

# Graded Direct Method Association of Japan

# News Bulletin

No.59

2007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 〒246-0037 神奈川県横浜市瀬谷区橋戸3-48-12 安西聖雄方 Tel/Fax 045-301-4062

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-japan.net>

## 『声と言葉』—身体論から英語教育を考える

庄 司 康 生

言葉は身体から発せられる。バーバルなコミュニケーションとノンバーバルを区別して後者は身体によるコミュニケーションであるという言い方がされるが、そもそも身体のコミュニケーションの一部としてバーバルなコミュニケーションがある、という方が正確ではないだろうか。

身体と言葉の関係を考えると、両者を区別するよりは、相即的なものとして見る方が妥当であるように思われてくる。身体論の視点から、言葉について、そして英語教育については門外漢と言わざるを得ないが、その視点から考えられる問題提起を試みたい。

### 〈声が届く〉

言葉は、他者に向けて何らか働きかけるこ

ととして現象する。

幼稚園の園庭でおかたづけの時間になってみんなお部屋に入っているのに、まだ砂場で遊んでいる子どもが二人いる。なぜかわからないが、その園では、その二人に放送を使って「お部屋に入りましょう」と呼びかけている。スピーカーから出る音声はもちろん園庭中に聞こえてはいるが、その二人は動く気配がない。何度かの放送の後、窓がガラガラと開いて先生が直接ふたりに「おかたづけだよー。おあつまりだよー。」と呼びかける。その声が、ふたりの方に向かって飛んでいくと、ふたりははっとふりかえり、「あっ」という顔をする。

声というものは不思議である。文字に書けば「やさしい」言葉でも、固い声で相手にぶつければ「きびしい」働きかけになる。雑踏

### 内 容

『声と言葉』—身体論から英語教育を考える	庄司 康生	1
言語教育の専門科を育てる GDM 英語教授法	深田 桃代	5
デモと GDM	石井 恵子	8
SEN-SIT (場面) を切り取る力、創り出す力 (成人クラスの場合)	菅生由紀子	13
わかる授業への生徒と教師の道程	黒瀬 るみ	14
M 事象からみる Basic English と ETP—原始概念 AT, FROM, TO—	後藤 寛	15
英語習得が難しいわけ	小高 一夫	23
GDM による小学校の英語実習を終えて学生たちが学び取ったもの	松川 和子	27
English Presentation Fair を通しての学生の成長	麻田暁枝、松川和子、此枝洋子	33
GDM—A Compass of My Life	黒澤 文子	38
「外国語学習は創造的であり得るか？」		
—I. A. リチャーズの『修辞学の哲学』を種本にして」を読んで (1)	黒澤 文子	44
編集を終えるにあたって	磯野 秀仁	47
東西活動報告		49

で自分の苗字を読んでいる人がいても、声がちがう方に行っていると、そちらにも同じ苗字の人がいるのか、と思ったりする。まるで物のような質感や質量や方向性がある。教師は教室全体に声を広げて届けることに慣れていて、一方で誰かに向けて声をしばって発することもできる。

スピーカーから出る音声は、音叉から発せられる音と同じく物理的に均一に四方に拡散する。人の声は異なる。基本的に「声」は相手に向かって発せられ、方向性を有し、固くぶつかりもすれば、柔らかく包み込むようにふれたり、あるいは染みこむように内に入る。耳にぶつかって痛いときもあれば、胸にしみたり、腑に落ちたりもする。これらは単に心理的な側面を「からだ言葉」で比喩したものではない。声は、私たちの身体が生きている世界のリアリティにおいて、そのように現象する。

その意味では、声は身体のアクションそのものである。相手に向かって発せられ、飛んでいき、届き、関係呼び起こし、リアクションを生み出す。言葉は本来的には、他者に向け、その行動・行為・状態を何らか変えるために発せられ、思うとおりではないにしろ、相手に届き何らかの変化を生み出したとき、言葉として成立する。

スピーカーから出る音声に乗っている言葉は、聞く者にその意味を伝え、情報が伝達される。声音や語調も伝わる。しかし、アクションとして身体にふれてくる声と言葉にはなり得ない。したがって直接的なアクションを生み出すこともない。迫真の「声」が放送によって伝わることはあるが、そこには聞く側がスピーカーに向けて聞きに行く志向性が必要で、一枚薄布のように介在してしまう。

### 〈つながる言葉とつながらない言葉〉

NHK 教育テレビのある番組で野村萬齋が「春望」を語るのを見た。紙に草や花を描いて床に立てて置いてある、ただそれだけの簡単

なセットの中、「春望」を朗読というよりは、朗唱、あるいは語っている。「国破れて山河在り、城春にして草木深し。時に感じて花にも涙をそそぎ、別れを恨んで鳥にも心を驚かす。……」彼が辺りを見回すとそこには山河が横たわり(るのが見え)、春の草木の中、廃墟となった城が見える。鳥に驚く時は、鳥が飛び、羽音が聞こえる。彼はまさにその中にいて、それらを見、聞き、体験しながら語っている。

その身体はテレビの画像を通してであるが、視聴者に同じ動きを生み出し、同じ状況を生きさせ、セットの中にはない山河や城を見させる。言葉の最も端的な働き、力、性質をこのことは明らかにしている。ここには、身体そのものが持つ同調性、共感・共有性が関与しているが、これが身体としてのことばの働きであろう。

しかし、日本人、あるいは言葉に関する日本の社会の有り様は、疑問をなげかける。

政治家のスピーチ。下を向いて原稿を読み上げるだけ。聞く者に共感と呼び覚まし、同時に論理的に納得させる話し方ができないで、民主主義政治が、あるいは民主主義政体を担う政治家としてあることが可能なのだろうか。選挙となると、ただ名前を連呼・絶叫することが、どうして民主主義政治の担い手を選択することにつながるのか。

語り手を見ずに、話すことと同一の言葉が現れては消えるパワーポイントの映像を見ることが、話者と聞き手のコミュニケーションに何をプラスするのだろうか。

学生時代に、ある能楽堂に行った。当時武道に興味があり、武道の身体の使い方を探っていたのだが、同じく日本古来の芸道として、深い身体のあり方・使い方があるだろうと考え、見に行った。その集中度、身体の重心と安定、練り具合、腰の使い方、足裁き等々、見事……と感嘆して見ていて、ふと、あることに気がついた。観客席の全館にわたって、ある瞬間になると一斉にザーッという音

が響き渡るのである。見ると、私以外の観客はみな同じ本を持っていて、そのページを同じ時に一斉にめくる。ハア、この人たちは、能を見ていないのだなあ、と気がついた。能の謡を聞きながら、テキストを目で追っているのである。同じテキストであるから、同じ時にページをみなめくる。ザーの音響。

どうも一般向けの公演ではなく、その流派を学んでいる方々の勉強会のような例会に紛れ込んでしまったのだろう、と気がついた。しかし……と思う。謡を習っているにしろ、謡は目の前の演者あるいは地謡が声として発している。彼らの動きとともにそれはある。謡を聞くということは、その身体を見ることによって成り立つのではないだろうか。ましてその会派で多少は知っている、学んでいる人たちであるならば首つ引きでテキストを見つめている必要はないのではないか。演者や地謡の身体を見、耳から聞くことによって学びは深まるのではないだろうか。テキストを見ている限り、この人たちは本当には覚えられないのではないか、と若い私は思ってしまった。

似たようなことが新体操を見に行ったときもあった。新体操が日本で始まった頃、身体とその教育を研究テーマとしていた私は、デンマーク体操のすぐれた実践をなさっている自由学園の先生の紹介で、ある大きな会場(たしか武道館)に見に行った。初めて見た新体操という競技は、従来の体操競技と異なり表現的な「新しい体操」の系譜から考えても、身体の自然な動きによる興味深い競技であった。しかし、誰も競技を見ていないのではないか、と感じる瞬間がやってきた。

会場中に潮のようなザーツという音が響き渡る。カメラのシャッター音であった。「決定的(?)」な瞬間をとろうとするのであろうか、同じタイミングでシャッターが切られ、それが大きな波の音のようにザーツと会場に響き渡るのである。一体、この人たちは何を見て

いるのだろう、とやっぱり思う。目の前の演技、あるいは人間の行為はそこには存在しない……のではないか。一体、日本人のカメラ好きは何なのだろう。目の前に起こっている事実、そして今生きられている同じ時間の共有ではない何か。他者との間の共有とやりとりが存在せず、自我の延長線が、交わることなくただ交錯しているだけではないか。

### 〈言葉の身体性と相互関係性〉

言葉が人間と人間の間で働くということ、それは行為としてある。野村萬斎のように、言葉とその表現する対象がつながっていること、さらにそれを周囲までが共有すること。言葉の発し手と届けられる相手とが行為者と行為者としてつながっているということ。それらが同時に成り立つ「場」において、声が声として現象し、言葉が言葉として働く。日本人には決定的にその感覚が乏しい……などという気はない。能・狂言の演者にも、古来の芸道、民衆芸能にも、生活のそこここにも、乏しいはずはない。むしろ豊である。しかし、それを大切にしているわけではない。特に教育において、それは無視されていないか。

ギブソンという心理学者がかなり以前から注目を集めている。知覚に身体が深く関与していることを明らかにし、知識や学びの理解を一挙に押し進めた研究者である。

ギブソンは、知識は「頭の中」にあるのではなく「外界」にあるとした。通常とはかけ離れた考え方である。しかし彼は、そもそも「外界」とは何か、と問う。佐伯胖氏の言を借りて説明すると、こうである。「酢」は「酸っぱい」ものである。これは外界である。しかしそれはあくまで人間がそれを「味わう」という行為によってそれとかかわり合う中で立ち現れる性質であり、もともと酢が「酸っぱい」などという性質は存在しているわけではない。つまりギブソンにとって「外界」というのは、生物の生活している生態系の中で、生

物の活動と環境との相互作用として「そこにある」ものだということになる。「酸っぱいもの」が唾液を分泌させるように、外界の事物は「それに対して、どう働きかけると、どうなる(働きかけられる)」という、生体の働きかけに対応する変化情報を関係の中で潜在的にもっていて、生体はそのような「変化情報」を通しての不変項(「アフォーダンス」特性)を抽出する能力を持っている。つまり、「知覚」というのは、生体が外界に働きかけたときに、その働きかけに対して「働きかけられる」情報、すなわちアフォーダンスの抽出であり、生体は全身でそのアフォーダンスを抽出し、アフォーダンスに応える形で外界とかかわり合っている。

とすると「知覚」は静止した物体を(実験室で)注視したときの「判断内容」ではなく、人が外界に身体として多様に働きかけていく行為に応じて外界が働きかけ返すreactionの受容であることになる。とすれば、「見る」ということは目に刺激を受容することではなく、視線で「ふれる」ことになるだろうし、見ることとふれることは同一のこととなる。見ることは、全身がそれに「向かう」行為であり、それに全身で「応じる」ことになる。さらに、認識や知覚は「そこにあるもの」によって引き起こされているのであって、頭の中の操作対象ではなく、「次なる行為」へのつながりとなる志向性を形づくる。

ギブソンは言っていないが、このことは、声が届くこと、言葉が他者との間で成り立つことと同一である。見ること、ふれること、声が届くことは、全身の同一の働きかけ(働きかけられ)となる。

さて、先に述べた野村萬斎の「草木」や「城」や「鳥」はどこにあるのだろうか。それは、野村萬斎の「頭」の中にも、スタジオの中にもない。それらは、野村萬斎と周囲で見ている人々(テレビで見ている人々も含めて)のすべてが相互に共感的に呼応し合い、その「場」が

全体としてアフォードし合うところとして「そこに」創り出されている。野村氏の身体とそのアフォーダンスを通して、私たちは共通に「城」「草木」「鳥」等々をそこに見る。相互関係を生きる見るもの全員が同様にアフォードし合う「場」が成立しているのである。

ふつうの实在物の「知覚」の場合は、外界の事物が「それに向かう行為」を誘発(アフォード)するのであるが、まったく同様にこのようなイメージの場合も、認識者(野村萬斎)がはっきりしたイメージの中に生きることによって、そのイメージが周囲の私たちも含めた認識者全員の全身の姿勢を的確に共感的・同調的に「向かわせる」(atune)させる。

ここでは、語ることと認識することが同一となり、声と言葉と身体、そして他者が相互につながり、同一の「場」を生きる。決して、記号の表象する意味を「頭」の中で操作して認識が生まれるのでもなければ、それを発信し受信し解釈し合っってコミュニケーションが生まれるのでもない。

### 〈声と言葉の教育〉

このようにつながり合う言葉のあり方は、言語学的には「パロル(語られる言葉)」に近いものと言えるかもしれない。幼児教育の言い方で言えば、具体的な「第一次言語」に近いものかもしれない。幼児教育では、抽象的な言語活動としての「第二次言語」を育てることが目標となるわけだが、しかし「第一次言語」を豊かに生きることが「第二次言語」のベースになる、という言い方をして、決してあせってはいけないと言われる。

「パロル」と、それに対立するものとしての「ラング」との関係も同様であろう。教育の場において言葉を豊かに育てようとするときは、「パロル」こそ豊かに生きられなければならない。

一時期話題になった中津燎子氏の著作に、氏が英語の勉強を初めた時のレッスンの様子

が書かれている。記憶で書いているので、ちがっていたらお詫びしますが、彼女が最初に受けたレッスンは、向こうに後ろ向きに座っている教師にアルファベットを「A」から順に発音して届けていく、というものであったように記憶している。しかし、それはなかなかきびしいもので、少しでも英語の「A」とちがっているとやり直させられる。延々、それを「Z」まで続ける。

このレッスンは発音のレッスンだったのだろうか。そうではないと思う……いや、それだけではないと思う。発音だけのレッスンであれば、例えば音楽教育を楽譜からはじめることによって音楽を嫌いにし、「音楽する」ことを妨げている音楽教育と同じことになるだろう。

見てもいないし、実際のこととはわからないわけけれども、このレッスンの中には、これまで述べてきたことがすべて含まれているのではないかと思う。一見すると、正しい発音ができるまでくり返させられる機械的な訓練であるように見える。しかし、たぶん、本当は「正解」はなかったのではないだろうか。

英語を話すモード==あるいは身体でいる教師に、同じモード(身体)の生徒から発せられる声が届き、英語として成立する、それがattuneしactionとreactionの連鎖としての関係が成立することを教師は求め続けたのではないだろうか。「正解(正しい発音)」は、その相互的關係性の中に、今生まれ出るのであろう。

そこには、共通に認識される「A [ei]」(あるいは「Z [zi:]」)というアフォーダンスが存在し、その共通の「場」に立つことが重要だったのではないか。それが成立したとき、英語を話し(合う)身体と関係性はほぼできていた、ということになるのだろう。英語を話すモード==身体が成立し、英語を話し合う「場」が成り立つ。そこには、リズム、発声の力感(ダイナミズム)から、相手に声を届けるアクション・リアクションの関係性まで、豊かな身体性が関与していると言えるだろう。その背景には、身体に蓄積され内在して言語行為を支える文化(とその身体化)の問題があるが、ここでは割愛する。

中津氏の著述やこのレッスンは現在の英語教育において、どのようにとらえられているかを筆者は知らないし、評価も寡聞にして知らない。その意味では門外漢の発言であり、恐縮であります。しかし、このことは身体と言葉の視点から考えるとき、一つの基礎として極めて重要なあり方を提示していると考えられる。そして、この身体的なかつ関係的な基礎を豊かにすることなくして、言葉の教育はあり得ないだろう。

身体と人間的な行為、行為としての「声」をとりもどす以外に、言葉の教育は成立しないというのが筆者の「偏見」である。

(埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター教授)

## 言語教育の専門家を育てるGDM英語教授法

深 田 桃 代

### 0. はじめに

昨年春、京都のGDM初級・中級セミナーで初めて第1回目の授業(I, You, He, She, It)のデモに挑戦した。GDM英語教授法研究会に入会してから数年の間に、御殿場での夏期セミナーに2回、その他公開セミナー等に参

加し、生徒側としてこのアイテムの授業は何度も経験していたため、かなり綿密な準備もでき、授業のイメージもはっきり持って実践に臨んだ。ところが、最初に前に出した生徒(役)の想定外の反応に、最もシンプルに教えられるはずと思っていた“I, You”の提示の

段階から大苦戦を強いられることになった。どんなに周到に準備した授業でも、実践の場で予期せぬ出来事に遭遇することはよくある。こういう場面での即興的な対応には、教師の経験の豊かさがものを言う。

全く同じ授業が2つ存在することはない。同じ教材、同じ指導手順でも、そこに存在する個人としての教師と生徒、そしてその場の関係性において全く同じ授業が成立することはありません。授業という営みの複雑さと深さはまさにこの点にある。専門家としての教師の授業力は、実践の中で学ぶことによるのみ向上すると言っても過言ではない。GDM英語教授法研究会が自主的に作り上げてきたユニークな授業研究のシステムは、EP (*English Through Pictures*) を共通の教材として、1人1人の教師が具体的に授業を創造する実践の中で、教師同士が共に学び合い、言語教育の専門家として成長し合う場を築き上げてきた。この得がたい現実を、近年提唱されている新しい教師像に用いられている「反省的实践家」という概念の枠組みの中で、考察してみたい。

## 1. 反省的实践家としての教師

授業における「反省的实践 (reflective practice)」という概念は、授業という営みを、どの教室にも通用する一般的な技術の適用（「技術的实践 (technical practice)」）（佐藤：1996：73）と捉える従来型のモデルでは、教師が教室で日々刻々と遭遇する多様な複雑な問題に対応することは、ほぼ不可能であるという現実への切実な認識から生まれてきた。

「反省的实践」とは、経験によって培った暗黙知を駆使して問題を省察し、状況と対話しつつ反省的思考を展開して、複雑な状況に生起する複合的な問題の解決に学習者と連帯して取り組む実践的探求を意味している。（佐藤：1996：73）

このような授業観に基づいた反省的实践家としての教師を育てる授業研究と教員研修のあり方として、『今ここ』を生きる一回性の経験のひとつひとつを『出来事』として経験し表現する教育の実践的探求を仲間と連帯して推進すること、「授業を創造し合い専門家として成長し合う教師同士の連帯（「同僚性」）」（佐藤：1996：144）を築き上げることが、提起されている。

GDM英語教授法研究会が50年以上も前から地道に作り上げてきたミニ授業デモを柱とする自主研修システムは、まさにこのような「反省的实践家」を育てる場として機能している。

## 2. 教員同士の授業デモによる授業研究

GDM英語教授法のセミナーでは、1人1人の教師が、EP (*English Through Pictures*) の中の新しく教える語やセンテンス (Item) を取り上げ、他の教師が生徒役になって20分程度の授業をやり、その時に起こった具体的な出来事をめぐって授業者、学習者 (役) 双方が気づいたことをコメントする形で研修が行われる。教室での授業を他の教師が第三者として観察したり、ビデオ撮影された授業を後から観て分析する授業研究と大きく異なる点は、授業者以外の教師たちが、生徒役になって活動しながらその授業を観察する点にある。その場にいるすべての教師が模擬授業に直接参加して、全員が体験を通してこの教授法を学び、研究するやり方は、おそらく他では類を見ない方法であろう。

GDM英語教授法研究会に集う教師たちの教育現場は多様である。小学生、中学生、高校生、大学生、社会人と教える対象や場がそれぞれ大きく異なっているにもかかわらず、1. で述べた「今ここを生きる」直接体験型の授業研究を可能にしているのは、参加者全員が具体的に教える教材 (EP) と、場面 (situation) におけるセンテンスの意味を直接

法 (direct) で教える教授法を共有しているからである。

### 3. 日本人英語教師が教えるべき英語の基礎

日本の教育現場で、学習者が真に英語がわかり、使えるようになる授業を創り出すことがいかに困難なことかは、多くの英語教師が実感していることであろう。英語を母語としない日本人英語教師は、自らの英語の知識や運用能力の確かさに対する不安に加えて、非常に限られた時間と条件の中で、英語の何をどのように教えれば、学習者の確かな理解と基礎力の養成が可能かを探り続けてきた。

