Graded Direct Method and
Basic English Society of Japan

Year Book

No. 64　2012年6月

発行：GDM 英語教授法研究会／日本ベーシック・イングリッシュ協会　編集：片桐ユズル

東日本支部 〒226-0005神奈川県横浜市緑区竹山3-1-8-3102-233 加藤准子方 Tel/Fax 045-934-8314

西日本支部 〒567-8578茨木市宿久庄2-19-5 梅花女子大学短期大学部英語コミュニケーション学科 此枝洋子研究室 Tel 072-643-6221

http://www.gdm-japan.net/

GDMと教科書のマッチング

―動詞の扱い方―

松　浦　克　己

1　はじめに

時制や関係代名詞，受動態は日本人がよく間違えるものとして挙げられる。根本的に日本語と考え方が大きく異なるものであることに加え，日本語に訳してそれと照らし合わせて理解しようとすることも大きな理由となっている。教科書も基本的には日本語訳で説明しているため，教科書をいくらていねいに指導しても，この問題の解決にはならない。例えば1年生の教科書（東京書籍 New Horizon）では，次のように記述されている。

〈新教科書 14 ページ Unit1〉

be 動詞 am の導入のページに「I は『わたしは』am は『です』に当たる。」

〈新教科書 16 ページ Unit1〉

be 動詞 are の導入では「you は『あなたは』are は『です』に当たる。疑問文では are が you の前に出て，文末が上げ調子になる。肯定の答えには yes を使う。」

この例のように，教科書を用いてダイレクトで教えようとしても非常に難しい。GDMと教科書はいろいろな点で対照的である。関

内　容

GDM と教科書のマッチング	松浦　克己	1
「分からない」から「分かる」へ	松川　和子	4
気持ちを書かせるのは難しい	吉沢　郁生	13
GDM と応用力	石井　惠子	19
英語，GDM，BASIC English，Teaching，通訳，翻訳	齋藤　直美	22
今日の東京，明日の大阪？	中山　滋樹	24
たなかさんとのであい	片桐ユズル	26
BasicEnglish をモデルとした英語以外の外国語の簡略化とその可能性	後藤　寛	29
助動詞 must の Basic English における代用表現研究	小山田幸永	44
EP1 の 3 つの音声資料比較	伊達　民和	55
活動報告，東日本支部		62
活動報告，西日本支部		63

係代名詞や受動態も同様である。反対にＧＤＭでこれらのことを指導すると，生徒の理解は教科書での指導と比べて格段によくなる。ＧＤＭを公立中学校で取り入れようとすると時制の扱い方の大きな違いに直面する。この課題を克服しないと，英語学習の入門期の指導に最適なＧＤＭのメリットを中学校で活用することができない。

小牧西中学校での時制についての指導の実践を報告する。

２　教科書での時制の指導

教科書での時制の扱いは次のようである。これはどの教科書もだいたい同じである。

① be 動詞
②一般動詞の現在形１・２人称
③一般動詞の現在形３人称
④現在進行形
⑤一般動詞の過去形
⑥ be 動詞の過去形
⑦過去進行形
⑧未来 be going to
⑨未来 will
⑩現在完了形

①から⑤までは１年生の範囲，⑩は３年生の内容である。この指導順序の問題の一つは，④から⑨までの流れにある。動作の時間的流れは，例えば部屋の窓を開ける場面でいうと次のようになる。

I will open the window. → I am opening the window. → I opened the window.

