Graded Direct Method Association of Japan

No. 6 0 **News Bulletin** 2008年6月

発行：GDM英語教授法研究会　編集：松浦克己・吉沢郁生

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／Fax045-301-4062
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

狭い門の主題と変奏

片　桐　ユズル

狭い門から入りなさい。滅びに通じる門は広く，その道も広々として，そこから入る者が多い。

しかし命に通じる門はなんと狭く，その道も細いことか。それを見いだす者は少ない。
マタイによる福音書 7.13-14（新共同訳，1999）

Go in by the narrow door; for wide is the door and open is the way which goes to destruction, and great numbers go in by it.

For narrow is the door and hard the road to life, and only a small number make discovery of it.（*The Bible in Basic English*, 1949, Cambridge University Press）

BASIC English は 850 語の狭い門です。多くのひとびとは語彙とか道具立ては多ければ多いほどよいと思っています。それが広い道ですが，なかなかうまくいきません。たいていのひとは状況の数だけ言い方が必要だと思っていますが，状況は無限にあります。それに対してわたしたちは数少ない道具を選びぬき，それによってほとんどの状況に対応しようとします。

しかし，これを良い考えだと思い，いきごんで BASIC の門を入ろうとするひともいます。しかし入りかけてみると，持って入れない身近な語がたくさんあります: chair, car, like, want, know, too, next, just, each, etc., etc. これらは門の外においてこなくてはなりません。

内　容

狭い門の主題と変奏	片桐ユズル	1
小学校英語とＧＤＭ	松浦　克己	6
「公立小学校の英語授業」見学記	松川　和子	9
ＧＤＭを取り入れた小学校の英語活動	渡邊　明代	18
Grading の力 Live の力	唐木田照代	21
吉沢美穂氏「仮定法」の授業を分析する	吉沢　郁生	24
ＧＤＭの効能と効用	白石亜由子	30
ＧＤＭで困っていること	片桐ユズル	33
ＧＤＭで困っていること	多羅　深雪	34
発音指導の指針	伊達　民和	35
活動報告		42

中へ持って入れる語でも，狭い通路ですから，動詞としてやたらに振りまわしたりするとルール違反になります。Play はあるけど，play baseball はだめ，thought はあっても think してはいけない，teaching はしても taught はありえない，など，など。これでは，いいたいことは何もいえないじゃないか，と怒りだすひとは多いのです。

しかし，ふりかえって思い出してみてください。あなたは母語であっても，いいたいことが言えていますか? ことばにならない思いでいっぱいになり，泣き出してしまったことはありませんか? 議論で言い負かされ，ことばにならない口惜しさでくちびるを噛んだことはありませんでしたか? ことばよりも手が先に出てしまったことはありませんでしたか? 先生に質問しようにも，うまくことばにならなかったことはありませんか?

BASIC だから，いいたいことがいえないというよりは，母語ならば自由に使えているという幻想に気づいてほしいのです。言語そのものの不自由さを BASIC は思い知らせてくれるのです。

ヴィトゲンシュタイン(Ludwig Wittgenstein, 1889-1951) は *Tractatus Logico-Philosophicus* (論理哲学論考) で言語の限界を明らかにしようとしました。「へー，言語に限界なんてあるの?」と思う人がいるくらい大変な考えだった本書を翻訳して英語圏に紹介したのは C.K. オグデン。1922 年のことで，翌 1923 年には『意味の意味』が出ました。ヴィトゲンシュタインの有名な前書きです:

Was sich überhaupt sagen lässt, lässt sich klar sagen; und wovon man nicht reden kann, darüber muss man schweigen.

What can be said at all can be said clearly; and whereof one cannot speak thereof one must be silent. (tr. Ogden, 1922)

what can be said at all can be said clearly, and what we cannot talk about we must pass over in silence. (tr. Pears & McGuinness, 1974)

およそ語られうることは明瞭に語られうる。そして，論じえないことについては，ひとは沈黙せねばならない。(訳，野矢茂樹，岩波文庫，2003 年)

ドイツ語は「何もない」ということについて語ることができる言語だから「無」を論じる哲学が発達したと最近どこかで読んだ。それぞれの言語はそれぞれ言いあらわすのに得意/不得意な分野がある。1950 年に「日本語は原爆より強力かも?」という論文で Professor Emilio Aquinaldo Lanir は日本語はとらえどころがないゆえに，ことばと物を同一視しないですむと評価した(Yuzuru Katagiri, "Is the Japanese Language More Powerful than the Atomic Bomb? or 'Elephant Is a Long Nose,'" *Kyoto Journal*, No. 29, 1995.)。

われわれは母語によって敷かれた線に沿って自然を分割する。現象世界からわれわれが取り出す分類とか特徴といったものは，そこに厳然として存在するものではなくて，世界は印象のカレイドスコープ的な流動体として感覚されるものだから，それは精神によって秩序づけられなくてはならない。これは主として言語システムによって行われる。われわれは自然を分割し，それを概念にまとめ，意味づけをするが，それをする仕方は自分の属する言語共同体において共通して一致したものである。... この共通理解は暗黙のもので明文化されていないが，絶対的強制力をもっている(Benjamin Lee Whorf, "Science and

Linguistics," 1940. 訳, ユズル)。

詩人はすでに自国語だけの不便を感じていた。T.S.エリオット(T.S. Eliot, 1888-1965)は1922年に外国語まじりで『荒地』を出した。現代詩の大先輩エズラ・パウンド(Ezra Pound, 1885-1972)は自国語だけに閉じこもる文学教育の不毛にがまんできなかった:

人間の叡知の総体は, どれか一つの言語に込められているわけではない。そしてどの一つの言語も, 人間の知識のいっさいの形態といっさいの度合いを表現する能力はもっていない。...

人びとは, ある一つの言語に「定着」している考えを擁護することに狂信的なくらいの情熱を見せる。概して, その考えは「その国(どの国であれ)の偏見」である。

さまざまに異なる風土, さまざまに異なる欲求, さまざまに異なる自発性, さまざまに異なる不得意, さまざまに異なる衝動と嫌悪感の群れのあいだのさまざまに異なる比率, さまざまに異なる喉の構造をもっている。そしてこうしたものがすべて言語に影響を印し, ある種の伝達や記録への向き不向きを与えている(Pound, *ABC of Reading*, 1934. 訳, 沢崎順之助『詩学入門』富山房, 1979)。

わたしは, 現代の人間がたった一つの言語だけでものを考えることができるなどとは, ちっとも認めていないし, ほのめかしてもいない。新型のキャブレターは発明できるかもしれない。あるいは生物学研究所でりっぱに働くことさえできるかもしれない。でもたぶん, すくなくとも外国語を一つ学ばずには, 後者のほうはしようとはしないだろう。現代科学は従来からつねに多言語的だった。すぐれた科学者ならばけっしてわざわざ一つの言語に閉じこもって, 新発見のニュースに後れをとったりはしないだろう (Pound, *How to Read*, 1931. 訳, 沢崎順之助, 1979)。

1929年秋から1930年12月までI.A.リチャーズは中国の清和大学で客員教授をした。このときの文化ショックに深いところから揺り動かされた。とらえがたい中国の考え方にどのように対応したらよいか手探りした本が『孟子の心理学』(Richards, *Mencius on the Mind: Experiments in Multiple Definition*, 1932)。

あまりにも手っ取り早く高級な外国文学を教えようとしても失敗ばかりで, やはりその外国語の入門からはじめなくてはならないという信念をリチャーズは中国経験から得た。ちょうどその頃1930年にBASIC Englishが発表されていた。BASICの芽はすでにオグデンと『意味の意味』を共著していたときに出ていたことであったから, リチャーズはただちに収穫にとりかかった: *Basic in Teaching: East and West*, 1935.

BASICでいいあらわすにも得意/不得意な分野があることをリチャーズはいっている:

Apart from its use for the normal needs of international communication, travel, business, etc. --translation is most instructive with passages of expository or argumentative prose dealing with semi-abstract subjects.

And it is least helpful with passages of emotional evocation concerned with special local objects and activities which employ large numbers of specialized names. Thus a sentimental reverie over a cricket-match would be about the worst example we could choose, and to put even a simple remark about a linnet fluting in a myrtle-bush into Basic would not be a profitable excercise.

(*Basic in Teaching*, pp. 87-88)

クリケット競技についての感傷的な思い出とは，いわばスポーツ夕刊紙の書き方である。芳香性の常緑低木のギンバイカの茂みでムネアカヒワがさえずる感動をつたえたいのも，リチャーズの意味の四分法でいえば，感情的用法である。それに対して，物事を説明するとか抽象っぽい議論，すなわち指示的用法においてBASICはもっとも教えるところが多いと，リチャーズはいっている。

中国人のイーユン・リーはなぜ中国語で書かずに英語で『千年の祈り』を書いたのか(Yiyun Li, *A Thousnad Years of Good Prayers*, 2005)。「中国語で書くときは自己検閲して」しまい，「書けなかった」と彼女はいう。そこには，これまで読んだ中国の小説にない非情でかつ優美な筆致を感じる，と批評家はいう(加藤典洋，朝日新聞，2007年8月27日)。カンボジア人の久郷ポンナレットさんは，母国語では感情が高ぶるが，日本語で辞書を片手に言い回しを考えると，すこし冷静になって本が書けるようになった，という（朝日新聞，2001年5月20日)。日本語で詩を書くアメリカ人のアーサー・ビナードさんは「母国語でのものの見方についたさびが落ちた状態になって始めて，ものそのものと向き合うことが可能でした」といっている（朝日新聞，2001年5月20日)。ちかごろ感情的表現における方言の豊かさに目が向けられることが多くなってきたが，一方で「沖縄の言葉には散文がなかった」という指摘があるように，方言においては小説の地の文を支えるべき客観的記述が難しい（朝日新聞1997年3月26日夕刊)。

「何がいえないか」よりも「何がいえるか」に注意を向けたい。たとえばわたしの場合，EPを習いはじめたころ感激したのは，"He is taking his hat off his head."のあたりで，"off"という，いかにも英語らしい語が使えるようになった。しかも"He took his hat off."にいたっては，それまで脱ぐときは"take off"という「熟語」を使うのだとやみくもに覚えさせられてきたのだったが，そうか"take ～ off"の"off"が残ったのかと，なっとくがいった。Offというのは，それまで知っていたつもりのin/onにくらべて，"on"でないことをひとことであらわしてしまうのだ。「なになにでない」ということをひとことでいいあらわすことは他にも，"A clock has a face. It has no nose. It has no eyes. It has no mouth."（EP1, 46）などの"no"などがあるが，ずっと先に出てくる"less"などにも慣れてしまうのだ。これをさらに突き進むとアリスの『鏡の国』にはいってしまい，"Nobody"をめぐっての混乱した議論にまきこまれてしまいかねない。

というわけで，リチャーズの忠告にもどれば「われわれにとって一番たしかなことは物の大ざっぱな動きであって，自分の感情とか内省的なあれこれではない」あるいは「感情のはたらきを指示のはたらきに翻訳することだ」これは1933年の国際会議でリチャーズがいったことだ(John Palu Russo, *I.A. Richards: His Life and Work*, 1989, p. 412)。

そこで彼がいったもうひとつのことは，BASICに選ばれている語は抽象度が高いから，文化に密着していない（*Ibid*., p. 436)。そのためにクリケット競技の感動をつたえたいひとには不便をかけるが，「英語帝国主義」から距離を保つことができる。

たとえることの能力のような，わたしたちがすでにやってきたかしこいことを，議論可能な科学にしなくてはならないとリチャーズはいった(*The Philosophy of Rhetoric*, p. 94)。わたしたちがやってきたGDM/BASICについて，ことばについては語り得る部分であり，ますます明快に語られるようになってきた。

しかし論じ得ない部分については論じられないままに，わたしたちはバビロン川の岸辺にへたりこんで泣くよりほかはないのだろうか? 一方で,天と地のあいだにはホレーショの哲学では夢にも思わなかったことがあるのだよと，ハムレットはいった。

ことのはじまりは www.gdm-japan.net の談話室に EP1 読者の木村さんからの質問があって，Book 1 の 51 ページ 3 コマ目で"This man has his finger on his chin."とありますが，This man has の"has"はいったい何なのでしょうか? 絵を見れば,男の人があごを触っている，というのは分かりますが，実際英語だけを聞いたときにおそらく私は理解できません。

それに対して親切な答えがつみかさねられましたが，そのたびに木村さんはわからないを連発しました。つまり言語について説明するメタ言語，それについてまた説明するメタ・メタ言語，それについてまたまた説明するメタ・メタ・メタ言語と果てしなく，ややこしくなってきました。BASIC 愛好家のあいだにベーシック・イングリッシュのメーリング・リストという限定メンバーどうしがネット上でやりとりをする仕組みがありますが，ここでも単語とかそれの用法が BASIC のルールにあてはまるかどうかの議論でもりあがります。"He has his finger on his chin."のはてしない議論に対して黒沢文子さんが痛快な書き込みをしました。

「わからない」んじゃなくて「わかった!」「そういう風に言うのか，英語では，いやー，初めて，の,ことに，出くわして，何たるシアワセ! わーい!!」ってことだと思うんですけれど...

ご本人が，英語を習いたい，それで『絵で見る英語』をご購入なさった方なら（日本人には謙虚の美徳があると思わず，失礼ですが，その謙虚さを，カーンと無視して，言ってしまえば，英語できないんだったら,）しのごの言わずに「へーえ，そう言うのかあ，いやー，日本語では，理解しにくい表現だから，きっと英語らしいのね，大発見って，思って，それ以降，その表現を使い続けて，日本人以外が，変な顔をしなければ，それで OK，あなたは，英語ができるようになったということだと思います。

GDM は，単語を組み合わせて，英語表現ができるようになっていく方法のように，考える人もいるかもしれませんが，わたしは，そう思っていません。「そういうときは，そう言う」「ローマに行ったら，ローマ人になる」方法で，日本人が，日本人的枠組みから，離れられて，発想でき，異文化の人とつきあえる最高の方法だと思っています。（中略）

私は，小さいとき，たぶん，5 年生のときに，この表現〔He has his finger on his chin.〕を知って「かっこいい」と思いました。それ以降，使っています。とても便利です。

毎年，私の教室では，この部分は，結構，受けます。

「きっと，そうなんだ」です。そこだけ，「おかしい，分からない」っていうのは，今英語が不得意であるに至った方法で得た知識で，つっついているように，私には感じられます。今，不得意で，この『絵で見る英語』でなら，何とか英語もモノにできそうと思って，手にとられたのなら，「わかんない」って思わずに，「初めて知りました」にしたら良いと思います。

Great, Fumiko-san! とユズルは反応しました。それに対して文子さんの返信は「ちょっ

と，冷たい感じがするよねえ，せっかく，談話室は，もりあがって，にぎやかになったというのに，とは，思ったんだけれど，わたし，単語が，あーだ，こーだ，って言う理解の仕方で，ベーシック・イングリッシュを理解することも苦手で(室さんは，大好きだったけれど)特にGDMという referent があって，hearers を含めて，全体が，speech action に参加する形態の外国語習得方法の枠の中で，Basic English を語るときには，どうも「みずから，進んで，やること」それが，一番と，思ってしまうんです。

「やった後に，わかることも，あると思う。」

わたしたちはレンガを積み重ねて壁を作るようにセンテンスを作るのではないのです，というリチャーズのことばがわたしにわかるには長いことかかりました。わたしたちが普通にしゃべっているときには，単語を区切ってはいませんよ，ということもリチャーズはいっています。まず全体があって，そのあとで部分が見えてくるということです。だから彼は SEN-SIT という単位で考えたのでしょう。

そのあとで見えてくることについて，いわゆる言語レベルでのできごとについて語ることは明快にできる。しかしこの"I am here"とか"This is a man"とかいう簡単なことをいうことで，なぜそんなに元気が出て，みんなと仲良くなりながら，面白く学習をつづけていくようになるのか? 言語レベルでの達成を水面下でささえている，いわくいいがたい氷山の見えない部分こそ，黒沢文子さんが強調したいところでしょう。この部分の言語化は，いままでの語学的な方法論では不十分で，いわゆる教育学の方に道具がそろっているのだろう。たぶん最近は大学院などでそういうことをやっているところが多いのだろうが，GDM の紹介に十分に生かされていないみたいだ。このままではバビロン川の岸辺にへたりこんで泣くよりほかはないではありませんか?