言語の本質と英語の特質を明晰に捉えて外国人の英語学習者が最短距離で英語を学べるように考案された Basic English (相沢：1995：12) を土台に、学習順序が認知レベルにおいて理想的に配列された (graded) 教材である EP (*English Through Pictures*) は、こうした英語教師の疑問と悩みに明確な答えと指針を与えてくれる。

入門期の英語教育において最も効果的な教材であり教授法であるが、状況と結びつかない断片的な英語の切れ端を、教えられ続けてきた学習者が多い日本の現状の中で、この教材と教授法は、近年大学レベル、社会人レベルでもニーズが広がっており、教師もこの教材と教授法を学ぶことで、英語という言語の本質をより深く精密に理解し、言語教育の専門家としての確かな自信が形成されていく。

### 4. GDMで育つ教師の実践的知識

教師の実践的知識に関する研究が続いているスタンフォード大学のリー・シューマンは、「教師が授業を効果的に遂行するためには、教科の知識のみでは不十分なのであり、その知識の現実的な意味や他の知識との関連、その知識が生成する過程やその知識に到達する複数の方法、さらには、その知識を生徒が獲得する多様な方法とその知識を活発な学習に組

織して授業に構成する方法を認識していなければならない。」と述べ、このように高度で複雑な教師の知的能力を、「授業を想定した教材の知識 (Pedagogical content knowledge) として表現した。(佐藤：1996：144)

GDMでは、EPによって厳密に制限され、段階付けされたことばを、教室に創り出された状況 (situation) と結び付け、具体的事物、動作、写真、絵等を通して直接的に理解できるように授業を組み立てていく。教師は常に自分が使用する単語および文型を、すでに教えたことの範囲内に制限し、その日教える新たな学習事項に生徒が集中でき、既習事項を土台として、新しいことばを獲得できるように様々な仕掛けを作っていく。そのような授業を展開するために必要な教師の能力は、まさにシューマンの言う “Pedagogical content knowledge” であり、2. で述べた授業デモによるユニークな研修システムは、教師のそのような能力を開発するのに最適な方法として必然的に生まれてきたのであろう。

### 5. 教師の創造性を育むGDM

共有する唯一の教材をEPとし、厳密な語彙制限と配列を守り、さらには、具体的事物、動作、絵等による学習アイテムの提示順序や方法に守るべき精密なルールがある等、GDMは一見窮屈な印象を与える。また、単純明快な言語材料を教えるのに、教師の方は多大な準備と深く複雑な思考、多くの実践経験を必要とするため、初心者には敷居の高い職人芸の世界と映ることも多い。

しかし研究会のトレーニングで展開される1つ1つの授業デモは、初心者から熟練者まで驚くほど個性的である。教材や守るべき基本的な手順と提示方法等が同じであっても、その場の状況を生かす小道具の選定や使い方、用意する絵や線画の作成、そして何よりも実際の授業での教師の動作、声、活動の組織の仕方において、この教授法は1人1人の

教師の個性と創造性の発揮を十分に許し、かつ要求するものである。

この研究会では、繰り返し使用されるEPをモデルにした線画(stick figure)や、新出語の読みを教えるフラッシュカードは、1人1人の教師が手作りで用意する。この道20年30年のベテラン教師も、何十回と繰り返し教えてきたアイテムを教える際にも、再びその場と学習者に合わせた授業デモのプランに合わせて、線画を書き直したりもする。パワーポイント全盛の効率主義の時代に何と時代遅れなことをやっているかと笑われそうであるが、そうした部分が、教師の授業に対する創造的な思考を活性化させ、「今ここ」を生きる授業の創造を可能にしているのかも知れない。

## 6. 結び

「現場」に根ざした教育研究者の先頭に立つ佐藤学氏は、米国のニューヨークで、急進的な子供中心主義の教育方針と教育方法で異端視され続けた学校が、75年の歳月を超えて現在まで存続している事実に着目し、その学校を訪問した際、校長にどうしてそのような息の長い持続が可能だったかを尋ねた。彼女の答えは、「とても単純なことです。常に創造的で柔軟であったことです。」(佐藤：1989：18)というものであった。

GDM英語教授法研究会が、嵐のように揺れ動く日本の英語教育界の中で、過去の遺産として忘れられてしまいそうなBasic EnglishとGDM英語教授法を学び続けながら、たとえ数は少なくとも、50年以上にわたって、言

語教育の専門家として成長し続ける教師を育ててこられたのは、まさにこの研修システムが、プログラム化された単純な技術的伝達ではなく、初心者から熟練者までが、その場における直接的な体験を通して、協同で授業を造り出す創造的ないとなみを続けてきた結果であると言える。

年々深刻化する学校と教室の危機の中で、教育の再生を担いうる高度な専門性を備えた新しい教師像としての「反省的实践家」が求められている。その道は容易ではないが、英語教育の分野における専門性を十分に発揮し得る「反省的实践家」の養成に、この研究会が果たすべき役割を考える時期が来ているように思う。

(豊田工業高等専門学校教授)

## 【参考文献】

- 相沢佳子『ベーシック・イングリッシュ再考』  
リーベル出版(1995)
- 片桐ユズル・吉沢郁生編『GDM理論と実際』  
松柏社(1999)
- 佐藤学『教室からの改革—日米の現場から』  
国土社(1989)
- 佐藤学『教育方法学』岩波書店(1996)
- 深田桃代「教師教育の視点からGDM英語教授法を考える」*GDM News Bulletin No.58*  
pp.1-5(2006)
- Richards, I.A. & Gibson, C. *English Through Pictures: Book I, II.* (1973)  
Yohan

## 「デモ」とGDM

石井恵子

GDMの最良の学び方として、私たちは「デモ」という方法をとります。教える人と教

えられる人の双方がそれぞれの役割演技をしながらも、「型」の単なる実演や披露ではなく、

「型」を実際の生きた場面にさらしてほんとうの授業を展開するのです。その意味でGDMのデモは「科学実験」と似ているところがあります。「なぜこんなまどろっこしいことをやるのか。マニュアルを作ればいいのに。」という声をきくことがあります。私たちは昔からこの一見まどろっこしい方法を大事にしてきました。実は急がば回れ、このまどろっこしいやりの方がいいということ、最近の認知科学は語っています。

「目は見る器官だが、それだけでなく、見られる器官でもある。」下条信輔氏(カ工大・認知神経科学・日経06年1月8日)のこの文章を目にした時、「見られる器官」という発想が私には新鮮でした。例えば車を運転中、出会い頭に対向車に出くわすと、とっさに運転席にすわっている人物の目を見ています。相手がこちらの存在に気づいているかどうかを確認するためです。それは同時に、自分の目が相手に見られているかどうかの確認でもあります。視線と視線が合った次の瞬間には、「どうぞお先に」とか「私が先に行きますよ」と身振りでもことばをかわし、腕はもうハンドルを切り始めています。この一連のできごとがほんの一瞬のうちに起こる、というところが凄と思うのです。目はもともと中枢神経から枝分かれしたもので、絶えず高度の情報処理をしています。下条氏はその記事の中で「私たちの日頃のことばやルールは見る動作に深く根ざしている。見て見られて、視線と視線が行き交う場所から心が生まれる」と言っています。

下条氏の著書の1つ「まなざしの誕生-赤ちゃん学革命」には興味深いことが山と出てくるのですが、その中の1つに赤ちゃんが「バイバイ」ということばをどういうふうに覚えるかが書いてあります。まず意味もわからずしぐさを何度も見て、しぐさだけを真似してみる。やがて親の「バイバイ」の声を合図にそのしぐさができるようになり、次に

物まねで「バイバイ」の発声を覚え、そのうちにしぐさと発声をむすびつけて捉え、ついには「バイバイ」ということばがバイバイのしぐさの代わりになるということを理解するようになる。つまり「バイバイ」ということばの意味を覚えるということは、「バイバイ」のしぐさやことばの〈場面に応じた使い方〉を記憶していくことにほかならないということです。ことばとは本来そういうものなのだということは、ヴィトゲンシュタインのことばを借りずとも、誰も納得できると思います。

私が大切だと思ったのは、著者がさらに書いていることです。「場面に応じた使い方を習得するためには、バイバイと言って手をふってくれる両親との心の交流が必要だ。そしてそこで覚えたことは、実はそれ自体が〈記憶を助ける記憶〉〈記憶の仕方そのものについての記憶〉に発展していくのだ。」認知心理学ではこのことを「メタ記憶」と呼んでいますが、ここところが、人間という生き物はもの凄い力を持って生まれてくるのだ、と感銘するところの1つです。

デモという手法を使ってしぐさとことばの結びつけ方を学ぶ私たちは、このバイバイと言って手をふってくれる両親との心の交流、“I am here. You are there.”と言って手を動かしまなざしを投げかける教師と生徒の心の交流の大切さをもっと認識するべきだと思います。そのような〈見て見られる〉相互作用のプロセスは、実際の場でしか経験できないことです。だから私たちは一見まどろっこしく見える「デモ」という方法に固執するのではないのでしょうか。

私たちが学ぼうとするのは、決して1つのアイテムの導入の仕方だけではありません。実際に計画どおりの手順でデモを始めてみても、当然のことながら予想しなかった反応や展開になります。その時、その場で、その事態を、どう判断しどう決断しどう処理していくのか、それはデモの最中にしかできないこと

です。そうやって現場での処理能力を養うだけでなく、自分のうまくいかなかったところに気づき、人のうまく行かなかったところも見て、また上手な人の上手なところを見て、どこが自分と違うのか、どう修正していけばいいのか。終わった後で行われるディスカッションを通して、もう一度自分のデモや教案を振り返ります。そういう1回1回の体験が、「メタ記憶」として自分の中に蓄積され、デモで練習していない初めてのアイテムもちゃんと教えていける力を身に付けていくことができるのだと思います。

2006年御殿場での夏期セミナーBクラス(2回目以後の参加者のクラス)の覚え書きとして私が西日本ニュースに書いた拙文の中から、デモの後のディスカッションのあり方について述べたところを抜粋します。

「デモの良し悪しを話し合う時、私たちは往々にしてNew itemだけに絞りがちですが、New itemは上にあげたような時間の流れと場面、生徒との関係をうまくコントロールする中で導入できるのです。それがSEN-SITです。大げさに言えば一期一会のデモの中でどれだけ生徒になった人たちの気持ちを理解していたか、必要に応じて生徒の気持ちを汲み、必要に応じて生徒の気持ちを制御していたか、そのことがデモの『質における良し悪し』である、というふうに見たいと思います。1を習って10へ展開させる力が我々教師にも備わっているはずです。」

ところが時間配分に関しては1を学んで10へ展開させることはなかなかむずかしいです。20分とか25分という制限された時間内に収まらなくてせっかく用意した肝心の部分ができないまま終わってしまうのはもったいないことです。事前に工夫をすることで改善できるので、その部分も抜粋してみます。これはあくまでもデモの範疇の話です。

「3つの問題点をあげました。(1) **助走部分が長すぎる**：せっかく準備したのに本命の材

料を出す頃には20分が過ぎてしまっている。『授業の開始部分では、New itemを教えるために必要な英語を復習して、導入の土台作りをする』という原則から離れ、関係のないことまで話題を広げていつまでも本番に移らないからです。リレーのバトンパスがうまくできない状態です。(2) **生徒をコントロールできない**：助走、本番に限らず、生徒の自発性を重んじようとするあまり生徒から出た発言を次々拾ってはずると引きずられっ放しで、自分の方からきっぱりと話題を打ち切ることができない。御殿場のセミナーの生徒(同僚)といえど、言いたがり家や脱線したがりがいます。押さえないとすぐに時間が過ぎてしまいます。(3) **材料が多すぎる**：アイデアの浮かんだ材料を全部まな板に乗せようとするから、料理しきれないのです。まな板の上には目に美しく料理しきれ的分だけ残し、あとは思い切って捨てる。特に、似通った材料を並列的に出して生徒に同じような発言を繰り返させていないか、教材を出す順序にgradingをつけているか、一つの教材の中で発言にgradingをつけているか、チェックして全体をシンプルにさせましょう。」

さらにteaching planの作成のところも抜粋します。(一部修正あり)

「もう一つは、セミナー前にする作業と手順のことです。①アイテムを選んだら、②前後のページをよく読んでそのことばの意味を調べ理解し、③何を教えたいのかを箇条書きする、④決められた時間内(20分とか25分とか)でやれそうな内容だけを取り上げ、できるだけ日常に沿った教材を考える。ゲーム性に走らない。⑤それらをシンプルに組み立て、⑥実際に体を動かし声を出して時間を計ってみる。⑦必要な箇所を修正する。⑧何度も⑥と⑦を繰り返す。」

さて、ここからは私の直近のデモ体験について記します。2007年3月17～18日京

都での初中級セミナーに参加した時のことです。忙しかったのでじっくり準備することもできないままの参加でしたが、やはりセミナー全体から多くを得ることができて、参加してよかったと思いました。ここでは私個人のことにとり、デモの準備がどんなものであったか、また実際にやってみたらどんなだったか、終わってから何を考えたか、などをありのままに記します。これからGDMを勉強しようと思っていられる方のデモへの挑戦のきっかけになればうれしいです。

### 1. 教案を作る (覚え書きの手順を踏む)

① アイテムを決める。参加の申し込み時アイテムは未定だったので催促のメールが届き、大急ぎで決める。現在実際に自分の授業で使っている *Basic Picture Talks* か *Basic Step By Step* のどちらかにしようと思っていたが、持ち時間が短いとのことなので断念。



**I put my hands in the basins at the sides. One of my hands is in the cold water; the other is in the warm water. I keep them there for a time.**

準備する時間もあまりないので、EPII pp.127-128なら洗面器と氷と湯があれば何とかなるか、前から一度あのsenseのところをやってみたかったのでそれに決めて連絡する。

② EPを開いて読んでみる。簡単に考えていたが思ったよりむずかしい表現がたくさん出ている。とりあえずHowがテキストのどこに出てきたかを最初の方から調べて書き出し、辞書などで使い方を確認する。

③ このデモで自分は何を教えたいかを書き出す。デモは25分以内だから、書き出した中からどんどん消していき、これだけはやらなければ意味がないという項目3つを残した。それらは

(1) 温度計が示す温度と手が認識する温度の違いを実際に体験してsenseの基本的意味を知る。

(2) How(question)からHow(clause)の語順への移行。既習項目の再学習であるが、大人の高齢者クラスでは必要なものでいねいにやってみよう。

(3) 文脈の中で次の3つの表現が使えること。the basin to the rightは発言者自身のからだを基準にしていること。not warm and not coldはwarmやcoldなものがまずあってそれとの比較の必要が出てきた時に始めて意味をもつ文章。be/seemをコントラストさせて自分の感覚を表現できる。

④ 具体的な教材を考える。Howの語順の指導を背の高さの話題から入る。それとも時間がないから、いきなり、板書に曲線を書いて長さの話題でやってしまうか。seemの線はボードに書いていては時間がかかるからあらかじめ画用紙に書いておこう。皆が知っている線の組み合わせだと言いたがり屋の人がすぐ言うってしまうから一工夫した方がいいだろう。目から得る情報は実際とは異なる場合があることを、温度感覚の伏線にしたいのだが、うまくつなげることができるだろうか。3つのbasinはどういう順序で出すのがいいだろうか。実験は私がまずやった方がいいのか、あるいは生徒の方に預けた方がいいのか。最後にテキストとは違う場面の絵を描いて発言させるのはどうだろうか。

⑤ あとは並べた教材をシンプルに組み立てるだけなのだが、肝心のここがなかなかうまくまとまらない。実はもう明日がセミナー。一旦教案をプリントアウトして、必要な物品だけ準備する。ところがここに及んで水温計が見つからない。あれは父のかたみだから捨てるはずはないのだが、どこにしまったのか。前回使ったのはいつだったか。探すこと1時間、やっと見つけて大急ぎで絵(同じ部屋に二人の人がいるが、一人は寒い、もう一人は暑いと言っている絵)を描く。

⑥, ⑦ せりふの立ち稽古みたいなことを簡単にやるが、持ち時間内に収まるか分からな

い。せりふもあまりきちんと頭に入っていないので不安を残しながらの準備終了。

## 2. デモ本番

みんなの前に立った時、ちょっと一息入れて気持ちを切り替えて欲しいと思ったので、全員に立ってもらって両手を高く上げて深呼吸。そのまま背の高そうな男性に前に来てもらい、How tall? の話題から入り、曲線の長さ、2本線の錯覚をやってHow(clause)までスムーズに進む。

ところがbasinを出すあたりから何となく流れが滞り始めた。まず水を水に入れる作業を「はい、やりたい人」(右手を高く挙げただけ)とやってしまった。やりたいと立ち上がったAさんは、氷を入れながら一生懸命英語を言ってくれたのだが、あまりここで時間をとってはいけなかったのだ。しまった、自分でさっさとやるべきだったと心の中で思いながらお湯を作った。やっとなんか水・水・湯の3つが用意できて、いよいよ実験、というところで、また「はい、手を入れてみたい人」とやってしまったのだ。するとまたさっきのAさんが立ち上がった。その場に居合わせた人はよく覚えていると思うが、さっきまで氷をさわっていて手がうんと冷たくなっている人なので、その人を選んではいけなかったのだ。ユズルさんがそのことに気づいて指示してくれていることに気がつき、とっさの判断でAさんには降板してもらった。

次に出てきたBさんは手を入れて温度の違いを感じてくれたのだが、それをどう英語で表現していいかわからず困ったような風だった。その状態でBさんに英語を教えるかどうかと迷ったのだが、感じるだけの段階があってもいいかなと思い、“Thank you.”と言って席に返した。そこでまた新しく募ったら、今度はCさんが出てきてbasinに手を入れたのだが、その表情はさして感激した風でなくむしろげんなりした表情だった。でももうここで英語を入れないと間延びもするし、持ち

時間も切れてしまう。そこでテキストに載っている英語を言ってもらって、ライブの部分はここで終了。板書の絵と画用紙に描いてきた絵を見せて終わる。

## 3. ディスカッション

Cさんが「お湯の温度があまり熱くなかったので、温度差がはっきりと感じられなかった」と述べたのを聞いて、決定的なへまをやったことを改めて思った。「strange ということばが既に出てきているから、She has a strange feeling. ということばを添えると少し状況を伝えられたのではないか。」「湯は手がつけられないほどのすぐ熱くしておかないとだめだ」「どんどん湯を足して全員並んでも経験させたい。この英語は経験しないとできないのだから。」「ここの箇所を慣れない会場でデモとしてやるのは、準備の意味でむずかしい。」確かにポットのお湯は意外に短時間で冷めていた。私にはどれも貴重なコメントだった。初めての参加者から「The water seems warm. という表現はふつうならfeelで表現すると思うので違和感をもった」という感想が出た。文法的なことを何人かしゃべった。私は、feelとseemは同じ現象を違う視点から表現することばで、seemはより科学的・客観的・論理的な表現だということを書いたかったが、時間がなかったので黙っていた。しかしその方の発言は、私の中で、ことばとは何かを考える貴重なきっかけとなっている。

後である方が個人的に「Aさんがせっかく前に出てきて手を水につけて何か言いたいのになんか言えなくてもどかしく感じていたその時こそ、今日の英語を導入すべきだった。」と言って下さった。私も迷った箇所だった。「You keep them there for a time.」の“there”が何度も抜けてたわよ。」「うわっ！」これは指摘されなければ全く気づかずに終わっていたところだ。

## 4. デモの後始末

もう一度自分の教案を見してみる。肝心の細かい順序まで書いていないのでメモのような教案だが、そこに加筆する。例えば「お湯はすごく熱く」とか「there 抜けていた」「ライブ直後の絵は、実際にやったことをそのまま絵にして見せた方が親切。」とか「Bさんのところで導入すべき？」などと書いていく。自分自身で気がついたことがあればさらに書く。例えば、「洗面器は4個要る。1個は不要な水を捨てるため。」

