Graded Direct Method Association of Japan No.57 News Bulletin 2005年6月

発行:GDM英語教授法研究会 編集:磯野秀仁

東日本支部 〒262-0026 千葉市花見川区瑞穂2-1-1ガーデンプラザ新檢見川2-506 岩渕千津子方 **☎**043-274-0885 西日本支部 〒567-8578 茨木市宿久庄2-19-5 梅花女子大学短大学部 英語コミュニケーション学科 此枝洋子研究室内 **☎**0726-43-6221 http://www.gdm.pos.to

GDMの易行道と難行道

片 桐 ユズル

何かひとつのことを深くきわめるには難 行苦行をすることになっている。しかしそ の何かがひろく世の中にうけいれられるた めには,だれにでもできる易しい方法論が 必要だ。

Graded Direct Method (GDM) をはじめたI.A.リチャーズ (Ivor Armstrong Richards, 1893-1979) が思っていた理想の教師のレッスンは、I am here、He is here、He is there、She is here、etc.、をバレエのように美しく、明快にわからせるはずであった。一方で彼は現実の教師はそれどころではなく、大クラスと雑用におしつぶされそうになりながら、消耗されていくことも知っていた。そういうひとたちのための易行道として、Through Televisionの教材を用意してありますよ、と

"Design for Escape"でいっている(注1)。 先生自身はクラス全体に何をどう教えようかなどにわずらわされずに、それはテレビにまかせて、あとはひとりひとりの生徒の不得意なところを見てやることができるはずだと、リチャーズはいっている。

実際にハーバード大学周辺、ボストン近郊でおこなわれたGDMの授業では、まずクラスは暗くされ、スライドにより Through Pictures の絵が映し出され、それにあわせてレコードから音声が聞こえてくることから始まるのだった。スライドとレコードをシンクロさせることはややこしいので、助手が必要だったりして、吉沢美穂さんも留学中にその手伝いに出かけた、という話を聞いたことがある。これはのちほど絵と音声が16ミリのフィルムにまとめられ扱いやすくなっ

	11.42 1	
GDM の易行道と難行道	片桐ユズル	I
英語を使う日本人を増やす	酒井 志延 4	4
EP and FP: My Secret Books	飯嶋 良太 8	3
なぜ日本語を使わないのか?	吉沢 郁生 1	0
GDM の Grading を生かした教材	中山 滋樹 1	1
穏やかで静かなコトバを学ぶ意義	磯野 秀仁 1	2
新しいワークシート集の考え方	新井 等 1	3
生成語彙論と BASIC ENGLISH	後藤 寛 1	6
GDM 二年目学習者への多読指導	此枝 洋子 2	2
メディアとリチャーズ	片桐ユズル 3	1
東西活動報告	3	3
編集後記	3	5

たが、映写機の設備が必要であった。日本へはじめてGDMが紹介された当時は、新しい視聴覚的方法として中央の注意をひいた。しかし普通の教室ではそのようなぜいたくはゆるされないので、日本でのGDMは、いわゆる「簡易視聴覚教材」を有効に使いこなす方向が主流となり、教師養成トレーニングもそのように行われてきた。Direct Methodで日本語を使わずに新言語材料を導入する方法が年月とともに洗練され、これはもしかすると名人芸っぽく見えるので、GDMの教師養成が難行苦行道のように思われるのかもしれない。

教師養成についてリチャーズ自身も実は 思ったほど容易でないことがわかってきた らしい。はじめての先生がおじけづくのは, 自分のしゃべることすべてをコントロール して,未知の語句を使わないようにすること が,たいへんなプレッシャーなのだが,そう いうひとたちはリチャーズたちが作った フィルムを見て,まねするようにしたらよ い。というようなふうにフィルムが教室での 導入だけでなく,教師養成にも役に立つはず だ,と1947年の論文でいっている(注2)。

Language Research, Inc. の最後のdirectorであったBarbara Reutlingerさん から受けた印象も、まずはAVによる導入が あって, つぎに先生による Oral Application, これはAVでの導入をそのままliveで なぞるような易行道であった。つづいて Reading and Writingになって、それには またスクリーンに caption 付の絵が映し出 されて助けをする。Writingはかなり個別指 導が必要になるだろう。スライドの Film Strip には Captioned/Captionless の 2 種 類があって,字を見せないで音声だけを聞か せるとか, 絵だけを見ての free composition に使えるようになっていた。テレビに なってからは、絵と音声だけの Captionless, リピートのときに字が出る Captioned, ま

ず絵だけが出て、ポーズのあいだに自分で答えをしゃべり、そのあとで字と音声で正答が出る Cap/Sound の3種類になった。

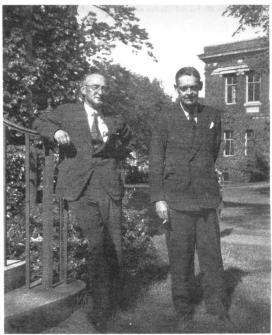
いまは日本ではほとんどの教室でビデオを見ることが可能であろうが、難行道のトレーニングをうけた先生方によって、English Through Videoがどの程度まで活用されているか、わたしは知らない。ビデオの効果は意識的というよりは意識下にはならきかけているらしく、見えにくい。Readingの段階になって生徒に本を見させると、クラスの注意が各個人ばらばらはいませんでいるかわからない生徒もので、どこを読んでいるかわからない生徒の注意が、スクリーンにはクラス全体の注意が集まる。本はクラス外での自習用も詩えるが、スクリーンにはクラス全体の活意を表した。

GDMを易行道でするには,教材とそれの導入はまったくリチャーズにおまかせすることになる。ところが検定教科書制度のもとでは,これが難関となっている。中等教育の現場でGDMを実践しているひとたちはEnglish Through Picturesと検定教科書の言語材料のすりあわせをしているが,このためにはGDMについての深い理解が必要となり,易行道ではなくなってしまう。

わたしたちは自分で思っているほど英語のことはわかってはいないのだ。なにしろそれはmother tongueではないのだから。こんな言い方は natural ではないとか,文句いう資格はないのだ。たとえば EP1,59に出てくる "giving a turn/a push" は評判が悪いが,EPで後に出てくる have a drink, take a look, make a discoveryなどへの伏線となっている。ふつうわたしたちが動詞 1 語でいえばいいのにと思っているものを,動詞 + 名詞に分けていうことが,ネイティブ自身もびっくりしたほど統計的に多用されていたことが,COBUILD

(Collins Birmingham University International Language Database) からわかってきた。くわしくは相沢佳子さんが『基本動詞の豊かな世界』(開拓社, 1999年) で論じている(注4)。

ずばぬけた言語感覚でリチャーズにかなうひとはほとんどいなかった。彼はモダニズムの旗手としてT.S.エリオットと並んで



リチャーズとエリオット (右), 1947年, ハーバードにて。

20世紀の英語文学世界を切り開いてきた 批評家だった。文学はことばの芸術である として、ことばをきちんと読みとることか ら、はじめなくてはならないことを説いた、 いわゆる「新批評」のみなもとであった。 English Through Picturesはそのひとが 考えぬいたテキストである。

EPのテキストを改変されないためにコピーライトをまもっていると、バーバラ・ルートリンガーさんはいっていた。たしかに他の業者たちは、目まぐるしく変わる世相にあわせてテキストの改訂版を出しつづけている。しかしわたしのEP learnersはニューヨークからカリフォルニアへ汽車で

旅行をしても何の異和感もなしでいた。かえってわたしのほうが "This book came out in 1945" だから, そのころはこうだった。いまは"How long is the journey by airplane now?"と聞けば, かれらのほうが知っている。Mrs. Smith is putting Mr. Smith's things into his bag. むかしはそうだったんですね, ということでいかにも古典を読んでる感じになる。

言語現象の表層はつねに波立っているが、深層は静かである。GDMの言語材料がBA-SIC English にもとづいていることで、わたしたちは右往左往せずに、安心して授業を深めていくことができる。

(京都精華大学名誉教授)

NOTES

- 1. I.A. Richards, *Design for Escape* (New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1968), pp. 17-30. Reprinted in Yuzuru Katagiri and John Constable, eds, *A Semantically Sequenced Way of Teaching English: Selected and Uncollected Writings by I.A. Richards* (京都: 山口書店, 1993), pp. 272-285.
- 2. Richards, "English Language Teaching Films and Their Use in Teacher Training", *English Language Teaching*, 2/1 (Sep. 1947). Reprinted in Katagiri and Constable, pp. 174-181.
- 3. Richards, "Notes on the Use of the 'Language Through Pictures' Series of Texts and Related Instructional Materials", Katagiri and Constable, p. 199.
- 4. 片桐ユズル「オーウェルの『政治と英語』と名詞中心構文」,*GDM Bulletin*, 39 (1987). 再録『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年)。

英語を使う日本人を増やす

酒 井 志 延

「吉沢美穂 再読」

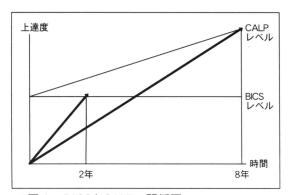
現在,英語教育界では,吉沢美穂氏を知ら ない人が増えてきた。彼女の功績は図書館 の片隅に忘れ去られようとしているのでは ないか。そんな思いがあったので、大修館書 店発行の「英語教育」の2003年の11月号 の時評欄に「吉沢美穂 再読」と題した文を 書いた。その欄は1ページと紙幅が限られ ていたので、「入門期における (That is を 先に教えること無しに、That'sから教える ような) 省略形の指導」と「機能語の習得」 についての彼女の考えのみを言及し、「吉沢 美穂の一番良い部分は,文型練習だろう。彼 女が紹介する絵を使った練習は,英語で文型 を教える。いま,文法は,日本語を使って教 える方が良いという人が多いが、そのよう な人にこの本をお勧めする」と結んだ。その 文の続きを書かなくてはならないと思って いたので、この稿では、「英語を話す日本人 を増やす」という国家計画で奨励されてい る「英語で授業をすること」についてと、吉 沢美穂の本を使って中学校でできることを 述べることにする。

英語を使えるようにするということ

英語を日本人の学習者に教えることは、大きく捉えると、日本語と英語のバイリンガルにすることを目的とする教育を行うことである。カナダの言語学者であるJim Cumminsは、永年にわたる移民の子供の言語習得を研究した結果、人間の外国語習得に関する言語能力を大きく2種類に分けた:BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) とCALP (Cognitive Academic Language Proficiency)である。

BICS (Basic Interpersonal Communi-

cation Skills) は、あいさつや買い物など の日常的に遭遇する状況で使われる言語能 力で、日常会話などで使われる。BICSは、 比較的早く使えるようになるが、ある一定 のレベルまで習得してしまうとそれ以上学 び続ける必要はない。CALPは、考えたり、 推論したり、議論したりするときに使う言 語能力である。この言語能力は使えるよう になるまでに時間がかかり、人間が新しい 概念を創造し、新しい知識を吸収し続ける 限り学び続けるものである。Cumminsは、 カナダへの移民の子供達を調査した結果. BICS なら2年くらいで母語話者と同じ程 度になるのに対して、CALPは、母語話者 に追いつくまでその3倍から4倍の時間つ まり6年から8年がかかると説明してい る。



▲図1 BICSとCALPの関係図

(BICSとCALPの日本語の説明は、図1も含め、吉田研作他(2003)『日本語を活かした英語授業のすすめ』(大修館書店)を参照した)

英語が使える日本人を増やすということは、なんとなく通じるコミュニケーションができる日本人を増やすのではなく、学校教育を通してBICSとCALPの両方の能力を持つ日本人の育成が必要である。