このように，未来と進行形，過去形を使い分けることが時制のポイントであるが，教科書ではそれらをひとつひとつ単独に扱っている。実際の動きと比べ，とても不自然であり，普段の生活場面と結びついていないため，「現在進行形に直しなさい」とか「未来の文に直しなさい」という指示がないと使えないということになりやすい。

過去形が出てくるのが１年の３学期後半という遅さが，もう一つの問題点である。ほとんど１年間現在形の文ばかりというのと，日本語と英語の時制の感覚の違いとが相まって，日本人学習者の時制が苦手という原因につながっている。また，その現在形の指導も１・２人称と３人称の指導が数ヶ月離れているため，いわゆる３単現のｓの定着が悪い原因となっているのは明らかである。教科書の編集方針の一つに，日本語と英語で概念が違うときは，同じ部分をまず学習させ，それから違う部分を提示して理解させようということがあるように思われる。これは一見学習者にとって親切，分かりやすいと思われるが，実際は逆効果である。なぜなら，まず同じ部分で学習すれば，当然のことながら「日本語と同じように考えればいいんだ」と思い込み，それが定着してから，実際はこういうときは違うから変えなさいと言われても，なかなか対応できない。まずカルチャーショックを与え，「英語の考え方は日本語とは違うんだ」ということを意識させるほうが，３単現の使い分けにしろ，単数複数の使い分けにしろ，最終的には定着は良くなる。もちろんそのことを初めて習うときは，使い分けのある方が間違いは多くなるが，その部分だけで判断すると，結果として学習者には不親切な指導方針となってしまう。

３　ＧＤＭの指導の特徴

ＧＤＭでは be 動詞のあと take, put を使って，will take / put，taking / putting, took / put を指導する。次に will give, giving, gave を教える。そのあと will go, going, went が出てくる。１学期終わりには，生徒は目の前の場面を次のように言うことができる。

He will go to the board.　He is going to the board.　He went to the board.　He is at the board.　He will take the map off the

board. He is taking it off the board. He took it off the board. He will put the map on the table. The map will be on the table. He put it on the table. It is on the table now. It was on the board.

しかし，未来の文や過去形を使っているという意識はない。ＧＤＭはダイレクトメソッドであるので，文法用語を使った日本語による説明をしない。だから生徒は，will take を使う場面と took を使う場面をどう使い分けるのか，あるいは took の場面か put の場面かを分けているだけである。２学期に入り，教科書で一般動詞の play, watch を習っても I will play tennis tomorrow. という文は使えない。これをどう結びつけるのかが，教科書にＧＤＭを取り入れるときの大きなポイントとなる。ＧＤＭでの take, put, give, go の学習が時制の理解の手助けにならないと，ＧＤＭを取り入れる効果が半減することになる。

４　帰納法で獲得したことを一般化する手順

(1)　第１段階

まず，take, put, give, go, come の横の関係から共通点を確認させる。

will take	put	give	go	come
taking	putting	giving	going	coming
took	put	gave	went	came

今まで縦で３つの使い分けを考えていたが，それぞれの使い分けのポイントは同じであることを確認させることが必要である。give や go のあたりで，何人かの生徒は「今までと同じ考えで使い分ければいい」という感想をワークシートに書いていたので，気づいている生徒は多くいるが，気づいていない生徒もおり，まずこのことを確認することが必要である。文法用語で未来，進行形とまとめるのではなく，内容を説明させた方が有効である。生徒に考えさせると１段目は「これからやるときに使う，やろうとしているとき」２段目は「しているさいちゅう，している途中」３段目は「すんだあと，やったあと」というような言葉でまとめていた。

(2)　第２段階

教科書で出てきた一般動詞と上の動詞の３時制とをつなげる単語が必要である。take put give はまだ教科書では出てきていないので，come を使って４段目を付け加える。教科書の本文「I usually come to school by bike.」の文を示して，will come / coming / came と比べさせて，どれとも形が異なっていることを確認させ，４段目に付け加える。どういうときに使うかを考えさせると「いつもの時，特定のあるときではない」とまとめた。さらに今まで使ってきた He comes to school by bike. の文を確認し，４段目を come / comes で付け加える。

(3)　第３段階

教科書で習った play / watch / study に４つの使い分けを広げる。まず，４段目を板書し，そこから１段目から３段目を推測させる。will play / playing までは take / put / give などの例から考えられるが，過去形はいろいろあるので全部を同じやり方で作ることができないことを確認する。その後，play は played，watch は watched にすればいいことを教える。study は studies から推測させ，studied になることを考えさせ，確認する。