デモは、ふだん気がついていない自分のくせに気づかせてくれる。何でもかんでも「はい、やりたい人」というのは多分私のくせだ。自発性を誘う授業が好きなのでそれ自体はいいことだと思うが、同じ人ばかりが発言する結果になったり、導入の時に必ずしも適任者が手を挙げてくれるとは限らない。また私は基本的に「言いたくない人は無理に言わなくていい」という姿勢でいることにも気がつく。これはくせというより、長年の教え方のスタイルがfixedしてしまっているのだろう。いい時もあるが判断を誤る時もあることを頭の隅におかないといけない。また今回の最大の反省点は、もしかしたら誰か同じことを思っていた人がいたかもしれないが、教師役の私がまず自ら手を洗面器につけて、き

ちんと体験した英語を聞かせるするべきだった。そうしなかったから自分の英語に気持ちが入らず、湯の温度も分からず、本当には教えられなかった。この最も大事なことになぜ教案を考える時点で気づかなかったのだろう。

以上が今回私が自分のデモから学んだことです。この後始末の部分までやってみると、改めて気づくこと得ることがたくさんあります。その場に居合わせて生徒役になってくれた人が意見を言ってくれて初めて気がついたこともたくさんあります。他の人のデモからもたくさん学びました。特に「's」のEPに沿ったいいねいな導入にはびっくりしました。まるで研究発表というか、新しい実験に自分も参加しているような気分で授業を受けました。

デモは本来、五感とからだを動かして受ける楽しい授業の試みなのですから、生徒役になる方はあまり重箱をつつつくような参加の仕方をせず、デモをする側もちょっとした科学実験をするような気持ちで、互いに時間と空間の共有を楽しむような姿勢で臨みたいものです。「メタ記憶」を蓄積しながら、「デモ」という学び方をみんなで大切にしていきたいと思えます。

(名古屋YWCA)

## SEN-SIT (場面) を切り取る力、創り出す力 (成人クラスの場合)

菅生 由紀子

1コマ90分授業で週1回のクラス、週2回のクラス、集中講座として週3回のクラスなどを経験してきました。最近では「ゆっくり学ぶ」と銘打った週1回の授業を担当しています。

どのコースでも 第1時間目のスタートの“I”“You”では生徒は一人ずつ教室の真ん中に出て行って、教師と向かい合い“I-You”

“You-I”とはっきりと言わなければなりません。He、She、Itでは手で明確に指示しながら発言しなければ相手に伝わらず、発話と共にからだを動かすことを促されたり立ったり、座ったり、横を向いたりとにかく動作をしながら 今日始めて出会った仲間と教師と一緒に緊張の中で恥ずかしさをこらえて“I am A. You are B.”と自己紹介をし合いG

DMクラスの第一歩を踏み出します。

今まで自分が体験した、または想像していた英語の授業とあまりにもかけ離れていて皆の前に出て行くことや、大きな声をだすことがなかなか出来ない人がいます。そういう時にはゆっくり待つ様子を見ます。少しずつ唇が動いていけばまずはOK。本人の内部の葛藤を思うと「どうぞここを乗り越えて！」と応援せずにはられません。授業は練習の場、舞台裏です。何度も繰り返し、また間違えるから覚えるものです。

4月からスタートした3ヶ月後ある生徒がご主人の出張で、一緒にアメリカ合衆国に行きました。「行きの飛行機で席が離れて座っていたとき“I am here. My husband is there. He is there.”と困った顔で（ここが大事）言うと2人で座れる席に変更してくれた。」と嬉しそうに話してくれました。英語が本番の舞台の上で使える言葉になっていたのだ、と私も嬉しく思ったことを憶えています。

GDMでは教師は新しい項目をいかに明瞭に場面として示すか（SEN－SIT）に工夫と苦勞を重ねています。教わる側は目の前に

示される場面が何のことなのかを五感を総動員して理解しようと四苦八苦していることでしょう。「今日の授業のポイントは？」と新出語や新出文が出てくるのを待ち、自分で「これだ！」と発見し、その意味を目の前でおこっている状況の中からつかみ、「こういうことかな？」と思った場面を自ら示して、発話をして自分の理解を確かめていきます。仲間の発言や反応の仕方でもさらに確実にたつてゆくでしょう。

このようにGDMの授業は生徒の「よく見る、よく聴く、そして発話して確かめる」という積極性におおいに依存しています。この毎時間の積み重ねがより深い理解へとつながります。場面を切り取る力（聴いて理解する力）、場面を創り出し英文と結びつける力（発話力）が鍛えられてゆくのです。

EPBks, 1, 2を終えるまでの3年以上の学びの中で「よく見る、よく聴く」という毎回の積み重ねが、仲間の個性の違いを当たり前のこととして受け入れ、飾らずに発言出来る雰囲気を作り出します。それがGDMクラスの不思議でもあり、醍醐味です。

(GDM 英語教授法研究会会員)

## わかる授業への生徒と教師の道程

黒瀬 るみ

GDMは本当に生徒が「わかるからうれしい！」と感じる授業を展開することができるのだろうか？この根本的な疑問は絶えず私の頭の片隅にある。そもそも「わかる」とはということなのか。GDMは生徒が自らの力を引き出せるように教師が場面を提示していくという独特の方法である。説明して教える方法に慣れている人にはきわめて不親切な方法に見えるだろう。また、こんなやり方で生徒がわかるはずはないと思うだろう。でも、私にとっては大きな魅力であると同時に「教える」こと

の原点に思える。GDMに出会った時から今までそれは変わっていない。しかし、その道りは両者には決して短く平易ではない。

### 1. いったい生徒はどこで「わかった！」と思えるのだろうか？

実は最初から簡単だとは思っていないことが次の小中学生の感想からうかがえる。(EPI終了時)「5年生で初めて使ったときは絵だけしかなくてよく分からなかった。」「あまり

最初のころは英語がどんなものかわからず大変だった」「初めのうちはI, Youとかでも大変だった。」これらの感想から生徒が新しい言語に接して、頭の中で格闘している様子がよくわかる。ただ、共通してこどもたちの感想にあったのは「おもしろい」「外国に来たみたいだ」という英語への興味である。

## 2. 「わかった！」と自分で発見できるまでの道のりの重要性

自分で言語のルールを見つけだし発話するのは易しいことではない。教師のいうこと、やることに集中し、また他の生徒の発話にも耳を傾け、前に習ったことを思い出し、時に間違いをおそれず文を言ってみる。生徒にとっては考えることを、教師には待つ時間を求められる。でも、それらが成し遂げられて自分の文を言えた時の喜びは次の学びのエネルギーにつながる。実は着実に生徒と教師の距離は近づいていく。最初わかりにくいと感じていたこどもが次のように感想をつなげている。「この本(EPI)を使いながら教えられたのは理解しようとするのが大切だということ。もしこの本じゃない文章とかも書いてある簡単なものだったら、こんなにも理解しようという気になっていなかったと思う。」これは、一生徒の感想にすぎないが、生徒の学

びに共感したので、私は思い出しては力をもらっている。GDMには最初から学ぶ側にそれを実感させてくれる大切な自立学習の礎があると思う。英語学習という長い道程には必要不可欠なエネルギーである。

## 3. 生徒の学びの芽を育てるための教師の学び

GDMのGradingのみごとさは教えるたびに再発見させられる。具体から抽象へ、最初はからだを使って、やがてことばを使ってことばを学ぶようにできている。また、生徒にとっても「わかってうれしい！」と実感できて次のステップへつながるように文や内容ができていると思う。特に、こどもでも大人でも自分の体験を習ったことばで言ったり、書いたりできた時は教師冥利につきる。そのためにはよりクリアな提示を心がけ、より客観的に自分の授業を振り返り、絶えず生徒側に立ち戻る。また、生徒のことばを引き出せるように、生徒と同じテンポになるように歩調を合わせる。こう考えると、GDMの生徒と教師の学びは短距離よりは長距離で培われることが大きいように思える。私はよき伴走者としてランナーの力になりたいし、また、自分も成長できるならばその道程は楽しく見えてくる。(読売文化センター)

# M事象からみる Basic English と ETP — 原始概念 AT, FROM, TO —

後 藤 寛

## 0. まえがき

われわれが日頃目にしたり耳にしたりするネイティブスピーカーの英語、すなわち書かれた文字としての英文や話された音声としての英語はSS構造(表層構造)としてのものがあるが、彼らがほとんど無意識に用いるこ

う英語のDS構造(深層構造)は目に見えず耳にも聞こえない。この英語のDS構造を目や耳に具体的にイメージ化できるようそれを紙の上に提示する形にし、彼らの無意識レベルのありようを意識レベルにまで持ち上げて示そうとしてきた長い研究の伝統とその業績の積み上げの結果、今日その謎はかなり解けて

きている。そしてこれはMotion Event (移動事象：M事象)の観点からの英語の意味構造分析についてもしっかりである。特に結果構文(Resultative construction)などの分析とも結びつけられ近年すでに定説となっている部分も多い。

ここではそういう先行研究の成果をうけ、われわれの関心であるBasic Englishとこの理論を背景とするRihards,I.A. & Gibson,C.M.(初版1945) *English Through Pictures (ETP)*に内在する基本的構造を追ってみたい。今回は空間詞(Spatial particle)の特にat, from, toへの照準であるが、同時にこれらがそれぞれ原始空間概念述語(Primitive spatial predicate)としてのAT, FROM, TOから来ることを示唆したい。なぜ空間詞への注目かであるが、やはり空間詞が英語という言語で占める比重が特別に大きいのみならず特にBasic Englishではいわゆる動詞の数を限りなくゼロに収束させるなかでそのしわ寄せとして空間詞に比重をかけたのであり、これが必然的にBasic Englishで特別に多くの空間メタファー(Spatial metaphor)を生むことになるという考え方からである。同時にここではETPで提示される事象構造についても検証したい。

## 1. M事象と空間詞の概念構造

M事象(移動事象)の最も基本は自然界における具体物としてのモノの移動と静止(ゼロ(φ)移動)であり、移動とはあるモノがその静止地点(P)を始発点とし経路(Q)をたどり終点(R)に至り着く状況である。この基本から多様なM事象を言語化する無数の文が生産され、われわれはそれを理解するのである。モノが移動を起こせば必ずその起点(Source)があり、経路(Path/Route)があり、着点(Goal)がある。そしてこれを言語化するには視点(Point of view)がからむが、それをすべて含むような文例として次の1a)のようなものがある。

1a) His eyes went from me to John and back again. (彼の視線は私からジョンへ、そしてまたジョンから私へと移った)

この文で視点をより明確にするとともにさらに時間的推移(Temporal transition)も明示する形にすれば1b)のようなものになる。

1b) <sup>7</sup>His eyes went from me to John and then came from John to me.

ただし事実上はこのような形ではなく1a)として実現する。1a)、1b)から何が示唆されるかであるが、それは起点Pから経路Qをたどり着点Rに至る移動プロセスを英語で言語化する場合に視点の移動・知覚の順序にそうP,Q,Rの順の構成素(Constituent)配列となるのが典型であること、そして作用詞(Operator)としてのgo, comeが用いられる場合にはその使い分けがなされるが、一方でこのうちgo toが無標(Unmarked)であり優性(Dominant)としてSS構造上に顕現するがcome fromは有標(Marked)の指標であるがゆえSS構造上には具現しないことがあると説明できる。そしてこの場合でのcome fromは1a)のようにbackとして融合(conflation)されるのが普通である。このことはbackが空間的な「後ろ」であり、これは「前」の空間(forwardなど)が無標であるのに対して有標であることから自然であることになる。ここではagainもその役割を一部担っていると言えるであろう。同時に1a)は次の1c)のようにtoとして実現することもある。

1c) His eyes went from me to John and back to me.

起点P、経路Q、着点Rから改めて見直せばここでの例はP→Q→R→Q→Pがその移動プロセスとしての全行程である。そしてさらに注目しておきたいのは1a-c)でのgo, comeから視点を排除したものがMOVEであり次の1d)が意味的に最も透明な文ということにはなる〔ここでの大文字書きは「まえがき」でもすでに示唆的に提示したがそれが原

始概念述語であり、深層意味素(Deep morpheme)であることを示すこととする、以下同様]。

1d) His eyes MOVED from me to John and back again.

M 事象からみる深層意味素の1つとして〈MOVE〉があるとしたが、ゼロ移動の静止は〈BE〉として示される。そしてこれら2つと〈AT〉、〈FROM〉、〈TO〉の合計5つがモノの空間移動に関わる最も原始的な深層意味素であり、これらの組み合わせ上の仕組みそのものが移動状況のDS構造にあるとする仮説が成り立たないかであるが、さらに次の例を見てみる。

2) The ball is rolling down the slope.  
(ボールが斜面を転がり落ちている)

ここでのdownは移動の経路を描写する空間詞の1つであり、いわゆるway-構文として次の文と平行するものである。

3) The ball is rolling its way down the slope.

この場合のits way downはM事象的には位置のプラス(+)移動として原始空間概念語(深層意味素)のTOで象徴的に示されよう。TOは着点指向の指標となる概念語で(+)のイメージをもつ。これに対してFROMは移動の起点としてマイナス(-)のイメージをもつ概念語だということであるが、このあたりに関しては徐々に説くこととし次の例を見てみる。

4a) I took my hat off.  
(私は帽子を脱いだ)

この例での空間詞offは概念FROMから来ることになりM事象的には原始概念構造(Primitive conceptual structure)として次の4b)として表記できる。

4b) My hat MOVED FROM my head.

すなわちここでは頭の上に存在していた帽子が位置の移動を起こし結果的にそこに存在しなくなったという〈存在から非存在へ〉の位置変化(Location change)の事象であり、この場合は移動の起点 (FROM) である頭から帽子がなくなるという意味としてFROMがやは

り(-)の概念語であることが確認できる。同時に4a)の空間詞offが否定概念NOTと結びつき、概念NOT FROMから統語上に射影され具現化したものであると説明できる。さらに次の例を引き合いに出しておきたい。

5a) I put my hat on.

5b) My hat is on my head.

この5a,b)をその行為 (ACT) として上の4a)と連続的にみれば、すなわち時間的連続行為としてみれば統語上には次の6a,b)のようにbackが顕現する。そしてそれが英語としてこの場合の自然な言い方でもある。backの欠如した文は不自然だということである。

6a) I put my hat back on.

6b) My hat is back on my head.

ここまでの論旨からすれば上の5a)、6a)が概念FROM/TOから来ること、そしてこれらがそれぞれ(-)(+)の概念とも結びついていることは示唆されたであろう。また5b)、6b)はM事象としてはゼロ移動の静止状態であり深層意味素によりその原始概念構造を示せばBE ATであることはすでに触れた。M事象と空間詞の原始概念構造についてその最も核になるとらえ方をきわめて概略的ではあるが示唆したつもりであるが、さらに次節で詰めてみたい。

## 2. AT, FROM, TOと英語 (Basic English) の空間詞

前節までの論旨をさらに展開し英語 (ここでの「英語」とはその小体系である Basic English を含めると同時に特別にこれを意識していることはもちろんである) の空間詞 (Spatial particle) をさらに追ってみる (ETP, p.19 参照)。

1a) He will give his hat to the man.

1b) He will give the man his hat.

1c)\*? He will give to the man his hat.

1d) He will give to the poor.

上で1a-c)はto-与格構文1a)と二重目的語

構文の交替可能・不可能な例であり、1b)は交替可能であるが1c)は可能でもありそうにみえて英語としてはきわめて不自然で事実上は非文(\*)である。1a)のto-与格構文(To-dative construction)はM事象におけるモノの物理的位置変化(Change of location)を意味するが、1b)のような二重目的語構文(Double object construction)は結果としての状態変化(Change of state)であり「所有権」の移動を意味するわけで、この場合には間接目的語(O<sub>1</sub>)であるthe manに直接目的語(O<sub>2</sub>)であるhis hatの所有権が渡る意味となる。すなわち1a)は原始概念構造的にはMOVE FROM/TOであるが、1b)はBE ATということになる(この場合のATに代わってもう1つ新たに深層意味素を設定すればWITHでもよからう)。1a)の文例はRichards, I. A. & Gibson, C. M. (1945) *ETP*. p.19に提示されているものでこれはここでの文脈上(情報提供上)も的確であり1b)を提示することは妥当ではない。giveは項(Argument)としては3項をとる作用詞であるが、M事象でそれがいわゆる所有権の移動が意図されるのではなく単に物理的移動であればto-与格構文となりSS構造に具現するのであり1c)の項配列は一般に容認されない。ただし1d)でのgiveは「寄付する」の意味であり的確である。この場合はいわゆる所有権の移動ではない。

またgiveのto-与格構文に対してmakeなどに代表されるfor-与格構文は項として3項ではなく2項をとるが、これの二重目的語構文もやはり所有権の移動(異動)が意図される。「所有(権)」は「交換(exchangeすること)」と結びついた有史以来の人間社会のあり方を示すキー概念である。貨幣制度も交換の制度である。

2a) Mary is making soup for him.

2b) Mary is making him soup.

for-与格構文の2a)で注意すべきはforの意味が「~のため」という場合と「~に代わって」の意味の両義(Double entendre)となる

点である。ただしこの場合も語用論的(Pragmatic)にそのつど意味はただ1つだけ決まる。一方、2b)は所有権・所有者の移動が意図されている。すなわちこの場合であれば「his soup (彼のものとなるスープ)」の意味がより前面に出るということである(*ETP* p.91 参照)。なお2a)のようなforもTOと分析できる。また与格構文とはならず次の3a)のような二重目的語構文しか存在しないものもある。

3a) He gave me a cold.

(彼は私に風邪をうつした)

3b) \*He gave a cold to me.

この場合は「感染」ということでやはり一種の結果としての「所有」の意味合いであり3a)のみが容認され、3b)は非文となる[ただし3a)でO<sub>2</sub>が非限定のa coldではなくhis coldと限定されるとto-与格構文も容認するインフォーマントもあるようである]。さらに次の4a)のような例も二重目的語構文のみが容認される。

4a) John gave me a kick.

(ジョンは私をけ飛ばした)

4b) \*John gave a kick to me.

ここではgiveといういわゆる軽動詞(Light verb)の作用としての「エネルギー」は移動の意味を呼び覚ますだけの力はなく、O<sub>2</sub>のa kickに比重がかかる。4a)は「me (私)がkick状態(kicked)となる影響を被った(Affected)」のような抽象化された結果的な意味として解される。その点ではJohnに視点を定め、強勢を置く次の4c)に近いものと言ってよからう。

4c) I got kicked by JOHN.

いずれにせよ、上の4b)は非文なのである。移動の概念の抽象化が進むと次の5a)のような二重目的語構文としても実現するが、これのto-与格構文5b)はやはり非文となる。5c)などは移動の概念の抽象化が進むと心理的、感情的「動き(move)」となるその象徴的な例と言える。

5a) The story gave me pleasure.

5b) \*The story gave pleasure to me.

5c) I was moved by the story.

さらに M 事象の文を次の例で見てみる。

6a) John took his hat to Mary.

6b) John took Mary his hat.