では、BICS と CALP は、どのように養成されるのだろうか。BICSは、日常会話で

使われる基本的なコミュニケーション能力 である。しかし、コミュニケーション活動 だけを主眼において、文法などもあまり指 導せずに、ペアワークをさせると、でたら めな英語を使い、それを補うために身振り 手振りでコミュニケーションすることが多 い。そうするといつまでもきちんと話した り、読んだりするための正しい文法が身に 付かない。そうならないためにも、BIC Sの養成では、学習した表現を使って自己 表現活動を行なわせた後に、コミュニケー ション活動をさせる指導が必要である。ま た、考えたり、推論したりする時に使う言 語能力であるCALPの養成は、初級段階で ある中学校では、できるだけ文法を日本語 を使わずに、英語で教えたり、「読むこと」、 「書くこと」の指導を通して養成することが 重要であろう。

中学校の先生が使う英語

筆者が所属する英語教員研修研究会(石 田雅近清泉女子大学教授代表)が2001年 度の冬休みに、「英語が使える日本人育成 のための行動計画」で、中高の教員が保持 していることが望ましいとされている英検 準1級に合格した関東近辺に居住の中学校 の先生21名と高校の先生35名そして中高 一貫校の先生2名で計58名の英語の先生 に. アンケート調査をした。その結果, 中 学校の教室内における教師の英語使用は. 以下の表に示した、7領域46項目の活動領 域の中におさまると考えられることがわ かった。7.領域とは「指示など」「スモー

パラた。「関戦とは「指小なと」、「人士」
ル・トーク」,「復習」,「導入」,「教授」,「練
習」,そして「まとめ」である。
表1 教室で英語を使う主な活動
指示など
生徒を席につかせる
自分や黒板などを注目させる
静かにさせる注意をする

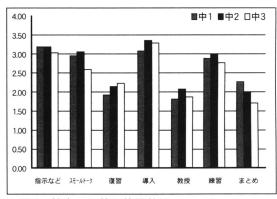
行為を叱ったり罰をあたえる
生徒の活動や行為をほめる
生徒に大きな声を求める
生徒に感謝する
生徒の誤りを訂正する
生徒に質問する
生徒の理解を確認する
生徒の発言をサポートする
任意の参加を求める
指名して活動をさせる
活動の指示をする
コメントする
スモールトーク
授業開始・終了の挨拶をする
曜日や天候等について聞く
出欠・遅刻の確認をする
欠席[遅刻]理由を聞く
生徒の健康チェックをする
前日等の話題・行動について聞く
日常的な話題を提供する
1 市市がお田屋で12 戻りる 復習
宿題を確認する
既習の文法を使って質問する
小テストをする
テストの解説をする
前の授業を復習する
導入
重要構文を導入する
レッスントピックを導入する 本文を導入する
本文に関連する話をする
発音の指導をする
教授
内容把握の指導をする
教科書本文を要約する
語句や文の意味を説明する
文をパラフレーズする
文法を指導する
和文英訳を指導する
練習
パターンプラクティスをする
コミュニカティブ活動をする
モデルを示す
ノート等に書く作業をさせる
歌を指導する
ゲームを指導する
まとめ
授業をまとめる

授業をまとめる

この7つの活動をBICSとCALPの枠組みにあてはめてみると、厳密には行かないが、「指示など」、「スモールトーク」、「導入」、「練習」がBICSの訓練で、「復習」、「教授」、「まとめ」がCALPの養成に当てはまる。

7領域のバランスは

アンケートに参加していただいた先生に、 教室での英語使用についてたずねた。表1で 示した7つの活動領域全てに英語を「よく使 う(4点)」、「時々行う(3点)」、「あまり使わ ない(2点)」、「行わない(1点)」と自己申告 で回答していただいた。それを集計したもの が下の図2である。



▲図2 教室での英語使用状況

「よく使う(4点)」のレベルの活動はまったく無く、「指示など」、「スモール・トーク」、「導入」が、「時々使う(3点)」レベルであり、「復習」、「教授」、「まとめ」は、「あまり使わない(2点)」レベルである。「教授」の活動の中の「文法を教える」を個別にみてみると、1.8であった。つまり、所持することが望ましいとされる英検準1級クラスの教員でさえ、文法は日本語で教えているのが実情と捉えていいのであろう。

教科教育法での私の実践

私が勤める大学は、千葉商科大学という名 前からわかるように、商業、経済、経営の専門 家を育成する大学である。そういう大学であるがなぜか、英語科教員養成課程を持つ。1学年に1300人ほどもいると、「自分は、商業、経済、経営に向かない、英語の方が好きだと思う」学生が毎年10数人は存在する。英語科教員養成課程が、そのような学生の逃げ場になっていることも確かだ。もちろん、商科大学の学生なので、英語がそんなにできるというわけでもないし、英文学科や外国語学部の様に、英語科目が充実しているわけでもない。

しかし、そのような学生も3年生になって、 英語科教育法を履修すると、すぐ、「授業をする」という体験がまっている。英語科教育法 を受講する学生が10数人なので、理論的なも のは、摸擬授業の合間に必要に応じて指導す ることにして、座学よりも、摸擬授業を中心 とした授業にしている。

その摸擬授業だが、学年のはじめに何も指導しないで、中学校の教科書を持たせ、授業をさせると、例外なしに「文法訳読式」の授業を行う。学生の中には、舞台感覚も声の張りもあるなかなかの授業をする学生もいる。この現実を見ると、「文法訳読式」の授業は、大学生にも可能な、日本人教師には向いている教授法だとつくづく思う。

前期はOCでBICSの指導

実際の指導だが、前期は、BICSの範疇である「指示など」、「スモール・トーク」、「導入」、「練習」を中心に、高校のオーラル・コミュニケーションの教科書を使って練習させる。オーラル・コミュニケーションの教科書を使う理由は、英語が簡単であり、しかも日本語訳がついているので、学生は訳読式授業ができないし、トピックが身近なもので構成されているので、BICSを養成する授業を行う訓練に適しているからである。すると、前期のうちに、「スモール・トーク」や「指示など」の英語はある程度できるようになり、生徒役

の学生も素直に受け答えをする。このような 範疇にはいる英語は、日常よく使われる表現 であり、「練習」のパターン・プラクティスを 含めてもほとんどがあまり考えずに受け答え できるものだからである。これがBICSの 特徴であり、BICSのレベルには早く到達 する理由である。また、一定程度に達すれば、 それで十分である。

後期はCALPの指導

後期は中学校の教科書を持たせて、英語の CALPの養成の指導ができるようにする。 無論、10数人とはいえ、週に1時間では、限 界があるので、とりあえず、「文法の指導が英 語でできる」ことを目指している。

学生たちは、何も指導しないと、訳読式授 業での日本語の文法の説明を英語に翻訳して 行おうとする。その結果、悪戦苦闘する。文 法の説明を英語でやろうとしても、学生の英 語力では、だらだらと時間はかかるのだけれ ど、説明自体はまったく要領を得ない。生徒 役の学生は大学生なので、「あの文法を説明 しようとしているんだな」と察することはで きるが、文法の知識が無い中学生に指導でき るしろものではない。たとえば、This is a pen.を中学生にわかるように英語で説明しよ うとしたらどうなるか、考えただけで、とて も難しいことだとわかる。それは、受け取っ た側が、英語を理解するだけではなく、思考 することを要求されるからである。これがC ALPの特徴である。先ほど、紹介したよう に、英検準1級を保持している中学校の先生 でも、文法の指導を日本語でおこなう先生が 多いのは、やはり文法を英語で説明しても生 徒が理解できないと思われているからであろ う。しかし、英語の文法を日本語で説明して いるのでは、英語でのCALPの養成は行わ れないことになる。それでは、中学校の英語 教育がいつまでもBICSの養成でしかない ことになる。

絵を使った文型練習の登場

そこで、学生には、中学校のレベルでは、「文 法は説明しないで授業しなさい」と教えるこ とにしている。実際の摸擬授業だが、1ラウン ド目は、『絵を使った文型練習』をそのままコ ピーし、そのとおりに授業させる。各文法項目 についている絵を使う場合は、自分で書き直 しても良いが、拡大コピーしてもかまわない と伝える。クラス全体に見えるサイズにする ことが条件である。各文法についている例文 はそのまま使って指導しなさいと指導する。 不思議なもので. あれこれ説明するよりは, 実 際に授業させて見ると、中には懐疑的な学生 もいるが、たいていの学生は、「文法を表す状 況を示し、その文法を含んだ文のモデルを示 し、生徒にその文法を使った文の発表の機会 を与えれば、文法を説明しなくても理解させ られる」ことがわかるようだ。

摸擬授業の2ラウンド目は、できるだけ教科書の新出文法項目の一部にあわせて、『絵を使った文型指導』のコピーを渡し、教科書と組み合わせて、摸擬授業をさせる。そうすると、学生は、『絵を使った文型指導』で先に指導し、その後、教科書指導に入っていく。筆者としては、教科書の例文を説明する状況を紹介してはしいのだが、そこまでできる学生はいない。でも、ぎこちないながら、なんとか教科書の文法を英語で指導することに成功している。

学生が行う授業評価で、この授業の評価は高い。ほとんどの学生が高得点をつける。「本当に自分のためになる授業だった」というコメントもあった。この授業評価を見るたびに、全国で行われている教員研修で、吉沢美穂の考えが紹介されれば、もっと英語で授業する教員が増え、ひいては、英語が使える日本人も増えるのにと思う。

(千葉商科大学教授・メディア教育開発センター客員教授)

EP and FP: My Secret Books

Ryota Iijima, Fukushima University http://ryotasan.blogspot.com>.

I was bad at English. When I was at high school, learning English by putting an example statement into Japanese and working on language rules made little sense to me. At the end of two or three months in school, we took a test and most of the times I got the mark "2." That number was for the second from the lowest of five marks. At one time in the third year, I in fact got "1" which was the sign of "very bad" and you would probably be at school for another year. Because I went to school every day and my behavior was good, I got back "2" at the end of the year, and I was able to get the statement that my high-school education was completed, with little sense of learning English.

For any Japanese who was poor at English, however, getting an approval to be a university man was the hardest thing. After one year of learning AFTER high school, I was still unable to get one approval from any college or university. It was in 1978. I went to "Yozemi," a sort of school for learners who were not ready for higher education. With a deep sense of shame, I kept working on English.

When I was tired of English, I happily took time for reading a book in Japanese, because, in addition to English and history, I was to take tests of Japanese. After three unhappy months at Yozemi, I came across, at some bookstores, two things which became a cause of change in my direction of living, forever.

One was a book by Dr. T. Matsumoto, named *Eigo no Atarashii Manabikata*. It was different

from other books, because the point of the book was straightforward "no" to the act of putting English into Japanese as a way of learning English. Another point was that quickly reading a great amount of English was an important training.

The other was a short writing by Mr. Katagiri in *Takarajima*. It was about another group of books which put weights on getting ideas without putting into Japanese: *English through Pictures* by I. A. Rcihards and Christine Gibson. The good thing about them was that, at the start of Book 1, no knowledge of English was necessary. That copy of *Takarajima*, in addition, had other interesting writings about learning English, like with songs, motion pictures, or political discussions.

Because I was tired of the common way of learning English, and interested in what was in the books from overseas, I made up my mind to have a jump into the other road. It was early summer and I was almost 20 years old. My selfmade training program was like this:

I would keep myself in my bedroom, reading *EP* and keeping my thoughts away from Japanese. After two hours when I got a desire for food, I would go out and take a meal. After that, I would take an electric train, which was a good place for reading, get off the train at a certain station, and have a walk to a coffehouse where they had good music. With a cup of coffee in my hand, I would keep on reading *EP* for hours. When I had another desire for food, I would go out, have another meal, go back to my room, and take time again reading *EP*. When I got tired, I would have some English songs played, forming words to the song with my mouth.