(京都精華大学名誉教授)

小学校英語とＧＤＭ

― ＧＤＭの今日的価値 ―

松　浦　克　己

1　はじめに

２０１１年度実施の新学習指導要領が発表され、小学校の英語活動(名称は外国語活動)が５年、６年で必修となり、年間３５時間が充てられることとなった。その目標は次のように書かれている。

> 外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。

また、中学校の新学習指導要領では、「小学校での一定の素地を踏まえ」という表現が入ってきている。小学校の英語活動は、教科ではないので、具体的な到達目標があるわけではないが、中学校の英語の土台作りという点が強調されてきている。

その内容として、２つの領域とそれぞれに３つの指導内容が次のように明示された。

①＜外国語を使ったコミュニケーション＞

(1) 外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験すること

(2) 積極的に外国語を聞いたり、話したりすること

(3) 言語を用いてコミュニケーションを

図ることの大切さを知ること
②＜日本と外国の言語や文化についての体験的な理解＞
(1) 外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと
(2) 日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと
(3) 異なる文化を持つ人々との交流を体験し、文化に対する理解を深めること

内容の取り扱いに関して、文字については「音声面を中心とし、アルファベットなどの文字や単語の取り扱いについては、児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いること」と書かれ、今までよりも一歩踏み込んだ内容となっている。

2　ＧＤＭのメリット

多くの小学校で行われている英語活動の授業が、高学年で低調になってくるという報告が多く出されている。その理由として、ゲームや歌を中心とした英語活動では、高学年ではその発達段階にあった知的好奇心が必要となってくるが、ゲームでそれを求めると逆に英語の使用が少なくなったり、ゲームそのものにそのような内容を入れることが難しかったりということが考えられる。これに対して、ＧＤＭによる英語活動にはどんなメリットがあるだろうか。ＧＤＭという教授法の持っているいろいろな特徴から、次のようなことが挙げられる。

① ゲームの楽しさから知的好奇心の楽しさ
② 遊びの英語活動から学習の英語活動への橋渡し
③ 考える力の育成に効果的
④ 自分で分かろうとする気持ちや意欲が継続する
⑤ 中学に入ってからの文字アレルギーに対して有効
⑥ 学び合いの基本的姿勢が育つ
⑦ 一人ひとりの気付きを大切にする
⑧ それぞれの理解のスピードに対応できる範囲が広い
⑨ 絵やイメージから英語を理解したり、話したりする基礎作り
⑩ 日本語に訳さずに英語を理解していく土台作り

3　学校現場で求められていること

１９９０年代後半から、小学校や中学校での現場で求められてきていることと、ＧＤＭの特徴との関連を見ていきたい。

① 課題解決学習

これは教え込みの授業、丸暗記の授業から学習者が自ら課題を持ち、それを自分の力で解決していく授業への転換を求めている。それに対するショック療法的なものが「総合的な学習」であった。(以後「総合」と称する) 総合は、それ自体はいろいろな活動が考えられ、当初のねらいを達成している面もあるが、そのもととなるべき教科の授業に関しては、それほど大きな変化はない。まず覚えなさい。そして練習を多くして、定着させなさい。それができたら、応用的な問題で「考える力」をつけていきましょう。といった授業展開が多く見られる。例えば、中学校の授業でいうと、１単元あるいは２単元が終わったところで、発展的な「考える力」をつける活動をさせるような授業がある。確かにその授業では考える活動になっているが、それまでの２０時間ぐらいは、文法的説明をし、丸暗記をさせる授業内容では、考える力が十分につかないのは明白である。

ＧＤＭの授業では、説明を母語でしないため、学習者は必然的に自分で今日の課題を見つけ、それを解決していくことを求められる。ＧＤＭの授業では６０年も前から

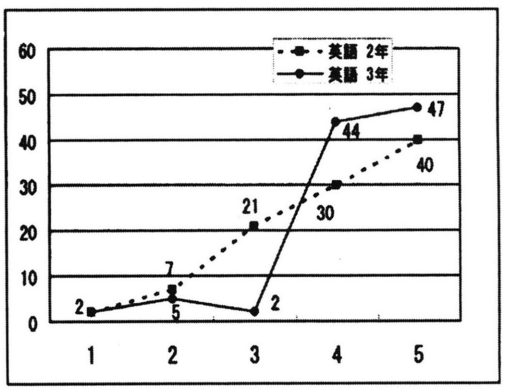
行われているごく普通のことが、現在の学校現場で求められている。また他の教授法ではこの要求を満たすことが十分にできていないと言える。

② 意欲

現在の指導要領になって、英語の観点別評価はそれまでの「聞く」「話す」「読む」「書く」から「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」「表現」「理解」「言語や文化についての知識・理解」に変更された。どの教科でも観点別評価の１番目の項目は「関心・意欲・態度」とされ、この情意面での評価をどう数値化するかがいろいろ議論された。しかし、大切なことは評価する前に、意欲を持たせるためにどんな指導をしたかであるが、そのことはあまり議論されることなく、１０年近くたち、今日に至っている。それまでの詰め込みの知識偏重教育に対する反省から、自分から意欲的に学習に取り組むような指導が求められている。

楽しければ意欲的になるということから、ゲームによる活動が多く考案された。しかし、ゲームの楽しさは一時的なもので、自分から学習に取り組むような姿勢につながる「意欲」の形成に十分な効果はない。

テストの点数が高いとうれしいから、テストを簡単にして、意欲を高めていくのが



いいと言う人もいる。特に中学１年ではいい点を取らせて、英語を好きにさせるのが効果的であるという意見がある。これも一時的なもので、主体的な学習にはなかなかつながらない。

この点においても、学習者が自分の力で「分かった」と実感できることを大切にしているＧＤＭはとても効果的である。説明を聞いて覚えるのではなく、目の前で起きている現実の場面から、その言葉の意味や使い方が分かったときのうれしそうな表情や目の輝きは、ＧＤＭの授業の大きな特徴である。

中学校では、１年に比べ２年での学習内容が難しくなり、２年は英語が苦手になる生徒が多くなる学年でもある。平成１７年度に小牧西中学校に入学し、１年からＧＤＭを使って教えてきた学年の例を報告する。

評定	1	2	3	4	5
2年	２％	７％	２１％	３０％	４０％
3年	２％	５％	２％	４４％	４７％

・教研式標準学力検査（Norm Referenced Test）
・実施時期：４月上旬の学年始め
・学年２クラス　５７人

１年の学習内容の評価で評定３であった生徒（２１％）が、２年を終了した後の検査では、全員が評定４に上がっている。つまり、１年終了時点での評定１、２および３の生徒が３０％いたが、これらの低学力層の生徒のおよそ３分の２が、より難しくなった２年の学習内容で、評定４に上がっている。この現象の大きな理由として、継続して意欲を持たせることができたことが挙げられる。その源は１年の１学期のＧＤＭの授業で感じた自分の力で「分かった」という気持ちではないだろうか。その喜び

が、「分かりたい」という意欲につながっていったと思われる。（１年での授業については、ブリテンNo５８に詳しく報告してあります）

ＧＤＭの教え方は、その教え方自体が意欲の継続化ということに関して、とても効果的である。

③ 学び合い

最近「学び合い」という言葉をよく耳にする。また「学び合い」を研究テーマにしている学校も多く見かける。そして、その方法として４人グループによる話し合いがよく使われる。これは教師の一方的な教え込み授業に対して、生徒の主体的な学習にとても有効である。しかし、その形のみに目を奪われて、ＧＤＭのような形式の授業を一方通行の一斉授業と捉える人がいる。「ＧＤＭの授業は学び合いがないね」という指摘をされることがある。

しかし、ＧＤＭの授業でいかに学習者どうしがお互いに学びあっているかは、学習者の様子を少し注意深く観察すれば、容易に気づくことができる。

また、ＧＤＭの特徴である説明をしないということは、前にも述べたように「分かった」という喜びから、「分かりたい」という意欲へつながる大きな要因であるが、もう一つとても大事なことが見過ごされがちである。それは、一人ひとりの理解の時間的個人差に対応できるという点である。

日本語の説明をするということは、その説明をした時点で、「みなさんこのことは理解できましたね」と一斉（同時）に理解を強要することに他ならない。それに対してＧＤＭの授業では学習者それぞれが、１時間の授業の中のいろいろな場面で理解にたどり着けばいいことが保証されている。これが意欲の継続化を大きく支えていると言える。

4　あたりまえのこと

このように、ＧＤＭが考案されて６０年以上たった現在の教育現場で求められていることや課題のいくつかの解決策は、実はＧＤＭという教え方が持っているＧＤＭにとってはあたりまえな普通のことのなかに幾つかあると言える。

私の勤務している小牧市では、ここ２、３年ＧＤＭを勉強し、取り入れてみたいという先生が少しずつ増え、また市の現職教育でＧＤＭの研修会を幾つか持つことができるようになった。このような取り組みを今後もさらに進め、必修化されることになった小学校の外国語活動に、どうすれば効果的に活用してもらえるか工夫をしていきたい。

（小牧市立小牧西中学校教諭）

「公立小学校の英語授業」見学記：GDMによる１年間の軌跡

―松浦克己さんの授業を観察し得たこと、考えたこと―

松　川　和　子

１．まえがき

これは昨年平成19年４月～本年20年３月の小牧市立三ツ渕小学校（6年生1、2組各24名）、GDMの授業の１年間の見学記である。授業者は小牧西中学校教諭の松浦克己さん。小牧市では小学校英語活動の必修化の流れを受けて18年９月に小牧市英語活動・英語指導研究委員会を発足させカリキュラム作り、資料・教材の準備、研修会の充実をはかってきており、特に松浦さんの所属する校区では小中連携の取り組みとして昨年４月から三ツ渕小、村中小の小学校６年生にGDMによる

英語授業を行うこととなった。教授法としてGDMが取り上げられた理由として、平成18年度4月全国標準診断的学力検査において松浦さんが指導する小牧西中の生徒が英語では全国平均を遥かに上回る良い結果を収め、英語の基本的な部分を理解させるのにGDMはとても効果的な方法であることがデータとして示されたことがある。そしてGDMと教科書との進度調整が苦しい中学校よりは（そういった縛りのない）小学校においていろいろな効果が期待できるのではとのねらいから1年間の小学校における松浦さんのGDM授業が実現したようである。（小牧市教育センター18年度松浦克己氏の論文「これからの小学校英語活動－GDMを利用して－」pp.3～5）

去年3月に小学校での松浦さんの授業の話を聞き、すぐに見学とビデオ録画を申し出、快諾をいただいた。幸運にも私の出講日が小学校の授業日と重ならず、4月から片道3時間を超える週1回の「小牧詣で」が始まった。2008年3月12日の31回目の最後の授業は‘come, coming, came’の導入であった。手の動きをつけながら‘We came to the board.’と黒板の前で3人で声を合わせる子どもたち。また‘He went to the board.’‘He came to his seat.’など笑顔で発話する子どもたち。去年の4月には‘I, You’と恐る恐る口を開いていた彼らは1年間で（週1回、全31回）ほぼ、*English Through Pictures Book I* p.1～p.36（追加としてcome p.60）あたりまでを学習してしまったことになる。（学習内容の詳細は一覧表「teaching pointsとねらい」に掲載。）

この見学記では子どもたちの実際の学びの姿に触れていただくため、少し学習が進んだ9時間目の授業を取り上げ、解説を加えてできるだけ忠実に紙面に再現する。今回の授業見学では、英語で考え続ける子どもたちの姿、友の発言に向けた真剣な眼差し、そして‘Good!’といって褒めてもらった時の活き活きとした誇らしい表情を毎回見ることが出来た。子どもたちの「学び」の特徴とそれを支える工夫や準備も紹介したい。

2．9時間目の授業

2007年6月20日（水）5限(13:50～14:35)

（下線は複数の生徒の発言、または個人の生徒の発言を示す）

Teaching ponts : in, on, the

ねらい : in, onの広げた意味の使い方がわかる。That picture is on the wall. His bag is in his hand.

新出語 : board, wall, clock, seat, picture, door, head

T:松浦さん L:個人の生徒 Ls:複数の生徒

T:（前回の授業は2週間前、本時はin, onの2回目。最初に日本語で子どもたちに説明する）「分からないことは悪いことではないよ。だけど2種類の『分からん』があるよね。『分からん。』次なんていいたくなる？もういいやという『分からん』だよね。『分からん。』この『分からん』はどうかな？がんばろうな。なんでだろうな。そういった『分からん』をみんなで出し合ってわかるようになるといいよね。そういうのが勉強だからね。そういう仲間と一緒にやれるといいよね。よろしいですか？」

（1）復習

Ls: Tが前の机を指す動作を見て‘That is a table. It is there.’

T: ここで‘That table…’という生徒の声、それを捉えて‘That table’といいながら発言を待つ。

L: That table is there. Tはここでも少し待つ。その生徒から‘It is there.’がでたところでTが拍手。Tは常にItの感覚が養えるよう留意し発話させる。

Ls: ここでTがドアを指す。‘That is a door. It is there.’数人から‘That door’の声

がする。

T は少し待って言わせる‘That door is there.　It is there.’

Tはここで‘Good.’と褒める。

次に掲示板を指す。生徒達から‘That is a’の声。

しかし掲示板をなんていうのかわからない。

Tは‘board.’と紹介。‘That is a board. That board is there. It is there.’が生徒から出る

T:　‘Good’といいながら自ら拍手。

もう一度掲示板を指してTはLsと一緒に‘That board is there.’を言う。次に黒板を指して発言を待つ。生徒は掲示板はboardであることはわかったが黒板はなんというかわからない。ここでTは‘ board.’と教える。この二つが同じboardの範疇にくくられることに生徒が気づく。

Ls:　Tの指すスピーカーを見て‘ That is a speaker. That speaker is there. It is there.’

T が自分の帽子を手にしているのを見て‘That is your hat.’ここでTはそれを頭に乗せる。

‘It is’と文頭の語を言って待つ。数人から‘It is there.’がでる。Tは‘Good.’と言う。

ここで一人の生徒から‘It is on your head.’がでる。Tは‘Good.’とその生徒を褒め、次にクラス全体に声をかける

‘Everyone .’　‘It is on your head.’

