English

デ モ : "up, down" (Bk.1, pp. 75-76)

杉本 昌子

"Talk in Basic English"

6月9日

<教育セミナー>

大阪市立弁天町市民学習センター

講演:1)「はじめに言葉があった-道具としての英語の意味を考える」 片桐 ユズル

2)「英語指導の基本-ベーシック・イングリッシュのすすめ」

小高 一夫

体験授業:タイ語

石井 恵子

英語 (1) "take" を使って 3 時制を導入

片桐ヨウコ

英語 (2) 疑問詞 "which" から関係代名詞 "which" へ

斎藤 直美

7月7日

<月例会>

大阪市立弁天町市民学習センター

読書会: Richards, I.A. & Gibson, Learning Basic English

デ モ : "make" (Bk.1, p.91)

此枝 洋子

"Talk in Basic English"

編集後記

「語彙指導」の特集で第 55 号をお届けする.期せずして,BE の意義と意味を異なったアプローチで追求する内容となった.乞熟読. (磯野/佐藤)

NEWS BULLETIN No. 55

2003年6月 発行

発 行 GDM 英語教授法研究会

東日本支部: 〒 262-0017 千葉市花見川区朝日ヶ丘 3301

にれの木台 3-22-502 岩淵千津子 方 Tel 043-274-0885

梅花短期大学 英語コミュニケーション学科 此枝洋子研究室内

Tel 0726-43-6221

編集委員 磯野秀仁,佐藤正人

制 作 青磁書房