That was how I did my work on *EP*, and I went through the three books probably in two or three weeks. Looking at the four pictures on the page one by one and making comparisons of the left and the right, or the over and the under, made me a better reader. I had a feeling as if a small seed was put into my brain, got separated to two seeds, four seeds, and went on increasing in number and forming a new network of nerves. It was a great experience.

The third book of *EP* specially made me conscious of wide and deep sea of knowledge with noted men of arts and sciences from the East and the West, and gave me a strong desire for learning more. So *EP* got me newly started on my mind's journey.

Book 3, in addition, gave me a feeling that any new word, however long and strange, had some connections to the words used in Book 1 or 2. Fear of meeting a new word became smaller, and I was better at getting a rough idea by looking at what came before and what came after.

About that time I saw, when I was on the train, a noted writer/producer of books and newsletters: Mr. Uegusa. He was another man whose writing was in that copy of *Takarajima*, in which he said that his first important experience was getting knowledge of English, and in fact he was at one time the producer of *Takarajima*. A great number of young and old readers, writers, book producers and university teachers were interested in his works. That noted small man was in two meters from me, seated, with a bag full of books in front of him, writing a letter on his upper legs. A memory came back to me that he had said, in one of his books, that most of the books he took time for reading were

secondhand paperbacks in English. So that was why his writings were interesting. It came to me that going about bookstores, getting books from overseas, and reading them would be more interesting than learning English only to be tested.

I did take tests, however, and was able to be a university man in 1979, because I became good at English after working on *EP*. I was happy going through short readers in simple English, picture books for the young, newsletters on music, and paperbacks of prose fiction, sometimes learning new words from one-language wordbooks. One year after my *EP* experience, I was happily reading J. R. R. Tolkien's *The Lord of the Rings*. 1,500 pages in three books gave me little pain and great pleasure.

My university friends, at one time, gave me a question: what was the best way of learning English? I took out Book 1 of *EP* and said that this was it. When they saw how simple it seemed, a strange look came to their faces, and they said, smiling, what a hard time I had, learning English that way. Their looks and words gave me a feeling that how foolish I was, and after that, I made *EP* my secret books of shame. Though I had a good time going through the two books of *French through Pictures*, I never made a talk about those great books over twenty years.

I was to come across, later, a writing about Richards and C. K. Ogden, but it will be another story. After *EPI* never got tired of books in English, so I kept on reading hundreds of them and became a university teacher. *English through Pictures* and *French through Pictures* have been my secret books, dear to my heart.

(福島大学助教授)

なぜ日本語を使わないのか? — GDMの授業システムについての 覚え書

吉沢郁生

GDM サマーセミナーの夜の「外国語学習」のプログラムで、スペイン語の第1時間目の授業を体験したことがある。自分を指して Yo、相手を指して Usted と言うところから始まって、30分が過ぎる頃には Yo soy un hombre. Usted es una mujer. などの文を言っていた。この続きは明日、ということになった時、受講者の一人が「soy は be 動詞なんですね。主語が二人称になると soy が es になるんですね」と言った。それを耳にした時、私は少しほっとし、かなり興醒めした。

その受講者は英語の教師だったから、その時のスペイン語体験で見つけたルールを英語の知識にひきつけて、口に出して言いたくなったのだろう。そうか、そういうことか、とわかった時、それを口に出したい気持ちはよくわかる。聞いている立場としても、何となくこうかなと思っていることを、明瞭に言語化して説明されると、ああなるほどと納得した気分になる。事実、私も少しほっとして、なるほどねと内心思っていた。

しかし、その反面、30分ほどの時間、せっかく自分なりにああかな、こうかなと考えていたところに、バサッと説明の言葉が投げ込まれたような感じがしたのも事実だった。Yoと un ombre をつなぐのが soy で……などと考えている時に「soy はbe動詞」という言葉があらわれると、自分なりに筋道をさがしていく楽しみが奪われてしまう。分からない部分もあって、不安もあって、それを乗り越えていく楽しみがそがれてしまう気がしたのだ。

GDMでは日本語の説明をしない。説明がないから、生徒は教師が示した場面を見て、言葉がどのように使われているかを自分で考えないといけない。日本語の説明をしないことは、生徒にそのような構えを要求する。生徒は、日

本語の説明を待つことなしに、自分が分かっているかどうかを場面に応じて文が言えるかどうかで判断するように訓練される。教師がカバンを教卓の上に置く。前の時間に同じような場面で練習したな。何だったっけ。そうだ、onを使った文だった。言ってみよう。"The bag is on that table."よし、言えた。OK。……ということを生徒は自分で自分に対して行なわないといけない。この構えがあるからこそ、示された場面について、自分の立場から英語で言ってみるという GDM の授業システムが働くのだ。この構えは、GDMの授業の第1時間目から形づくられていく。

ただし、日本語の説明を聞くと「ホッとする」という面があること、体験を言語化することで、その体験の意味がはっきりしてくるという面があることも事実である。英語の使い方が体を通して十分に蓄積した後で、その蓄積された言葉と体験のつながりを、もう一段高い次元の言葉で分類し整理することができれば、そのような日本語の説明は有益である。だから、GDMで一定程度教えて体で体験した後に、それを整理するような、日本語の説明による授業があってもよいと思う。それはGDMとはまた別の授業づくりの課題だ。

GDMで中学1年生を教え始めて何カ月かすると、必ず「日本語で説明しないんですか?」と言ってくる生徒がいる。授業中、場面に応じて文を言えているのに、そのように言って来る。「GDMでは日本語を使わない、なぜならsound system や sentence structure を混乱させないためだ」とか、「日本語で説明しても意味がずれてしまうからだ」とので説明しても納得しない。生徒は心理的な抵抗感を抱いているのだ。それは、これまでの学習慣や勉強とはこういうものだという価値観先入観にもとづいている。それを解明し、乗り越えていくことが、授業を作るという営みである。

(甲南中学校・高等学校)

GDMの Grading を生かした教材

中山滋樹

1. GDM の普及:「普遍性」ということ

「普遍性」、つまりどこでも通用する英語の教材(そして教え方)は、発展途上国など教員・教材がそろわない地では特に渇望されている。それが誰の手にも入りやすくなることが、学び手にも、また教え手にも、幸せであろう。そのようなプログラムの要素として、以下のような項目が考えられる。

- a)計画性:長期的に生徒が成長していく過程 の計画がある。
- b)段階付け:初歩の段階から,無理のない負担で学習していける。
- c)論理性:理解や習得を,偶然性にまかせず, はっきりした見通しのある教え方をする。
- d)動機付け:学習者に,成長の実感がある。
- e)創造性:意味と言葉が常に結びつき自分に とって意味のある文を作り出せる。ここでの 創造性とは、「自分で作り出す快感」と、「英 文を生成する文法的能力」である。

前記のa)~e)が満たされているGDMは、希有な存在である。ひとりでも多く、その恩恵をこうむることができるようにしたい。

しかし問題は、教え手の側にとっては「お手軽にGDM」とはいかない点にある。

2. 安易に広げるべきでない理由・・・中途 半端な知識で始めても、うまくいかない

- (1)最初は、教案、教材を作れない、絵も描けない。教材を作るには、まず知識としてGradingが理解できている必要がある。同時に技術として、それをどう生徒に伝えるかという方法も学んでおかなくてはならない。
- (2)必要な語彙だけで授業することができない。語彙や構文で自分が教えていないことを 使わずに授業するのは,難しい。
- (3)他の教材と併用しにくい。また、部分的に「GDM的に」「GDMっぽく」授業するとい

うことができない。(初心者は, 少しずつ身につけ慣れていくという過程がなく, いきなり100% GDM に飛び込むことになる)

(4) 文字に頼れないなどにより、教員への心理的プレッシャーが高い。

これらにより、Direct でも Graded でもなく、sen-sitつまり意味と言葉の結びつきを実感できない授業になる可能性がある。

3. 適度な俗化への提案

普及に関して、問題は学ぶ側にはない。そして、教育は第一に学ぶ側のためのものであるから、基本的には普及させる方がよい。そのために、教員にGDMへ近づいていけるような途中の階段が用意される必要がある。

具体的には、そのGradingの素晴らしさを軸にした、文法を学ぶWriting教材としてのワークブックであろう。GDMを知らない人にも違和感の薄い形のものが広く利用されれば、日本語に影響されず、英語の正しい語順で文を作れるという効果が顕著に現れるものと思われる。既成の一般的な教材では、生徒が英文の文頭に来るべき言葉を間違え続けるのもやむを得ないがそれは生徒の不幸であり英語嫌いを増やしてしまう。

教員もワークブックを通して、よい Grading で教えることの価値を、使いながら理解することができる。そこから、実際に自分の手で GDM でやってみたいと思う教員が現れてくることが期待できるのではないか。

私見だが、GDMは生成文法や認知心理学と相性が良いと思われる。したがって、今後の外国語教育の進歩はその延長線上にあるはずであり、その意味でも、より多くの教育関係者・専門家に広く深く知れ渡ることが、大規模な全体的発展に寄与すると考えられる。

(東京都立久留米西高等学校)

穏やかで静かなコトバを学ぶ意義

磯野秀仁

夜中,真つ暗な森に向かって,動物に会いに 行った体験をしたことがある。音を立てずに, ネイティブ・アメリカンが狩りの時したよう に足の踵からついて,足の外側を使って足の小 指から親指へと指先を置いていくことを繰り 返して森に近づいていく。森に着き、真っ暗な 森の中で動物を待っている。じっと息を潜め ていると暗闇の中に体が溶け、あたりの静けさ と一体となった感じを持つようになっていく。 動物も人間のこのような心理状態を感じるの か,逃げ出すことをしなくなる。そうした時, 動物の気配を感じ始める。音もなく、姿も見え ないが近づいてきたことがはっきり感じられ る。確かな身体感覚だ。しかし、普段の生活に 戻るとこのような感覚はたちまち私たちの体 の中で影を潜め、その存在に気づかなくなって しまう。麻痺させなければ生きてはいけない のが現代社会だ。刺激の強いコトバやモノが 勝ち組となり、さらに強い刺激のコトバやモノ を私たちは求めていく社会を私たちは作って きてしまった,。GDMで"I"を教える時,私た ちは胸に手を当てたり、相手に手を向け"You" と言う。"take"や"put"の三時制を教える時も 身体感覚を通して学んでいく。"obtain", "disembark", "recover", "ascend", "board" 243 うコトバも身体感覚をスタートとした"get"を モメントとして"get off", "get over", "get away from", "ge on" でよいのではないか。 "obtain", "disembark", "recover", "ascend", "board"はその後に来ても済むコトバだ。私た ちは English through Pictures を通して目 立たないけど、静かで穏やかな身体感覚をもと にしたコトバ(Basic English)を学ぶ。私たち はこれ以上、地球上で傲慢にならないための必 要な作業をしているのかもしれない。目立た なく,静かなコトバは強い刺激的なコトバを伝 えるより何倍も難しい。。中学校の一年生のテ ストで『日本文に合うように並び換えなさい。使わない単語が1語含まれているので、その後は除いて並び換えること 1.[a, teacher, this, my, is]. (こちらが私の先生です)』のような問題がよく出題される。"my, your, his, her, its"のあとに"a"を学ぶ工夫をするのでなければ目立たず, 穏やかで静かなコトバの繊細な部分に出会うことはない。