がでてTは‘Good.’と褒める。

T:　ここで前週に使用したTの持ち物である透明のプラスティックの箱を見せる。生徒から‘That is your box.’Tは自分のペンを取り出しその箱に入れる。

Ls:　‘That is your pen.　It is in your box.’

2週間あいているがin の文章が言えた。

次に取り出されたボールはすぐ箱の上に。‘That is your ball.　It is on your box.’がでる。

T:　次に自分のbagを見せ、それを黒板の前のテーブルに乗せる。この机はすでに a tableとして紹介されている机。生徒たちはTのものではないと知っている。

Ls:　‘That is your bag.　It is there.’　次に‘It is on’と言い始めるがyour tableと言えないので答えにつまる。一人から‘It is on the table.’の声がでる。

T:　その生徒に対し‘Good.'と対応しながら‘It is on the table.’の文をLsと一緒に言う。

ここでペアーの活動に移るのでT は‘OK, check.’といいながら二人で言い合うようにジェスチャーで示す。

Pair:　隣の席の生徒と二人でin, onを使って文章を言い合う。Tは指導に回る。Tは「わからんかったら聞いてよ。」と声をかける。

発表:　さらにTは「やってみよう。」と励ます。ここで手を上げた生徒に言わせる。

L1:　Tの帽子を自分の頭に乗せて‘This is your hat.　It is on my head.’

T:　‘Good.’とその生徒を褒め、帽子をそのまま頭に乗せておくように命じてLsに発言を促す。

Ls:　'That is your hat.　It is on his head.　It is there.’ onをいうときにはTも一緒に言う。

L2:　自分のファイルを持ち‘This is my file.’それを自分の机の中に入れて‘It is in my　table.’

T:　‘Good, everyone.’Lsにも発話を促す。

Ls:　‘That is his file. It is in his table.’

hisがでにくい生徒のためTはhisの箇所は一緒に言う。

T:　‘Good.’他の発言を誘う。

L3: 手の中にプラスティックの小さな手を持っている生徒はそれを握って‘This is a hand. It is in my hand.’

T: ‘Good.’次にその生徒が‘It is here.’といったことに対しまた‘Good.’と対応しすぐにその手を指して発話を誘う。

Ls: 生徒たちはその小さな手を見て‘That is’といい始めるがそれは生徒の手ではないのでhis handと言えずに詰まる。そこを捉えてTが‘A hand.’と言う。そこで‘That is a hand. It is in his hand. It is there.’がでた。

T: ‘OK, Good’.

L4: 発表しようと手を上げて立つ。自分のファイルを自分の机に置き‘This is my file. It is.’ここでonが出ない。Tは手を机に置いて‘on’といいながら助ける。‘It is on my table. It is here.’まで言わせてTは‘OK, good.’と褒める。

T: 修学旅行の写真を示し、‘This is a picture. 前述の透明ボックスの上に乗せて発話を促す。

Ls: It is on your box.

T: It is on my box.

（2）導入

① 《 onの意味の広がり 》

L1～L6：数人の生徒を席順に当てて答えさせる。It is on your box. 5人目、6人目のときは写真を乗せたboxを横にして生徒に言わせている。視覚的に横の場合もonであることを見せている。

T: 次に黒板にその写真を貼る。‘It is’次に‘On.’といいながら発話を誘う。

Ls: ‘a’‘the’などの声が上がる。生徒はa boardと言うべきかthe boardと言うべきか迷っている。

T: その声を受けて‘It is on the board.’次にmapを取り出す。（Tは Thatの文章を期待したが）一人の生徒から‘It is .の発話 を受けてTは自分の立場から‘This ’と 対応。少し離れた場所にいるその生徒も‘This’と発言。Tはその生徒に何度も‘This?’と対応して生徒から‘That map is there. It is there.‘を引き出し‘Good. This is a map.’と紹介。

Ls: ‘It is on the board.’

T: ‘It is on the board. Good.’次にballを取り出しその後大きな箱（Tの持ち物ではない）にそのballを入れる。

Ls: ‘That is your ball.’ ‘It is in your box.’の発言に首を振ってin your boxの箇所をin the boxに言い直させている。

② 《 inの意味の広がり 》

T: Tの持ち物であるpen, bag, basketを順に出しそれら手に持ち替えていき、inを使った文章を引き出す。ここで手にあるモノの大きさの変化の様子を実際に見ることでinの意味範囲も広がっていくことが体感される。

Ls: That is your pen. It is in your hand.
That is your bag. It is in your hand.
That is your basket. It is in your hand.

③ 《 My, yourなどで始まる文章 》

T: 次にそれらの品物を両手に持っておいてbagを見せ文頭の‘My bag’や‘in’などを言いながら発話を引き出す。次にbasket1を指す。

Ls: Your bag is in your hand. Your basket is in your hand.

T: 続けてballを入れたboxを上げ‘My ball, my ball is’と文の最初を言う。生徒の‘Your ball is in your.’の発言を受けてTは少し待ち‘Your ball is in the box.’を引き出す。すぐに黒板のmapを指すなど の動作でonの文章を促す。

Ls: Your map is on the board. ここは生

徒から the が出た。ここは in とコントラストを強調。

T: 教室内のスピーカーを指し 'The speaker' と文頭の語をいう。

Ls: The speaker is on the wall. wall は新出なのでTが何度かいう。Tが時計を指すと 'The clock is on the wall.' の発言。生徒の筆箱、ファイルなどについては 'His pen-case is on his table. His file is on his table.などの文章が出る。その後これら二 つの品の両方をTが指し 'They' と文頭の語を与える。すると生徒の座っている位置により、'They are there.' 'They are here.' などの発話があった。その後Tの 'Check.' の声で pair work に移る。

Pair: 生徒同士の練習。

発表: その後個人の生徒の発表に移る。手を上げた生徒を当てる。生徒は学習した内容を使って自由に発話している。

L1: プラスティックの小さな手を自分の机に置いて 'This is a hand. It is on my table.' (生徒から拍手が起こる)

L2: 壁の時計を指し、That clock is ….ここで on が出にくい L2 にTは自分の手をその子の机に置いて on を思いださせる。ここで生徒から on がでる。That clock is on the wall. (生徒から拍手)

(3) 導入事項の練習

T: Ok ? 近くの seat を指し 'This is a seat.' Ls から 'This is a seat.' の声がする。Tは何度も ' This is ' と言って生徒から 'That is a seat.' を引き出す。次に自分の hat を見せる。

Ls: That is your hat.Tはここで hat を seat に乗せる。

T: It is…. 文章全部を言わないで待つ。

Ls: It is on…. この前に a seat と導入されているので生徒は on your seat といえないのでつまる。

T: そこでTが the をいう。'It is on the seat.'

Ls: 'It is on the seat.' 次にTが map を指す。 'That is your map. It is on the board.' 次に写真 'That is your picture. It is on the board. They are there. ' (ここでは They are there. が生徒から自発的に出た)

(4) 絵を使った練習

1～5の絵には一人または2人の人物が描かれている。

Ls: 1. This is my book. It is in the box.
2. This is her hat. It is on her head.
3. This is my ball. It is on the table. This is my bat. It is in the box. in,on のコントラスト
4. This is my book. It is on the table. That is her book. It is on the seat.
5. That is her hat. It is in her hand.

T: ここで on her hand の文もでたのでTはもう一度 basket や hat を手に持って in の状態を見せる。

Ls: It is in her hand.
6 の絵には部屋に door, board, wall, map, box, picture, clock, ball, hat などが in, on の状態で描かれている。
That is a picture. It is on the door.
That is a map. It is on the board.
That is a ball. It is in the box. などの文章がでる。

Pair: 練習した文章に関し、二人でもう一度言い合うことで確認する。

発表: 貼ってある絵の場面ごとに番号を書き、手を上げた生徒に発表させる。

L1: 'This is her hat. This is' といいかけて 'It is' に言い直している。'It is

on the'といいかけて'on her head'といいなおしている。この生徒はthisとit, theとherに違いがあることを理解し使い分けようとしている。他の生徒から拍手。

L2～L5：それぞれ絵を見てしっかり発表する。

L6：　部屋の絵に戻って一人が発言。

T:　あと数人が手を上げているが他の生徒にも発言を促す。「やってみようぜ。練習ジャン、こんなの。(また一人発言、そのときには) やらないと言われるよ、チャンス、チャンス。U君さっきよりスムーズになったよね。もう3回か4回目だもんね。(指でOKサインを作り笑顔でその子の顔を見る) 何回もやらないと損だよ。」手を上げている生徒に発表させる。

(5)《単語読みの練習》(in, on, the, clock, board, picture, door, box, head, box, hand)

T:　picture, boardなどのカードを指しながら「こういうのはだんだん見て読めるようになっていけばいいから、書ける必要はないからね。プリントをやるときも見ながら書ければOK.」

(6)《ワークシート》

(ワークシートを配布しながら)「今日は(最初の一枚が) 済んじゃった人はもう一枚復習プリントを作ったからこれをやってみてください。はいやってみよう。」

(7)《答え合わせ》

T:　(各生徒は前に出て穴埋め問題に答えを入れる) 'This is a map.'「(aに関して) myと書いた人手を挙げて、my もOK.」herがnerのように書かれている箇所はhになおす。

(文の最初が小文字で書いてある文my book is in my hand.には)「大文字がいいよ。」と上から書く。myの箇所をさして「さっきだれかthisて書いてなかった？」(その生徒に対し)「OKよく思いついたよね。」(They are here.の箇所のareの下線を波線にしてaと間違ったと発言した子どもたちに)「よくみんな間違えるからだんだん慣れていってね。覚えておいてくれるといいから。」(時間があればこれらの文章をクラス全体で読むがこの授業では時間が無く読まなかった。)

3. 観察された学びの特徴

①『発言量の多さ』

上記の下線部の多さがそれを示している。教師はヒントや文頭の語を与えるかまたはGoodと褒めるかのいずれかで時間の許す限り生徒に発話させている。子どもたちは45分間英語で考え続ける。頭が英語。日本語で考える暇を与えない。次々と変化していく場面を英語にしていく作業の連続。

②『学びあう子どもたち』

'Good.'と評価される文も途中で詰まって教師の助けでなんとか正解にいたる文も他の生徒にとってどちらもが貴重な学習のモデル。教師は必要最低限の発話しかしない。生徒主導の授業ではそれぞれの生徒の視点の違いによりまた、既習事項の組み合わせによって多様な発話が生まれる。子どもたちは発表やpair workを通して、自分の知識の確認や修正をする。教えあい、学びあう生徒の姿がある。上に紹介した松浦さんのことば「なんでだろうな。そういった『分からん』をみんなで出し合ってわかるようになるといいよね。そういうのが勉強だからね。そういう仲間と一緒にやれるといいよね。」はそういう学びを勧めることばである。

③『安定した中に少しの変化がある。踏み出しやすい環境を整える。』

1．授業の流れが決まっている。

a.復習→b.導入→c.練習→d.絵による練習→ワークシート→答え合わせ

導入で分からないことがあっても練習や絵による練習など、次のチャンスがあることがわかっているので子どもたちは「今はちょっと我慢してがんばってみようかな」と思う。

2．授業では毎回ほぼ同じ品物が使用された。

初めての物を使う場合、例えば、These are the legs of the seat.の文章の the の導入に用いる seat（折りたたみ式）はそれまでに一度、授業で紹介しておき、生徒の興味が seat にいってしまわないようにしている。また写真は小学生が知っていると思われる人や景色だが刺激の強すぎないもの。松浦さんによるとこれは「刺激のコントロール」で、ありすぎても無くても良くないとのこと。

3．発表の前に確認、修正の時間がある。

上記 a.～d.の speaking activity に関して〈クラス全体〉→〈ペアー〉→〈個人発表〉→〈クラス全体〉の順序が守られる。特にペアーの練習では友達相手で気軽に発話しあうことができる。

④『手を上げている生徒に当てる』

発表は決して無理強いしない。やってみたいと思う生徒に当てる。個人に当てるときはどの生徒も十分に理解できていることにかぎる。

⑤『教師の話す英語のスピード』

小学生でも松浦さんの Speaking や Reading のスピードは中学生並み。英語のリズムが崩れない。子どもたちは必死で聞く。ただ語彙についてはスペルまで要求しない。上記の授業記録にもあるように特に Content Words に関しては既習のワークシートを見ながら書くように指導。

4．授業を支えるもの

（1）Writing Activity

その日の学習内容に基づいて自由に絵と英文を書く宿題が毎回課せられる。Sen-Sits としての作文を積み重ねることが学力の下支えとして大変重要である。回収されたワークは松浦さんがチェックし担任の先生から返却される。これらのワークはファイルに綴じられ、reading 教材として、また単語調べに子どもたちは利用している。特に長期の休みの時には復習としてファイルを「読む」ことが勧められる。その際にも松浦さんは「させられていると思うのではなく自分から進んで学ぼうと言う気持ちでやって欲しい」と言葉をかけている。ワークには感想や質問を書く箇所があり松浦さんはそれらの中から印象深い感想や他の生徒にも考えて欲しい質問や意見を取り上げ授業で紹介している。

（2）担任の先生方への配慮、話し合うことで意志の疎通を図る

授業前または後に打ち合わせや振り返りの時間を持ち、子どもの様子について聞く。また先生方の不安に答える。顔合わせの時間が取れないときはファックスで連絡。

5．まとめ

今月の3月2日(日)付、朝日新聞の教育のページ「学ぶ」には先月2月23日に行われた朝日教育セミナー「学力世界一のフィンランドに学ぼう」（大阪市内で開催、約500人の参加者）の福田誠治氏（都留文科大教授）講演や体験授業の報告が載っていた。記事には今や2006年PISA（OECDが開発した学習到達度調査）でフィンランドは読解力1位、数学的リテラシー2位、科学的リテラシー1位（日本はそれぞれ15位、10位、6位）であること、またOECDのグリア事務総長は日本の学びに対して「多くの国の労働市場からすでに消えつつある種類の仕事に適した人材育成」と語っていることを引き合いに出し、応用問題まで記憶させるような東アジア型の勉強は一斉労働には向いているが、そうした仕事はロボットや発展途上国に奪われる、日本は点取りゲームをしており、自分の人生に

関係ない学びになっていると結んでいる。

また朝日新聞　今月の3月10日、opinion紙面　「グローバル化の正体(モデルなき時代の波つかめ) 青木保（文化人類学者、文化庁長官)」で青木氏は文化の多様性とグローバル化のプラス面として「国境を越える情報、ヒトの大移動、接触、交流の広がりは文化の多様性への意識を刺激し、その大切さの認識を高めた。」こと、マイナス面として「例えばスピード。情報化が中核にあるから、グローバル化は『速さ』に市場価値をおく。情報は速さを競って伝えられるが、そこには危険もある。事象や事物を深く理解するには、それなりの時間がかかる。そうした『遅い情報』の価値を認識すべきだ。」と語っている。（下線部は筆者）

では「人生に関係する学び」とは何か。「速さの追求」に対して「時間をかけて事象や事物を深く理解すること」とは何か。その答えは次の生徒のことばに如実に表れていると思う。これは授業の最終日に村中小学校の6年生達が書いた松浦さんへの感謝の手紙の持ちが現れていておもしろいと思った」と紹介していただいた文章である。

「（前略）松浦先生は分からないところがあってもなんにも言わずどんどん教えてくれたおかげで分からないところも分かるようになりました。」この生徒はこの1年間でこんなにすばらしい経験と知識を手に入れている。自分で分かることろまで考えるという思考の習慣と、GDMのgradingに沿った学習ををあきらめずに追求したおかげで手に入れた英語の体系という宝物。この学びこそが「人生のゆるぎない土台を築く学び」であり、「事物を深く理解する体験としての学び」なのではないか。この1年間成長していく子どもたちを見続けることができたことはわたしにとっても誠に得がたい経験となった。松浦さん、諸先生方ありがとうございました。

（プール学院大学その他非常勤講師）

参考資料

〈松浦さんの授業記録の中の『Teaching points とねらい』一覧〉

Teaching points ねらい

1	I　You　He　She It　They	自分の立場で話す　手をつける 他の生徒の発言をよく聞く ワークシートの約束事
2	am　are　is　here　there	here　there の違いが分かる is　am　are の使い分けができる
3	We are here. You are there.	前回の復習を十分に行い、We の感覚をつかませる here / there の確認と is am are の使い分けになれさせる.
4	This　That　my your	This　/　That の使い分けができる my　your の使い方がわかる
5	his　her	his /　her の使い分けができる This　That　my　your の復習
6	a	a の使い方がわかる This　That　my　your　his　her の復習 1週間空いているのでレビューを多く、丁寧に行う
7	Review	Is am are の使い分け　here there の使い分け This That の使い分け　my your his her a の使い分け That is a ball.　That ball is there. It is there.