これらは共に容認される文ということになる。6a)は〈John's hat MOVED FROM him TO Mary〉という単にhatの移動であり、6b)ではhatの所有権の譲渡が含意されるわけで〈Mary HAVE his hat〉、すなわちhis hatの所有者がMaryとなったの意味である。先にWITHという所有の意味の原始概念を新たに提示したがHAVEもWITHと同類の原始概念ということになる。さらに次にやはりtake... toの例を出してみたい。

7a) It took me three weeks to get through the book.(その本を読み終えるのに私は3週間で要した)

この例でのtoもそもそもは空間詞なのでありやはりTOの概念から来ている。ここで前節で注目した着点(Goal)が(+)の概念と結びつき無標(Unmarked)であること、これに対して起点(Source)は(-)の概念として有標(Marked)であるということに再び論点をもどしてみたい。すなわち「数」の世界からいわずに四則演算(The four operations)のうちの加減で、加えることがたとえば'in addition to' (～につけ加えて)などに象徴されるようにTOと結びつき、引くことは'take two from ten' (10から2を引く)の例のようにFROMと結びつくことが示唆される。(+)のTO概念が無標であり、(-)のFROM概念が有標であることを上の7a)の例で検証してみるとto以下は本を「読み終えた」わけで、読むことに関して肯定(+)するのである。そしてこの文の中身をtake... to...に基づいた意味解釈からさらにひも解くと「私を3週間連れて行ったその時間的着点(TO)がその本の完読であった」のような意味になる。It took me to...は「時間が私を～へと連れて行った」という意味が根底にあるということであ

る。そしてこの場合3週間という時間が費やされた(時間が浪費された・時間が食われた)ことは(-)として引いた(FROM)ことではなく、時間的流れからも加えた(TO)ことで(+)として解される。したがって次の7b)のようなものとしてはSS構造上に実現しないと説明できる。

7b) \*It took me three weeks from getting through the book.

仮にこの7b)の言い方が非文ではなく存在すると想定するとfromの(-)から本を「読み終えなかった(NOT)」こととなり、時間をかけたとしてもおよそ物事は何も成就されないような矛盾を導き出す。FROMがNOTの概念を含意することは次の例からも検証される。

8) He kept me from doing that.

(彼は私がそれをできないようにした)ここではfrom以下がNOT(-)で〈I was unable to do that〉の意味として理解される。ついでながら、このunable toではunable(-)とto(+)の結合から(-)×(+)=(-)の概念を生むことも察知できる。

M事象の位置変化とその結果としての状態変化に関して特別に触れておきたいことがある。それは一般に目的語Oに現れる項を漸増的変化対象(Incremental theme)とする見方である。これは学界でもあまり注目されない印象を受けるが興味深い考え方である。すなわち変化のプロセスとして直接目的語を変化体(Theme)とみなし、時間の推移とともに刻々と増加したり減少したりする対象と考えるのである。増加ばかりでなく減少もあるので漸増減変化体(Incremental/Decremental theme: IDT)と筆者は呼んでおきたい。たとえば本を読むことはそのページ数が消化されていくことであるし、何かを食べればその分量が徐々に減っていき最後にはゼロ(0)状態となるわけであるが、一般には意識されない無意識のレベルのものと言える。たとえば次の文からもIDTのもつ意味は理解される。

9) I made a hole in two hours.

(私は2時間で穴を掘った)

10) The train was moving at the rate of 100 kilometers an hour. (列車は毎時100キロの速さで走っていた)

この場合9)では土などが徐々に掘り起こされその分量が増加するとともに穴が大きくなっていく変化のプロセス(行程)があり2時間がその及ぶ時間的範囲である。10)は目的語が明示化されない例ではあるが、これも実際には列車の速さと時間から走行距離が増加(消化)されていくのである。このIDTの見方・考え方こそは筆者が長年にわたって追究するテーマで機会あるたびに触れてきた数理的な「微積分」の概念とまさに結びつくところであるが(最近のものとしては拙稿(2005)参照)今回はこれ以上触れる紙面の余裕はない。ここでは微分がATの概念、そして積分がONの概念と結びつくとしておくにとどめる。再び論点をAT, FROM, TOに定め次の例を見てみる。

11) We will be ordering fifty more copies of this book from America.

(われわれはこの本をさらに50部アメリカ△注文することを考えている)

日本語の「～へ注文する」が英語ではorder... from... とfromでありtoではないことはよく知られているが、このorderの意味は「注文する」ではなく「取り寄せる」の意味である。そのように解すれば特に問題はなくFROMと結びつくことは理解されよう。また次のような表現もビジネス英語でよく用いられるがこれはFROMではなくATから来ることになる。原始空間概念ATはすでに触れたWITHの概念とも結びつく。

12) We will be placing an order with ABC company for this sort of machine.

(われわれはこの機種をABC会社△注文することを考えている)

ここではplaceが文字どおり「場所に位置づける」という意味からして移動空間上の1

点に視点がある。

次に再びETPからもう1つの例に注目してみる。本稿での論旨と直接的に関わらない部分は削除し全体を1つの流れをもつ段落の形で提示することとする(文中での記号(%、?), および下線は筆者)。

13) His name is John Smith. He is at the door of his house. He has his hand in his pocket. %He is taking a key from his pocket. He will put the key in the lock of the door. He is putting the key in the lock. ?He is giving a turn to the key. %He is giving a push to the door. The door is open now. %John took the key from the lock. %He is putting it in his pocket. He will go into his house. He is going into the house. He went into the house. He is in the house. The door is shut.(ETP pp. 58-60)

これはJohn Smithが家の戸口でドアの鍵をポケットから出し、ドアを押し開け、再び鍵をポケットに収め、家の中に入って行くその「動作」を時間的推移とともに刻々と描写し、最後に視点がJohn Smithからドアに移りそのドアが閉まった「状態」にあることを描写するものである。これもモノの「位置変化」と結果としての「状態変化」を描写するのであり、M事象の5つの基本概念BE, MOVE, AT, FROM, TOにすべて還元して示されると言えるであろう。ここでは文中に下線を付した5つの文に特別に注目することとする。文頭に付した%記号は事実上、英語として話者によりそのまま用いられる度合いには揺れがあらうことを示すものとする。?記号は広く一般に使われる容認度の低い例であることを示すもので本稿でもすでに用いたところがある。

この文は実際にはそれぞれ挿絵とともに提示されているのであるが、挿絵を取り除き各文をこのように連続的に並べその流れを追ってみると特徴のあることがより鮮明になる。

現実のコミュニケーション活動（広義での）で用いられる英語という観点からすれば、こういう語り口はしないことは事実である。この書の不備を説くのでは毛頭なく、それどころかここで提示される状況と文は最高傑作と言える。しかし実際の言語活動としてはこういういわば狂言めいた語り口は用いられないわけである。あえて狂言めいた提示手法をとるその趣旨はもちろんよく理解しつつも、それとは別にここでは本稿での論旨にそう形でこれを部分的に微調整し書き換えたらどうなるかを考えてみる。

この文の視点はすでに触れたように基本的に動作主の John(He)とモノとしての door の 2 点に置かれている。M 事象としては 2 種の変化、すなわち John, key, door の「位置変化」と結果としての door の開閉という「状態変化」である。この視点の移動と事象の変化からすれば、そして同時に情報提供上のストラテジーからすれば最初の下線の文は From his pocket he is taking a key. としたほうが自然な流れとなると言えよう。ここでの下線部は既知項(Given information)であり文頭に配置するのである。同様に 4 つ目の下線の文も From the lock John took the key. がよかろう。そうすることで次の文とのつながりがよくなる。it が key であることも明確に示せる。また最後の下線の文は He is putting it back in his pocket. としたいところである(前節例文 1) 参照)。

さらに 2 番目の下線の文は to- 与格構文としての TO ではなく実際には AT の He is turning the key. が自然である。二重目的語構文で ?He is giving the key a turn. としても is giving に自然さがない。過去形で %He gave the key a turn. とすれば結果的な状態変化 AT の意味となり英語としては原文より自然さは増すが、やはり He is turning the key. が本来である。3 番目の下線の文は 2 番目のものと比べればやや容認度は上がろうがこれを単に %He is pushing the door. として

もややもの足りない。push のもつ作用エネルギーだけでは door の開閉までには至らず必ずしもそれが含意されないからである。状態変化の二重目的語構文で is giving を gave とし、He gave the door a push. なら落ちつきはする。実際この場合の挿絵では door は open 状態で描かれてもいる。しかしここでは押す行為(ACT)とその対象物(AT)としての door を焦点づけ He is pushing at the door. とすれば英語(Basic English)そのものとしても安定することになる。なお、ついでながら He is pushing the door to. と末尾で to の意味ベクトルの助けを借りれば押してドアを開ける意味ではなく「閉める」意味となることをつけ加えておきたい。これに関してはすぐ下でも確認する。いずれもさらに細かく説く必要があるが紙面の制約上割愛するが、すべてこれまでの論旨と結びつくと考える。それを一口で言えば無標(Unmarked)／有標(Marked)という指標であり、これが情報提供上のストラテジーとして原理的に働くということになる。なぜならこれが文における各構成素の的確な配列法を決定することともなるからである。M 事象での起点(Source)は知覚上のゲシュタルト的な地 (Ground) と図(Figure)の関係からしても「地」として開かれていて有標であり、着点が「図」として閉じるということから無標であるという考え方は FROM と TO の関係と平行する。上の 13)でのドアの開閉に関してであれば「開」の open が有標であり、「閉」の shut が無標である。それはそもそもドアというものはその目的役割(Telic role)からして「閉めるもの」であり「閉まっている状態にある」のが本来なのである。したがって、それを「開ける」ことは M 事象としては起点の FROM でありそれだけ有標なのである。無標／有標に関して梅本(2007)はその副題に「そうだ京都、行こう」という旅行会社の広告文を付しているが、これは京都が無標の着点として「京都へ(TO)」と理解されるという好例である。視点(視線)の定まりは開放的な起点

(FROM)から着点(TO)への閉合・収束であることを示す象徴的な例として次の14)のようなものを挙げればよいかもしれない (cf.はその逆であるという点ではそれだけ有標であることになる)。

14) They came from different directions, but went in the same direction.

(彼ら(それら)はいろいろな方角から来たが、同じ(1つの)方角へ行った)

cf. They came from the same direction, but went in different directions.

これと関連して英語には‘far from’, ‘near to’ という象徴的な言い方がある。視点・視線の移動は遠景(FROM)から近景(TO)への閉合という遠近法(Perspective)が基本であると言えよう。M事象でマイナス(-)概念と結びつく有標な起点(FROM)から、プラス(+ )概念と結びつく無標な着点 (TO) への移動は原理的には数直線上での左方から右方へ、右方から左方への算法(四則演算法)ともどこかで結びつくように思えるし、ユークリッド幾何学的な「遠近法」との関わりも見え隠れする。遠近法に関わる考え方はいわゆる構造主義(Structuralism)とも相通する。

### 3. おわりに

生成語彙意味論(Generative Lexical semantics)では移動事象(Motion event:M事象)をその上位事象と下位事象に2分し関数的なM :[[x ACT ON y] CONTROL(CAUSE) [y BECOME [y BE (NOT) AT - WITH z]]]のようなものを提示することで語彙概念構造(Lexical conceptual structure:LCS)として分析するが、本稿ではこの分析手法から特にBasic English、そしてこの理論体系(Ogdenology)を基に著されたETP(Richards, I.A. & Gibson,C.M.(初版1945))に頻出する基本的な空間詞の概念構造に焦点をあてた。LCSには他のいくつかの原始概念述語

(Primitive conceptual predicate)が組み込まれている。本稿で提示した<MOVE FROM/TO>のMOVEからもさらにCOME, GOがやはり原始概念として導き出されるわけであるし、INなども<BE AT>のAT(点概念)から来るものと考えることができる。他にもいくつか有限個の原始意味概念が上のLCS中に組み込まれていると考えられるのであるが、それらは基本的にBasic English語彙とも見事に一致する。

M事象が言語化されSS構造に投射される例をさらに少し挙げておくと、梅本(2007)による「さらに」の意味の# plus, # besidesなどは着点指向で無標であるがゆえ顕現するが、# plusと対の# minusという言い方は容認されにくく目下のところ存在しないというのはよい例の提示である(#はun-Basic語彙を示す、以下同様)。ただ、一方で# besidesの対でもある# apart from (～は別にして)などがあるのも事実である。この例のfromはFROM、すなわち起点であり有標なマイナス(-)の概念から来ているもので「引くこと」の意味としてのものである。またbe late for (～に遅れる)は遅れても結果として到着することを含意し「存在」の概念とも結びつき無標の着点指向のプラス(+), これに対してbe # absent from (～に欠席する)は「非存在」としてやはり有標な起点を示唆するマイナス(-)であるという梅本(同上)の論点も妥当である。これも本稿の論旨からすればforは概念TOから来るのであり、fromは概念FROMから来ることになる。forと関連し、たとえば# except for (～を除いて)もfor以下が無標の(+ )である。これに対して1語の# exceptは有標の(-)が本来なのである。前者はBasic Englishではbut for でよいが、たとえばHis writing is good but for one or two errors.であれば「ミスが1つ2つある」という(+ )の意味になる。

(名古屋市立大学教授)

## 参考文献

- 後藤 寛(2005)「移動事象の関数構造と高次言語BASIC ENGLISH」ベーシック・イングリッシュ学会研究紀要 No.13. pp.8-19.
- Ikegami,Y.(1976) Syntactic structure and the underlying semantic patterns:A localistic hypothesis. *Linguistics*,170.
- 影山太郎(2001)「日英対照 動詞の意味と構文」大修館
- Richards,I.A. & Gibson,C.M.(1945) *English Through Pictures*. (Bk.1) Washington Square Press.
- Talmy,L.(1975) Semantics and syntax of motion. In: J.P.Kimball(ed.), *Syntax and semantics*, 4. Academic Press, New York.
- 梅本孝(2007)「物体移動における‘from’と‘to’をめぐる：そうだ京都、行こう」第166回日本実用英語学会研究発表(2007.1.27)・資料、(於) 早稲田大学

## 英語習得が難しいわけ

小 高 一 夫

英語は、日本語を母語とする者には非常に難しい。特に、音声面では著しく難しい。その理由には、下記のことを考えられる。

### 1. 言語学的距離

英語と日本語は、異系統の語族である。インド・ヨーロッパ語の、ゲルマン系（オランダ、ドイツ、スウェーデンなど）やロマンス系（フランス、スペインなど）の言語と違って英語との言語学的距離は非常に大きい。ちなみに、日本語の語系統については、ウラル語族・アルタイ語族、オーストロネシア語族、また、インド南部のドラヴィダ語族の一つなどと諸説があり、不明。

### 2. 文化的差異

伝達がことばに大きく依存する Low Contextの欧米とは対照的に、日本は High Contextの文化で、ことばによる伝達よりも周辺、前後の状況・場面の判断で理解する、いわゆる察する文化に価値を置く。

### 3. 被植地経験と自覚的動機

シンガポールやフィリピンなどと異なり、日本は英米による被植地経験がなく、日常の生活でも全く英語を必要としないので、英語学習に対する自覚的動機が皆無である、といえるほどに希薄である。

\*加藤周一、朝日新聞・夕刊、2006年4月19日

### 4. 周波数領域

英語が高周波数領域（2,000herts~12,000 herts）を持つ言語であるのに対して、日本語は、低周波数領域（125herts~1,500herts）の言語である。周波数が大きく異なる音は聞き取りにくく、意味を持たない音、即ち、雑音となって耳に入る。

\*村瀬邦子（1996）「トマティス流 最強の外国語学習法」日本実業出版社

### 5. 脳による音認知機構の差異：

日本語母語話者と英語母語話者とは、自然音、言語音、楽器音に対する脳の認知機構に差異がある。日本語母語話者が英語を聞くと、左右の脳機能がバランスを崩して正常な働きが阻害される。そして、右脳の働きが抑制され、本来機能している直感や創造力が働きにくくなる。

\*角田忠信・田中靖政・沢田允茂（1986）「言語・意識・生活」共立出版

以上が英語習得の難しい理由であるが、これは、逆に、英語母語話者にとっても、日本語習得は難しいらしい。彼らがフランス語習得に要する時間を1とすると、ロシア語は3~4倍、中国語は6~7倍に対して、日本語には10倍を要するという。

\*大谷泰照、朝日新聞・夕刊、2004年10月23日

## 英語習得、その難しさの薄めかた

その1. 英語母語話者の「英語」から自由になる。

英語は今や世界語として働いている。そこで、初期の英語習得に際しては、「そうは言わない。こうなのだ。」という英語母語話者の決まり文句や彼らと同じ表現、即ち、「イギリス語」・「アメリカ語」の束縛から自由になる。結果として、暗記の必須量が減る。増えた時間で、英語としての正しさを守った自己表現の仕方を工夫する。

既述したように、日本語母語話者にとって、母語と英語の差異の程度は甚大である。特に、英語が日本語母語話者の脳に入ると、左右の脳機能のバランスが崩れて、右脳の働きが抑制されるというのは驚きである。即ち、脳が、母語で話すときと同じようには働かないということである。

また、英語の発音については、その本質的な特徴をきちんと学べば、必要の限度を超えてまで神経質に英語母語話者に似せる必要はない。厳密に言えば、一人ひとり違うのだ。母語の日本語の場合でも、目が醒めるような美しい発音をする人にはめったにお会いできない。大体がアバウトであることに気づいて欲しい。Spoken Englishも、一人ひとり、それなりに個性の味が楽しめるものである。伝達は発音以外に、ContextやNon-Verbal Languageとの総合である。つまり、母語と同じ。

最も大切なことは、誤解を呼ばないように配慮しながら音声を使い、自分が伝達したいreferentと同じreferentが、相手の脳内に正しく描かれるように努めて話すことである。少なくとも、発音を自由な自己表現の足枷にはしたくない。

その2. 指導の仕方は、ことばの指示性を優先する。 cf. 会話中心の検定教科書

「チョコレート」には味がない。“blackboard”の意味は「黒板」ではない。“blackboard”も「黒板」も英語と日本語と

いうことばに過ぎない。つまり、意味ではない。“blackboard”が指示する黒板そのものが意味である。同じく、ことば「チョコレート」が指示するチョコレートそのものは美味で、ブランデーによく合い、頭の働きをよくする美味しいお菓子である。

即ち、ことばそのものに意味はない。しかし、ことばには指示機能がある。ことばが指示する実物、実際（場面・状況）、そしてときに虚構が意味である。従って、授業では生徒に、指導する英語が指示する実物、実際と虚構を明確に把握（grip）させることが重要である。

虚構というのは、抽象的で、外在的に指示することは出来ないが、縮約されている内容を分解すれば、身近で具体的な実物、実際に変容させて指示することが出来る。例えば、“animal”は指示できないが、意味を分解して“dog”や“monkey”にすれば指示できる。また“love”は、テレビで話題になっているAとBを取り上げて、A and B are in love with one another/each other. とすれば、外在的には指示できないが、脳内には明らかな実像が浮かぶ。即ち、イメージを指示できる。さらに、ハートに矢が刺さった絵があれば申し分ない。

このように、伝達の仕方は、ことばに限らず、絵図や仕草などを用いれば一層分かりやすい。Birdwhistellによれば、対面しながらの会話でのNon-verbal Languageの伝達力は65%、対するVerbal Languageは35%となる。Mehrabianの報告でもっと極端で、その比率は93%：7%になる。そして、Non-Verbal Language93%のうち、55%が顔の表情、38%が声調であるという。

ところで、ことばが使われる場面を考えると、「どちらへ?」「ちょっと、そこまで。」といった円滑な人間関係の保持を目的とする社交・交感的言語使用は別として、ことばが脳内で思考させて意味を決め、事実（情報）を伝え、感情を伝え、さらに文化を後の世代につなげる思考・指示的、目的・伝達的な働きは、全てことばの指示性に基づいて行われる。

従って、初期の英語指導では、英語母語

話者の日常会話の決まり文句や表現の仕方を暗記させるより先に、一語一語の意味と用法を教えなければならない。即ち、授業という指導の実際に当たっては、個々の英語の意味(指示物)と用法が分かりやすく工夫された教材を用いて、脳内に明瞭に記憶されるような仕方で教えることが基本である。基本的な英語力がついていれば、社交・交感的言語の指導は、contextから判断すれば暗記を強いる必要もなく、容易に理解させることができる。