日本の生徒の「学力低下」が指摘され、総 合学習や「ゆとり教育」を見直し,無理をし ても詰め込み, 叩き込むものは叩き込むべき だという論議に発展している。そのもとと なった OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) の序文には「若い成人が未来の調整に対処す べく,果たして十分に準備されているだろう か。彼らは分析し、推論し、自分の考えを意 思疎通できるであろうか。彼らは生涯を通し ての 学習を継続できる能力を身につけている だろうか。父母、生徒、広く国民、そして教育 システムを運用する人々は,こうした疑問に 対して回答を知っておく必要がある。」と書 かれている。従来の基礎・基本のとらえ直し が訴えられている。しかし、日本での一般的 な「学力」のとらえ方は旧く,動きは逆方向 だ。

GDMで学習者はGradingにもとづいたDirect Methodによって、これまでに学んだことに新しく学ぶことが少し入ることによって比較検討していくことを自然ともとめられる。その作業を通じて分析し、推論し、試行錯誤を繰り返して自分の考えを意思疎通できるものにしていく。例えばseeを学習するとき目を閉じたり、開いたりしてsee、do not see のわかるプロセスが教える人の提示や教える人と学び手との共同作業(collaboration)を通して共同体の中にまず公有知(appropriation)として起こる。学ぶ個人は仲間との分かち合う作業を通して、ジグソーパズルみたいにみんなで埋め立てながら理解につながりをつけていく。さらに一人ひとりの

見える位置や見ている方向の違いによって see, do not see を使って述べていくことに よって一人ひとりの見方を摺り合わせ(share) ていく。この GDM の学びのスタイルは 2 1 世紀にふさわしい私的でなく公共的な学びとして重要なものだ。

注 1,2 西平直「時評 穏やかで繊細な言葉」 『山梨日日新聞』(2005.5.22)

(山梨県増穂町立増穂中学校)

新しいワークシート集の考え方

新 井 等

1 新しいワークシート集を作った理由

1999年から2005年まで6年間続けて埼 玉県の県立志木高校で English through Pictures を使って授業をすることができま した。このワークシート集はその間にでき たものです。

ワークシートについては吉沢郁生さんの ものと、千葉グループのものを長年、愛用し ていました。どちらもたいへんよくできて いますが、以下の理由で自前のものを作ら なければと痛感し、だんだんに差し替え、追 加してこの形になりました。

- * ワークシートは作った人の授業が 下敷きになっているので,自分の授 業とうまくつながらないことがあ る。生徒がライブで体験したこと とワークシートの絵の世界が微妙 にずれる。
- * あるページの授業で自分が強調したことがワークに入っていないことがある。
- * 逆に自分が軽く扱ったことが強調 されていて、生徒にとりつけない ことがある。
- * 授業の最後の10分間でやるには 分量が多すぎることがある。

* Book 1 の半ばまでしかカバーされていないので,同じ生徒を複数年教える場合には間に合わない。

先行する2つのワークシート集を大いに 参考にして作りました。基本的な考え方は 同じですが、私の授業をもとにしているので 使いにくいところがあると思います。削除、 追加等をして、少しでも利用していただけれ ばうれしいです。

2 ワークシートの範囲

Book 2 の75ページまでをカバーしています。B5 版, 123 枚です。平均して EP の 1.3ページに1枚のワークシートが対応しています。

3 ワークシートの作り方の方針

(1) 設問の形式について

それぞれのワークシートは生徒が授業の 最後の10分間で取り組んだものです。 GDMの授業では聞くこと,話すこと,読む こと,書くことの4つの活動が毎時間,きち んと行われなければなりません。ワーク シートについては,ほとんどの生徒が時間内 にやり終えることが求められました。「書い た」という満足が短い時間で得られるよう に設問の形式は以下のようにしました。

- * 選択肢を必ず用意する。(注1)
- * 穴埋め中心。(注2)
- * 全文を書かせるときは例を用意す る。(注3)

(2) ワークシートの絵について

生徒の意識に重なりやすい絵をかくのは なかなかむずかしいものです。ライブの練 習と文字の橋渡しがうまくできるように以 下のことに気をつけました。

* なるべく授業中,経験したことを表 すようにする。後でワークシート の絵を見ただけで授業の内容がよ

- みがえってくるように心がけてか く。(注4)
- * 絵の題材は日常生活を離れないよ うにする。社会的な方向に広げな い。

(3) ワークシートが扱う内容について

GDMの授業が成立するのはEPの grading のおかげです。ワークシートを作るとき,Basic English の OPERATIONS に入っている structure words についてはだれでもEPの順番を守ります。しかし,特にPICTURED, QUALITIES に入っている語についてはあまり EP を意識せずに使っているのではないでしょうか。私はワークシートがEPの内容と離れないように、次のことに気をつけました。

- * そのページに書いてあることは (なるべく)すべてワークに入れる。 (注5)
- * それまでのページに出ていない語は日本語化していても(なるべく)使わない。語彙の負担を軽く考えない。bag(EP2, p.2 で初出)やball(EP2, p.75 で初出)などはあまりにも便利なので例外。(注6)

たとえば、hat, table はtake の、mouth,nose はunder, over の, lock,key はturn, push の, warm,cold は keep の準備になります。必要なときに初めて取り扱う方が印象的で、次の勉強にもよい影響を与えると思います。

(4) Questions and answers について

Question words については初めて出て くるページではワークに入れましたが、その 他のところではほとんど使っていません。 以下,理由を書きます。

* Questions は語順が変わるので、生徒の負担が非常に大きい。

- * Questions and answers を絵に しようとすると,無理なシチュエー ションになりがち。
- * ことばは基本的に自分自身に言い 聞かせて生活し,仕事をするために あるので,他人との Q and A は 本質的ではない。他人と対話する ときでも Q and A の形をとらな い場合が多い。EPでも questions は新しいことを教えるきっかけに なっているだけのことが多い。

(埼玉県立志木高等学校)

English through Pictures. Book1, p.91

91 Mary is making soup. This is a bottle of milk It is cow's milk. This is a plate of soup. This is a cow. She will make the soup from milk and potatoes We get milk from cows. Cows are animals. Mary is putting some These are some other milk in a cup. animals. a sheep The milk is going into

EP, P. 91 のワークシート

1 (will make, making, made, from, at ,box, pipe) The boy is _____ the table. (注1) どの問題にも He _____ a robot _____ 必ず選択肢を つける。 a can and a _____and ____. (注2)まず穴埋め問題で ウォームアップする。 He is _____ (注3)上の文の一部を変える だけで全文が書ける。 (注4) 授業中、実際に やってみせた (注5) milk,potatoが初出なので とり入れた。 2 (plate, glass, bottle, water, soup, milk, potato) This is a _____ of ____. This is a _____. These ______ . 3 (animal, horse, cow, sheep) These are some (注6)このページに This is a _____ · 初出なのでスペー スはきついがとり 入れた。animals はEPに出てこない ものは扱わない。

生成語彙論とBASIC ENGLISH

後 藤 寛

0. はじめに

近年, 生成意味論を母体に生成語彙論 (Generative - lexical Semantics)の分 野の研究進展がめざましい。しかしながら この一連の研究進展の過程で見落とされて いる点もある。それはやはりC.K.Ogdenの 開発した BASIC ENGLISH の意味理論で あろう。小さいが密度の濃い英語体系 (Compact English)である BASIC EN-GLISHの考え方のなかにこそ英語という言 語の謎が隠されているはずなのであるが,生 成意味論研究の歴史的過程で不思議にも決 して言及されることのなかったのがBASIC ENGLISHである。意味の問題を扱う理論 (Semantic Theory)としてBASIC EN-GLISHのほうが生成意味論よりその誕生は 早いのである。本稿のような小論で論旨を 広く展開することはできないので今回は注 目点をきわめて絞った形で考えることとす る。

概念レベルでの意味合成(Semantic Conflation)と語彙化(Lexicalization)

BASIC ENGLISHの最も特徴的な点はその語彙体系である。すなわち、あくまでも基本的に850語の語彙そのものと、この語彙の織りなす意味のネットワークを問題とするのがBASIC ENGLISHである。語彙意味論(Lexical Semantics)の極致にBASIC ENGLISHがあると考えたい。850語の語彙体系はそのうちの1語でも狂わせたらその意味理論としては全体が音をたてて崩れ落ちるのであり、もはやそれは

BASIC ENGLISHではないことになる。 それではこのような厳密な意味での850語 はいったいどのようにして選定されたの か?である。文法的にはBASIC EN-GLISHはいわゆる動詞(V)に注目したこと は確かなのであるが、重視したのは実は動 詞ではないと考えたい。なぜほぼあらゆる 事実が BASIC ENGLISH で言い表せられ るのかはやはり概念規定(Conceptual Stipulationと呼んでおくこととする)が明 確になされたからと言えようが,この規定 に至った過程をたぐっていくことはBASIC ENGLISH研究の醍醐味であろう。850個 の語彙は数理の世界での定理・公式にたと えられるもので、これの証明をすることが BASIC ENGLISH の有効性を確認するこ とになる。定理・公式そのものの証明がで きれば BASIC ENGLISH であらゆる事実 が表現可能という当然の帰結となる。概念 規定の問題解決には今日の生成意味論風の 語彙概念構造(Lexical Conceptual Structure:LCS)からの概念分析の手法 が有効であろう。

語の知的意味を求める意味論から近年の 生成意味論は語の原始意味述語(Primitive Semantic Predicate)をいくつか規定し、 さらにそれがどのように語彙化 (Lexicalization)され統語上へ写像される かという点までを視野に入れ,以前にも増 して意味を生成的なものとしてとらえるよ うになってきた。これは統語論(Syntax)で 文(Sentence)と非文(Non-sentence)を生 成する有限個の規則を設定したように,意 味に可能な意味(Possible Meaning)と不可 能な意味(Impossible Meaning)をやはり 有限個の生成規則を定めることで予測する という一歩も二歩も進展したダイナミック な意味追究の手法であり, 意味にも一定の パターンがあるとみるわけである。ここで はその意味生成に関わる規則のうちの1つ

である意味合成規則(Semantic Conflation Rule)に特別に注目してみた い。この種の考え方は少し古くは1970年 代の Talmy,L. などの一連の論文に端を発 しており,この頃筆者はこの意味分析手法 の斬新さに驚嘆し大いに啓発されたことを 想い起こすのであるが近年はさらに整備さ れた形で多くの学者により提案されるに 至った。これは事象的に①モノの移動によ る位置変化,②モノ・コトの状態変化,さら に①,②それぞれその結果に関わる意味を 追究するもので事象構造(Event Structure)からの意味分析であり、概念レ ベルでは事象合成(Event Conflation)でも ある。これは意味を<変化>と<結果>を 二軸とする座標上で関数(Semantic Function)としてとらえる発想であるが、 まず次の例を見てみたい(文中#印はun-Basic 語彙, またはその使い方が un-Basic であることを示す。以下,同様)。

- (1)John *pushed the stone into the
 - cf. John got the stone into the hole with a push.
- (2)a. The ball "rolled down the "hill.b. The ball came/went rolling down the slope.