8	in on the	in on の使い方がわかる the を使うことができる
9	in on the	in on の広げた意味の使い方が分かる That picture is on the wall. His bag is in his hand.
10	前置詞 in on を使った文の語順に慣れる	This is . It is in / on . のパターンと My book is in / on .His book is in / on . のパターンの両方に慣れる
11	複数の言い方を知る	These Those の使い分けが分かる These are my books. They are on the table. They are here.
12	1学期の総復習	I am here. He is there. の確認 This / That / These / Those / a / my / your / his / her の使い分けが分かる in on の使い分け the の使い方の確認
13	～'s	1学期の復習 ～'s
14	off	Review ～'s book / bag off / in / on の使い分けができる
15	3時制(1/3) taking took	He is taking the picture off the wall. He took the picture off the wall. 2つの文を適切に使い分けることができる
16	3時制(2/3) will take	He will take the picutre off the wall. He is taking the picture off the wall He took the picture off the wall. 3つの文を適切に使い分けることができる
17	3時制(3/3) will put putting put	He will put the map on the board. He is putting it on the board. He put it on the board. It is on the board. 3つの文を take の文と比べながら適切に使い分けることができる
18	3時制の復習 will take / taking / took will put / putting / put	take と put の意味の違いが分かり、適切に使える 3時制を見分けるポイントが分かり、使い分けることが出来る SVO の文の語順に慣れる
19	was	時間の流れに対する意識が出てきたことをもとに、was の使い方が分かる 何を相手に伝えようとしているかに気をつけさせる 3時制の復習
20	were	is, was の使い分けによる was の理解から、was, were の使い分けが分かる 3時制の復習
21	them Review was were	3時制の復習 was were が物だけでなく、人にも使えることを理解する
22	them Review was were	will give / giving / gaveの使い分けを知る to me / you / him / her の使い分けを知る
23	its open closed	its の使い方を知る my / your / his / her との使い分けができる
24	of(1/2) review: its	of の使い方を知る 3時制(take / put / give)や was / were の復習
25	of(1/2)	That is a picture of Tokyo tower. That is a leg of the table.
26	a leg / the leg / legs / the legs	of の使い方の復習 the のあるなし、a と the の区別ができるようになる
27	go の3時制 will go going went at	He will go to the table. He is going to the table. He went to the table. go の3時制の文を適切に使い分けることができる He is at the table. at の使い方が分かる

28	Review（take / put / give / go） of　at	take put give go の選択と３時制の使い分け of や at を使う場面の確認 was / were の復習
29	時刻の言い方・聞き方	What is the time? It is three. The time is four. It was three. It will be five. The short hand of the clock is at three.
30	will be	時間の It will be four.から He will go to the table. He will be at the table. の使い方がわかる He is at the window.　He was at the door. He will be at the table.
31	will come　coming came	go と come の使い分けが理解できる I went to the door.と I came to the door.を適切に使うことができる

ＧＤＭを取り入れた小学校の英語活動

渡　邉　明　代

１　はじめに

昨年１１月に、中教審教育課程部会から、これまでの審議のまとめとともに教育課程の枠組みが示された。現行の指導要領では、小学校の英語活動は「総合的な学習の時間」の中で、国際理解教育の一環として扱われており、学習内容、授業時間数等は、各学校の裁量で実施されている。したがって各学校における取組には、ばらつきがあるのが実情である。教育の機会均等の確保や、中学校との円滑な接続等の観点から、共通に指導するための内容を示す必要が生じたため、総合的な学習の時間とは別に高学年において、一定の授業時数（年間３５時間、週１コマ相当）を確保することとし、教科とは位置付けないことが適当であると示されている。

教育課程部会の審議のまとめを受けて、年度末には新学習指導要領が提示され、４年後の２０１１年度から完全実施となる。小牧市内の小学校における英語活動については、平成２０年度、もしくは２１年度までには移行措置を完了して、高学年では年間３５時間を確保する方向性が打ち出されており、早期の意識改革と準備が必要であると考え、２学期から実践を積み上げてきた。

２　現行の英語活動における問題点

これまで行ってきたＡＬＴを中心とした英語活動には、大きく２つの問題点が挙げられる。一つは、現在行っている英語活動に担任がほとんど関わっていないことと、もう一つは、高学年での活動が難しくなってきているという点である。

前者では、３５時間のうち、ＡＬＴが配置されるのが現行通り１６時間とするなら、残りの２０時間近くは担任が受け持たなければならないが、協力員の支援を得るとしても、そのプレッシャーは並大抵ではなく、負担と不安が大きいという点である。

後者における問題点、つまり、ゲームや遊びを介して楽しみながら英語に親しむ活動は、中学年（４年生程度）までには効果的であり、子どもたちも楽しく活動しているが、数年経験した５・６年生にとっては、慣れから興味関心を持続できず、意欲や参加度が低下するのは事実である。今のままで高学年の学習意

欲を刺激する「学び」の本質、つまり、学んでいるという実感を持たせるためには、教える側に相当な経験と工夫が必要になってくる。

3　ＧＤＭ教授法の導入に至るまで

私は、昨年の夏期研修でＧＤＭ教授法を体験する機会を得たのをきっかけに、英語活動にＧＤＭを導入することを考えた。

「小学校の英語活動にＧＤＭを採り入れるのは無理である」との意見は、もっともなことであるとは思うが、実践することで見えてくる何かがあるとの思いから、ＧＤＭに取り組むこととした。幸い平成１９年度当初から、小牧西中学校の松浦先生が、三ツ渕小学校と村中小学校で実践されており、手本となる教材資料、指導過程をお借りすることができたことが決心を後押しした。

4　授業実践

子どもたちには，英語の授業でＧＤＭ教授法を取り入れることのねらいを理解させ，授業を行った。日本語の説明がなく英語で人称代名詞のやりとりが始まり、戸惑いを感じていたが，子どもの柔軟な姿勢からすぐにとけ込みを見せ，教師と児童，児童と児童が笑顔で取り組むことができ，楽しい雰囲気のなかで行うことができた。授業の終わりには，「次は，いつやるの？」と言った声が自然と上がった。授業を重ねていくにつれ，子どもたちから英語の授業に対して“No Japanese!”という意識が高まっていった。授業を進めていく中で，子どもたちはＡＬＴとの授業とは違う新しい英語活動に対する興味・関心が少しずつ高くなっていった。

授業後の感想には，

・いろいろな物を使って授業をやるところがおもしろい。
・新しく習ったのは，最初わからないけど，分かってくると楽しい。
・集中して授業を聴いていたら，あてられたときすぐに答えられたので、これからも集中して聴いていたい。
・英語って，こんなに楽しいんだ！！と思った。

という「楽しい」という感想が多かった。しかし，３学期に入り内容がだんだんと難しくなると，感想も変わってきた。

・難しくなってきて意味がわからなくて困ったけど，わかっていくにつれて楽しくなってきた。
・授業の始めの方はわからなかったけど，みんなが言うのを聞いていてだんだんわかってきた。
・前回の授業はわからなかったけど，今日の授業でわかったのでうれしかった。
・テレビのニュースで日産のゴーン社長が“This is my car.”と言っている意味がわかって，うれしかった。
・英語を読む宿題が出てから，だんだん得意になり自信が出てきた。

授業の内容が難しくなってきたが，日常生活の中の動作が少しずつだが英語で話せるようになり，子どもたちは身近なことを英語で言うことができることに，英語本来の楽しさを見つけているようである。それと同時に子どもたちが壁にぶつかり苦労している姿も多く見られる。しかし，その中で互いに学び合い，わかろうとする姿勢が、授業の至る所で見られることに子どもたちの大きな成長を感じた。

5　終わりに

２学期から５年生３クラスで、２１時間の英語活動を行った。私も子どもたちも試行錯誤のなか行ってきたわけだが，一言で言えば，“考える。気づく。学ぶ。”ということを楽しんできた。１時間の授業の中で新しいことを説明され，ただそれをリピートして暗記する従来の形式的な学習ではなく，目の前で起きている場面を英語で伝えようとする中で，

“なんて言うのだろう”と思い，考えながら新しいことを身につけていく。自分で考えていてわからないときに，友達が言っていることを聴いて，“あっ！そうか！！”と理解したとき，子どもたちが自然とつぶやく言葉こそが，学びであるといえる。また，１時間の授業の中で，学習したことがわからなかった子どももいる。しかし，次の時間，あるいはその次の時間になってやっと“わかった！”といい，うれしそうに私に伝え，授業に参加する姿に私自身がうれしくなる。

小学生が，英語を書くということは難しいという考えもあるが，子どもたちは，英語を書くということに抵抗を感じていないようである。むしろ，英語を書くことができるということを楽しみ，自慢気である。小学生にとっては，絵を描くことが楽しく，それを英語で表現することで，学習した内容が定着できているようである。また、学校公開日に授業公開を行い、保護者に示したことがその後の推進におおいに役に立ったことも事実である。(資料１参照)

当初は週１時間程度の授業で、学んだ内容を定着させることなど、求めていなかったが、教師側のねらいを感じた児童たちの努力の積み上げが功を奏し、家庭でも真剣に復習するなど、親を巻き込んで学習する雰囲気を作ることができている。

１学期はＡＬＴの授業で，言われたことをただ単にリピートしているという様子だったが，ＧＤＭの英語活動を行うようになってからは，考えて自分から積極的に話すようになった。これについて，ＡＬＴのケビン先生も子どもたちの変化を感じているようである。
子どもたちの英語学習に対する興味・関心の大きさに驚くことばかりである。今後，内容が更に難しくなっていくが，子どもたちの英語学習に対する意欲を大切にする授業を心がけていきたい。子どもたちは，日本語の説明がないので，教師が何を要求しているかが分からず，困惑することがある。また，間違いを恐れ，発言する機会を逃している子どもも少なくない。今後，授業中に自分から進んで挙手できる場面を作っていくことが大きな課題となる。

また、中学年までは楽しそうにゲームに取り組んでいるが、高学年ではゲーム中心の遊びに興味を示さなくなり、集中しない児童が目立ったり、英語が身についたと実感できる習得感がないことに対するものたりなさもあるように見られる。彼らには知的好奇心を刺激する学びが必要であると感じており、ＧＤＭによる学習がそれを補ってくれるものと信じて進めていきたい。

（小牧市立光ケ丘小学校教諭）

（資料１）保護者の感想
・最近とても英語に興味を持っている我が子です。それには、こんな授業の影響があったのですね。授業は、とても難しくて驚きました。また、難しい授業に真剣に子供達が耳を傾けているのに驚きました。
・子供達も頭では答えがわかっていてもなかなか口から英語が出なくてもどかしいようでしたが、それでも一生懸命に伝えようとする前向きな姿勢は感じることができました。
・授業だけでなく、家庭でも“No Japanese”の時間が持てるいいと思いました。英語の宿題も楽しんでやっているようで、英語の授業は子供にとって楽しいものだなと感じています。

Grading の力　Live の力
～若くない人たちのくり返しの授業～

唐木田　照　代

私の持っているクラスのひとつに女性ばかり10人のクラスがあります。50代が1人、60代が6人、70代が3人です。はじめてから6年になります。恵比寿社会保険福祉センターのクラスのひとつとしてはじまり、3年目からセンターを離れ自主クラスとして公共施設を教室として続けています。4年半ぐらいかかって Book 1 と Book 2 (p.160まで) を終わりました。次のテキストとして *First Step in Reading English* (by I.A.Richards/Christine Gibson) を皆さんに持っていただきました。これは be 動詞の文だけからできており、素敵な線画が各ページについているEPと同じサイズの薄い本です。私はとても好きな本です。EPで授業したときと同じように live situation からはじめ、写真や線画を使いテキストを読み、書くこともしながら授業を進めました。この本は簡単そうですが、EP で出てきた語が比喩的に広がって使われているところがいろいろあり、やさしいばかりではありません。

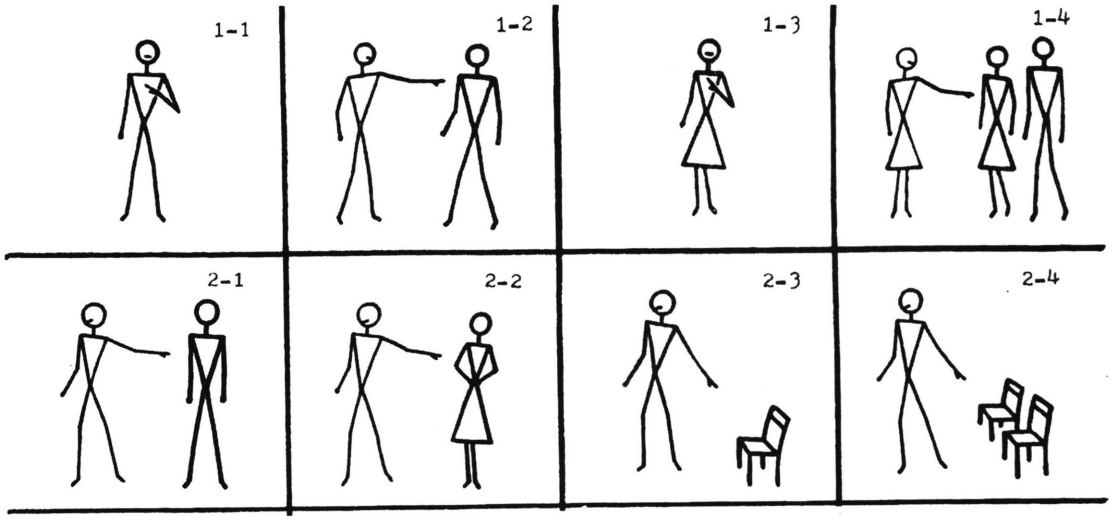
その後、EP Book 2 の後ろにある A Journey その他を少しやりましたが (pp.168-187)、その後に続く story は難しすぎるようなので(以前同じようなメンバーのクラスで取り上げ私も learners もとても不幸な思いをしたことがあります。)どうしたものかと思いました。ちょうど冬だったので、*LAEARNING THE ENGLISH LANUAGE* (LEL)-Book Two Step Twenty の story を取り上げました。はっきりした絵がついていて言葉も今まで習ったものに少し新しい語が加わるだけで、ちょっと長くて読み応えもあると思いました。4人の家族の会話を会話らしく読む練習などもグループを作ってしました。