### その3. 実物提示、実際(場面・状況)の演示、絵図の提示。

- \* I.A.Richards「初期言語指導の原則」第1項:  
 私たちは、新しい文または文の要素についてそれが場の中でどのように適用されているかを見ることによって学ぶ。
- \* I.A.Richards「初期言語指導の原則」第2項:  
 教えるときには、文と場を一緒にして、見えるかたちで提示する。

ことばの意味(指示物: referent)は、それが指示する実物、実際、ときに虚構であるから、指導する英語の referent を学習者の目前に提示することは最も明瞭な指導になる。なお、この“referent”は、Richards「初期言語指導の原則」での「場」を意味する。

それにしても、すべての実物、実際、虚構を教室に持参することは出来ない。そこで、絵図を代用する。絵図に出来ない虚構、即ち、抽象的な事柄は、その内容を分解して具体的で身近にある実例を描き、日常用いられている平易なことばで説明する。日常語で表現できる実物、実際は、皆が同じものを見ている可能性が高いから、指示物(referent)を共有できる。つまり、教師と学習者が同じ referent を見ながら、指導し、理解できる。

そしてまた、学習者が実物、実際に触れることは、ことばの意味を明瞭に把握(grip)し、その時点で理解するばかりでなく、深く脳内に残り、以後、そのことばと出合ったときに、意味を決定する要素として瑞々しく、

新鮮な感覚で生き活きと働く。それは、Edgar Daleの“The Cone of Experience”に示されているように、ことば(Verbal Symbols)の本質が、直接的・目的的经验(Direct Purposeful Experiences)や雛形经验(Contrived Experiences)に基づいているからである。

### “The Cone of Experience”「経験の円錐」 from Edgar Dale (1969) *Audio – Visual Methods in Teaching*, p.107

11. Verbal Symbols (言語的象徴)
10. Visual Symbols (視覚的象徴)
9. Recordings, Radio, Still Pictures (レコード、ラジオ、絵)
8. Motion Pictures (映画)
7. Educational Television (教育テレビ)
6. Exhibits (展示)
5. Study Trips (見学旅行)
4. Demonstrations (演示)
3. Dramatized Experiences (演劇経験)
2. Contrived Experiences (雛形経験)
1. Direct Purposeful Experiences (直接的・目的的经验)



### その4. 母語(日本語)を排除し、直読直解をする。

- \* I.A.Richards「初期言語指導の原則」第17項:  
 母語に頼ると次のようなことが起こるので、避けるべきである。
- a) 母語の構文の干渉が起こる。これがbroken languageを使わせる主な根源になっている。
- b) 母語の音素の干渉が起こる。これが誤っ

た発音をさせる根源になっている。

- c) SEN-SITsの代わりに、母語が新しい言語に結びつく。その結果は必然的に、母語で考えることになるから、「新しい言語で考えること」はできない。しかし、母語に頼らなければ、「新しい言語で考えること」は最初からできることである。

上記の「初期言語指導の原則」第17項で言い尽くされているように、母語を使って新しい言語を学習すると、その干渉を受けて、構文と発音のみならず、脳内の働きである Thought or Reference さえ混乱させて、新しい言語で考えることができない。この言語習得の一般論に加えて、日本語母語話者はさらに、当初に記述したように、英語という新しい言語に対しては、特別に多くの不利な条件を抱えている。従って、少なくとも、初期の段階での日本語を使わない授業は、英語習得の難しさを薄めるためには必須の仕方である。この仕方を、Direct Method という。

ところで、日本語を使っている授業の Merits and Demeritsにはどのようなことがあるのか、実際の授業を見ながらメモを取ってみた。

#### < Merits: >

- \* 短時間に沢山の知識が与えられる。例えば、on=「～の上に」と言えば終わり。
- \* 生徒は沢山の新しい知識を得て、「勉強した！」実感が持てる。
- \* 先生が話す冗談やことばのあやが楽しめる。
- \* 質問し易く、先生や級友とのコミュニケーションがとりやすい。
- \* 教師が、比較的気軽に授業に臨むことができる。

#### < Demerits >

- \* 英語を一旦、日本語に訳してから理解する。直読直解ができない。
- \* 目の前の場面や状況を直接に英語で表

現できない。時間がかかる。

- \* Broken English、即ち、英語として誤った構文を作る原因になる。
- \* 日本語の発音になりやすい。
- \* 英語的発想（無生物主語など）が思いつきにくい。

#### その5. 母語の排除を可能にする教材配列と指導の仕方。

\* I.A.Richards「初期言語指導の原則」第18項:

一つの言語を別の言語に変えるという作業は、言語学習の後の方の段階では望ましい練習であるが、初心者にとっては混乱と徒労の原因になる。段階付けされた提示は\_\_正しく整えられた配列順序のSEN-SITsを展開することで\_\_「相当語句」や母語による説明をすべて不要にできる。

先ず、一つの言語を別の言語に変える作業は、ことば(英語)が脳内に潜在する過去の経験の中から、これだと無意識のうちに判断して Referent(指示物・意味)を決め、次はその Referent が脳内の類似した経験と結びつく新しいことば(日本語)を探す作業である。つまり、Ogden & Richardsの「意味の三角形」の頂点にある Thought or Reference(思考・指示作用)を2度にわたって行うことになる。しかも、日本語母語話者にとっては、英語が脳内に入ることによって脳の働きがバランスを崩し、右脳の直感的、構成的なイメージ操作が抑制されるから、この作業は非常に重い作業になり、初心者向きでないことは明らかに分かる。

ところで、母語(日本語)に頼らない Direct Methodが、正しい構文と正しい発音の習得を可能にし、さらに、新しい言語(英語)で考えることも可能にする指導法であり、特に、英語習得に大きなハンディキャップを持つ日本語母語話者の指導に当たっては、必須の仕方であった。

しかし、日本語を使わずに英語を理解させるためには、無配慮にどの教材でも Direct Methodで行えばよいというものではない。そのためには、既述した「初期言語指導の原則」の第1項～第18項に詳述され

ているように、指導項目が、今日学ぶことは昨日（以前に）学んだことから学び、それが明日学ぶことの準備になるように、他のすべての項目と相互に支えあう段階付けが施されていること、そして、教えるときには文（sentence）とその意味を表す場（situation）を一緒にして見えるかたちで提示する。このようにして授業を展開すれば、日本語に頼る必要はなく、また、他の英語の相当語句で言い換える必要もない。

この教え方についていまだ少し加筆すると、①日常生活の広い範囲で役に立ち、英語の核となる少数の語彙が、相互に支え合う有

機的な構成で、General→Particularへと順序立てられている教材を、②螺旋階段を上っていくように、東へ回れば東の景色、南へ回れば南の景色、東西南北、何度も何度も繰り返して同じ景色を見ているようではあるが、見える範囲は段々だんだん大きく広がって行くのと同様に、役に立つ語を何度も何度も使いながら増やして行き、いつの間にか英語の頂点にたどり着く。

①がBASIC Englishを用いた *English Through Pictures* であり、" がGDMであることは皆さんの周知するところであり

ます。  
(神戸松蔭女子学院大学教授)

## GDMによる小学校の英語実習を終えて学生たちが学び取ったもの

松川和子

### はじめに

昨年 *News Bulletin* にはプール学院大学「初等英語教育」の2005年度の授業報告を行った。2006年度は2年目を迎え、中級I・IIにさらに上級I・IIが加わり、この2月には5人が2年間の履修を終えた。

資料「実習の内容と回数」にもあるように実習は小学校の「総合の時間」に余裕があればお願いするといった形式で不定期に各年6回～7回で実習と実習の間が5ヶ月空くこともあった。GDMをおこなうには条件は整っていなかったが貴重な実習時間を大切にしようと、ほとんどの学生が授業以外に集まって長時間に亘りライブの練習や準備を行った。実習では主に2人から数人の学生が協力して授業にあたったが、上級前期クラスでは初めて、5年生（半数分割17人～18人）を1人が続けて2回指導を行った。

この稿ではこれら5人（実習回数14回）を中心に他の履修生9名（実習回数10回程度）も含めて2年間の学習の軌跡として、期末毎に提出された課題レポートから、彼らがどのように学び、どのようにそれらを自

分の言葉で表現しているか、また学習を生かした授業プラン等を原文のまま引用し、紹介したいと思う。継続してGDMによる実習を体験した学生達自身が自分の視点から考え、学び、大きく成長したことがこれらのレポートから読み取れると思う。紙面の都合上、言及の多かった以下5つのトピックについて関連箇所を抜書きし掲載する。

- (1) 復唱の問題
- (2) SEN-SITと目線
- (3) 生徒の進度を知り、理解に寄り添う
- (4) 興味を引き出す、生徒を巻き込む
- (5) 授業はコミュニケーションの場

### (1) 復唱の問題

最初から日本語を使わずしっかりと英語で挨拶をしていこうと決めていた私たちは生徒の注意を引き付けることに成功しました。しかしながら、実際授業を始めていくと（大学の授業で）指摘されていたように生徒達は普段の授業で復唱する癖がついているので、私たちが生徒に生徒自身の立場・状況から言わせるようにしようとして

も、なかなか生徒に発想の転換をさせて、頭の中から復唱することをなくすことができませんでした。(学生O)

一番反省すべき点は子どもに復唱させてしまったということ。子どもは先生が言うことを復唱する癖がついている、と私は思う。それを如何にして自分の立場でモノを言わせるかだが私の発言通りに復唱してくれる子供たち。「これはマズイ!!」とおもいつつも、日本語を使うのは避けたい、生徒が発言してくれることに対してできるだけNoといたくないという気持ちもあり、上手く切り替えることができなかった。(学生T)

なによりがっかりだったのは黒板に絵を描いてThis / Thatの導入を始めたときに担任の先生が私の後を復唱してくださったこと。先生につられて張り切って子供たちは大きな声を出して先生には申し訳ないが出鼻をくじかれてしまった。一人一人が個々に見た物に対し、違う正解を放つまでじっくりやりたかった。見る人によって異なるsituationになることをわかってほしかった。後悔は残るがGDMの素晴らしさを体験したことは大きな経験になった。(学生A)

あとは、生徒による言い返し。前に出てI am here. というのを生徒たちがくり返したら、それはただの暗誦だからだ。それを言わせず、You are there. といわせるのは、実は大変なんだということがわかった。だが、子供の吸収力はものすごい、積極的で、発言したくてしょうがないという雰囲気が出ていた。あれはすごく良かったし、私もその空気にとっても助けられた。あの空気をみたら、日本人がシャイだなんてとても思えないと思う。それくらい、いい空気だった。(学生S)

## (2) SEN-SIT と目線

生徒同士のやり取り (I am here. You are here.) の時、私たちが生徒に近づきすぎて生徒同士のI, Youに混乱を起こさせた。目線によってI, You, He, Sheはどんどん変化するのだ。こういう時、教師は生徒から離れた位置におり、生徒二人に自由に言わせること。(学生N)

教える時の目線。これは細心の注意を払わないといけない、一番大事なことだと思った。目線を変えただけで、Youは意味を変えてしまう。相手の目を見ていない場合はHe, Sheに意味を変えてしまう。それはとても大事なことだし、責任重大だと感じた。(学生S)

日本語を習得する際、文字から覚える者はいないだろう。situationに応じて単語をおぼえ、その単語をつなげて行き文章を構成していったはず。日本語も最初はふわふわな感じで頭の中にはいつてきたものがその単語を使ううちに確実なものにかわりSEN-SITを使い分けられるようになり、communicationができるといった具合である。GDMを実践した小学校の子供たちは本当に良い勉強をさせてもらったと思う。(学生A)

その場のsituationを大いに生かし、体験させることにより、よりわかりやすく、また生徒自身に考えさせる「子供たちの頭を通す授業」が目指すところであるので今回の実習では悔いがたくさん残ったが、貴重な体験となった。(学生T)

授業者が二人で生徒の前でデモ、here, thereを見せても生徒はhere, thereの言い換えができない。それは生徒自身がその立場での言い換えを体験していないから。GDMでは自分が体験して学ぶことが一番重

要。教える言語以外使わず、英語脳を作り、それで考えさせることも大切なことのひとつ。(学生TA)

私自身、今回の実習でネイティブ教師に参加してもらって授業を行った中で(中略)(ALTに任せた箇所)やはり英語を繰り返し発言するだけになっていて英語がその場のみの暗記、言葉遊びのようになってしまっているように感じたし、単語以外は子どもの記憶に残らないであろうと感じた。子どもの立場からの状況的把握ができておらず、頭を通して理解することができていなかったように思う。(学生O)

### (3) 生徒の進捗を知り、理解に寄り添う

私が実習の中で感じたことはNativeの先生は発音は素晴らしい、しかし、遊び形式なので一人一人の子どもたちに目を向けることができず、何人かの子どもたちは小学校生の時点で英語に置いてきぼりを食っているということであった。彼らの教え方は会話式なので、3分の1しか理解していなくてもそれにすら気付かず、進めていく。理解をしていない子を見つけても、目の前に行き言葉をくりかえすだけ、その時は言えても、2秒後には言えない。そんな授業がくり返されている。(学生MS)

3回目の実習は、これまでに経験したことを各々が発揮できたと思う。(中略)近くの物を指しながら“It is here.”と言い、次に遠くの物をさして“It is there.”と言う。それを何度も何度も繰り返し、“It”を“I”“You”“He”“She”に置き換え、さらに何度も繰り返した。これにより、GDMの授業を100%理解している生徒と、そうではない生徒を見極めることができ、全員が理解できるようにGDMができたと思う。絵や文字をみせることによって、さらに理解してもらえることがわかった。(学生OM)

人によって勉強の進捗が異なる。これもGDMに向いている。生徒の理解度、進捗を従来の学習法とちがってGDMは測りやすい。(学生S)

自分自身の頭と生徒の頭を一致させ、同じものを理解しあうことの難しさを痛感した授業でした。ただ良かったことは生徒がどれくらいのスピードで理解していくのか自分自身が考えつつ教えることができたことです。(学生Y)

実際の授業では生徒の理解度に合わせて柔軟に授業内容を変更していくことが非常に重要だと考えられる。生徒たちの前回の授業に対する理解度が低ければ生徒が完璧に理解できるまで復習を入念に行う。この場合、導入は行わず、復習だけを徹底してもよい。導入のときに大切なのは、完全に新しいものだけを学ばせるのではなく、今までに学んできたことを織り交ぜ、新しいものは、ごく少しにすることである。

(学生TA)

### (4) 興味を引き出し、生徒を巻き込む

授業プランから (in, onの導入)

This (That) \_\_\_\_\_ is here(there).の形をできるだけ生徒から引き出しておく。初めてspoonを生徒に見せて発言する子がいたら褒めその子を前に出して言わせる。glassについても発言を促す。つぎにspoonをglassの中に入れて、教師は大きな声でThis spoon is in this glass. 同じ要領で上に乗せてThis spoon is on this glass. このようにspoonの位置を変えて2つの文章と状況を言うことでコントラストをはっきりと生徒に見せる。生徒の頭の中でin, onだけが違うことで状況が変わることがわかりやすくなる。しかし、生徒に発言させる際は生徒の位置から見たときの文章がThatになること、onはいろいろな側面

にくっつけてみせること。in, on ははっきりとコントラストを強調して発音することなどに注意すること。この後、生徒の前に spoon, と glass をもって行き発言させる。このとき、教師は何もせず生徒に状況 (situation) を作らせ、発話させることが大切である。

練習では教師は黙って示すだけにして生徒の発言を待つ。その後、透明な bag と pen で in, on の場面を作り発表させる。クラス全体を注意深く見ると、答えたいという子どもは出てくるので、そのサインを見逃さないようにすること。生徒全員に教室にあるものを使っていろいろな文を作らせる。教師が予想した答えだけを正解と考えることがないよう教師が柔軟性を持つこと。子どもが発言するまで言わないで待つ。初めに発言した子どもを強く褒めてあげることが大切。いつも受身で静かに当てられてから話すということに慣れている生徒に大きな声と笑顔で自分から発言することがいかに素晴らしいことかを伝えることが大切。自主的に発言した生徒にしっかり向き合って決して否定しないことや、間違えてしまっても励まして正しい答えをきちんと言わせてあげてから 'Good.' と言ってあげることが良いと思われる。教師は決して生徒の発言を先取りしてはいけない。これをすると生徒は先生が答えを言うだろうと頭を働かせなくなるし、正解があると考え暗記するようになる。(学生O)

言う英文を自分が選ぶということで英語に対する興味を持たせることができ、自主的発言に結びつく。またそうすることで英文が生徒の頭を通り定着しやすい。

(学生FS)

私は最終日だったため、他のペアの授業をよく観察してから授業に臨めた。2日目のOさんとKさんの授業がとてもテンポよく、

このクラスの生徒達は、理解するとどんどん発言してくれることがわかった。そのため、(中略)理解できた生徒からどんどん発言してもらおうと前日の準備の時間に決めた。(中略)昼休みのため授業の開始が5分ほど遅れていたのので、復習を急いでしまったが新出語が出てくると生徒達は目の色を変え、私たちの口と行動に注目、きちんと発言できていた。生徒同士の発言をみても覚えの早さに驚いた。生徒のまなざし、プリントの正答率が高いことをみて前日の準備時間は無駄ではなかったと感じた。

(学生I)

(GDMは)生徒自身が授業に参加するということが絶対の条件になっている。生徒の言葉を自発的に引き出すことは難しいことだが、興味の持てる授業を行えば生徒は自然に自発的に発言するということがわかった。児童は興味深いことは集中力が高く、また、非常に積極性を発揮し、自分から挙手をして答えたがり、そしてモデルになりたがるということが実習と数回の授業見学で分かったこと。授業をしながら、生徒の反応(興味を示しているかどうか、目線など)に目を配ることも忘れてはならない。生徒の反応が薄ければ興味が低いということであり、興味が低いということはつまり学習への集中度が低く、効率よく学習が進められないからである。(学生TA)

自分は何か、相手は何か。どんな場面なのか...子供たちは常に考える必要性があり、その中で答えを探し、予想。やがて子供たちは「分かった」とか「できた」と答えを発見し英語を操るという面白さに気付く。子ども自身が場面を英語で切り取るということがGDMのポイント。英語を楽しむことにつながっている。「楽しむ」ということこそが重要なポイント。(学生TM)

## (5) 教室は communication の場

授業でよかった点は生徒の目をしっかり見ることができた。アイコンタクトをうまくすることで（生徒と）コミュニケーションが取れたと思う。一緒に生徒たちと発音するとき一体感を感じた。それから、自分たちが話すばかりでなくできるだけ生徒にしゃべらせたこと、学ぶことが楽しいと分らせてくれた授業です。（学生F）

これまでの教育は先生が中心として、ただは生徒にわかりやすく理解しやすいように教える事が役目だと思っていた。しかし、それは昔の日本の教育であることがこの授業でわかり、実際は生徒とのコミュニケーションでお互いに信頼しあえることで授業が成り立つ。つまり、お互いの意見を交換する言葉のキャッチボールが必要であるということだ。このことから、教育とは先生と生徒との間のコミュニケーションによって進められるので、決して先生だけが中心というわけではない。これまでの実習を通して学んだことは、生徒にいかに関心をもってもらうかであると思った。ただ、教科書を見てノートを書くといったやり方ではコミュニケーションが取れない。生徒が英語を学べると同時に、私たち教師も新たな課題ができたり、何をどうするべきなのかが理解できたりもする。お互いにプラスになることがGDMだと思った。

（学生OM）

## まとめ

独りよがり、一方通行、丸暗記、復唱（リピート）。GDMによる授業はこれらの語と対極にある考え方を実践するものであり、また、教室は誰もが（授業者も学習者も）創意工夫する場所、そしてコミュニケーションの場であることがこれらのレポートで報告されている。相手の表情を読み、反応を見ながら授業の進度を調整していく。「お