上の(1),(2a)中のいわゆる動詞push (押す),roll (転がる)の意味であるが,そもそもはそれぞれモノをpushしてもrollしても必ずしもその移動(位置変化)が起こるとは限らないのであり両者はアスペクト的には継続相の語である。すなわちこれらはともに元来は単に働きかけ(作用)のみを意味し,位置の移動までを含意しない活動動詞(Activity Verb)なのである。しかし(1)のようにpushed the stone into the hole, また(2a)のようにrolled down the hill と対象物(モノ)の移動の着点(Goal)・経路(Path)を描写する語句(Phrase)(いろいろな句構造が関わるの

でこれをXPと表記することもある) と共起す るとこつ然と移動(位置の変化)の意味とな る。また(1cf.)(2b)のようにそれぞれ with a push, rolling と副詞句や接辞-ing により広 義での様態(Manner)で移動事象(Motion Event)を描写することも英語に特有であるが こういう点を含め動詞としての事象語 push. roll, etc. の統語上, 意味上の問題を原理的に 説明する方策が必要である。今日的な生成語 彙論ではそれを意味合成(Semantic Conflation)によるものとし、これが「意味 拡張」であるとする。これは静的で解釈意味 論的な語の意味拡張というとらえ方からさ らに踏み込んで意味を動的・生産的なもの としてみるものである。すなわち(1)は次の (3)のごとき概念構造(Conceptual Structure)から、そして(2a-b)は(4)のごと き概念構造から意味合成の結果として生成 され概念構造から語彙化(Lexicalized)によ り統語上に具現されるとみるわけである。

- (3)[x ACT ON y] CAUSE[[y MOVE] and [BECOME[y BE AT-IN-z]]]
- (4)yMOVE[_{Path}BY-WAY-OFz] +BECOME[y BE[_{Source} NOT-AT-z]] また次の(5a-b)のような文はいずれも(5c) の移動事象(Motion Event)に関わる概念構 造から意味合成によりその写像として統語 上に実現すると考えるのである。
 - (5)a. It #fell 30 meters onto the #ground.
 - b. It came/went 30 meters down onto the earth.
 - c. $yMOVE[_{Path}BY-WAY-OFz]$ +BECOME[$yBE[_{Source}NOT-AT-z]/_{Goal}AT-z]]$

(5a)の fell は移動のみならずその経路と 着点を含意し語彙化されたものであるが、 (5b)の came/went は BASIC ENGLISH の作用詞(Operation)として脱語彙化 (Delexicalized)されているということにな る。

「意味合成」は英語という言語の意味論と統語論のインターフェイスという観点からも大いに注目に値する。日本語では「押し込む」「転がり落ちる」など2つの動詞が形態的に1つの複合動詞として統語上に具現するわけで、英語風のいわゆる意味合成は日本語にはない。そこでさらにこの意味合成と語彙化の関係を次の例で見てみることとする。

- (6)a. He *whistled his way out of the room.
 - cf. He made his way out of the room (while) whistling.
 - b. Bill #fought his way through the group of men.
 - cf. Bill made his way through the group of men (while) fighting.
 - c. They #fished their way down the river.
 - cf. They made their way down the river (while) fishing.

(6a-c)はいわゆるone's way 構文(one's way-construction)として今日, 生成意味 論の分野で特別な研究対象となっているも のであるが、これらはmake one's way を 基底に概念レベルで様態(Manner)との意味 合成操作により生成されるもので英語では きわめて生産的である。それぞれcf.の文は 付帯状況的に表現したものであるがBASIC ENGLISH として許容の範囲内であろう。 注目すべきはここでもwhistle, fight, fish など本来的には移動の意味をもたない一連 の動詞がこつ然と移動事象での<変化>と その<結果>による産物としての道(wav) を切り開いていく意味になるのである。さ らに言えばこの「道」とは単に比喩的な道に とどまるのではなく、ある種の行為の積み上 げにより開拓され、結果として開けた空間で あり,新たに産物として生まれるに至った領 域としての特別な道筋である。意味合成という操作に組み込まれることでできた移動の経路(Path)だということである。このあたりとの絡みでさらに次節で論旨を詰めてみたい。

2. 意味表示と統語表示の関数構造

意味合成による移動動詞の位置変化の様 子,および状態変化動詞の変化による結果 状態という<変化>と<結果>を二軸とし たモノ(Thing)・コト(Event)の事象のとら え方から生成意味論風の意味解析法で特別 に筆者が興味を引きつけられる概念が1つ ある。それはIncremental Theme(目下の ところ適当な日本語がないのでここでは便 宜上,「増分対象」としておく)という概念 で変化に関わる増加 (減少) 量のことであ るが,これぞまさに筆者の長年求めていた BASIC ENGLISHの意味(Meaning)と形 式(Form)の問題を解く貴重な手がかりとな るキー概念の1つであるという想いからこ こ数年間暖めているものである。たとえば 何か物体をある速度で投げれば時間の経過 (変化) とともに刻々とその物体の位置す る距離 (結果) が数量化されて測れるわけ であるが, これは数理的な微分・積分の考 え方を背景にしている。事象的にどのよう に変化しているかは微積分では微分法で測 られ,その結果どうなったかは積分の領域 である。世のあらゆる現象は数理的な微積 分で説明できると言われるが、意味の問題 もこの数理的微積分の概念から関数的に解 明できないかということである。そこでま ず次の例を引き合いに出すこととする。

(1)I went <u>all the way up to</u> the top of the building.

こういう表現でのall the way up toなども前節で提示した(one's) way構文の1例であるが、この場合は移動の経路(Path)

から着点(Goal)までの距離を線的に踏破する意味になる例である。これに対して次の例は移動経路上の範囲を限定するものである。

(2)I took a train as far as Shinjuku. これも移動の経路と同時に着点も明示す る表現であるが, as far as (~までは) で その移動にともなう到達の範囲が限定され ると同時に暗にさらにつづく移動の状況が 含意される。これら(1)(2)の例で移動とそ の「到達範囲」の問題が浮上するが、ここ で注目したいのが移動事象にともなう「位 置変化」および「状態変化」と関わる Incremental Theme (増分対象) という概 念であり,統語構造的には前節で一言触れ たXPにあたる項で何らかの変化を被る対 象である。すなわち、(1)(2)のような移動事 象はその進行にともない刻々と到達点まで の距離を縮めていくわけである。換言すれ ば対象物を徐々に消化していくことになる のである。このあたりは距離・時間・速さ の関係を〈変化〉と〈結果〉の関数として 示す考え方とともに微積分の発想を呼び起 こす。英語の移動動詞、状態変化動詞はす べてこの Incremental Theme(IT)が1つ その意味役割(ここではこれを θ 役割とし ておく)として関わっていて概念構造レベ ルで増加・減少の段階的変化の割合を計量 的に測ると考えられる。さらに次の例を出 してみる。

(3) The train made 100 miles an hour.

これは「電車は時速 100 マイルで走行した」の意味であるが、100 miles an hourとして速度と時間が具体的な数詞で示された形であり、起点(Source)が明示されれば距離も数量化される。 すなわちこれは距離 dを時間 tで微分すると速度 vとなり、逆に速度 vを時間 tで積分すれば移動の距離 dとなるわけでこれら d、t, vの関係は座標平

面上で関数としてグラフにより示されるも のとなる。この(3)の例のように移動事象は 具体的な数詞を用いて表現されることもき わめて普通のことであるが、注目すべき点 はここでは移動の距離(到達範囲)が増分対 象(IT 対象)である。そうなるとこの文での madeは「積分した」の意味となる。すなわ ち make の原義を「変化させ目的にかなう ように成し遂げること、最後まで領域を詰 めていくこと」ととらえることができるこ とになる。この make が概念構造レベルで の意味合成により「積分すること」にまで意 味領域がおよび,段階的に詰められ,意味が 拡張されていく過程は数理の世界で積分に より二次元空間としての面積や三次元空間 としての体積を計量することと相通するこ とになる。このあたりの事情からさらに make の例を見てみる。

- (4)a. I <u>made</u> it. (うまくいった、成し遂 げた、成功した)
 - b. Two and two <u>make(s)</u> four. (2と 2を加えると4となる)
 - c. Did you <u>make love to</u> her?(あなたは彼女を肉体的に愛したのですか)
 - cf. make love with

この(4a-c)での make はやはりいずれも変化 (状態変化)の結果であり「積分すること」という共通の意味を背景にもっていることになる。(4c)の make love toのtoは意味的には変化の到達点・着点(Goal)であり表現として熟しているが with の言い方もないわけではない。ただ、withはtoよりも積分の値(量)が小さく意味的にやや弱いニュアンスで、異性愛よりむしろ同性愛的な意味さえ帯びる感じである。またこの(4c)を way 構文を用いて表現すれば婉曲的な言い方のDid you go all the way with her?となる。微積分の背景には極限(Limit)という概念があるがこの絡みからすればgo the limit という慣用的な表現もあることに注目したい。この場合はgoにつづく

移動の着点指標となる to は消去されるが、 これはgo one's way と言えることと並行 する。go のいわゆる他動詞としての例であ る。次はやや分類の異なる make の例であ る。

(5) It made the engine overheated.

これはいわゆる状態変化の事象表現であり結果構文(Resultative Construction)の例である。この種の結果構文は一般に V-NP-XP の項配列で統語上に具現し NP とXPに叙述関係の成立する文である。この場合は made the engine overheated がその部分であるが,概念構造的には状態変化のプロセスが関数 y=f(x)の増分(増加・減少の変化量)として Δx 、 Δy (Δ は変化の増分記号)の形で計量され結果的にその意味は積分的な統一体として理解されるということになる。この文の生成語彙論的な概念構造(Conceptual Structure)は概略,次のようなものとなる。

(6)xCAUSE[yBECOME[BE[OVER [HEATED]]]]

ここで注目すべきは V-NP-XP の構造を もつ結果構文のうち(5)のような V-NP-XP (=AP)として具現する文はその概念構造の定 項として編入される概念語(これはBASIC ENGLISH 語彙とも一致するものが多い) が、(6)の OVERHEATED のように「段階 性」という意味的属性(Property)を有する 形容詞に限られるということである。そし てこれがこの場合の増分対象項(IT項)でも ある。したがって結果構文でこういう段階 性の意味的属性がなく増分対象とならない たとえば*OVERDEAD,* OVERBROKEN など一連の英語の形容詞 概念は概念構造レベルでの意味合成がなく 不可能な意味(Impossible Meaning)として 英語では排除され、統語法上は非文(Nonsentence)となる。このあたりは基底に 'over-V' がある英語の意味構造と, 日本語 の比較的自由に広がりをみせる「V - 過ぎる」の形態的な構造の違いの問題に発展する。

ここで事象的な〈変化〉と〈結果〉の関 係を原理的に見るため数理的な微積分の概 念をあらためて確認しつつ結論づけてみた い。すなわち、ある関数f(x)においてxの値 がaからa+hまで変化するときの平均変化 率は $\{f(a+h)-f(a)\}$ / hである。この平 均変化率でhの値が限りなく0に近づくと その極限値が定まるが、その極限値を関数f (x)の x=a における変化率 (微分係数) とし て f'(a)で表し, f'(a)= $\lim_{h\to 0}$ [{f(a+h)- f (a)}/h]となる。そしてこの微分係数は関 数 y=f(x)の点 (a,f(a)) における接線の傾き の値であると同時に, 距離・時間・速度の関 係からすれば瞬間の速度にあたる。ここで f'(a)のaをxに置き換えて得られる関数f' (x)が関数 f(x)の導関数であり, 関数 f(x)の 導関数f'(x)を求めることがf(x)を微分する ことである。またこれと逆に, 微分された もとの関数 f(x)が原始関数でこの関数は無 数に存在する。しかし実はそれらは定数だ けが異なるにすぎない。そこでf(x)の原始 関数の1つをF(x)とするとf(x)の任意の原 始関数は F(x)+C (Cは定数:Constant) と書ける。これがf(x)の不定積分であり、「 f(x)dx=F(x)+C と表すわけである。