Learners は、はじめ15人でしたが、ご本人や家族が病気になる人がだんだんでてきて、今の10人になりました。頭の体操の意味で勉強している人、娘さんがアメリカ人と結婚して英語が必要になった人、外国旅行によく出かけるので必要だという人などなどです。が、皆さんだんだん高齢化してきて、内容が面白くて易しいテキストが良いといわれ、LEL のその story がおわったところで、これからどんなものをしたいか皆さんに聞きました。数人から EP1 のはじめからもう一度やりたいという声がでました。learners のほうからそういう声が出て良かった！と思いました。教師が繰り返したいと思っても教師の押し付けではうまくいきません。基本を繰り返しやりたいという声に他の人も「そうね、いいわ」ということで今年の2月からはじめに戻りました。はじめるにあたり全く同じでは飽きる人がいるかもしれない、力のある人はつまらなく感じるのじゃないかしらなどなど私は心配しました。そこでいろいろやってきてEP1に戻るのだから少し速いテンポでいこう、そのために復習となるようにEPの絵だけのものを用意し(注1)、副読本として *Happy Reading* を使って変化をつけようと考えました。

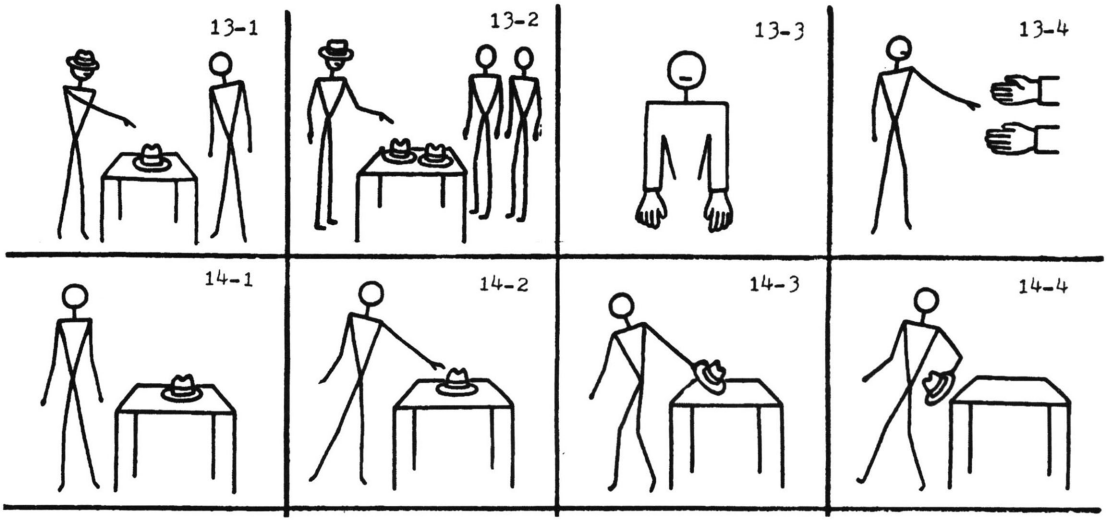
みんな久しぶりで EP1 を手にし「あらこんなにやさしかったのね」と幸せな気持ちになったようでした。

pp.14-16 をやる時、毎回授業のはじめには自分や友達の name card をテーブル、椅子、箱、バッグからとって、友達に渡したり、衣服につけるということを take, put, give の文を言いながらやっているし、線画の見方にもなれているから、このへんはみんなにはやさしいだろうから確認するぐらいでいいだろうと、一度みんなで本を見ながら reading を

注1



注2



した後、線画だけのものを見てもらい（注2）文章を言ってもらおうとしたところすらすらとはほど遠く、「むずかしい」「なんていえばいいの」という感じになり、私は「えっ、みんなどうしたの？」とびっくりしました。その時間は私が助け助け何とか線画を読みました。次の時間、私はコートを着、帽子をかぶったまま、みんなの前に立ち、ゆっくり初めてのクラスに導入するときと同じように、I will take/am taking/took my hat off my head. をしました。なるべく私は黙って動作をはっきりしました。みんなちゃんと言えました。その後自分のコート、マフラー、帽子など手にして2人でペアになって動作しながら take, put の文章をいってみました。その間私はみんなの中にはいり、忘れてしまった人、不完全な人を助けました。その後、EP の線画を一枚ずつ示し、文章を確認、いくつかの文を

板書し読み、テキストを開き読み、その後に線画だけのものを読んでみました。先週よりずっと読めましたが、やはり線画だけを数ページ分まとめて読むのはやさしくないのがわかりました。授業が終わって帰るとき、「先生の動作を見ながら言うのはできる」と“ゆっくり learner” の１人に言われ前回の授業で「Live から写真、線画とすすみ文字を読む」という基本の grading を飛ばして、learners たちにわからない、難しいと思わせてしまったと反省しました。年齢の高い人たちの週一回のクラスではたとえ何回目であろうといつも毎時間 grading を丁寧に踏まえていくことの大切さを身にしみて反省、実感しました。

“a” なのか “the” なのかはいつも難しいところです。今回の繰り返し授業では learners にもこの点に注意がいくように意識しています。p23 This is a glass. It is on the table. Now the glass is off the table. The glass and the water are on the floor. というのがありますが（注 3）、この The glass and the water are on the floor. の文に行く前の live situation を考えたとき、この通りにはできないので tray に少し水をいれた bottle と glass がのせてあるのを見せ learners が A glass and a bottle are on the tray. Water is in the glass. Water is in the bottle. といっている間にさりげなく glass を倒しました。それを見ていた learners から The glass and the water are on the tray. という文がでて、その後 EP の線画を見て、苦労なしに The glass and the water are on the floor. が言えました。「water にも the がつくのね」と帰りながら口々に言っていました。その翌週の復習の時には tray に先週と同じ situation をつくり、learners からは A glass and a bottle are on the tray. Water is in the glass. Water is in the bottle. という文が出たところで、数本の花を見せ glass にさしますよという動作をしました。learners から You will put the flowers in the water. という文がでてきました。ここでの the の使い方がわかったということだと思います。

今２ヶ月くらいたちました。感想をきいたところ、次のようなことが書かれました。「くり返すことで自然にすらすら読むことができたり、イメージすることができて、楽しい気がする。」「単語でなくセンテンスが頭に入ってきます。」「前よりわかるようになりました。」「文を読むとき、重点をどの単語に置くか、どこで区切るかなど初めての時より注意して読むようになったと思う。」など。
くり返しは退屈する人がでるのではないか、力のある人は不満がでるのではないかと心配したのは杞憂でした。

少し速いテンポでできるのではと思いましたが、予想したほど速くはできません。みんながよくわかって言葉や文が使えるようになっているのは確かのようです。

この先はまだまだ長い道のりです。どのようになっていくかでしょうか。

今２ヶ月ぐらいたちましたが、２回目の授業では前より早くわかるという感想です。*Happy Reading* は EP の進度とあわせて利用していますが、どんどん読めて楽しいようです。英語が使えてわかって楽しいという感じをみんなの様子から感じています。

（GDM 英語教授法研究会会員）

注３

吉沢美穂氏「仮定法」の授業を分析する

吉　沢　郁　生

＜はじめに＞

GDM 英語教授法研究会の代表だった吉沢美穂氏が亡くなられてから 25 年が経つ。ビデオに録画されて残っている数少ない授業記録の一つをここに堀り起こしたい。その上で、吉沢美穂氏の授業から学べることを分析する。

この授業は 1981 年 3 月 14 日、東京・新宿の朝日カルチャーセンターで行われた。受講生は画面から判断して 10 数名といったところであろう。クラスは「基礎英語 III」という名称である。*English Through Pictures Book I* の最初から学び始めるクラスが「基礎英語 I」である。*Book I, Book II* を終え、この授業では *Book III* の 38～39 ページを扱っている。このページの文法としてのポイントは subjunctive（仮定法）である。

記録の中の小見出しは、読みやすさと分析の便宜のために記録者がつけたものである。

＜授業の記録＞

(1)挨拶

教師は、“Good morning, every body.”と言い、生徒たちは “Good morning, Ms. Yoshizawa.” と返す。教師は、“How are you? ” となげかる。“I am fine. And you?” “I am fine. Thank you.” などのやりとりがある。

(2)数式を使って

教師は、“First, make sentences, please.” と言って、下記の数式の書かれた紙を黒板に貼る。

a × b = 2 4

一人を指名すると、彼女は “a time b equal twenty-four.” と言う。教師は “Twenty-four.” と確認してから、数式の a を指して、“What number is a ?” と質問する。指名された生徒は、“If a is 1, b is 24.” と言う。教師は手元のカード（生徒たちの名前が書かれているカード）をめくりながら、次々に指名して文を言わせていく。“If a is 6, b is 4.” “ If a is 2, b is 12.” “If a is 3, b is 8.” “If a is 12, b is 2.” “If b is 1, a is 24.” “ If b is 12, a is 2.” など。つっかえて言い淀んでいる人には、教師が一緒に文を言っていく。（ここまで約 3 分）

(3)赤い箱の中身は？

黒板の紙をはずし、1 つの箱をテーブルの上に置く。赤くて立方体に近い箱である。生徒の方から “What is in the box?” “Let me see.” の発言がある。教師は生徒を次々と指名して、いろいろな文を言わせる “What is in that box?” “A red box is on the table.” “The box which is on the table is red.” など。

教師が “I will open the box. Then …” と言って生徒の視線を集める。“You will see what is in the box.” と言う。生徒たちは “We will see what is in the box.” と言う。

教師は改めて箱を見ながら、“What is in this box? Is an apple in the box?” と言う。教師は手を上げる身ぶりをして、挙手を促す。中身を推測してみよう、と投げかけたのだが生徒からは発言がない。教師はさらに “Is a pencil in the box?” と言う。一人の生徒が “Strange things.” と言う。教師は、“Strange

things!”と受けとめ、“Is a bottle of whisky in the box?”と質問を重ねる。生徒は黙っている。考えているのだろう。

教師が言う。“OK. If an apple is in the box, you will see it.”そして、“Every body.”と言って、全員で言うよう促す。生徒たちは,“If an apple is in the box, you will see it.”と言う。指名された生徒が、“If a flower is in the box, we will see it.”と言う。“Last week Ishikawa-san made a beautiful flower.”と言う。

教師が“A lot of money?”と投げかけると、生徒の一人がすかさず、“No.”と言う。すぐに教師は、“No? A lot of money may be in the box.”と返す。そして生徒の一人を指名する。その生徒は、“If there is a lot of money in the box, I want to have it.”と言う。それを受けて教師は、“OK. I will give it to you.”と言う。笑いが起きる。教師は、“All right. If there is a lot of money in the box, I will give it to you.”と言い、全員に言わせる。“If there is a lot of money in the box, you will give it…” それに混じって“I will give …”という生徒がいるので教師は、“No. I will give it to you.”とその生徒に向かって言う。さらに、他の生徒みんなに向かって“to you all”と言う。“All right. If there is a lot of money in the box, I will give it to all of you.”と言う。(写真 1)

さらに“A bottle of whisky?”と言って男性の一人に問いかける。その生徒は“If there is a bottle of whisky in the box, I want to … take it.” 教師は“I will give it to you.”と言い、全員に言わせる。“If there is a bottle ofwhisky in the box, you will give it to him.”

教師は、最初に話題にした apple に戻って“If there is an apple in the box, we will see it.”と言い、全員に言わせる。(ここまで約 8 分)

(4)箱をあけてみたら！

教師は、おもむろに箱のふたをあける。空っぽである。“Oh! Nothing!”と生徒の一人が言う。笑いが起きる。教師は、箱を高く掲げる (写真 2)。生徒たちは“Nothing is in the box.”と口々に言う。

教師は“Nothing is in the box.”と確認してから、“We say, ‘If there were an apple in the box, you would see it.’ ”と言う“There is nothing in the box, but there were an apple in the box, would see it. We would see it.”と would を強調する。生徒たち全員に言わせる。We would see it. のフレーズだけ、さらに繰り返させる。

生徒を指名し、他の文を言わせる。その生徒は“If there were a bottle of whisky in the box, you would give it to me.”と言う。“Good.”とほめ、全員に言わせる。新しく

出てきた語である would を印象づけるため、“I would, I would”と教師は言う。続けて“Is there a bottle of whisky in the box? No. I will not give it to him.”と説明する。生徒を指名して、再度、言わせる。

教師は“A lot of money.”と言って、生徒を指名する。その生徒は言う。“If there were a lot of money in the box, you would give it to us.” 教師は、全員に言わせる。

教師は生徒を次々に指名して文を言わせていく。“If there were a cat in the box, we would see it.” “If there were a cake in the box, you would give it to me.” “If there were a flower in the box, you would see it.” 教師は生徒たちに“Do you see the flower?”と質問する。“No.”と生徒たち。“Is the flower in the box?”の質問に対して“No.”と生徒たち。それを受けて再度、全員に文を言わせる。“If there were a flower in the box, we would see it.” 別の生徒を指名すると“If there were chocolate in the box, you will …”と言う。教師はすかさず“I would give it to you. Chocolate is not in the box.”と言って訂正し、全員に正しい文を言わせる。(ここまで約13分)

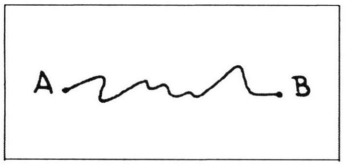
(5)一週間が8日あったら・・・

教師は話題を変える。“How many days are there in a week?”生徒の一人が“Seven days in a week.”と言う。教師は“There are seven days in a week…. If there were eight days in a week, would you be happy?”と言う。生徒たちは“Yes.”と呟いている。教師は生徒に個別に“Would you be happy?”と聞いていく。“If there were eight days in a week, I would be happy.” “I would be unhappy.” “I would be happy.”などと生徒たちは言う。

6名に聞いた後、教師は全員に向かって“All right. Question. Would you be happy? Would you be happy? If there were eight days in a week, would you be happy?”と言う。全員に言わせる。その後、一人の生徒を指名してその質問を言わせる。“If there were eight days in a week, would you be happy?”それに対して、教師は自分の立場から“Yes, I would be very happy.”と答える。すぐにその生徒が“Why?”と聞く。教師は“I will make a class for next week”と答える。さらに“Mikoda-san would be very happy. Would you be happy?”と生徒に聞く。“But there are seven days in a week, so she is not happy.”(ここまで約15分40秒)