互いに分かり合えた時の喜び」といった言葉で学生は表現している。授業者自身がコミュニケーションのノウハウを学び、伝え、伝わることの難しさと楽しさを実感する。

学生達は実習を通して、生徒が新しい言語を獲得していく現場に居合わせることとなり、生徒がどんな時にわかり、どんな時にわからなくなるのか観察できた。

GDMは教師をも育てる。学生達は授業者としての自分を客観的に見る目を養ったことで自分の成長に気付く。TAさんとSさんは以下のように書いている。

私は中学・高校・大学・とこれまで8年間にわたり英語の学習をしてきたが、その方法はメタ言語を使ったものであり、とても効率が悪いのではないかと今回の授業を通して強く感じた。また、そうした授業はわたしにとって受動的なものでしかなかった。しかし、今回GDMに出会って、これまでの考えが変わったと思う。ライブの中で自ら考え、学んでいくというGDMの考え方を、私自身も模擬授業というライブを通して学んだからだ。こんな私でも自ら考え、また活発的・能動的に取り組めたことを心から嬉しく思っている。（学生TA）

授業を通して今まで感じられなかったことが感じられるという大変うれしい体験ができた。（学生S）

90年代には失業率20%にも達したフィンランドは大胆な教育改革を行い、いまや学力世界一（2003年度経済協力開発機構の「生徒学習到達度調査PISA」の結果によると）と言われている。当時の教育大臣であったオッリペッカ・ヘイノネンさんはNHKBS、2月12日「未来への提言」の中で「現在は変化のスピードが速くまた選択も多い、手本となる生き方がない。大人になる力が

弱まっている。だからペースを少し落とし、より深く考えさせることが大切。自分の頭で考え、心で考え信じる。その機会をあたえること。」と述べ、座右の銘を聞かれて次の言葉を紹介している。“Non scholae sed vitae.”（学校のためでなく人生のために）。私たちGDMを実践する者もまたそれを目指したいものである。

最後にこの2年間、こちらの要望を受け入れ、未熟な学生の授業を温かく見守っていただいた、堺市立はるみ小学校の先生方に

は心から感謝を申し上げたい。この小学校の協力がなければ会話中心の風潮の中、GDMというマイナーで認知主義的な教授法による授業は決して実現しなかったし、「言葉の学習」「興味」「待つ」「分かる」といった事柄について「あらためて考える」ことも、また、ダイナミックな生徒達の学びに参加することもできなかったと思われるからである。

（プール学院大学その他非常勤講師）

初等英語教育 2005年・2006年度実習の回数と内容

2007年 3月

年度	クラス	学年	授業実習の回数・形態	授業実習課題文	備考	
2005 前期	中級1	4年生	・6月 4回 ・小学校5限 ・各クラス学生2人が出向かいて指導 ・授業をビデオで録画 ・他の学生は大学の授業でビデオを観察する	(1) I, You, He, She, I t (2) It is here (there). He (She) is here(there). (3) I am here. You are here(there). (4) This(That) is my(your) hand.	・実習生14人	
	後期	中級2	4年生	・11月～12月 3回 ・小学校5限 ・各クラス学生2人が出向かいて指導 ・授業をビデオで録画 ・他の学生は大学の授業でビデオを観察する	(1) This(That) is his(her) hand. pen, bag, seat など導入 (2) These (Those) are (my, your) hands. (3) These (Those) are (his, her) hands.	・実習生10人 (継続5人、新入5人) ・3回目12月8日はクリスマス会。ワークを兼ねたクリスマスカードを作成。this is Santa He is here. These are his hands. These are his legs.
2006 前期	中級1	6年生	・6月 3回 ・この授業が2・3限となり実習生全員が小学校に出向いて実習や観察を行った	(1) I, You, He, She, It, They (2) It is here (there). He (She) is here(there). (3) I am here. You are here(there).	・実習生16人 ・6年生に実習学年を変更	
	上級1	5年生	・6月 5回 ・半数分割とし4つの教室に分かれて17-18人の生徒を1人の学生が指導	(1) We(You, They) are here(there). (2) a, an (3) in, on (4) will take, took (5) These, Those(復習), right, left	・実習生9人 (継続7人、新入2人)	
	後期	中級2	6年生 4年生	・11月～12月 2回 ・07年1月 2回	(1) This(That) is his(her) hand. pen, bag, seat など導入 6年生クラス、ALTが授業に参加(3クラス各12分程度) (2) (1) I, You, He, She, I t (3) It is here (there). He (She) is here(there). (2)(3)に関しては4年生クラス	・実習生15人 (継続5人、新入11人) ・4年生は2クラスをそれぞれ半数分割 計4グループ、各4人の学生が担当
	上級2	4年生	・11月～12月 2回 ・12月21日はクリスマス会として歌、ALTによる絵本朗読、クリスマスカードに名前を入れてALTと担任の先生に渡す。	(1) これまでの復習 will give, gave ALTが授業に参加 (2) クリスマス会 will give, gave ALTが授業に参加	・実習生9人 (継続6人、新入3人)	

# English Presentation Fair を通しての学生の成長

麻田暁枝、松川和子、此枝洋子

## 0 はじめに

英語コミュニケーション学科では学力別クラスで英語4技能の力を伸ばす指導を実施しており、2006年度から1年次には1学年全員がGDMによる授業を受けている。毎回の授業で学生の発話機会は豊富にあり、クラス内でプレゼンテーションの機会も時に設けている。今年度は更に、既習項目を自分の言葉として表現できる力を育てるために、English Presentation Fairと称する英語発表の機会を設けた。今回が初めての試みであるこのイベントは、1月26日に1コマ(90分)で実施され、出演者である学科1年生全員のみならず企画運営する教員も緊張のうちに、予想以上の好結果を残して終了した。以下はその報告である。

## 1 1年生と英語科目

### (1) workshop

英語コミュニケーション学科1年40名は、様々な英語科目を履修している。その中で、英語4技能を伸ばすために4種類のworkshopを実施している。それらはBasic English Workshop(文法知識)、Reading Workshop(読む)、Writing Workshop(書く)、Communication Workshop(聞く、話す)である。また、これらのworkshopはすべて、学力別編成のクラスで実施している。

2006年度は1年全員のWriting Workshopにおいて、英語力の土台を築けるようにGDMで指導をした。Writing Workshop以外でも、学生の学力により、Basic English WorkshopやReading Workshopの授業でGDMによる指導がなされた。但し、Communication Workshopはネイティブスピーカー教員が担当しており、GDMと直接に関係する授業はしていない。

前期には1学年を3クラスに分けた。それをこの報告では便宜上、上、中、下クラスと呼ぶ。後期は16名がオーストラリア留学プログラムに参加したため、残った学生は2クラス(上、下)に分かれて学んだ。GDMクラスは麻田、松川、此枝が担当し、具体的に担当した授業は表1に記した通りである。表で\*印の箇所はGDM以外の授業が実施されている。

表1 ワークショップでGDM授業のクラスと担当者

		上から三分の一	次の三分の一	残り
前期	科目	上クラス	中クラス	下クラス
	BEW I	*	GDM(松川)	GDM(此枝)
	WRW I	GDM(松川)	GDM(麻田)	GDM(此枝)
	RW I	*	*	GDM(此枝)
後期	科目	上クラス	中クラスなし	下クラス
	BEW II	*		GDM(此枝)
	WRW II	GDM(松川)		GDM(此枝)
	RW II	*		GDM(此枝)

注： BEW: Basic English Workshop  
WR W: Writing Workshop RW: Reading Workshop

1年終了時には、上クラスではBook 2の およそ80ページ、下クラスでは55ページまでを終えた。表1からも明らかなように、週ごとのGDMによる授業コマ数がクラスにより異なり、学力が低いクラスほどGDMでの授業時間を多くして、学力が下の学生が上の学生に近づけるよう工夫した。

## (2) Intensive English B

選択科目。学生の編成としてはWriting Workshop I・IIでGDMによる授業を受けている1年生、及び、昨年度GDMで授業を受けた2年生数人であった。そのため、このクラスはGDMのgradingはそのままにして、重要事項の復習と4技能を活用する発展的アクティビティーを入れて、特色を持たせた。具体的な内容は以下の①から④のとおりである。

①ライブによる復習。②E P関連のビデオやテープのディクテーション。③短いストーリーを読み、内容を絵に表現したり設問に答える ④3分間トーク：Show and Tell方式で毎時2-3人が発表を行う。

## (3) 「ボランティア通訳演習 B」

この科目は選択である。ボランティア通訳検定の合格を目標としているが、通訳式の英語学習法により、基礎的な英語力をつけることにも力を入れた。毎授業では、様々な会合での自己紹介、観光地での簡単なガイドなど、テープに吹き込まれた題材を使って英日、日英の通訳練習(主に逐次通訳)を行った。1-3文を聞き取ってリピートし、その場に応じた通訳を試みた。

## 2 English Presentation Fair の内容

学生の1年間の英語学習の成果を披露する場として、English Presentation Fairを実施した。Fairは4つの部分から成り、最後の部分は後期にオーストラリアで学んだ学生が自分の経験をポスターで発表した。最初の2つの部分では、後期にGDM授業で英語発表の力を育ててきたWriting Workshop IIとIntensive English B履修学生が英語プレゼンテーションをし、その後に「ボランティア通訳演習 B」履修学生が通訳実演をした。通訳実演をFairに組み入れたのは、「ボランティア通訳演習 B」が麻田担当クラスであったことが大きな理由である。Fairの内容構成を表2で示す。

表2：Fairの構成

	関連科目	内容
1	Writing Workshop II	英語プレゼンテーション
2	Intensive English B	英語プレゼンテーション
3	ボランティア通訳演習 B	英→日 の通訳実演
4	留学参加学生の発表	ポスターによる発表

### (1) 英語プレゼンテーション

Writing Workshop IIとIntensive English B履修生が、好みの内容について、絵や写真、実物を見せながら英語で2分前後の英語プレゼンテーションをした。中にはダンスのパフォーマンスをしたり、紙芝居を作成して2人で演じた学生もあった。

## (2) 「ボランティア通訳演習B」履修生の通訳実演

ネイティブスピーカーの先生に、海外観光地での現地ガイドの簡単な案内文を英語で話してもらい、それを2名の学生が、日本人旅行者向けに日本語に通訳実演をした。

## 3 クラスでの指導、Fairに向けての取組みなど

### (1) Writing Workshop II (松川担当)

前期に引き続き出来るだけ多くGDMによる学習を進めることを目標として当初カリキュラムを組んでいたのですが、年内はFairのために時間をとることができなかった。その後Fairの準備として冬休み前に原稿作成の課題(休み中にメールで添削指導)を出し、1月9日、16日にリハーサルを行う予定としたが、9日までに原稿の用意ができた学生が少なく、結局リハーサルは16日及びその日の授業後の個別指導だけになり、十分な準備でのごむことが出来なかった。ただ原稿の内容に関しては、教師が大きく手を入れることもなく良い作文が書けていたと思う。

### (2) Writing Workshop II (此枝担当)

GDMによりBook 2の55ページまでを12月末で終えたが、後期は授業に集中できない学生や欠席学生が多く、授業で学んだ内容の定着が非常に悪かった。授業中は言ってもその場だけで、次の授業ではほとんど忘れていた。そのため、既習事項の2分プレゼンテーションや復習プリントなどを12月から繰り返した。「Fairで原稿なしのプレゼンテーションをしなければならない」と学生に告げ、学生に既習事項の復習を「リハーサル」と称して何回もさせることができた。Fairに向けての練習は非常に有意義であった。

### (3) Intensive English B

後期はカリキュラムの一部としてwriting, speakingの力を伸ばす目的でa 3-minute short talkを取り入れており、今回のFairはその発表の機会となった。このtalkはトピックを決め、7-8人の前でなんとか2-3分頑張って英語で話すといった程度のactivityで、毎週2-3人がトークを行い、後期に1人が3回の機会を持った。継続して行ったことで「話される内容を聞き取る」、「英語で話して理解してもらう」ことに少しずつ慣れていったように見受けられた。

Fairの準備としては2日にわたりリハーサルを行った。どうしても下を向いて声も小さくなるので、①顔を上げてeye contactを心がける、②声を大きく、ゆっくり、分かりやすく言うようにする、の2点を特に指導した。

### (4) 「ボランティア通訳演習B」

実演予定の学生2名は、事前にネイティブスピーカー教員と実際の案内文を通訳する練習をした。単なる英文和訳ではなく、聞く対象や場所にふさわしい日本語で通訳することを心がけるように指導した。

## 4 プレゼンテーションと通訳での評価

学生に、Fairの最初の3部分(英語によるプレゼンテーションと通訳実演)に関する評価シートを与え、良いプレゼンテーションを5つ選び、その理由を記入するように求め、その結果に従って優秀賞を10名に与えた。

賞を与えることは励みになった。賞の人数も参加者24名に対して適当であったと思われる。全

員が静かにプレゼンテーションを聞き、評価も教員の評価とほぼ合致した。

## 5 学生の感想

### (1) 自分の発表について

緊張した学生が多かったようで、つい原稿を見てしまったようだ。「一生懸命頑張った」という学生がいる一方で、「練習・準備不足だった」と反省する学生もいた。

### (2) 自分以外の発表について

感想を書いている学生は全員が、友人の発表を好意的に評価していた。「みな、頑張っていると思った」「いろいろあって、おもしろかった」など。写真や絵、実物を利用する発表は印象が深かったようだ。「声が小さくて聞きにくいプレゼンテーションがあった」という意見も見られた。

## 6 問題点、

### (1) 評価について

優秀賞は学生の判断で決めたが、学生は内容まで理解して評価していたかどうかは疑わしい。原稿を見ながらの発表や自信のなさから声が小さくなりがちで、後の席では聞こえない発表も多かったからである。

結果として、賞は、上クラス学生と通訳実演をした学生に与えられた。下クラスにもよいプレゼンテーションがあったが、今回は優秀賞には含まれなかった。優秀賞以外の賞も準備していたが、受賞者数が多すぎるのも良くないと考え、今回は優秀賞10名のみ賞を与えた。今回の参加者は全員が熱心に取り組んだので、全員に「参加賞」の賞状があってもよかったと思われる。また、1年学生全員が出席し、友人の発表を静かに聞いたことは、平常の授業出席状況からは想像できないほどの優秀さであった。その意味では、全員が優秀賞に値するかもしれない。

### (2) 原稿、プレゼンテーションの内容

原稿に頼るため、下を向いてしまったり、ほとんど原稿を読むに近い学生も見られた。「原稿なしの発表」に対する指導は事前打ち合わせで確認しなかった。そのため、指導がクラスにより異なってしまった。

Writing Workshop II (此枝担当) では「原稿なし」を強調した。これは、学生たちの発表の英文が授業で学んだ文に非常に近い形のものであり、それらを自分の言葉として使えるようになることが下クラス学生にとっては必要だと担当教員が判断したためである。そのため、事前に時間を割り、リハーサルを繰り返し実施した。

一方、Writing Workshop II と Intensive English B (いずれも松川担当) では、「原稿なし」を奨めるに留まった。全てを暗記して発表しようとする単純な内容の文に流れる可能性があるため、「原稿なし」を強調せず、原稿を自分で書かせることに重点を置き、学生自身が関心のあることについて発表させた。

発表の多様性に対して、学生からの反応はよかったが、学生自身に書かせると、今回の発表のように映画や料理などの内容が多くなり、聞いている学生のレベルを超える結果となりがちである。

## 7 改善への提案

発表では、原稿を見ないようにしていくのがよいと思われる。今回は原稿を持ってプレゼンテーションをする学生が多かったが、次回からは原稿は教員が預かり、簡単なメモのみを認めるように

したらよいであろう。

聞く者が良く理解できるように、発表の内容をいかに平易な英語で表現するかといった問題がある。そのためには一年を通して学習した語や文を使って短くてもまとまったものを書く指導をカリキュラムの中に入れる必要があると思われる。Fairの前に教師側が一方的に書き直してそれを学生が暗誦して発表するのではあまり意味がない。学生が書きたいように書きながらも、それが良い、しかも分かりやすい英語であるべきだ。毎時間少しの時間を「分かりやすく書く」作業に割くといった積み重ねが必要であろう。

今回のFairでは約60分間で18のプレゼンテーションと1つの通訳実演を終了し、小休止の後でポスターによる発表を行った。発表及び、優秀賞の授与までを90分で終え、所要時間に関する問題はなかった。強いて言うならば、発表が次々に行われたので、考えて評価する時間が不足がちなかもしれない。しかし、間が開くとだれてしまうことも懸念されるので、時間配分は今回くらいが適当であろう。

## 8 まとめ

全体としては、学生全員が、皆の前で、1年間の授業の成果を発表できる機会が持ててよかったと思う。頑張った学生は、自分の限界にチャレンジし自信を得られたと考える。また、友人が頑張っている姿を見て、自分も頑張ろうと思った学生も多かったようで、良い刺激を互いに与え合う機会となった。

「ボランティア通訳演習B」に関しては、「実際にネイティブスピーカーの通訳をしてみたい」という声以前からあったので、Fairでネイティブスピーカー教員の協力が得られ、通訳実演発表の機会が持てたことで一歩前進となった。実演発表した学生にも良い経験になったと思う。

来年度は改善を加え、English Presentation Fairをより良いイベントに育ててゆきたい。

(麻田暁枝／梅花女子大学短期大学部講師)

(松川和子／梅花女子大学短期大学部その他講師)

(此枝洋子／梅花女子大学短期大学部教授)

## 参考文献

Richards, I. A. / Gibson, Christine. *English Through Pictures Book 1*. IBC パブリッシング

Richards, I. A. / Gibson, Christine. *English Through Pictures Book 2*. IBC パブリッシング

向鎌治郎 / 丸山祥夫著 日本通訳協会編『中学英語で通訳ができる』 ジャパン・タイムズ



資料 English Presentation Fairでの学生の様子

## GDM—A Compass of My Life

黒澤文子

1. よみがえる記憶
2. 外国語の衝撃
3. 母のGDM
4. 学校の英語の授業と思い出
5. 教え方の違い
6. 子供も大人も
7. 感覚に入り込む英語学習

### 1. よみがえる記憶

「あっ、Tomさんだ！ あっ、Mary！ あっ、Mr.Smith。 なつかしいなあ。おねえちゃん、これ、Mary、これ、Tom。これ、Smithさん。覚えている？ Mr.Smith」「覚えているよ。だって、そればっかり、だったでしょ。」「わたしが作ったんだ。お母さんのそばで昔、小学校の一年か、二年の頃。うまく、顔の向きができなくて、何回も作り直させられて、後でもう一回作り直して、Tomの方を小さく、Smithさんの方を大きく作り直すはずだったんだけど、もう、いやになっちゃって、そのまま、終わっちゃったんだ。よーく、とっておいたねえ。使っていたのは知っていたけれど。」

割り箸を軸に、表と裏に、顔が描いてある割り箸人形。回すと顔の向きが変わる。昔の教室は、六帖間で、南側が縁側を入り口として利用し、北に黒板、西側は、すべて本棚やピアノ、録音機材、タイプなどが積まれていた。授業のないときは、黒板にはカーテンが掛けられ、寝室に変わった。母、福島はつは、そこで、私の物心つくころから、ずっと英語を教えていた。部屋が狭いものだから、生徒たちは、思う存分に動けず、人形を作って、場面を黒板に描いて、人形になりかわって、勝手に物語を作って遊んだ。おもしろい話を思いついた 子供は、早く来て、マジックや紙をもらって、自分の好きな人形を作っていた。goやcomeを教えるときには、必ず、その人

形は使われていた。人形を見つけた瞬間、喚声と笑い声がよみがえった。

### 2. 外国語の衝撃

最初の衝撃：1956年。

1952年11月10日がGDMの第一回講習会（注1）だったそうだから、まだ幼稚園年少組、四、五歳だったと思う。母は、近くにあった白梅料理学校で英会話を教え始めた。私は昼寝から起きてみると母がいなくなっているの、探しに行った。母がいる場所はすぐわかった。わけのわからない、けもののような声が聞こえるところが母のいるところだったからだ。日本語が少しも聞こえないので、何がなんだか分からず不安になって、いつも、何回も母を呼んで、授業を妨害した。結果的に、わたしのせいで、外で仕事するのを止めた。その頃、祖母が「英語を教えに行っている」と言った。あの分けのわからないのが英語で、それを言っているときは人間がおそろしく変わると思った。