そこで結論的に次のようなことが仮説的に言えることになる。不定積分で、ある条件、すなわちある特定の点を通るという条件が加われば積分定数 C は定まり関数 F(x) がただ 1 つだけ決まる。この事実に特に注目し不定積分の定義 $\int f(x)dx = F(x) + C$ の f(x) を言語の形式 (Form), すなわち統語表示そして F(x) を意味 (Meaning), すなわち意味表示と考えれば積分定数の C はたとえば文化的要因、社会的通念(慣習)、人間の心理的感情(情緒)などの主として非言語的側面を意味するものと解することができる。

そうであるとするならば、たとえば日英語間の通訳・翻訳、また full English と BA-SIC ENGLISHのもろもろの関係など多様な問題点とはこの積分定数 C のこととなる。本稿の論旨からすればこの数理での積分定数 C の言語的意味を明確にすることが英語や BASIC ENGLISH を見定めることになるという帰結になる。最後に一言だけ付け加えておけば、たとえば英語の冠詞に関わる定性(the)・不定性($a(n)/\phi$)の問題なども数理的微分・積分(定積分・不定積分)の考え方と結びつく。

3. おわりに

本稿執筆の直接の動機は昨年(2004年)の ベーシック・イングリッシュ研究大会(東 京)の終了後に会場で京都精華大学の片桐 ユズル氏から受けた質問である。それは概 念構造レベルでの英語の「意味合成」につ いてのものであった。氏の以前からの関心 事の1つは映画などの各場面の画像とその 連続画像の関係であると理解しているが、 意味合成もそれと似たものであろう。筆者 は当日の会合で意味合成は事象合成(Event Conflation)でもあり、統語上に写像される 以前の深層構造レベルでの意味拡張で語彙 化のプロセスであるという趣旨で発表した つもりであったが口頭では伝わらない部分 もあるので今回は論文の形にしてみた。し かし脱稿して全文を読み返してみてなお理 解されるようなものになっている確信はも てない。これは筆者自身のこの分野での力 量不足にも起因する。目に見えない概念構 造なるものの分析から究極的にBASIC ENGLISHの概念規定の問題までを扱いた いのであるがこれが一筋縄ではいかない。 さらに分析し段階的に発展させ詰めていく 必要がある。この分析と段階的統合の思考 過程そのものも本稿でテーマとした微積分 と言えるのではなかろうか。

(名古屋市立大学教授)

参考文献

Dowty, D. (1991)

Thematic proto-roles and arguments selection. *Language*. 67: pp.547-619.

後藤 寛(1999)

「ミクロ意味学としてのベーシック・イングリッシュ:意味と形式」日本ベーシック・イングリッシュ協会研究紀要 No.8, pp.11-18.

後藤 寛(2003)

「BASIC ENGLISHと概念構造:事象分析からの意味記述」 ベーシック・イングリッシュ学会研究紀要 No.11, pp.8-22.

後藤 寛(2004)

「語彙概念構造と BASICENGLISH 言語 の統語法」 ベーシック・イングリッシュ学 会研究紀要 No.12, pp.1-12.

Jackendoff, R. (1990)

SemanticStructures. Cambridge.

Mass.: The MIT Press.

影山太郎(1997)

『語形成と概念構造』研究社

中村 捷(2003)

『意味論:動的意味論』開拓社

GDM二年目学習者への多読指導

此枝洋子

0 はじめに

短期大学英語コミュニケーション学科1年でGDMによりbook 1全てとbook 2の一部の学習を終えた学生を2年目のリーディングクラスで担当した。1年次には12、1月にリーディングプリントから graded readers の多読へ進めるように指導した。結果として,担当学生は積極的に多読に励む者と最小限しか読まない者とに分かれた。また,成績から見て,2年終了時には1年終了時との比較で力が伸びた者とそうでない者に分かれ,多読に励んだ学生は力が伸びた。以下にその詳細を示し,力を伸ばせなかった学生の抱える問題と今後の指導上の課題を挙げる。

1 GDM 2年目のリーディング指導

GDM (Graded Direct Method) では英語の文法事項を段階的に英語的発想を育てながら身につけさせることができる。GDMで1年間学んだ学力下クラス学生(スローラーナーと呼ぶ)が、卒業までには学力中、上クラス学生と同様に読解活動に取り組めるようになるための指導方法を探った。

筆者は 2003 年度に 1 年スローラーナークラスを担当し, GDM で英語項目を教えた後, 1 年 11月からリーディングプリントで読解指導をした。担当学生は 1 年最後に graded readers を 自分で読む体験をして喜んだ (此枝, 2005)。この学生たちが 2 年で読解力を最大限伸ばす指導を求めて、筆者は 2004 年度に 2 年リーディングでスローラーナークラスを担当した。

学生が1年最後の授業で味わった感動を2年でも授業内外で経験できるように、2年の授業とその周辺環境を整えた。授業後の学生の自主学習を意識した授業が重要であることが指摘されている(Crabbe、1993)。また、多読が読みの力の向上に貢献することは多くの研究で示されている。GDMで培った英語力をgraded readersの多読でさらに伸ばすことができると考えた。授業後の多読に学生が取り組み易くなるように、授業の最後30分を graded readers の SSR (Sustained Silent Reading)の時間とした。そのため、毎回の授業は速読(20分)、指導(40分)、多読(30分)で構成し、具体的には、Timed Reading (速読練習)に続き、投げ込みプリントでの読解練習の後にSSRの時間を持った。読解練習の時間には Ready to Readをプリントにして単元ごとに読み、学生の苦手な部分を解説したり、英語文法知識を補うためにGDMで英語項目を教えた。 Ready to Read は全9課のうち5課までを終えた。

2 担当学生と G-TELP 試験結果

担当学生は17名で、そのうち GDM で1年間指導した学生は11名であった。その他の6名の学生は1年後期にオーストラリア留学をし、筆者のGDMによるリーディング指導を受けていない。GDM で指導した学生11名の G-TELP の成績を1,2年末で比較した。双方を受験し

た学生 10 名中, 成績が伸びた学生は 5 名(伸びグループと呼ぶ), ほぼ変わらない学生は 5 名(不変グループと呼ぶ)であった。以下の表 1 にリーディング(R で表記)とグラマー(G で表記)の 1 , 2 年次得点と差(伸び)を示す。 2 年次に A~E はリーディングで得点が伸びており F~J では不変または下がっている。

表 1: G-TELP 結果

		R1年	R2年	R差	G1年	G2年	G差
伸	А	35	70	35	90	80	-10
び	В	50	95	45	65	70	5
グ	С	40	60	20	30	65	35
ル	D	25	55	30	65	75	10
1	Е	25	50	25	85	60	-25
プ	平均	35	66	31	67	70	3
不	F	45	35	-10	50	35	-15
変	G	45	45	0	70	70	0
グ	Н	35	25	-10	60	75	15
ル	I	45	30	-15	55	60	5
1	J	40	35	-5	40	55	15
プ	平均	42	34	-8	55	59	4

2年のG-TELPリーディングセクションのテスト結果で,Bは学科2年全体で得点が一位であった。スローラーナークラスで学んでいても努力を重ねることで読解力を伸ばすことができることがわかる。

3 多読の読みへの貢献

学科ではgraded readersを中心に英語の本を多数備え、貸し出しも行っている。学生は1冊読むたびにBook Report を提出し、読んだ本の合計ページを学期ごとに報告している。 2年 (50名) の1年間の読破ページは筆者クラス (17名) で平均741ページ、他2クラス (計33名) では43ページであった。昨年までの経験では、一般的に2年次には就職活動等で学生は多読活動から離れてしまう傾向があった。しかしながら、今年度の筆者クラスでは学生が2年次にも引き続き読書に励み、多読指導は学生の参加度において非常に成功した。これはSSRで学生の本への関心を引き出せ、授業後も自発的読書が行われたためと考える。筆者クラスのA~Jの読破ページを表2に示す。

2年最後の授業でアンケート (資料 1 参照) を実施し、読解での問題点と対策を考えさせた。アンケートでは $1\sim 4$ の問いについて、「非常にあてはまる」の 5 から「全くあてはまらない」の 1

までの5段階で学生に自分の現在の読書状況を評価させた。問いの内容をまとめると①~④のようであり,アンケート結果は表2のようであった。

- ①時間がかかる
- ②未知語が多すぎる
- ③単語はわかっても意味がとれない
- ④話の流れがつかめない

表2:読破ページとアンケート結果

		読破ページ	①時間	②未知語	③意味	④流れ
伸	Α	1518	1	1	1	1
び	В	190	4	4	4	4
グ	С	1234	2	2	4	2
ル	D	1094	3	4	4	4
1	Е	894	3	4	5	4
プ	平均	986	2.6	3.0	3.6	3.0
不	F	600	4	4	4	4
変	G	478	5	3	4	3
グ	Н	661	4	4	4	4
ル	I	680	4	5	5	5
1	J	615	5	4	5	5
プ	平均	606	4.4	4.0	4.4	4.2

伸びグループではBを除いてかなりのページを読破しており、多読者が読解力を伸ばしていることがわかる。アンケート④では、不変グループと伸びグループの差が1.2であり、A とC の回答が1、2 位)の回答が1、2 となっている点から、話の流れを読み取る力が多読で伸びた可能性がある。

時間に関してみると、読破ページが多い学生ではアンケート①の回答は $1 \sim 3$ であるが、非多読者 B は 4 を選んでいる。多読は読みの速さを増す(磯部他 1998)と指摘されているが、この調査でも多読により「速く読めるようになった」と学生が感じていることがわかる。伸びグループと不変グループを比較すると平均で $F\sim$ J は 4.4、 $A\sim$ E は 2.6 であり、多読が読みのスピードアップに貢献したことが考えられる。

多読により語彙知識が増すこと、また未知語の意味の推測に慣れることが期待される。未知語を推測するためには周囲の99%以上(Nuttall, 1982)の語を理解できるのが望ましいとされている。伸びグループの読破ページ上位者 A, C はある程度の語彙知識があり、未知語の対処にも慣れているようである。彼女たちはアンケートに「(途中を抜かさず)丁寧に読んでゆくこと

が大切」「未知語があっても周りの単語から想像するようにしている」と書いている。しかしながら、C~Jの学生では語彙知識でかなり問題があるようだ。

「意味がとれない」という悩みをほとんどの学生が感じているようである。Aは表 1 に見るように、1、2 年次にグラマーセクションで 8、9 割を得点している。G-TELPのテスト結果の評価は、グラマー、リスニング、リーディングの 3 セクション全てで 75%以上を得点すると Mastery、2 セクションでの得点であればNear Masteryとされる。Aの場合はリーディングで 70% を得点しており、Near Mastery に非常に近い。。

C~Jの学生では、グラマーとリーディングセクションの得点は75%以下で、A,Bと比べると英語力で差が見られる。G-TELPのグラマーセクションでは受験者は短文の英語内容を読み取って文法知識に基づき回答するようになっており、グラマーセクションでもリーディングの力が試されている。C~Jが今後リーディングの力を伸ばすためには、多読奨励と共に、語彙知識習得と文法知識活性化の指導が必要であろう。