(6)もしも直線だったら

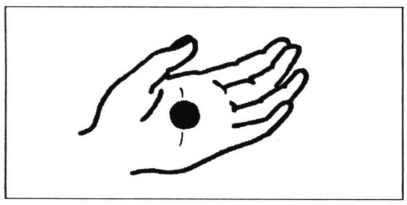
1枚の絵(図1)を黒板に貼る。“This is the picture which is in the book.”と言い、図の中の点A, Bを指しながら“This is A. This is B.”と言う。



“Is it straight?”と質問し、生徒の一人を指名する。その生徒は“No. It is …waving.”と言う。教師は全員に向かって質問する。“What is the shortest distance between A and B?”指名された生徒は“Shortest distance between A and B is a straight line.”と答える。“Good. A straight line will be the shortest line.”と言ってから、図を指して“Is that line straight?” 生徒たちは“No.”と答える。そこで教師は“If the line were straight, it would be the shortest line between A and B.”と言う。(ここまで約17分10秒)

(7)開いた手のひらに何かある絵

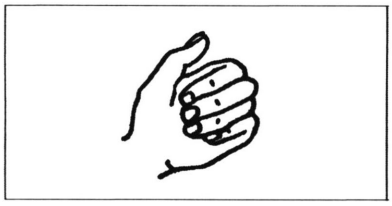
図1の上に重ねて、別の絵(図2)を貼る。



生徒を指名する。 “She has small ball in her hand.” と言うので、教師は “OK. This is a woman’s hand. She has a small ball.” と言う 教師は 手のひらの上のものが何かということにはこだわらず “ There is something in this hand.” と言う。その後、生徒の一人が “It seems to be a coin to me.” と言う。（ここまで約 18 分 30 秒）

(8)閉じた手のひらの絵

図 2 の右横に別の絵（図 3）を貼る。

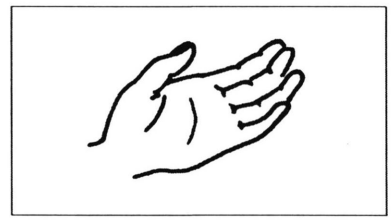


“If she opens her hand, I will see something.” “Is there something in her hand? There may be something in her hand. There may be nothing in her hand.” と教師は言う。生徒の一人が “I do not see what is in her hand.” と言う。教師が “ If ” と促すとその生は “If there is something in her hand, I will see it.” 教師はその文を全員で言わせる。教師は再度この内容を言って、再度全員で言わせる。

教師は図 2 を指して言う。 “Something is in her hand. I see it. You see it.” 生徒たちは言う。 “Something is in her hand. We see it.” 教師は図 3 を指して言う。 “If there is something in her hand, we will see it.” （ここまで約 20 分 40 秒）

(9)開いた手のひらに何もない絵

図 3 の右横にさらに別の絵（図 4）を貼る。



“Is there something in her hand?” と質問すると、生徒たちは “No.” と言う。“There were …” と言いかけた生徒がいるので、教師はすぐに “ If ” と言って促す。その生徒は “If there were something in her hand, we would see it.” と言う。

教師は全員に向かって言う。 “Nothing is in her hand. If there were something in her hand, we would see it.” 全員で言わせる。教師は図 3 を指して言う。 “If there is something in her hand, we will see it.” さらに図 3 を指して言う。 “There is something in her hand. We see it.” （ここまで約 22 分 50 秒）

(10)テキストブックを読む

教師は “Page 38.” と言って、テキストブック（*English Through Picture Book III*）を開かせる。 “Now take a look at the note here.” と言って、39 ページの脚注を見るように言う。 “would” の説明を生徒の一人に読ませる。

would : if this line from A to B were straight, then it would be the shortest distance between A and B. But the line is not straight. That is why we say *were* and *would* in this example.

“Is it clear?” と教師は言ってから、39 ページの第 3 パラグラフを指して、生徒の一人に読ませる。

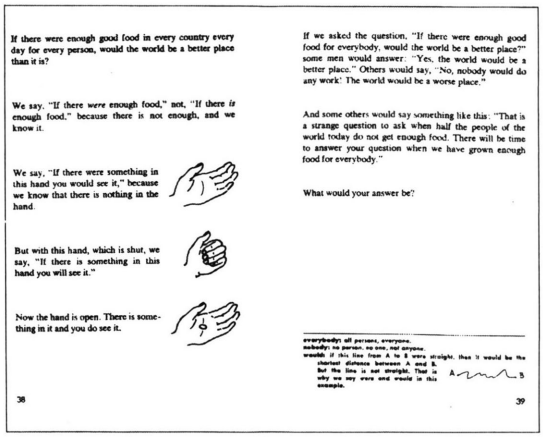
We say, "If there were something in this hand you would see it," because we know that there is nothing in the hand.

同じ箇所を教師が声に出して読む。そして生徒の一人に読ませる。 "OK. Next, please." と言って生徒を指名し、次のパラグラフを読ませる。

But with this hand, which is shut, we say, "If there is something in this hand you will see it."

教師は、生徒を指名して次のパラグラフを読ませる。

Now the hand is open. There is something in it and you do see it.



その生徒は "you do see it." の部分をどういう意味だろう、という感じで読んでいたので、教師は "You do see it." と do を強調して発音し "It's the same as 'You see it.'" と説明する。そして生徒全員に "Now the hand …" のパラグラフを読ませる。

教師は "Every body, read these three parts again." と指示する。"By yourselves." と言って、各自で読むよう指示する。生徒たちが読み終わると、教師は "Is everything clear?" と聞く。

(11)食べ物は十分にあるか？

教師は話題を変えて、"is there enough food for everybody in Japan?" と質問する。"Yes." と生徒。教師は "Yes. In Japan we have enough food. Good food." と言い、間を置いて "But in the world. In Africa. In other countries. Is there enough food for everybody everywhere"? と質問する。生徒たちは "No." と言う。

教師は、38 ページを見るようにうながす。教師は第 1 パラグラフの下記の部分

If there were enough good food in every country every day for every person,

を読み、生徒に読ませる。続いて文の後半、

would the world be a better place than it is ?

を読み、生徒に読ませる。教師は生徒たちに "The world would be a better place. … Or … No." と言い、生徒たちの反応を待つ。"OK. Give your answer, next time." と言う。39 ページの上の部分を指して "Some answers are here." と考えるヒントを与える。

(12)再びテキストブックに戻る

テキストブックに戻る。38 ページの第 2 パラグラフを教師が読み、全員に読ませる。

We say, "If there were enough food," not, "If there is enough food," because there is not enough, and we know it.

その後、生徒の一人を指名し、第 1 、第 2 パラグラフを通して読ませる。

第 2 パラグラフ中の were と is の字体が斜体字（イタリック体）になっていることに

注目させて教師は“*Were* and is are different from other words. Form of the letters are different.”と説明する。そして were と is をやや強調して再度、教師が読み、全員に読ませる。

(13)しめくくり

テキストブックを閉じる。“Do you have enough money today? What will you do after this class today? If there is … If you have enough money, we will go to the restaurant,”と言う。赤い箱を出して教師は言う。“If there were a lot of money in the box, I would give it to you.”と言い、ふたを開けて“There is nothing.”と言う。

“All right. See you again. Good bye.”“Good bye.”で授業が終る。(ここまで約30分)

＜授業の分析＞

まず、これだけの中身が約30分の中におさまっていることに私は驚く。周到に計画され、進め方のテンポもよいからこそ可能なのだと思う。生徒たちには、GDMの授業でつちかわれた自発性があり、これまでの積み重ねがうかがわれる。

(1) 教師の立ち位置

黒板の前の中央に机が一つ。教師は、生徒から見て机の左横に立っている。途中、机の右横に移動したりもしているが、ほぼ一貫して左横にいる。大事なのは、教師が不用意に移動していないということだ。教師が不安であったり、自分のペースを持てていないと無意識に体を動かしたり、移動したりするものだが、それが見られない。それが授業全体の落ち着きを作る。

(2) はっきりした身ぶり

“I will give it to all of you.”と言う時は生徒たちに向かって両腕を広げている。また、自分を指す時は、胸のあたりに手のひらをあてる。それらの身ぶりは思いつきで行われていない。すべて、こういう時はこうすると意識して行われているが、こなれているので不自然でない。

(3) 間のとり方とテンポ

例えば、新しく if を使った文を言う時は、必ず生徒たちの方を見渡して間をとってから発話している。また、生徒たちにいろいろな発想をうながす所では、間をとってから生徒を指名している。

その反面、生徒が言い淀んだり、間違った文を言った時は、教師はすかさず、言い直させたり、正しい言い方を示している。もたもたせずに、サッと手をさしのべている。

全員で言わせる時などは、“All right.”とか“Every body.”と言って、スピーディに展開している。このようにして、小気味良いテンポが作られている。

(4) ストレス、イントネーションへの意識

前述の記録には省いたが、(3)のパートで生徒が“A red box is on the table.”と言うところがある。すでに話題になっている箱なので、The red box is on the table.と言うのが自然なところだ。教師は、むげにその発言を訂正することをしていない。“A red box is on the table.”と red にストレスを置いてリピートし、その次に“The red box is on the table.”と今度は red にはストレスを置かずに、言い換えている。とっさのこのような対応の時にも、きちんとストレスをきちんと意識して指導している。

また、You will see it.の文は、it にはストレスが置かれないが、生徒たちが it を強く言っていると、それを言い直させている。Would の発音もしつこく言わせている。全体的に、ストレス、イントネーションに対する意識が高い。

(5) シンプルな道具立て

仮定法を導入するにあたって、使われている素材はとてもシンプルである。

1　数式を使って if（conditional）の review
2　箱を使って if (conditional)の review
3　箱をあけて if (subjunctive)の導入
4　一週間が8日あったら、という話題
5　曲線 AB が直線だったら、という話題
6　手のひらの絵（何かがのっている）
7　手のひらの絵（とじている）
8　手のひらの絵（何ものっていない）

このうち 5～8はテキストブックにあるものである。テキストブック外から持ち込まれているものは1～4である。そのうち、教具としては数式を書いた紙と、赤い箱だけである。

(6) 絵を示す順序

前項の6～8の絵は、テキストブックに出てくる順序と違っている。テキストブックでは8→7→6の順になっている。この授業では教師は、「現実に見えるままを言う」→「見えないことについて、もし?ならと推測して言う」→「現実に対してそれに反して、もし?なら… なのに、と言う」という順序で示している。それは、この授業のライブを使っての導入に至るプロセスと一致している。

(7)テキストブックの丁寧な扱い

この授業の後半部分は、テキストブックを読むことにかなりの時間をさいている。生徒を指名して読ませたり、全員に一斉に読ませたり、教師が範読してリピートさせたり、といろいろな方法が使われている。ライブのあとをどう展開していくかについて、いろいろなヒントを与えてくれる。また、脚注の部分の扱い、字体の違う部分についての言及など、実に丁寧な指導がなされていると感心した。

（甲南高等学校・中学校教諭）

ＧＤＭの効能と効用

白　石　亜由子

1　ＧＤＭと距離感

私は、英語科の教師になろうと思っています。まだ、教員免許は持っていません。教師デビュー前です。教員免許は英語とともに社会科も取得する予定です。2008年3月のスプリングセミナーの発表で、私は社会科教育法の授業で行った模擬授業の再現から始めました。大学の授業の時に私が他の学生からもらったコメントを紹介したかったからです。①「生徒の近くまで来て、質問したり、目を合わせてもらい、答えやすかった。親近感が湧いた」②「教壇を下りて、教師と生徒の距離を近くすることによって、授業に生徒が入りやすいと感じた」③「楽しそうに授業をすることによって、生徒の緊張をなくし、さらに笑顔を多く使うことによって授業に引き込まれていきました」④「生徒への発問が多くあり、生徒と先生がみんなで授業をしていると感じた」

なかなか良い評価をもらい、喜んでいました。すると友人が「それはＧＤＭの影響じゃないか。だから、生徒の近くに行って質問したり、話しかけたり、表情の効果も使っているのだ」と言うのです。確かにダイレクトに言語を伝えているわけではありませんが、ＧＤＭ教授法によって付随的に得られるエッセンスを使っていたのです。

2月26日付のデイリーヨミウリに興味深い記事がありました。英語教育に関する相談コーナーへの日本人の英語教師の質問です。要約すると、「子どもたちは、教師が席に座っていると注意が散漫になる。だが教室内を動き回っていると子どもたちはよく話を聞いている。教師にとってどのような立ち位置が一番

いいのか」というものです。それに対する回答は、「日本のたいていの中学、高校、大学では教室の前で教師が大きな声でどなっているようにも聞こえる。しかし、コミュニカティブな授業を行おうと思うなら、そのスタイルではどの年齢層に教えようとも集中力の持続に無理がある。教室内を動き回り、距離的に教師が生徒に近くなること、そして教師の声が近くなることは生徒に緊張感を与え続ける。(これは、教師が教室の前に立ち、一番後ろまで聞こえるような大きな声を張り上げる必要はないということでもあります。) そして、その距離感では、教師が生徒の領域に入ってきていることや自分たちのことを気にかけてもらっている、そのようなことも伝えているのだ。…もし、教師が授業中長い時間、ある一定の場所に居続けるのであれば、生徒は自分の想像の世界を安心して漂ってしまう。だから生徒のそばで働きかけることはとても効果的で重要なのだ」というものでした。

この回答の中にもＧＤＭのエッセンスが詰め込まれていると思います。教室を動き回ることで、生徒と教師の距離が近くなるのです。このことは、生徒に親近感、安心感を与えます。そして、遠くなる、近くなるのメリハリをつけることは、生徒の意識を刺激し続ける秘訣でもあるといえるでしょう。

2「わかった」と言わせる授業

私がＧＤＭに興味を持ったのは以下の理由からです。児童英語や小学校英語では、その導入に関してメリットもデメリットも理解している者が行わなくてはならない、と言われてきました。そして、歌・チャンツ・ゲームなどで「英語は楽しい！」という記憶を海馬に残すことが大切だ、と強調されてきました。私は、そのことについて違和感を覚えました。楽しいという気分の記憶を残すだけで良いのでしょうか？せっかく、準備に何時間もかけ、児童たちも 45 分という長い時間を過ごすのに、そのような気分だけを残す授業でいいのでしょうか。

昨年初めて６月の公開セミナーで、松浦さんの小学校への出前授業に出会いました。その後、ＤＶＤを見て、やはり「これだ！」と思いました。児童たちが目の前で起きていることを理解しようと必死なのです。体をねじらせて一生懸命になって聞いているのです。そして、ようやく理解できると「わかった！」と声を上げるのです。この記憶の残り方は貴重なものです。

ある授業のとき、生徒が「これって発見学習だね。」と言うのです。これは、その子が自分で学ぶ楽しさを知った瞬間ではないでしょうか。せっかくなのだから、たんに気分を残すのではなく、しっかり内容を記憶して、目の前にあることを段階をおって英語で言えるようになること、「わかる」「わからない」「わかった」を繰り返して英語の学習をすすめていくことが重要なのです。ＧＤＭの魅力はまさにその点で、私の違和感を払拭してくれるのです。

2011年からの小学校での英語活動の必修化を控えて、小学校の先生方に理解してほしい事があります。私は大阪の吹田市の小学校へインターンシップに７回ほど行きました。英語の授業を見学させていただいたのです。６年生の最終目標は、「自己紹介をかねて自分の夢を言えるようになる」ということでした。内容は、定型の歌・チャンツ・ゲームでしたが、担当の先生が意欲的に英語活動に取り組み、そのつど目標を定め、毎回の授業作りをしている姿は印象深く残っています。