二回目の衝撃：1958年。

おそらく六歳、幼稚園の年長組。母は、自宅で子供たちに英語を教え始めた。その方法がGDMだった。自家中毒で幼稚園を休んでいた私は、窓に寄りかかって吐き気がおさまるのを待っていた。お兄さんたちが庭の木の間に、喚声を上げながら、行ったりきたりしていた。母が何かを言うと、人が動き、その人も何か言った。叫んでいるお兄さんもいた。走って行って、母が何か言った。笑い声が起こった。母も、みんなも声を上げて笑った。何かするたびに笑った。母が、白梅料理学校で出していたのと同じことばを話しているようには思えなかった。同じ人間が出している、同じ声にも思えなかった。「ああいう音をだしてみて、何かを伝えてみたい。」いっ

しょにやってみたかった。全然、難しそうではなく、自分でも一緒にできそうだった。母に「いっしょにやってみよう」と言った。「あれはねえ、ふみちゃん、オベンキョウなの。エイゴのね。まだ、ふみちゃんは小さいから無理。もっと大きくなったらね。」「だって、もうすぐ小学生だよ」「あの、お兄さんくらいになったらね。」

### 3. 母のGDM

庭を使った日の授業の印象は強烈だった。その日から、あの音がふすま越しに聞こえてくるのが楽しみになった。当時、狭い六畳間ではできない授業は、近くの若草公園でしていた。すべり台の下の砂場のふちにみんなを座らせて、砂に絵や文字を書いて授業をしていた。遠くのブランコやジャングルジムに行ってしまうと、そこで遊びながら、英語で叫ぶ子もいた。わたしも公園で、その様子を見ていた。公園教室は、「遊び半分」とか「遊ばせておいてお金を取る」という親の不評を買って、徐々になくなり、教室のなかだけになっていった。母は、「六畳なんかでやるより、公園でやるほうが声も大きくなるし、自由に発想するから、そのほうが良かったのだけど」と言っていた。母の授業は、一回の授業中に同じことを何回も繰り返し、加えて、授業そのものも繰り返しが多かったので、何回も聞いている間に、まねられる音も出てきた。口真似して喜んでいて、きっと変な音で再現していたのだろうが、自分のいつも言っていることばでないのが得意だった。

母は何の勘違いをしたのか、小学校三年生のとき、五年生と六年生の混合のクラスに入れた。入れたといっても、ふすまのこちら側の茶の間から、黒板だけが見える位置に座らされて授業を受けさせられた。しかも、ほかの生徒はローマ字を覚えているのに、わたしは、何も教えられずに、いきなりいっしょになったのだから、同じようにできるはずがない。アルファベットが読めないのに、他の生

徒と同じように、すらすらとは音読できなかった。

そして、“English Through Pictures Book 1” (注2) の“see”のところで締め出された。私が“I will saw.”などと“will”をむやみやたらとつけていたからだ。私は、“will”が、これからのことを言うときに、くつつくとわかったが、willは、何にも付いても、これからのことになるのか知りたかったのだ。‘take’、‘put’、‘give’を使っていたときには、気がつかなかったのだけれど、‘see’を習ったときに、初めて、全部についたら、どんなことになるのだろうと思って、実験に踏み切ったのだ。ことばが先にあったら、どんな現実が生まれるのか知りたかった。しかし、「もうちょっと付いてこれないから」というのが母の意見だった。わたしは大いに不満だった。このときは、本当に心まちにしていた授業が受けられることになり、期待でいっぱいだったときで、授業の始まる前から、教科書やノートをそろえ、教室で待っているのに、ほかの生徒さんが来ると、黒板の脇に追いやられ、その場所も母や生徒さんの移動の邪魔になると、教室の外に追い出された。

GDMの授業では、ほかの人の言っている表現の指示内容、指示物、それらすべてをわかっていないと、流れがわからず、理解も、着想もできない。あくまでも、クラス全員がひとつ、全体として学習しているのである。指名されたら、自分の担当のところだけ、言って、表現の正解、不正解を確認して、‘終了!’という意識にはならない。そのことが、母にはわかっていなかった。私は、最近になるまで、何が、そのころの自分に起こっていたのか、わからなかった。当時は、指名されて、もたつくたびに‘自分はさっしの悪い、飲み込みの悪い子だ’と思って落ち込んだ。恥ずかしく、決まりが悪かった。ときどき、休みの人がいると、最初から最後まで、教室の中に座って、授業に参加できた。そうすると、なんだか、すうっとしみ込むような気がして楽

しかつたが、そんな機会は、一ヶ月に一回位しかなかったように記憶している。

「みんなと一緒にやったら、できる」と、母に、何回も不満を言ったが「お金を払っていないんだからしょうがないじゃないの。自分の家の子を中心に授業はできないのよ」と言った。

というわけで、五年生になって、再び、始めたときには、情熱は冷めていた。相変わらず、ほかの子がよそ見をしていてもわたしが叱られた。‘お金を払っていない’という身分と世間に意欲は半減していた。せつかく恵まれた環境に生まれたのだから、充分に、その恩恵に浴したかったと思う。それでも、その後の中学・高校に比べれば、比較にならないほど自由で、黒板人形劇場も、狭い黒板の前で、いろいろな動作をしながら、英語で言ってみるのも、母の質問に英語で答えるのも、お友達と英語で話すのも、英文を書くのも、母の書いた英語の物語を読むのも、たっぷりとした時間のなか勝手にできて、池上恵子さんの書いているように(注3)お遊びの延長だった。

去年の大掃除のさなか、三、四種類の発音の flash card も出てきた。阿江美都子さんと同じように(注4)絵もつづりも発音記号もなんと墨汁で書いていた。フェルトペンより、太いところと細いところが自在に描けて便利なのだと今も言っている。絵の裏に、発音記号だけが書いてあるカード、絵の裏に単語のつづりが書いてあるカード、英単語のつづりの裏に発音記号が書いてあるカード、文全体が表に、発音記号が、続けて発音するようにスラー様な記号が書き加えられているカード、注意すべき点は朱墨で書かれていた。アルファベットを見たまま、英語として発音できるようにしたいという彼女の努力は知らず、二年間で“English Through Pictures Book 1”を使って、実演、音読、人形劇、絵から発想した表現をいう練習、タイプしたQ&A、short stories を読んで答えるなどの writing

を終えて、中学校に入学した。

#### 4. 学校の英語の授業と思い出

学校では、訳読式といわれている方法で授業は行われた。中学校一年生から二年間は、一言も口を利かずにすごした。理由は、入学後の最初の授業のときに、初めて開く教科書の最初の課の音読のモデルをわたしにさせたからだ。まだ、何も教えていないうちに、わたしが全部つかえることもなく読めることを教室中の全員に知らせ、その後も一学期間、新しいところに入るたびに、誰も正解を言えないたびにわたしを指名した。母の自作の Phonics のおかげで意味がわからなくても、アルファベットで書いてあれば教科書程度なら何でも読めるようになっていた。親が、教師の友達は、他にもいるのに、わたしだけが晒し者扱いされるのは不当だと思ったので、教科書を盾に机に突っ伏して、指名されても顔を上げることなく一言も利かず二年の終わりまで過ごした。三年生のときは、その先生の結婚退職で、急に理科の教師が英語を教えることになり、逐語訳とテープを聞かせるだけの授業になった。並んで座っていた、経済的事情で塾はおろか参考書も持っていないそうもない、でも勉強熱心で成績も良い友達が、どうしてもわからないところがあるとわたしに質問してきた。答えは教えたけれど、なぜ、その答えになるのかという理屈をわたしは答えられなかった。答えようと思った。隠しておくつもりはなかったのだが、どうして、そう思うのか、考えられないのだ。彼の「どうして?」、わたしの「何となく」という答えを聞いた後の、彼のうらめしそうな目。どうして、その答えになるのか、考えようとしてもわからない自分の頭の中の英語に関わる部分は、母に移植されたもののように感じた。

高校は、入学後二日目の朝の玄関で叔父が英語科の教員であること、母の英語のおかげで担任のなり手も英語の担当者も無かったこ

とがわかり友達にも知られ、特別扱いが始まった。楽しいはずの学校生活を妨害する母の仕事と、自分の英語理解の過程が疎ましく、ゼロになりたいと思い、教科書は習ったところから破いて棄てて帰った。成績はどんどん悪くなった。脂汗の出てる受験生活だった。

## 5. 教え方の違い

自分の幼稚園時代の体験から考えれば、Direct Method (以下DM) と Graded Direct Method (以下GDM) とは、全く別物だ。DMでは、外国語を外国語のまま理解することはできない。母のDMはRole-playingがなかったので、音に意味はなかった。

アメリカやイギリスで、DMで学習すれば、教室の外に、その表現が使われている場面がある。しかし、日本にはない。だから、日本の生活から想像するしかないから、日本語の世界から出られないだろう。単語や文の意味も、英語がわからないのだから、日本語でわかるしかなく、DMと言っても、その本質は、DMにはなっていない。

GDMには、Sentence-Situationという方法があって、日本人が日本にいて英語を習っている場合でも、日本語を使わずに音の意味＝表現の意味を理解することができる。音＝表現の意味を、日本語の説明も英語の説明もなしに、体験あるいは目撃することで、理解できる。日本にいながらにして、授業中に作り出された、しかし、本物のsituationで英語表現を理解でき、同時に、使ってみることができる。だから、全くの初心者でも日本語を使わずに英語、外国語を学習することができる。

## 6. 子供も大人も

大学卒業後、英会話学校をGDMで教えてみたさに辞めてから、成人に教え続けている。その間、十年間、大学に戻って日本語の勉強をし、突然、英語に戻って、五年前から

コロンビア大学・Teachers' Collegeに行き始めた。そのMediaのコースでpresentationをおこなったときだった。わたしは、makeの授業のpresentationをしようとした。紙を見せて、“This is paper. I will give a sheet of paper to you.”と言ったら、こだまのように、“This is paper. I will give a sheet of paper to you.”と反復された。彼らは、わたしの周りにいたわけではなく、離れた場所にわたしを見て座っていた。その後、何を言っても、アメリカ人とひとりの人を除いて、わたしの言ったことと同じことが返ってきた。だんだん、アメリカ人も大多数の日本人英語教師につられて、反復だけをするようになった。何も手は動いていないのに、わたしが“I am making a plane with paper.”と言ったら、“I am making a plane with paper.”と言ったのである。心底驚いた。何がどうなっているのか、わからなかった。TOEFLの成績なら、彼女ら彼らのほうが高得点に違いないのに。その時、初めて自分と英語表現が無関係なまま英語を使える人たちに対面した。体験で英語を学習しないと、どうなるかを知った。英語を聴いてもからだもこころが動かない人たち。

体験を通じて、英語を学べば、英語を聞いたとき読んだとき心が動く。昔、吉澤美穂さんが東京女子大でHarvardから帰ってきてGDMのpresentationをおこなった。私が幼稚園の頃だから、五十年以上前のことだ。「We”って吉澤さんが言って、手を差し出して、隣の子の手を握ったら、それを見ていた男の子が、小学校に上がるか上がらないかの子が、おずおずと手を出して、となりの女の子の手を握って“We”って言ったのよ。わかる？男の子が女の子の手を握るのよ。あなたにはわからないかもしれないけれど、男女七歳にして席を同じうせずって言って、男の子と女の子が一緒に遊ぶことさえなかった時代に、手を握るなんてことは絶対になかったの。日本語で教えたら、どんなに説明しても、絶

対に手を握って“We”なんて言うことはない。私は、これだ！って思った。この方法なら、文化が、英語文化が教えられる。これなら、日本にいて、日本から一歩も出たことのない私にだって英語の文化が教えられるって思って飛びついたのよ。」わたしは笑ったが、こたつから、むっくり起き上がった母は真剣だった。これは24年前、わたしがどうしてGDMで教えることにしたのかと尋ねたときの話だ。彼女は「ぜんぜん違うのよ。経験しているってことは。英語ができる人は津田にはたくさんいた。だけれど、西脇先生は違っていた。庭を歩いているときでさえ gentleman だった、英国紳士だった。それほど経験は人を変えるのよ。」おずおず、していたときに、心が動いて、英語が経験となって、その男の子の中に入って経験になったのだと思う。

ことしの2月17日から20日まで、毎年恒例のグアム実地研修に出かけた。生徒さんの7歳の男の子も一緒に来た。彼は三年ほどカナダ人から英語を習っていて、成田から日本語は使ってはいけないこと、英語で話すことを言い聞かされて参加した。ココナツ細工を英語習う会場にいた10歳の女の子が、我々よしの冷茶のジャグの栓を握って離さない。“It’s mine.” “Yeah, that’s right. Can you put the tea in my cup?” 恥ずかしそうに“Yeah.”と彼女は言った。我々のやりとりをみていた生徒さんの子、俊輔は、ずっと近寄ってきて、彼女と全く同じ手つきで栓を横取りし、“It’s mine.”と言った。ふたりは、ずっと繰り返し飽きもせず “It’s mine.” “That’s mine.” と言って遊んでいた。所有格を学んだのではない。言いたくなかったから、仲間になれる表現を学んだのだ。

すま子さんは、わたしの開いている「飛ぶ教室」に通い始めて五年たった。六十歳を超えている。最初の冬、質問をしてきた。それ以前に、もうすでにQ&Aは済ませていて、ほかの人の質問の反復はできるようになっていた。音読もほかの人と同じようにできるよう

になっていた。にもかかわらず、自分の訊きたいことは日本語で必ずたずねてきた。「もう、いい加減に英語で訊きなさいよ。いつまでも日本語で訊いていると、いつまでたっても英語では何もいえなくなっちゃうよ。」「見られたくないんです。英語をしゃべっているところを。恥ずかしい。」「だって、今まで、ずっと英語で話してきたじゃない」とクラスの仲間は、どっと笑った。「うーん、だって、あれは、違う。今いったことはわたしのことだから。」「だったら、なおのこと、英語で言わなくちゃ。」「じゃ見ていないでね。」「エーッ？」その後、彼女は、机と本棚の隙間からだをうずめて、彼女の訊きたかった確認を質問の形式を使って尋ねた。それから、二、三ヶ月、言いたいことがあると、机と本棚の隙間からだをうずめて話した。席に座って話せるようになっても、二ヶ月ほどは、わたしたちは、彼女が話している間は見ないように強制させられた。その後、徐々にみんなに見られたまま言いたいことがいえるようになった。

海外という現地で学ぼうが、授業という現地で学ぼうが、体験を通して英語ということばを学べば、気持ちが、その方向になったとき、ことばとしての英語が出てくる。感覚や感情と英語表現とが、ぴったりくっついている。大人の場合、子供に比べれば、過去の経験量の多さが障害となって子供ほど感覚的になれないかもしれないが、本質的には子供と同じだと思う。英語を話すとき、事実や自分の感情と無関係に話さないのは、GDMで学んだ生徒に共通している。私の経験では、GDMで教える生徒に年齢の制限はない。

## 7. 感覚にしみこむ英語教育

去年、2006年、“English Though Pictures”の版元が変わって、前書きの担当者も升川潔さんから片桐ユズルさんへ変わった。私は、そのことを、生徒が買ってきて見

せてくれるまで知らなかった。使い方の部分を生徒の前で読んだときのことだった。

『絵で見る英語・第一巻』(注5)の「この本の使い方」でユズルさんは、「ところがけていただきたいのは、必ず身振り手振りをしながら英語を声に出すことです。男の人が遠いところにいるのを指して、“He is there.”と口に出します。近くにいる女の人を指して“She is here.”と言います。耳から入った自分の声、指差したときの筋肉の動き、これらが記憶に残ります。」と書いている。これに続いて「耳から入って自分の声、指差したときの筋肉の動き」にさしかかったら、からだが無となくぞくぞくしてきて「11ページを例にしますと、自分の頭を指して“This is my head.(中略)一人でこんなことをするのは恥ずかしいかもしれませんが、この恥ずかしいという気持ち、わたしたちを会話から尻込みさせているのです」「恥ずかしいという気持ちが、わたしたちを会話からしり込み」で鳥肌が立っていた。わたしの頭が記憶していない記憶がよみがえって、その表現に共感したのだった。読みながら、起ってくる感覚をことばとして「そのとおり!」と思うより前に、言うより、ずっと前に、鳥肌が立っていた。

“Miss.Kurosawa, Yasumasa took my eraser from my pencil case.” “Yasumasa-kun, give it back to Fumiko.” “I did not take it. I came into my hand. I do not see.”のように使って覚えた。授業中は、全部英語だったから、おしゃべりも英語を使った。学校の先生の悪口も英語で言い合った。けれど、言いたいことがうまく通じなくて大変だったときもあった。教室のガラス戸を開けて教室に入って、日本語から英語に急に変わるときの気恥ずかしさ。それが急によみがえったのだろう。わたしは、こどもだったけれど、まわりはみんな日本人で、日本語でやりとりしている友人だったから、恥ずかしかったのかもしれない。頭では覚えていないけれど、からだ、その大変さ、その頃の恥

ずかしさを記憶していて、片桐ユズルさんのことばに、思うより前に反応していた。ことばに、正直に反応するからだがあるのは、実演の繰り返しで、ことば=現実の習慣がついて感覚のなかにまで入り込んでいるからなのだろう。「耳から入った自分の声、指差したときの筋肉の動き」や友達の声、すべての記憶は、からだと心に残っていく。

お義理やお世辞、社交辞令が日常生活には多く、不可欠の潤滑油のように使って毎日暮らしている。不文律が文化だと思えば、潤滑材表現のすべてに意味がないとは思わないが、それだけでは、自分の体験や意思を伝えることばは持てない。

ことばと事実を付き合わせる体験を毎週に二回たっぷりとくり返していたので、ことばに感覚的に反応するからだに知らずになっていた。ことば=実感の訓練。ことばを実感で理解できるようになる方法が、わたしにとってのGDMだった。事実を感じることばと絵空事のことばの違いを感じる感覚が、知らず知らずに、わたしの物事を決めるものさしになっていた。“We only learn through understanding the differences and connections between things.”(注6) GDMに出会わなければ、社交辞令と述懐の違い、ことばとからだのつながりが、これほど、わたしにとって決定的な選択の基準になっていたのだろうか? GDM英語組織を短期間で効率よく英語組織を記憶させる手段としてだけにGDMを活用しないでほしい。アン・サリバンは『ヘレン・ケラーはどう教育されたか—サリバン先生の記録—』で「子どもに甘いものをあげると、彼は舌を動かし舌鼓を打って喜びます。このとき彼ははっきりとした感覚をもちます。そしてこの経験のたびごとに、甘いという単語を聞いたり、あるいは手にその綴りを綴ったりすると、かれはこの感覚に対してこれらの記号をすぐに採用するでしょう」「子どもは多くの経験から、彼の感覚を区別することを学びます」と書いている。そして「子どもの

教育で重要なのは、感覚を多く経験する能力であって、ことばではないのです。」(注7)と書いている。経験は見えない。経験は思い出のように形を変えて、生きる。それは、英語の単語や表現の意味としてだけではない。

年齢に関係なく、体験を通じてことばと出会えるGDMがあれば、生徒は外国語であろうが母語であろうが、ことばに実感を持つようになり、実感のあることばで、自分を知らうとし、実感を持って事実を人に伝え、分かちあえる幸せを味わえるようになるに違いない。