4 「意味がとれない」

(1) cloze による調査

学生の読解中の様子を詳しく調べるために、11月に学生にcloze(資料2参照)に取り組んでもらった。clozeによる調査の流れは下の図のようである。

図:cloze による調査の流れ

投げ込みプリント

↓ 1週間

cloze 個人で回答

↓ 2 週間

cloze インタビュー

cloze は前週の投げ込みプリントの一部から作成した。投げ込みプリントとして扱った時には、学生に各自読ませ、Exerciseに回答させた後、そのプリントを回収した。その際、Exerciseの答えあわせと簡単な解説を日本語で行った。英語本文の和訳はしていない。clozeを実施した際には、一斉に学生に回答させた後に用紙を回収し、解答解説は一切しなかった。その2週間後に同じclozeを再度、今度は筆者と一対一のインタビューで解いてもらった。回答のプロセスに筆者が関心を持っていることを学生に伝え、正答かどうかは気にしなくて良いと伝えた。学生が回答した際、筆者が選択の理由を尋ねた。結果を以下の表3に示す。網がけが正解である。回答の次に、選択の理由を付した。答えがわからない場合は?、理由を答えなかった場合は一で示した。

表3: インタビューでの cloze の回答

	1	2	3	4	5
А	name	like	back	through	steam
	船の名前	ような	後ろの方	水の中を進む	蒸気
В	river	like そういう	back	through「進み	steam
	川の名前	言い方がある	at で場所	ます」って感じ	
С	name	like	wood	back 後ろに水	steam
	船の名前	見た目	何となく	を押していく	
D	steam	like "look	boat boat	smoke	wood
	ボートの煙	like"で見える	の傍にある	ボートの煙	何となく
Е	back	like	boat	river	oil
		look like で			oil engine で
F	river	like	water	back	boat
		look like			
G	steam	like	back	through	oil
	他は駄目	覚えてる	後ろの方	投げる、通す	oil engine で
Н	wood	like	name	back, boatを	oil
	木のボート	look like で	この名前	押してるから	oil engine
I	wood	like	water	back	boat
	古いから	look like で			
J	name	like	back	river	oil
		look like で			oil engine で

	6	7	8	9
A	wood, 昔は	oil	smoke	water
	oil はない	これが oil	oil の煙りが	water になる
В	wood	oil	smoke	water 熱して
			from だから	変るもの
С	oil	oil あ、こっち	boat,	through
		がoilだ	oil を燃やして	わからないから
	*		engine にする	(何となく)
D	oil、油と	wood,	boat, 燃えて	water,次が the
	エンジンで	木が燃えた	boat から出た	water だから
Е	steam	wood	smoke	water
			何となく	

F	smoke	through	wood	?
G	?	wood	?	?
		木を燃やす		
Н	steam、昔は	?	?	?
	steam で働			
	いていた			
Ι	smoke	wood	?	through
		木を燃やす		?
J	water	wood	steam	together

表 3 の結果で、A は 100%、B は 90%の正解率である。この 2 名は内容をよく理解して回答しており、B の 6、7 では筆者は理由を聞くのを忘れてしまった。しかし、他の学生では正解率は $11\sim44\%$ であり、投げ込み教材を自力で読み理解するには英語力が不足していることが分かる。

(2) 内容を理解していない学生のストラテジー

内容を理解できない学生は、空所補充では感覚的に、または非常にローカルな情報に基づいて 選択判断をしている。

① 「何となく」

無答が目立つ。また,回答しても,選択理由を説明できず,「そんな感じで」「何となく」回答したという学生が多かった。

② 熟語的に言い方を知っている

2は全員が正答であった。これは、意味を理解していなくても look like という言い方を知っていれば正解が可能なためである。

③ 周囲の語とのつながり

内容の意味をとれない場合、学生は空所のごく近くの語との関連や連想で回答をしている。例えば、5で engine の前に来るものは oil と判断している。 steam engine も可能であるが、内容を検討せずに engine に結合しうる oil を選んだようだ。 Dは6 で oil を選び、「油とエンジンで何かある」と答えた。 6 で、engine の語から oil を連想したようである。 また、 $4\sim5$ 名が8 では burn の次に来る語を「燃えるのは木」「木が燃える」という理由で wood を選んでいる。

英語の構造を捉えていない場合も多い。例えば、Hの「木のボート」(選択肢を入れると... the wood of the boat)、Dの「燃えてボートから出た」(同様にBoat from the burning oil goes ...)は英語構造からは不可能な解釈である。

(3) 学生とのインタビューから教えられること

① 背景知識を生かすには

5~9で正解が得られない理由には背景知識の不足も考えられる。つまり、「昔はエンジンを動かすのに wood や coal を使ったが、今は oil を使う」ことを知らない学生は、この文章を理解できない。また、「水を熱すると steam が出る」ことは book 1 で学んだが、その知識を回答で生かせた学生は少なかった。A~Cは英語自体の意味を理解でき、背景知識を生かすことができているが、D~Jは英語の意味をとるボトムアップ段階で既に失敗しているようだ。背景知識を生かすためには、ボトムアップの力をつけることがまず求められている。

② 非常にローカル,しかし立派

Dは9の回答でtheを的確に利用している。選択方法としては非常にローカルではあるが、Dがtheをよく理解していることをこの回答は示している。DはGDMの授業で非常に英語力を伸ばした学生であり、自信をもって答えたDの姿にGDMの力を感じる。

③ 語彙指導の必要

Dは語彙の混同を起こしている。1と4とでsteamとsmokeとがどちらも「煙」になっている。steamはbook1のGDMの授業でも扱った語であるが,話の中にsmokeと共に出現して混乱したようである。英単語の対象物をイメージできるような指導や,間違い易い語を確かめさせる機会が必要であろう。

5 スローラーナークラスで感じること

スローラーナークラスの学生は2年リーディングクラスでは今まで授業中に私語や授業以外の用事をする学生が多く問題であった。今年は段階的指導とSSRを取り入れ,特にSSRではクラス全員がgraded readersの読書に励み,クラスは静まり返っていた。一部の学生が私語や他のことをし始めると,筆者は学生のそばに行き質問等に答えるようにした。私語や他のことを始める学生の多くは,読んでいて英語の意味が取れなくなり,気力が続かなくなっていた。学生の多様な学力に合わせ,段階的に読みを指導する方法をさらに研究する必要がある。

Oxford Reading Tree などの絵本を読む際に、絵に助けられて英語がわからなくても何となく話がわかってしまうことがある。そのため、英語をあまり読んでいない学生もいる。英語から内容を掴む訓練をしないと、投げ込みプリントの英語の話はとても読めない。そのような学生には、少グループで少しずつ英語を声を出して読み、その部分の理解を確認させるような活動が有効かもしれない。

現存の1年次読解練習プリントの続きの段階のプリントを作成する必要がある。そのプリントを利用して学生が自身で英語から内容を読み取る練習をすることができるであろう。特に、不変グループの学生には、構造を意識させるワークを段階的なステップを設けて提供すれば効果的であろう。その際、チャンク、短文から次第に長い文へと英語を読み進められるように段階を設ける必要がある。現存の1年次読解練習プリントの内容も再検討が必要である。。

6 結論

GDMのbook 1の授業に続き、1年次から読解指導を段階的に実施し、graded readers を SSR として授業に組み入れ、短大2年間で学生が自発的に英語読書に取り組み、多読に励む環境を提供することができた。多読に励んだ学生は英語読解力を伸ばすことができた。段階的指導に関しては、今後も多くの問題を抱えているが、読解練習プリントの改善、拡充等により、学生の学習が助けられると考える。学生間の多様な学力差に答える教材を用意し、適切な指導方法を求め実践を続けるには、膨大なエネルギーが必要となってくるが、「自力で読み取れるようになり、生き生きとして卒業してゆく」学生の笑顔を思い浮かべて少しずつでも進めてゆきたい。 (梅花短期大学教授)

注

- 1 G-TELPテストでは2年末には1年末と同一の問題を使用した。
- 2 G-TELPでは1間が5点の配点であり、70%と75%との得点差は少ないと判断できる。Bはリスニングセクションで85%を得点しており Near Mastery である。Bは「意味がとれない」で4と答えているが、授業中の読解活動では $C\sim$ Jの学生と比べると内容理解の程度がかなり優れていた。この報告をまとめた後にBとの個人的会話で、Bが後期に観光英語検定と英語検定を受験するために勉強を重ねていたことを知った。
- 3 2004年度は,2003年度の実践で使用した読解プリントを一部修正して1年のクラスで使用した。 2004年度1年では「物語の続きを考えましょう」のような問いでは話の内容を読まない学生が出現した ため,急遽,問いを一部変更した。2005年度は問いの再検討が求められている。

参考文献

Brancard, R. & Hind, 1989. J. Ready to Read. OUP

Crabbe, D. 1993. Fostering Autonomy from within the Classroom: the Teacher's Responsibility. *System.* 21.4. 443-452.

磯部他 1998. 英語多読指導の効果―読破ページ数上位者の分析― 英語教育 研究 21. 21-31.

此枝 2000. 梅花短大英語科生のためのより良いリーディングクラスを求めて 梅花短期大学研究紀要 48.43-56.

2002. 読めたら楽しい GDM News Bulletin 54. 21-26.

2003. 英語教師のための「わかる、できる」授業からの出発 燃焼社

2005. 「やり直し英語」クラスの学生へのリーディング指導 梅花女子 大学短期大学部研究紀要 53. 27-34.

Nation, I.S.P. 1990. Teaching & Learning Vocabulary. Newbury House.

Nuttall, C. 1982. Teaching Reading Skills in a Foreign Language.

Heinemann International, London.

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

資料 1: アンケート 私の読解での問題点

以下のような問題があなたにはありますか?1~4の各々で該当する箇所に○をつけてください。またその次の問いにあなたの答えを記入してください。

	よくある	時々ある	言えない	ほとんどない	全くない
記むのに時間がかかるので、決まった時間内に読みきれない。どのようにして改善しますか?(書		4	-		1
2 知らない単語が多すぎて、内容がつかめない。 そのような場合,どうしますか? (きどのようにして改善しますか? (書)	書いてください				
3 知っている単語もかなりあるのに英文の意味がわからない。 どんなことが原因だと思いますか? どうしたら改善されると思いますか。	(書いてくた	さい			I
4 1つずつの英文の意味は何となく わかるが、話の流れが理解できない。 どんなことが原因だと思いますか? どうしたら改善されると思いますか。	(書いてくた	ごさい			

資料 2: cloze

語群から最適なものを選んで () に一語ずつ入れ、話を完成させましょう。

Dennis Trone is the captain of a river steamboat. The Julia Belle Swain is the (1 name) of the boat. It's not an old boat, but it looks (2 like) an old boat. It looks (2 like) a boat from 100 years ago.

The Julia Belle Swain has a large paddlewheel at its (3 back). It turns around and around and pushes the boat (4 through) the water. A (5 steam) engine turns the paddlewheel. In old boats, (6 wood) or coal powered the engine, but today the boat burns (7 oil). In front of the boat are two tall smokestacks. (8 Smoke) from the burning oil goes out these smokestacks. The oil heats (9 water), and the water changes to (5 steam). The steam moves the paddlewheel. This paddlewheel moves the boat down the river.