ところがある時、公開授業が予定され、私は「英語の授業をして欲しい」と頼まれました。授業参観をかねての公開授業なら、部外者の私が授業をしても意味がない。非日常を見せてどうするのだろう。不信感は募るばかりです。

そうするうちに、「担任は、みんな素人で

すから教材もすべて準備してください」と言われました。インターンとして勉強しに行っている私に対しての丸投げは困る、と思いながら、使用教材は用意していただくことになりました。

さて、ここからが問題なのです。私に渡されたものは、Hello song, Seven steps そしてpicture card（色、果物、動物、それぞれ10枚ずつ）。指示されたことは、「最初に歌を2曲、私たち（教師3人）が色→果物→動物の順に絵を見せるから、それを発音してくれたら、45分なんて経つわ。私たちは英語の発音ができないけど、あなたはできるでしょ？」私は困りました。渡されたものの目的が分からなかったからです。それを尋ねると、「何も考えることはない。私たちの指示するようにすればいい」と言うのです。しかし、子どもたちの興味や好奇心を引く仕掛けが一切ありません。それだけの教材であっても、導入の順番を変えるだけで、習得の効果は狙えるのに、です。年齢に応じて子どもが何に興味を持つのかをよく知っているはずの教師たちが、「英語」というだけで、考えることを放棄して丸投げする。そんな公開授業や授業参観なら、しないほうがいいのではないか、と思いました。そのことを（やんわりと）口に出したところ、「結局、あなたにはできないのでしょ」と断られてしまいました。

私は、これが小学校の現状なのだ、と理解しました。学校内部での混乱＝やってもらえそうな人がいれば、ワラをも掴む思いですがりたい、その人に丸投げしたいという心理が見えました。「授業の目標は何ですか？」と問われても、他の授業のことなら回答できるのに、英語になった途端に出来なくなる。そのような矛盾があるのです。私の今回のインターンシップは残念な結果になりましたが、今後5、6年生での英語授業の導入でＧＤＭを取り入れてみてはどうかと思います。歌もチャンツもゲームも必要ありません。ただ楽しいだけでなく、彼らの知的好奇心を刺激したいと思うからです。

3 英語教師と発音

次は「発音」についてです。『英語教育』誌2008年3月号の「英語教育時評リレー連載」での、関西大学の静先生の指摘です。今回の内容は、「現在英語にはさまざまな変種が存在している。そのような色々な英語をすべて英語として認めようというWorld Englishesがいかに有難迷惑か」について書かれたものです。さらに、「ＧＤＭで授業をすることは担任の先生にとっても負担が少ない」ということについても考えていきます。

現在英語母語話者数は、3億8000万で、第二言語や公用語として英語を使用する人の数は、約6億人とも言われています。さらに、外国語として英語を学ぶものは10億人にも及びます。交通、メディア、経済の発達で、世界は小さくなりつつある。その中で英語が国際的な共通語として機能していることは言うまでもありません。強調したいのは、これからさらにノンネイティブ同士の英語による交渉が増えるということです。その状況下では、「ネイティブと話すとき以上に必須ラインをクリアした発音が重要になる。ノンネイティブ同士では文脈活用のトップダウン処理（人間の記憶に依存して、入ってくる情報を予想・仮説・期待して処理していくこと）は期待できないため、発音によるずれが意思疎通のずれにつなが」ってしまうのです。

母語につられた日本人っぽさは、アイデンティティの保持の点からはいいかもしれませんが、最低限クリアすべき発音の規準はあります。ＧＤＭでは、ベーシック・イングリッシュを使用しているため、限られた850語の単語の発音をまずは目標とし習得することができればよいのです。現在、小学校教員に対し英語導入に関するさまざまなアンケートが行われています。3月8日付の読売新聞では、

7割以上の小学校教員が、自発的にスクールに通ったり自習しなくてはならないと不安を表明しています。とにかく発音研修は必要でしょう。しかし、5000語の英単語を美しく発音することを徹底するのは大変ですが、ベーシックの850語なら限られた量なので、なんとかトレーニングして習得しやすいと思います。負担が少ないからです。これは、リエゾンなど「音のかたまり」（チャンク）になった場合にも同じことが言えます。限られた語の音のかたまりを知ればいいので、ここにもメリットがあるのです。ですから、今後小学校での英語活動の必修化に伴い不安を抱えている小学校の教員にとって、ＧＤＭ教授法を導入することは負担が少なくて済みます。ぜひ活用してほしいです。

4　ＧＤＭへの第一歩

最後に、私の研究計画について述べます。以前にある人から、「ＧＤＭがいいのなら、どうして広まらないのか？広まらないにはそれなりの理由があるだろう」と言われました。これについて私は、ＧＤＭとあわせて、中学テキストの導入方法について考えることを提案します。これは、松浦さんがすでに長年実践されていることですが、私が考えるのは、公立中学での教科書内容を念頭に、高校入試レベルも考慮して、ＧＤＭ授業者が共有できる教案を作成することです。例えば、「新年度から取り入れるＧＤＭ」というような教材（教案）を作ろうと考えています。言わば、ＧＤＭで授業をしようと試みる時に過重な時間と労力を省くためのものです。

私自身まだＧＤＭを深く理解していませんが、生徒たちと一緒に英語の時間を大事にしたいという思いがあります。教師デビュー前に勉強することは多くあります。少しでも教師になった自分自身のためになるように、そして生徒たちのためになるよう研究していきたいと思います。そういう意味で、授業者と児童・生徒・学生との親近感が増すという、ＧＤＭで授業を展開する時のメリットは重要だと思います。ＧＤＭは、英語を教えながら、教育の質の向上、特に教師―生徒間、生徒―生徒間の信頼関係の構築にもつながる、実は一石二鳥の教授法なのです。

（関西大学大学院博士課程前期課程）

＜参考文献＞

“THE LANGUAGE CONNECTION”
THE DAILY YOMIURI, February 26, 2008, p.18

静哲人(2008)「英語教育時評 World Englishes でもそんなのカンケーネー！」
『英語教育』（大修館書店）2008年3月号 p.41

コラム「いずみ」『読売新聞』2008年3月8日付

ＧＤＭで困っていること

片　桐　ユズル

GDMでは，ことばだけの空回りにおちいることなく，語と指示物を強力にむすびつけます。これはGDMの良いところですが，そこから先へ行かれないひとが多くて困っています。わたしの場合はおとなのやりなおし英語ですからそうなのか，まったくはじめからだとどうなのか知りませんが，たとえばテーブルの上のボウシを指して

This is a hat.

これはそのとおりです。ところが

I will take a hat off the table.
I am taking a hat off the table.
I took a hat off the table.
A hat is in my hand.
I will put a hat on my head.
I am putting a hat on my head.
I put a hat on my heaD.
A hat is on my head.

いつまでも a hat のままにして，しかも場所を詳しくつけたまま，だらだらとひきずってしまいます。

何かひとつのことを言う方法を一度みつけると，ほかの言い方ではいいたくないのです。おなじ言い方に固執したがる傾向がひとにはあるようです。

I will put my hat on the table.
I am putting my hat on the table.
I put my hat on the table.

のようになってしまいます。なかなか

I am putting it on the table.
I put it here.

のようにはならないのです。

いいかえて it, here にするには心的エネルギーが必要なのか，それとも詳しくいうことがいいことだという思いがあるのでしょうか?

詳しくいうことにこだわる傾向に足をとられると，しばしばBASICにおさまらなくなります。すでに英語をかじっているlearnersの場合，はじめのうちはEPで習ったことと，まだ習っていないことの境界がはっきりしていますが，先へ進んで 既習/未習の区別がぼやけてくると，物の名前に細かい区別をしたがるようになります。Questionsの導入以後，きをつけなくてはなりません。

EPが物の名前を教えないではじまるのは偉大なことです。物の名前を記憶することイコール学習ではありません，というふうに学習についての態度を変えなくてはなりません。

This is a table.
This table is here.
It is here.

EP1, page 10で，ひとつの絵(ひとつの指示物)に対して3つの言い方をたたみかけるのは，それまで一本指でピアノのメロディをなぞっていたのが，3つの音が同時にひびいて和音になったような快感を味わってほしいものです。しかし本日のターゲットに一発命中したらそれで安心してしまうひとたちに，強制しないでここへもってくるのは，どうしたらいいのでしょう?

GDMで困っていること

多羅深雪

今、GDMで大人のクラスを教えていて困っていることは、教師としてはBasic Englishのみで教えているが、大人の生徒さんからは、今まで習ってきたFull Englishがどうしても出てしまうことです。私としてはEPに沿った文だけを使うことが良いと思っているのですが、少し日常生活の話題に移ろうとすると、なかなか正確な英文になりません。EPで使

われているBasic EnglishとFull Englishが混ざって、おかしな英語になってしまいます。教師として、Basic Englishの勉強をきちんとしていないと、そんな時の大人の生徒さんのいいたいことをBasicでどう言うかを教えられるだけのBasic English userになれません。教室では、EP以外のBasic Englishに関する本を読んでもらうことで、EPの英語に目覚めてもらうほかありません。あるいは、EPの文だけをしっかり習得してもらい、そのあとでもう一度、今までの自分の英語を見直すことが必要かと思います。これは、大人でも学生でも、いかに今までの学校や各種学校での英語が、語彙を文脈から切り離して増やすことを中心にしてきたことの、あるいは、文構造の基礎をしっかり学習してこなかったことの結果だろうと思います。その意味でも、GDMの授業は繰り返し続けることが大切です。そしてBasic Englishを身につけるには長い時間が必要かと思います。

（フェリス女学院大学）

発音指導の指針

伊　達　民　和

（1）EP Book 1中の英文は、シンプルな文構造から成るが、それをsensitに合ったイントネーションで発音する際、注意しなければならないことが多い。

イントネーションを語るとき、最も重要なことは核強勢(nucleus stress)である。

Nucleus stress…is the most important key to the speaker's intended meaning. It highlights the most salient part of the message, indicating where the listener should pay particular attention.

Jennifer Jenkins, *Phonology of English as an International Language*

すべての音調単位には少なくとも1つの核強勢があり、そこでイントネーションに目だった(prominent)変化が起こる。核強勢の位置は、neutralな文脈では音調単位（通例、文）の末尾に最も近い「内容語」(名詞、動詞、形容詞、副詞など)にある。ここで言うneutralとは、特定の感情や前提条件を含まないという意味である。イントネーションの変化の代表的なものは下降調(↘)や上昇調(↗)、下降・上昇調(↘↗)などである。

核強勢を受ける語は、通常、新情報の中にある。新情報というのは焦点を受ける部分であり、通常、話者が場面に初めて導入する語、句、文である。核強勢は、新情報部の末尾の内容語にある。従って、以下ではraces（実際には第1音節rac-)に核強勢がある。

Whole clause is 'new':

NEW

（What's on today ?）We're going to the RÀCes.　〔1〕

Predication is 'new':

NEW
(What are we doing today ?) We're going to the RÀCes. 〔2〕

Final adverbial is 'new':

NEW
(Where are we going today ?) We're going to the RÀCes. 〔3〕

NEW
(Who's going to the races ?) WÈRE going to the races. 〔4〕

(Have you decided whether you're going to the races ?)

NEW
Yes, we ÀRE going to the races. 〔5〕

This is an instance of 'marked' focus, to which we now turn.

〔1〕.〔2〕,〔3〕では、質問内容が互いに違うのにもかかわらず、その返答文では同じ語（races）が核強勢を受け、イントネーションも同じになる。

EP には、〔4〕と〔5〕に見られるような異例なケースが多々ある。例えば、以下の下線部がそれである。核強勢が末尾から左の方へ移動している。

① You are↘ HERE. ↘ WE are here. (⇒ are here は旧情報〔反復語〕)

② These are his ↘ EARS. Where are ↘ HER ears?

③ He will give his hat to the↘MAN. He is↘ GIVing his hat to the man.
He ↘ GAVE it to the man.

④ This is a ↘ GLASS. It is on the↘TAble. ↘↗ NOW | the glass is ↘ OFF the table.

⑤ This is a bottle of ↘ MILK. It is ↘ COW'S milk

⑥ The soup is↘ READy. It is ↘ GOOD soup.

以下の下線部でも、対比用法のために、異例な強勢配置になる。その上、通常では1文に1つしかない核強勢が、double contrast が関係するので、2つある。短い文であるが、2つの音調単位から成る。2重対比の例は、⑦では【is vs. was】と【hand vs. head】である。

⑦ His hat is in his↘ HAND. It↘ WAS | on his↘ HEAD.

⑧ What is the↘ TIME? The time is ↘ TWO. It ↘ WAS | ↘ ONE.
It ↘ WILL be | ↘ THREE.

⑨ I have the book in my↘ HAND now. It ↘WAS | ↘on the↘SHELF.

⑩ She went out of the↘ROOM. The door is ↘Open now. It ↘ WAS | ↘SHUT.

⑪ They were at the window. They ↘ WENT from the window.

以下は、代名詞の対比用法である。

⑫ She _WENT with him and ↘HE | went with ↘ HER.

⑬ What does she SEE? She sees ↘ ME. ↘I see ↘ HER.

⑭(EP 以外から) (i) He is in↘LOVE with her, but↘SHE | isn't in love with↘HIM.

(ii) A: I ↘ LOVE you. B: And ↘ I | love ↘ YOU. (= I love you, ↘ TOO.)

(iii) The first time they↘↗ MET, she didn't ↘ LIKE him. And

↘HE | didn't like↘HER.

核強勢を受ける語から以降の部分は、強勢を抑え気味に発音する必要がある。

(ただし、代名詞の主語に強勢を与えないで、⑫and he went with HER. / ⑬I see ↘ HER. /⑭ He didn't like HER.というパターンもあり得る。)

(2) 疑問詞疑問文について

まず、多くの日本人が陥っている誤解から始めよう。それは、「疑問詞には強い強勢がある」という誤解である。日本語では、「何を買いましたか」「何処へ行きますか」「どうしましたか」などでは、文頭の語にアクセントがあるために、What did you buy ? / Where're you going? / What's the matter?でも、疑問詞を buy, going, matter よりも強く、或いは、同等の強勢を置く傾向が見られる。しかし、文頭の疑問詞は中庸の強勢があるが、通常、核強勢を受けることはない。従って、文頭の疑問詞は、内容語というよりも、むしろ「強勢を受ける機能語」と考えるほうが得策である。実際、John Wells 著 *English Intonation* (2006: 237)ではそのような扱いになっている。EP から,

① What are ↘ THINGS?

② This is a face. Eyes, nose, and mouth are parts of a face. Which are the ↘ EYES? Which is the ↘ NOSE? Which is the ↘ MOUTH?

③ Who is↘THIS? He is John Smith. His name is John Smith. Where is John ↘SMITH?

④ John went there and got it. / Oh, John! Where did you ↘ GET it?