GDMを目撃してから52年が経とうとしている。GDMで教える喜びを母に与えてくださった吉澤美穂さん、母にGDMの月例研究会を知らせ、朝日カルチャーセンターに行くように私に勧めてくださった東山永さん、生徒と教室と指導を与えてくださった升川潔さん、わたしにとって初めての自主勉強会のために上京して指導してくださった片桐よう子さん、自主勉強会に無料で駆けつけ指導してくださった夔川さん、GDMについて書くように勧めて続けてくれた片桐ユズルさん、今回の編集でご迷惑をおかけした磯野秀仁さん、この研究会のみなさん、ほんとうにありがとう。(GDM英語教授法研究会会員)

- 注1 片桐よう子 「2002第1回のGDM講習会—東山永さん訪問記—」 *GDM Bulletin No.54* p.31 (2002)
- 注2 I.A. Richards “English Through Pictures Book。” Pocket Books NY USA
- 注3・注4 池上恵子 「日本初のLEL体験者として一回想と評価—」 *GDM Bulletin No.54* p.27 (2002)
- 注5 I.A. Richards 『絵で見る英語BOOK1』IBCパブリッシング (2006)
- 注6 I.A. Richards “Speculative Instruments” The University of Chicago Press Illinois USA p.64 (1955)
- 注7 アン・サリバン 『ヘレン・ケラーはどう教育されたか—サリバン先生の記録—』(明治図書出版) p.98 (1973)

#### 参考文献

『絵で見る英語BOOK1』IBCパブリッシング 2006・8・10

## 「外国語学習は創造的であり得るか?—I. A. リチャーズの『修辞学の哲学』を種本にして」を読んで(1)

黒澤文子

ユズルさんの論文は、いつもおもしろい。くりかえし、自分の好きなところを読みながら、繰り返し読むたびに新しい、気がつかなかったところが出てくる。たぶん、それは、無意識のうちに、自分の体験と照らしあわせて読む、わたしの体験に「意味のうつつかえ」をしながら読んでいるからだろう。

「新しい刺激のうけとりかたは過去の経験によって左右されることを、リチャーズは強調

している(Richards, *Rhetoric*, 29-30)。「選挙に行ったの?」と投票に行くことがめずらしいことのように言われる日本語の“選挙”と85%以上、決戦投票でも83%以上の人が投票するフランス語の“選挙”では意味も異なる。辞書上では「うつつかえ」られても、生活のなかでは「うつつかえ」られないのは、リチャーズの言ったように「わたしたちは過去の経験に左右されている」からだ。同じ論文を読んでも、過去の経験は、それぞれ違い、理

解は違うはずだから、わたしたちは集まって、それぞれの過去の英語の学習方法・教授方法というイモムシを持ち寄り、「わたしたちは類似を見る目」を活用して、それぞれの「新しい刺激のうけとりかたは過去の経験によって左右され」ている点を確認し、はなしあい「いちど口にして嫌だったイモムシと類似のイモムシは二度と口にしなかった」かどうか、そのイモムシが嫌いなイモムシと類似しているけれど、ほんとうは、「それは過去の経験とのいくらかの差異を無視して」食べてみなかっただけかもしれないのか、やはり味も類似していてまずいのかどうか、差異を発見し、もっと食べられるイモムシを発見し続けるために協力する必要があるだろう。おいしいイモムシにもっとたくさん出会えて、嫌なイモムシを食べずに済む話しあいを行えるようになれば、ことばで、困難を解決できるということになる。そうすれば、ことばに対する信頼が生まれ、力に対する恐怖心はなくなり、安心できる。「戦争はまずこころの中から平和にしないと止められない (Herbert Read, *Education for Peace*)」

ユズルさんは、この論文の最後の部分に「わたしが最後まで分からなかった有名なことばは、“what the sign or word means is the missing part of the context.” (Richards, *Rhetoric*, 34&35) 脈絡の欠落部分が意味である」と書いている。私は、この結論を読んだとき、うそだあと思った。なぜなら、ユズルさんは、「たとえば言語に偏在する原理である。このことばを見つけて以来、これがわたしの仕事の原動力となってきた」と書いているからだ。原理は、欠落部分をも含むからこそ原理であり、表出部分しか表現しないものは原理になるはずはない。見えない部分「欠落の部分」の重要性がわかっているからこそ、この論文の最後にアンドレ・ケルテスのすりガラスの向こうに人がいるかのような

写真を載せているのだ。

I.A.Richards と同時代の批評家 Herbert Read が『芸術と人間の進化』(1951) で、言っている「芸術的認識が科学的証明より前にくる」経験は、ユズルさんにも訪れていたはずだ。彼が「たとえ」を駆使して生きてきても、ほかの人たちに伝えやすい形式になるまで、時間がかかったのだろう。ほかの人たちに伝えやすい形式、話し言葉で書くこと、metaphor を使うこと、二字熟語や同音異義語がある語、以外はひらがなを使い、動詞もひらがなで書くこと、「自分のことを書く」ことで、誤解を避ける表現に挑戦し続けながら。

ユズルさんは “This is a pen.” (これはペンです) のように習ったそうだ。「物や人の名前をいう naming pattern からはじまった。しばらくすると “There are books on the table,” (テーブルの上に本があります) のように存在をあらわす locating pattern が出てきた。私たち初心者 (です) も (あります) の区別もはっきりしないばかりか “They are . . .” “There are . . .” もこんがらがったままだった。」「English Through Pictures (本論では以下 *EP* と省略する) では、I am here. He is here. (中略) つぎに This is a man. (中略) 存在感から、そのものの名前への横すべりは、なんの抵抗もなく受け入れられる。」英語を日本語でわかろうとする自体、「過去の経験」が日本での暮らししかない人にとって、日本の暮らしに「うつしかえ」て理解せざるを得ず、ますます「こんがらがったまま」になってしまふ。日本語のなかでは、(あります) は (ます) のていねい表現として「ワタクシは軍曹であります」「ワタクシは教師です」のように使われるから、ますます混乱をまねく。日本語で英語をわかろうとし、こんがらがったままなら、日本語と英語と違いも判然としない。それでは、アメリカのタオルも、日本のタオルも同じに

なってしまう。それは、言語が構造化しないから、世界も構造化しない例だろう。かつて夏のセミナーである人が模擬授業で towel を教える時に、そのタオルを吉澤美穂さんが見て「それは、ダメ。はい、どうしてでしょうか？宿題」と言った。アメリカのタオルは、ふちに平織り部分がない。その人が生徒役に見せたタオルは、手ぬぐいの形がタオル地になっているだけだったので、それを“towel”と示してはいけないという指摘だった。わたしは、その時はわからなかったが、セミナーの後、銀座のアメリカンファーマシーに出かけて、違いを知って「学習者の頭のなかで言語の構造化と世界の構造化が相互作用で育っていくことだった。」(I.A.Richards, “Design for Escape: World Education Through Modern Media”, 片桐ユズル「言語と認知の教育—GDMの認知的段階づけ」*GDM News Bulletin No.46*) を実感した。その体験をきっかけに、その後、いつ、海外に出かけても、トイレトーパーや朝日、夕焼け、ありふれた毎日使う単語に、どれほどの違いがあるかを、現地に行って確かめたくなるように変わった。

GDMには、三つのExがあると、わたしは考えている。ひとつめは、experience (体験すること) GDMという situation、二つめは expression (表現すること) GDMという sentence、三つめは 先の二つの結果の exchange (やりとり、あるいは話しあい) communicationだ。“This is a towel.” も、タオルという実物が介在する Experience があった。だから抵抗がなかった。“I will go to the table.” も簡単だけれど、英語の“go”が日本語の「行く」とは違うことを experience する。言ったことのない音を出して言うのも experience だ。言った結果の声や書いた文は expression。その様子を見ている、様子を見た人が言うこと、動作をした人の言うことを聞いて、それ以外の人が言うことは exchange

だ。わたしの学習者としての体験では give や go, come に新鮮な英語を習っている、英語は日本語と違うという感じがした。taking も日本語にはない動作を繰り返すことで、違うからだの感覚が生まれた。

英語だけではないが、外国語を習うたびに、新しい価値観に触れ、違う世界が生まれる。そして、その言語でしか切り取れない世界があることがわかる。言語の習得の過程で何か積みあがっていく感じが「世界の構造化」なのだろう。

外国語学習は創造的であり得るとわたしは思っている。ユズルさんは「外国語学習はつまらないことのくりかえしをがまんしなくてはならない、という考えがある。それをがまんした人は勝ち組となる」考えがあると紹介している。彼らは、他人の与えた expression から、その外国語の法則性を見出し、正確に使えるようになることにおいては、勝っているけれど、自分の experience 体験を言語化、英語で表現できるか否かを基準にすれば「勝ち組」の何割が勝ち組だろうか？言いたいことがなくてもしゃべれる人もいるが、その人は metaphor が必要な事態に出会わない。Metaphor がわからなければ、理解が生まれない。理解がなければ創造的になりようがない。

さて、この論文の「本物」は、ひとり一人がほかの過去をもった人たちとの話しあいをわたしたちに求めている。Pocket Books の EP にはあったが、なくなってしまった、見ても全然意味のわからない、がゆえに眺める存在価値のあった「この本の使い方」に出てくる43ヵ国々の人たちと話しあえば、わたしたちがどれほど「過去の経験に左右されている」ことが否応なしにわかる。GDMの「はじめに seat という一般的な言い方を教えておけば (EP 1, 25)、chair, stool, bench, sofa

などの区別はのちに自分でピックアップするようになる」なら、初めに人間という一般から始め、どんな metaphor に出会い、どんな

区別を「のちに自分でピックアップするようになる」のだろうか？ その体験から生まれた表現による世界へ期待が生まれた。

## 編集を終えるにあたって

—大切なことは答えを急ぐことではなく、揺れて考え続け、信じること—

磯野 秀仁

OECDやPISAの調査結果から日本の生徒の学力は低下しているのではないかとという危機意識のもとに2007年4月24日に文部科学省によって全国学力調査が実施されました。教育改革は目に見える形を求めて教育の量的または数値的な側面と精神的な面を特に強調し、教育の質的な面が軽視される傾向にあります。実は両者のバランスと支え合う関係が大切なのですが……。また、教育の質を高めるため(?)とあらゆる面から提言がされています。

しかし、学校はこれまであらゆることをブラックホールのように飲み込んできたために混迷を深め、問題は複雑になるばかりでした。学校の扱う内容と課題が広ければ広いほど、子どもの学びの経験は表面的で勉強したことは生徒の心に届かず、すぐに剥がれ落ちてしまいます。時代は知識と学びの量の時代から質の時代へと移行しつつあります。佐藤学氏の言うように生徒に対して生活指導、部活指導、進路指導の3つで対応するのではなくシンプルに学校は生徒の学びに焦点を移して教師の声のテンションは下げて柔らかくし、生徒一人ひとりが柔らかく真摯に学び、教室に知的な雰囲気と健康的な笑いを甦らす必要があります。そして、そんな教室での学びをナレイティブに省察し、反省的に未来に繋がるように語り合える教師の同僚性が求められています。それこそが教師としてのprofessional(専門職性)を高めることにつながります。これからの学校は生徒も教師も本質的なことを少なく深く学ぶべきなのです。

エスノメソドロロジーの方法によってカリフォルニア大学のメーハン(Huh Mehan 1979)は教室の会話を分析しました。その結果、次のような違いに気づきました。

一般の会話	教室の会話
What is the time, Sarah?	What is the time, Sarah?
It's two thirty.	It's two thirty.
Thanks.(It's very kind of you.)	That's right.

教室では、多くの場合に先生が知っていることを知らない子どもに尋ねます。しかし、一般的には感謝の意味で"Thanks." in BasicでIt's very kind of you.と言います。教室では教師の質問、生徒の応答、教師の評価That's right.が基本形です。この約束事を先生も子どもも気づかずにいます。活動的な授業の流れとしてGDMでは生徒からYes / No QuestionやWH-Questionができるように丁寧にQuestionを扱います。生徒からWhat is that? Where did you get it? What is in your bag?などと対話が始まったり、S1:I will put coffee in your cup. T: It's was very kind of you. S1: Will you put milk in your coffee?といった教室での教師と生徒との約束事からはみ出す即興的な活動が展開されることがあります。即興的な活動が多く展開されればされるほど授業は創造的になって行きます。即興的でなくても一つの場面で生徒が様々な文を発話していく場面で先生はにこやかに頷いたり、数秒という聴き・受けとめる行為の後にrevoice(発話を繰り返したり)する応答的な居方をすることによって教師はThat's

right.という評価する人という役割を越えたものとなっていきます。この教師の姿勢は学習者の創造的な切り口や表現の仕方を重視し、尊重することを示し、学び手の知ることに対する態度や生き方をも変えていきます。That's right.は「効率」と「正解」を追求する行為なのです。

もう一度GDMという学びの場で起きていることを生徒が言葉を学びに向かう雰囲気における「英語という言葉を教えることとは?」、「教えるという複雑な行為の中で教授

者がどう授業の展開を前後の文脈に即して敏感かつ即興的にジレンマをやりくりして、組み替え、理論を再構成し続けていくのか(きたのか)」、Basic EnglishにもとづいたGDMが内包している授業展開、学ぶ者と教える者との関係性を考えてみたかったというのが今回の動機でした。多くの方々から無理を言う中で原稿をいただくことができました。様々な場所と方向でこれから話が発展することを願っています。

(山梨県上野原市立桐原中学校)

## ユズルのリチャーズ意味論よみとき3部作 (決定版、限定10部)

### 1. 『意味の意味』

見てわかる意味論の基礎とBASIC English (京都修学社、2002年、初版)

2. 『実践批評』の意味の4分法: そのものに向かいあう英語入門期の指導一言語の指示的用法から教える (京都精華大学紀要、第28号、2005年3月)

3. 『修辞学の哲学』を種本にして: 外国語学習は創造的であり得るか?

(京都精華大学紀要、第32号、2007年3月)

領価: 2500円 送料: 240円 (郵便振替 01000-3-12379 片桐ユズル研究室)

申込・問合せは

Tel / Fax: 075-712-2951

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

〒603-8035 京都市北区上賀茂露ヶ原町16  
フォルム上賀茂202 片桐ユズル

## GDM ビデオ

English Through Pictures, Book 1, pp.4-51

DVD 3150円; VHS 3000円

English Through Television, Based on  
English Through Pictures, Book 1, pp.58-112

DVD (1枚) 4200円; VHS (3巻)  
各3000円

VHS 1, Lessons 13-17 (EP1, 58-81)

VHS 2, Lessons 18-21 (EP1, 82-100)

VHS 3, Lessons 22-23 (EP1, 101-112)

Graded Direct Method: 外国語の体験的発見的学習法 (片桐ユズル、2005年6月18日、すみだ産業会館での公開講演会。GDMとは何かをはじめてのひとに紹介するのに便利です)

DVD or VHS, 3465円

Spanish Through Television

(VHS) 3150円

ビデオはじめてのにほんご

(VHS 4巻) 12000円

問合せ: 片桐ユズル

TEL/FAX: 075-712-1951

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

## ◆◆◆東日本支部活動報告◆◆◆

(2005年8月～2006年7月)

### ■2005年

8月13日～16日	夏期英語教授法セミナー	YMCA東山荘	
9月24日	月例会 デモ トーク	目黒区立田道住区センター EP2 p.95 make a discovery 現場の職員から見た新カリキュラム	伴野 温子 中山 滋樹
10月22日	BE研究大会 トーク トーク トーク	三田福祉会館 ベーシックイングリッシュの学び方、教え方 個人的体験:EPが人生を変えた ベーシックのベーシック — <i>English through Pictures</i>	相沢 佳子 飯島 良太 片桐 ユズル
11月27日	中上級セミナー 月例会デモ トーク	中野サンプラザ EP2 p.129-131 rate 核強勢について	唐木田 照代 伊達 民和
12月23日	月例会 デモ トーク	神奈川県民センター EP1 with The Sun is a Great Ball of Fire — 高校3年生の授業をビデオで分析する	植田 恵子 新井 等

### ■2006年

1月7日～8日	初級セミナー	三田福祉会館	加藤 准子
1月8日	月例会 デモ トーク	EP1 p.111 which (rel.) There is... について	安西 聖雄
2月11日～12日	BEワークショップ	浜京	
2月11日	月例会 トーク トーク	What is Basic English by C.K.Ogden Moving in	参加者全員 菅生 由紀子
3月11日	月例会 デモ トーク	目黒区下目黒住区センター EP2 p.64 near to / far from Using Basic English	大野 晴美 唐木田 照代
4月22日	月例会 デモ トーク	目黒区田道住区センター in / on 英語と日本語の発想の違い	田崎 郁子 相沢 佳子
5月13日	月例会 デモ トーク	渋谷区新橋区民会館 EP1 p.96,98 keep 室勝、Hojoki の3通りの英訳について	加藤 准子 新井 等
5月27日～28日	発音ワークショップ	浜京	
6月17日	第49回 1 講演 2 授業実演	GDM英語教授法公開講演会 すみだ産業会館 GDMの理論と実際 — わかりやすい授業をするには 1) come (go を対照しながら実際に動く) 2) make (SVO から SVOC へ) 3) where (疑問詞から関係副詞へ)	唐木田 照代 新井 等 多羅 深雪 猪俣 徳枝
7月22日	月例会／総会 デモ	目黒区田道住区センター EP1 p.41 see	黒瀬 るみ

## ◆◆◆西日本支部活動報告◆◆◆

(2005年9月～2006年7月)

### ■2005年

9月23日	月例会 デモ 読書会 発音トレーニング	大阪市立総合生涯学習センター “Which(疑問詞)からwhich(関係詞)へ” 『書き・話す英語のキーワード850』 “Talk in Basic English”	河村 有里子
10月22日	ベーシック研究大会	ベーシック研究大会 東京 三田福祉会館	
10月30日	月例会 デモ 読書会 発音トレーニング	大阪市立総合生涯学習センター what (関係詞)(EP Book1 p.72) 『書き・話す英語のキーワード850』 “Talk in Basic English”	杉本 昌子
11月23日	初級セミナー	大阪市立弁天町市民学習センター	
12月23日	月例会 デモ 臨時総会	大阪市立総合生涯学習センター cause, effect (EP 2 p.87) 「GDMをひろげるメディアについて」	麻田 暁枝

### ■2006年

1月29日	月例会 デモ 読書会 発音トレーニング	大阪市立総合生涯学習センター Where? (EP Book 1 p.38) 『書き・話す英語のキーワード850』 “Talk in Basic English”	麻田 暁枝
2月26日	月例会 デモ 読書会 発音トレーニング	大阪市立弁天町市民学習センター when(接続詞) (EP Book 1 p.7) 『書き・話す英語のキーワード850』 “Talk in Basic English”	田附 則子
3月4日：1日体験 3月25日～26日	おもしろ英語教室 初級・中級セミナー in KYOTO/月例会 トーク デモ	大阪市立弁天町市民学習センター ザ・パレスサイドホテル(京都) 『GDMで自律した学生を育てる』 see (EP Book1 p.41)	此枝 洋子 新井 等
4月18日	月例会 デモ 読書会	大阪市立総合生涯学習センター who (関係詞) (EP Book 1p.111) 『書き・話す英語のキーワード850』	此枝 洋子
5月22日	発音トレーニング	“Talk in basic English”	
6月12日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
7月10日	デモ 読書会 発音トレーニング 教授法公開セミナー I. 講演  II. 講演とビデオ  III.	let (EP Book 2 p.15) 『書き・話す英語のキーワード850』 “Talk in Basic English” 大阪市立総合生涯学習センター 「I.A.リチャーズ(GDMの創始者)の分析する基本語—ベーシック・イングリッシュの深層」  「GDMで高校生はこのように成長する—最後の授業に3年間の歩みを見る」 「前置詞の指導から3時制へ—復習・導入の実際」	松川 和子  飯嶋 良太 (福島大学助教授)  新井 等 石井 恵子 片桐 よう子
7月16日	月例会 デモ 西日本支部総会	大阪市立総合生涯学習センター way (EP Book 2 p.149)	杉本 昌子