語群 boat, back, like, name, smoke, steam, water, wood, oil, through, together, river

注:() 内の斜字体の語は正解。

メディアとリチャーズ

片桐 ユズル

English Throuch Picturesのはじまりは映 画で英語を教えてみたらどうだろう、という考 えが, リチャーズにひらめいた, 1938年5月 中国をはなれる船上でのことでした。すでに BASIC Englishへの大きな動機としては第一 次大戦以後の急激な時代の変化があり、ラジオ がはたした大きな役割がありました。ラジオで 耳から聞いてもわかるような、ことばづかいが 必要だとオグデンたちも思いました。リチャー ズがハーバードへわたり、しばらくするとテレ ビの時代がはじまりました。1957-8年にはボ ストンのWGBH局からテレビで「詩の読み方」 を教え、そのころリチャーズの自己紹介文には ハーバード全学部教授兼ローエル・テレビ講師 と名乗っているほど、テレビには思い入れがあ りました。口承文芸であるホメーロスの「イー リアス」を near-BASIC に訳したものをリ チャーズはみずから吟遊詩人に扮しハーバー ド大学の実験劇場でコーラスとともに朗唱し たこともありました(1971年)。

しかし一方で読み取り能力が不充分であるという問題意識は文芸批評家として出発したリチャーズを言語教育家に転身させていましたが、さらにメディアの変化に対応して危機意識は深まり、アルファベットの段階的導入 First Steps in Reading English(1957)と、それにもとづいた Reading Through Televisionを使った実験 Delmar Project(1958-65)がおこなわれた。1971年にはReuben A. Brower,ed., The Written Wordに重要な論文2編を寄稿している。「書きことば」へのこだわりは、新しがり屋や構造言語学のひとたちからはバカにされたようだが、インターネットの時代ではふたたび書きことばによるコミュニケーションの割合がふえてきた。

English Through DVD

based on *English Through Pictures*, *Book* 1, by I.A. Richards and Christine Gibson, pp. 4-51.

English Through DVD のもとは、English Through Videoです。それの制作過程はつぎのようなものでした。

Lessons 1-7 は, ガリオア資金で留学した吉沢美穂が 1952 年に Langauge Research から持ちかえった 16mm フィルムをビデオに変換したものです。P.7, "It is there" の音声がおかしいのは, フィルムの欠陥によるものです。Pp.37cd-39 にかけては,本のテキストよりかなり改良されています。

Lessons 8-12 は Language Research 制作のスライドと, 10-inch LPレコードの音声を組み合わせたものです。Lessons の分け方はおよそ "English Through Pictures Lesson Outline" (Yuzuru Katagiri and John Constable, eds., A Semantically Sequenced Way of Teaching English, 山口書店, 1993, pp.373-397)にしたがいました。木野村朱美がトレースしたスライドの映像を John Wellsがカメラにとり,音声とシンクロさせ,部分的にアニメーションをいれて,デジタル編集をしました。さらに柴田宣史が前半と後半をあわせた全体的ビデオの編集にあたりました。以上の仕事はは片桐ユズルの監督により,京都精華大学の研究費で可能になりました。

DVDのよいことは,頭出しがかんたんで, 出したいレッスンにすぐにとぶことができま す。

English Through Television のフィルムも大半が行方不明でしたが、ハーバード大学、ケンブリッジ大学、Educational Services などに残っていたものをつなぎあわせて、Lessons13-23(EP1、58-112)の線画部分を復

元することができました。1レッスンは, A, B, Cの3部に分かれ, Aは絵と音声のみによる導入, Bは音声が聞こえたあとでリピートのポーズのときに文字があらわれます。Cはテストで, 音声なしに絵のみが現れ, 生徒が絵についてのセンテンスを言い終わったころに音声と文字による正答があたえられます。

これらテレビのレッスンでは、テキストにない単語が足され、意味や文型が拡大されたりしながら、アメリカの生活が描かれています。気がつかない程度に、BASICにない語もしのびこんで来ます。

VHSビデオは現在は3本に分けてありますが、DVDでは2枚にまとめることができるでしょう。近日完成予定。乞御期待!

Ryota's Daybook:

Language Arts & Basic English

飯嶋良太さんは新しいメディア、インターネットとともにベーシックの世界に現れた新しい星です。新星といっても、すでにあったのですが、それの光がいまとどいてきた、ということです。科学・技術の急激な発達により専門化がはげしくすすんだために、分業の異なるひとと意志疎通がむつかしくなりました。なんとかして共通の言語をみつけたいという願いが BASIC を生み出す大きな動機でした。

いままたインターネットによる新しいコミュニケーションでわたしたちは右往左往しています。新しい分野の専門家たちには、もっとわかりやすいことばで説明してほしいのです。いまほど基礎語的な考えが必要とされているときはありません。良太さんはそういった新しい用語のいくつかをBASICで説明してくださいました。良太さんはネットのクモの巣的な世界のなかにでブロッグということをしています。「ブロッグ」blogという語は"web log"から来ました。Logというのは毎日つける記録のことで、daybookなのです。

つまり非常にしばしば更新されるホームページみたいなものですが、それを見たひともそこに自分の反応を書き込むことが出来る、双方交通なところから人気をあつめています。

いままでBASIC に興味をもつひとたちのなかでも、他人の日本語を訳すとか、about BASICニツイテ議論することのみ多かったようですが、良太さんは完全に正確なBASICを使って「自分の」考えをあらわしたり、わたしたちに new knowledge を与えてくださいます。Are you interested? Go to:

http://www.ryotasan.blogspot.com/

GDM ビデオ全リスト

VHS (各巻 3,000 円, 送料サービス) English Through Video (EP1, 4-51) English Through Television Series

Video 1 (EP1, 58-81)

Video 2 (EP1, 82-100)

Video 3 (EP1, 101-112)

Spanish Through Video (SP1, 1-40)

アニメはじめてのにほんご (JP1, 1-51)

ビデオはじめてのにほんご(実演と筆順つき)

その1 (JP1, 3-12)

その2 (JP1, 13-19)

その3 (JP1, 20-30)

その4 (JP1, 31-36)

はじめてのかきかた(JP1, 3-36, 字の書き方)

DVD(1枚3,150円, 荷造·送料350円) English Through DVD (EP1, 4-51) English Through Television Series (準備中) DVD 1 (EP1, 58-85) DVD 2 (EP1, 86-112)

問い合わせはユズルまで:

Tel/Fax: 075-712-1951 or

E-mail: yuzuru@kyoto-seika.ac.jp

◆◆◆東日本支部活動報告◆◆◆

(2003年8月~2004年7月) ■2003年 8月16日~19日 夏期英語教授法セミナー YMCA東山荘 9月27日 月例会 目黒区立田道住区センター デモ: EP2 p.15 let 猪俣 徳枝 「基本動詞+名詞」のあとにくるもの 相沢 佳子 10月25日 BE研究大会 三田福祉会館 トーク 牧 雅夫 トーク Basic English のカ 柳沢 康司 トーク まどみちおの"ぞうさん"から見るBasic English 植田 恵子 11月30日 中上級セミナー 中野サンプラザ 月例会デモ アラビア語 近藤 ゆう子 トーク 絵を使ってライブの練習不足を補う 新井 等 12月13日 月例会 神奈川県民センター デモ: 小学生クラス授業見学 ofの導入 大野 晴美 トーク 小学校での英語 伴野 温子 ■2004年 1月10日~11日 初級セミナー 三田福祉会館 1月11日 月例会 デモ EP1 p.40 one, the other 加藤 准子 トーク 句動詞の強勢パターンの諸相 伊達 民和 2月7日 BEワークショップ 浜京 月例会 トーク Man as a Sea Animal 多羅 深雪 トーク Hellen Keller an Her Teacher, Anne Sullivan 菅生 由紀子 3月13日 月例会 田道住区センター デモ: EP1 p.105-7 the same, different 唐木田 照代 トーク 高校の英語の授業 中山 滋樹 4月24日 月例会 田道住区センター デモ: EP2 p.3 journey 竹内 久枝 トーク GDMではじまる中学生の英語 黒瀬 るみ 5月22日 月例会 三田福祉会館 デモ: 比較級 村田 晴子 トーク 子音を中心とした発音トレーニング 近藤 ゆう子 5月29日~30日 GDM発音ワークショップ 浜京 6月26日 第47回 GDM英語教授法公開講演会 すみだ産業会館 1 講演 「GDMの授業で生徒はどう変るか」 新井 等 2 授業実演 「英語以外の外国語一時間目」 唐木田 照代 3 授業体験 1)三時制: take 小林 由明 2)疑問詞: Where 伴野 温子 3)受動態 菅生 由紀子 7月17日 月例会/総会 田道住区センター デモ:

服部 正子

which (rel.)

◆◆◆西日本支部活動報告◆◆◆

(2003年9月~2004年8月)

■2003年

9月20日 月例会 大阪市立総合生涯学習センター

読書会 Richards, I.A.& Gibson, C

Learning Basic English

デモ: where (EP Book 2, p.16,17) 田附 則子

"Talk in Basic English"

10月19日 月例会 大阪市立総合生涯学習センター

読書会 Richards, I.A.& Gibson, C.

Learning Basic English

デモ: send (EP Book 2 p.16) 麻田 暁枝

"Talk in Basic English"

10月25日 大阪市立弁天町市民学習センター

1日体験教室「おもしろ英語教室」

11月15日 初級セミナー 大阪市立総合生涯学習センター

12月14日 月例会 大阪市立総合生涯学習センター

読書会 Richards, I.A.& Gibson, C.

Learning Basic English

デモ: let (EP 2 p.15) 此枝 洋子

"Talk in Basic English"

■2004年

1月24日 月例会 大阪市立総合生涯学習センター

読書会 Richards, I.A.& Gibson, C.

Learning Basic English

デモ: give (EP Book 1 p.15) 河村 有里子

"Talk in Basic English"

2月21日 月例会 大阪市立総合生涯学習センター

読書会 Richards I.A.& Gibson C.

Learning Basic English

デモ: 比較級 (EP Book 2 p.35) 松川 和子

"Talk in Basic English"

3月6日 大阪市立総合生涯学習センター

弁天町春のセンター祭り

1日体験教室「おもしろ英語教室」

3月20日、21日 スプリングセミナー・月例会 ザ・パレスサイドホテル (京都)

トーク 『1年間の最後の授業を振り返って-

ライブのあり方について』 新井 等

デモ: "What will you do ~?" (EP, Book 1, p.80) 麻田 暁枝

4月18日 月例会 大阪市立総合生涯学習センター

読書会 Richards, I.A.& Gibson, C.

Learning Basic English

デモ: enough (EP, Book 2, p.34)

麻田 暁枝

"Talk in Basic English"

5月22日

月例会

大阪市立総合生涯学習センター

読書会

Richards, I.A.& Gibson, C.

Learning Basic English

デモ:

make (EP, Book 1, p.91)
"Talk in Basic English"

田附 則子

教授法セミナー

名古屋YWCA

講演

「個性を活かした学習スタイル」

Michelle Henoult Morrone (名古屋外国語大学助教授)

授業実演

「英語以外の外国語によるGDM

の授業の第1時間目|

菅生 由紀子

体験授業

(1) in, on

森 一夫

(2) take

松浦 克巳

(3) make

石井 恵子

7月10日

6月12日

月例会

大阪市立総合生涯学習センター

発音トレーニング

.

(スピーチ・クリニック)

読書会

Richards, I.A.& Gibson, C.

Learning Basic English

デモ:

for, measuring (EP, Book 1, p.97) 杉本 昌子

西日本支部総会

編集後記

○○メソッドや□□アプローチというコトバを聞かなくなって久しくなりました。同じ職場の若い英語教師にGDMと言っても「何それは?」という顔をされます。私自身の発信への努力不足もありますが・・・。それ以上にここ何年かは「生徒の□□で楽しくここまでできる○○」といった様々な活動や方法のワークショップ花盛りとなっていました。しかし、「ゲームやスキット等を使って生徒に活動をさせて英語をいかに楽しく、効率よく使えるようにさせるか」といった指導技術、方法アラカルトではなく、学習者にどんな「学力」が形成され、そこでの教育をどうみるかはとても重要な切り口となります。そこからもう一度GDMをとらえ直してみたいというのが今回のBulletinのきっかけでした。多くの方々から原稿をいただくことができました。様々な場所と方向で話が発展することを願っています。

(磯野)