①～②中の疑問詞疑問文では、核強勢はそれぞれ things, eyes, nose, mouth に置かれることは容易に判断できる。しかし、③と④の下線部の核強勢配置に疑問を感じる人がいるだろう。John Smith が旧情報（導入済みの情報）であるので、↘ WHERE is John Smith?のほうが適切ではないかと思うかもしれない。しかし、実際には Where is John ↘ SMITH?が通常の発音である。また、get も旧情報(got に続く語)であるけれども、核強勢を受けて Where did you GET it?となる。このような核強勢配置は論理的には説明ができないので、intonation idiom と考えられる。中学校英語検定教科書 *New Horizon 1* には

A: OK, everyone, let's talk with Bill.

B: Bill? Who is Bill?

という対話があるが、やはりCDでは Who is ↘ BILL?という発音になっている。↘ WHO is Bill? という場合は、who と他の語（what, how 等)との対比になる。なお、Bill? Who ↘ IS he?は可能である。

(3) pardon question における疑問詞疑問文

前項では文頭の疑問詞は核強勢を受けることがないと述べたが、例外がある。それは、問われた内容の反復を求めたり、反復することによって内容を確認したり、驚きを表したりする pardon question である。この場合は、文頭の疑問詞に上昇調の核強勢が置かれ、文全体が末尾まで上昇調で言われる。

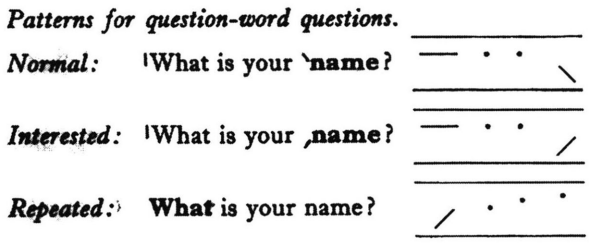
① What is ↘THAT? John's HAT! ↗WHAT is that?（念押し、確認）John's HAT!

② John went there and got it. ↗WHO got it?（念押し、確認）JOHN did.

この文脈では、Who ↘ GOT it?はナンセンスである。類例として、

A: I' ll meet you at eight.
B: ↗ WHAT time? (pardon question)
A: At eight.
cf. A: I' ll meet you at the station.
B: What ↘ TIME?

(4) 疑問詞疑問文は、下降調とは限らない。



W.S. Allen, *Living English Speech*

英語教育では、疑問詞疑問文は下降調で発音するように指導されているが、上記の模式図中の2番目の例が示すように、上昇調も用いられることがある。また、3番目のパターンは、既に言及したpardon questionである。

一般に、下降調は中立的(neutral)とかnormal patternと呼ばれる。EPでは下降調が無難であるが、生徒に優しく問いかける場合は、たまには上昇調もいいだろう。

また、What's that?も以下のパターンがあり、左はrather serious, business-like questionである、右はmore interested, more friendlyである。

J.D. O' Connor, *Better English Pronunciation* (new edition)

(星印★は強勢を受ける語を示すが、実際には、後のほうが核強勢を受ける。Allenの模式図との整合性を考えれば、ドット●ではなく、実線 — にするほうが誤解を防げ、分かりやすい)

なお、疑問詞疑問文における上昇調は、典型的には幼い子どもに対して用いられるパターンである。従って、大人に対して多用すると、patronizing(相手を小バカにした)印象を与えるので注意したい。

(5) He took his hat off. では、核強勢はどこにあるか。① He took his HAT off.か、それとも② He took his hat OFF.か。どちらであるかを決めるのはsensitである。

前回で、核強勢は、通例、音調単位の末尾の内容語に来ると述べたが、それに従えば、②が適切なパターンということになる。では、①は、どのような状況で言われるのであろうか。決め手は、hatの情報的status、即ち、新情報であるか、或いは、旧情報であるかである。「新情報」とは、少々曖昧な概念であるが、談話の流れの中で新たに導入される情報(通常、語、句、文など)のことを意味する。EP中のhe took his hat off.では、この文を発する以前にhis hatは既に導入済み

の既知(旧)情報であるので核強勢を受ける資格はない。一方、When he got home, he took his HAT off and…となる。(hat は、初出の語) 同じ発想が、He put the hat on.にも適用される。ただし、この文自体は EP の p.15 にはなく、He put his hat on his head. He put it on.となっている。ここを言い換えれば、He put his hat ON.となる。一方、After breakfast, he put his HAT on, and left home.となる。

以下は、EP 中にあって、He took his hat OFF と対照的な強勢配置の例である。

a. The wind came. It took my HAT off. (p.75)

b. She will take the apple from the branch. She will put her HAND up. (p.82)

c. Mary has a potato in her hand. She is taking its SKIN off | with a KNIFE. (p.92)

(これらの場面では、hat, hand, skin は初出の新情報である。

なお、上記の例文中の末尾の副詞は、内容語であるから中庸の強勢は受ける。決して、無強勢ではない。ただし、速いスピードで文が言われる場合、上記の副詞は無強勢になる。

(6) The wind came. My hat went up.では、どの語が最も目だって発音されるか。換言すれば、どの語が核強勢を受けるか。sensit を考慮しないで機械的に発音すれば、The wind CAME. My hat went UP.となるだろうが、実際は、The↘WIND came. My hat went↘ UP.である。後者の文に関しては、当該のページ(p.76)では hat の概念は既に導入されており、went up だけが新情報であるので、誰も迷うことはないだろう。一方、前者では、wind と came up は共に初出の内容語であり、意味的には同等の重要度があるにもかかわらず、名詞主語が優先されて核強勢を受ける。一般的に、イントネーションと核強勢を考える際の鉄則は、「名詞優先」である。言い換えると、内容語群には、核強勢を受け易い序列があり、最優先されるのは名詞(但し、新情報の名詞)である。そうなると、「核強勢の位置は、通例、neutral な文脈では音調単位 (通例、文) の末尾に最も近い内容語にある。」というのは単なる傾向にすぎず、この規則が通用しない例外的ケースもあるということになる。その典型的なケースが event sentence (「出来事文」)である。event sentence の基本概念は、appearance, disappearance, misfortune などを伝える第1文型(S+V)のall-new sentence である。従って、The ↘ WIND came. (「風が突然に起こった」は、event sentence である。また、もしhatも初出語であったら、The↘ HAT went up.となる。

Notice how the noun takes the stress, even though the verb is equally important. Really, of course, both the noun *and* the verb are new information, but the noun is stressed. Here they are again:

~~My~~ watch has stopped.
~~The~~ train's coming.
~~The~~ sun's come out.
The kettle's boiling.

And if you can smell burning toast? ●

~~The~~ toast's burning! ■

And if you can hear: *(telephone rings)*: ●

~~The~~ telephone's ringing! ■

Of course, you can also say:

~~There's the~~ telephone. ■

Ian Thompson, *Intonation Practice*

(7) (i) She will be with the boy at the window.
(ii) She will be with him at the window. (p.37)
(iii)She is with him at the window. He is with her at the window.

実は、これらの文は、自然なリズムで読むことは難しい。なぜなら、リズム強勢を受ける内容語が少ないからである。それでも、(i)の場合は、中間に内容語 boy があるので、なんとか英語らしいリズムに乗せることができるだろう。

She will be with the *boy at the *win－dow.

しかし、(ii)は、機能語が満載の文である。この文は、どのように発音すれば、英語らしくなるのだろうか。言い換えれば、native speakers はどのようなリズムで発音するだろうか。一般論を言えば、いわゆる natural speed では機能語が連続している箇所は、弱く速く発音される傾向がある。例えば、I *met him at the *station.

しかし、(ii)のような文中にある will be with him at the をすべて弱く速く発音することはあり得ないし、しかも文全体がリズムに乗らない。解決策は、中間にある with にリズム強勢を与えて、*She will be *with him at the *win－dow.と発音すればよい。類例を挙げよう。

a. Hello. I'm *glad to be *with you to*day. (with が核強勢を受ける)
b. (Where is the police station?) It is *down the *street.
c. (Where is John?) He is *at the *door.

a では、必ず with が強勢を受けるが、b と c では前置詞が強勢を受けるのは optional である。しかし、強勢があるほうが英語らしいリズムに乗る。EP では、

This is my hat. It is in my hand. (p.11)
That is your hat. It is on the table. (p.13)
The man went to his house. He is at the door. (p.29)

注: 但し、会話などで速いスピードでは無強勢になる傾向がある。

などがある。

注意しなければならないことは、前置詞を後続の内容語よりも目だって発音すると、他の前置詞との対比になるので、中庸程度の強勢にとどめておくべきである。This is a GLASS. It is on the TAble. Now the glass is OFF the table. (p. 23)では、off はリズム強勢ではなく、核強勢を受ける。

蛇足なるが、(i)の She will be with the boy at the window.には、他の発音方法がある。それは、be にも強勢をおくことによって、全体を更にリズミカルにする。即ち、

She will *be with the *boy at the *win－dow.（win-に核強勢が来る）

となる。しかし、(ii) の She will be with him at the window.では、be はリズム強勢を受けない。なぜなら直後の with が強勢を受けるからである。その理由は、英語では強勢音節が続くのを嫌うからである。

（プール学院大学教授）

GDM を紹介するための文献

GDM 教授法についての小高一夫さんによる論文です。外部の人たちに GDM を紹介するのにとても良い文献です。

・小高一夫『日本語母語者のための英語教育』(35 ページ)　800 円
・小高一夫『英語の基本を教えるための、授業の基本』(53 ページ) 1000 円

申込・問合せ：片桐ユズル
Tel／Fax：075-712-1951　E-mail：yuzuru@kyoto-seika.ac.jp

編集を終えて

小学校での英語活動の必修化をひかえ、GDM を取り入れる試みが始まっている。前号の News Bulletin での松川和子さんの報告に続いて、今回は愛知県小牧市での松浦克己さんの取り組みを取り上げた。松川さんによる授業記録の中で松浦さんは、「分からないことは悪いことではないよ。・・・『分からん』なんでだろうな。そういった『分からん』をみんなで出し合ってわかるようになるといいよね。そういうのが勉強だからね。」と子どもたちに語っている。分からないとすぐにイヤになるという傾向の子どもたちにとって、分からない時に立ち止まって考えてみるという態度は、とても大切だ。そして GDM の授業はこの態度によって支えられている。日本語をなかだちとせず、SEN-SIT による一連の situation によって、コトバと指示物の関係をわからせていくというシステムは、そのような能動的な態度を学習者に要求する。私が、高校生を相手に GDM で教え始めた頃、「このやり方だと、考えなきゃならないじゃない！」と悲鳴を上げた生徒がいた。それまでは先生の言う通り繰り返し、先生の板書をそのまま写していればよかったのに・・・と言うのだ。その通り、GDM ではぎくしゃくしながら自分の頭で考えなければならないのである。そのプロセスは、生徒の年齢、クラスサイズなどによって一様ではない。今回は、唐木田さんによる高齢者の人のクラスでの実践報告、25 年以上前の吉沢美穂氏による大人のクラスの授業記録もおさめた。授業の勘所を伝えるべく工夫はしたが、紙幅の関係もあり、また、文字による記録の限界もある。ぜひ、実際の授業を見学するとか、研究会やセミナーで模擬授業を体験するとかして、GDM を直接経験してほしいと思う。（吉沢郁生）

◆◆◆東日本支部活動報告◆◆◆

（２００６年８月～２００７年７月）

■2006年

8月13日～16日	夏期英語教授法セミナー	日本 YMCA 東山荘	
9月23日	月例会	目黒区田道住区センター三田分室	
	デモ	１．GDM 小学生クラスの教案と一時間目の授業	
		２．GDM による模擬授業	
10月28日	BE 学会研究大会	三田福祉会館	
	トーク	LET IT BE	牧　雅夫
	トーク	意味の余剰と BASIC ENGLISH	後藤　寛
	討議	「小学校に英語が・・・」	報告：服部　正子
			授業：竹内　久枝
11月26日	月例会	三田福祉会館	
	デモ	GDM 小学生クラスの教案と授業	新井　等、加藤　准子
12月23日(土)	月例会	目黒区田道住区センター	
	デモ	GDM 小学生クラスの教案と授業	黒瀬　るみ

■2007年

1月7日	月例会	三田福祉会館	
	デモ	take	田崎　恵子
	トーク	小規模中学校での GDM 実践	向井　洋
2月10日	BE ワークショップ	浜京（横浜市教職員互助会）	
	トーク	“REBECCA” by Daphne du Maurier を Basic English	
		で読みましょう	菅生　由紀子
	トーク	Basic English で話しましょう（参加者全員で）	
3月10日	月例会	新橋区民会館	
	デモ	Where?　小学６年生（３名）のクラス	大野　晴美
	トーク	Bible in Basic English	箕田　兵衛
4月28日	月例会	神奈川県民センター	
	デモ	in, on	田崎　郁子
4月22日	トーク	未来の外国語教育と GDM	中山　滋樹
5月12日	月例会	渋谷区新橋区民会館	
	デモ	If	加藤　准子
	トーク	大人のクラスと GDM	多羅　深雪
6月16日	第50回 GDM 英語教授法公開講演会　すみだ産業会館９F		
	1. 授業体験	英語以外の外国語	
		授業の第一歩から	
	2. 現場からの体験報告	小学校のクラブ活動、中学校、カルチャーセンター	
	3. 講演	GDM の本質－大学での体験をまじえて	
7月21日	月例会	目黒区田道住区センター三田分室	
	デモ	EPII P.34 あたり	植田　恵子
	東日本支部総会		

◆◆◆西日本支部活動報告◆◆◆

（２００６年９月～２００７年７月）

■2006年

９月24日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ	make（EP Book1 p.91）	河村有里子
	読書会	『書き･話す英語のキーワード850』	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	
10月21日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ	seem（EP Book2 p.103）	麻田　暁枝
	読書会	『書き・話す英語のキーワード850』	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	
10月28日	ベーシック・イングリッシュ学会研究大会と合同　東京・三田福祉会館		
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17日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ	how （EP 2 p.111）	松川　和子
		here, there.（Book1 pp.4-6）	山崎　典子
	読書会	『書き・話す英語のキーワード850』	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	

■2007年

１月27日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ	keep（EP Book1 p.96）	田附　則子
	読書会	『書き･話す英語のキーワード850』	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	
２月24日	月例会	大阪市立弁天町市民学習センター	
	デモ	because（EP Book 2 p.55）	此枝　洋子
	読書会	『書き・話す英語のキーワード850』	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	
3月17日、18日	初級・中級セミナー in Kyoto / 月例会　ザ・パレスサイドホテル（京都）		
	デモ	“What question, Yes-No question”（Book1 p.30）	麻田　暁枝
	トーク	英語で考え、発話ができる子どもを育てよう	松川　和子
４月22日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ	Who?（EP Book 1p.58）	河村有里子
	読書会	『書き･話す英語のキーワード850』	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	
５月19日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ	Passive （EP Book 2 p.154～p.156）	麻田　暁枝
	読書会	『書き･話す英語のキーワード850』	
	発音とレーニング	“Talk in Basic English”	
６月23日	GDM 公開セミナー in Nagoya　名古屋 YWCA		
	１．講演	「しずかにゆっくり、そしてくっきりと」	新井　　等
	２．体験授業	「take を３時制で教える」	斎藤　直美
	３．実践報告	「楽しく学べる公立小学校の英語活動」	松浦　克己
７月22日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ	education（EP Book 2 p.18）	松川　和子
	西日本支部総会		