(4)　第４段階

教科書 78 ページの１日の生活を活用して，この４つの使い分け（未来，進行形，過去形，現在）を身の回りのことで使えるようにする。まず教科書の内容は，４段目（現在形）であることに気づかせる。今朝起きた時刻を言うときは，この４段目の文ではなく，３段目（過去形，もちろん文法用語は使っていないのでこの言葉は使わない）の got up を使わなければいけないことを，明日の朝のことを言うときは同じく１段目の will get up を使

わなければいけないことを確認していく。教科書で出て来る８つの内容のほかに，毎日することは他にないかを尋ね，「宿題をする」ことを生徒から自主的に（？強制的に）出させ，do my homework と study ではなく do を使うことを知らせる。これは，時制の練習だけでなく，このあと出てくる What do you do after school? の文のフィードフォワードとしての役割もある。

「起きる，家を出る，歩いて学校に行く，学校に着く，食事をする，放課後～をする，勉強する，宿題をする，寝る」について，４つの使い分けとそれぞれの否定文，疑問文についてもその作り方を指導する。

(5)　第５段階

４つの時制の使い分けだが，実際の場面ではそれに否定と疑問の文が加わるので結局は12の形になる。これらをドリル的にただ単に練習させるだけでは使えるようにはならない。できるだけストリーのなかで使い分けができるようにしていきたい。

I usually get up at seven. My mother usually gets up at six and cooks breakfast. But she did not cook today. She was sick. So I got up at six and cooked breakfast today. I will cook breakfast tomorrow, too.

このような流れのなかで，使い分けができるように練習させるのが大切である。

５　時制の感覚の定着にむけて

以上の手順での指導の時期だが，単語的にはUnit3の段階（小牧西中学校でのカリキュラムでは10月）で扱えるが，帰納法的考え方の大切なポイントのひとつに，ある程度の回数が必要なことと，ある程度の時間が経たないと教え込みと同じ事になってしまうということがある。このことから，２学期の最後ぐらいが適当と考える。そこから３学期の終わりにはこの４つの時制の使い分けが正確にできるように指導している。１年生の間に未来，現在進行形，過去形，現在形の４つの使い分けができると，その後の英語の学習が非常に楽になる。この使い分けがはっきりしていない状態に，過去進行形や不定詞，そして動名詞が入ってくると，とてもたいへんである。動詞の形の変化はこれに現在完了と受動態が加わる。動詞のこれらの使い分けは中学校の英語学習のとても大きなものである。それ故に３年間で何を，いつ，どんなふうに教えていくのかしっかりと方針を持って，生徒の理解の状況を的確につかみながら指導していくことが必要である。

（小牧西中学校教諭）

「分からない」から「分かる」へ：GDMによる小学校英語学習の成果

―松浦克己さんの授業に学ぶ・考える―

松　川　和　子

[はじめに]

ＧＤＭの小学生クラスでは最初の頃，子どもたちから「分からない」「難しい」という声がよく聞こえる。教師が用意した「答え」を，いわゆる「よくできる」誰かが発表し，教師の「はい，よくできました。みなさん，覚えましょう。」式の授業とは対極の，「自分で考え，ルールを発見していく」，それも日本語無しの授業法では子どもたちがいろんな「分からない」に直面するのは至極あたりま

えのことである。もし，みなさんが公立小学校の6年生（24名前後）を1年間（45分授業　週1回　31クラス）でＧＤＭのテキストである「絵で見る英語」(注1) p.1［I, You］からp.30辺り［go, come］の内容を子どもたちが「運用」できるレベルまで指導しなさいと言われたらどうだろうか？子どもたちを「分からない」から「分かる」へと導くことができるだろうか？ここに2007年4月から2008年3月の公立小学校での松浦克己さん（小牧市立小牧西中学校教諭）のＧＤＭによる授業実践がある。子どもたちは第1日目のワークシートNo.1〔teaching points: I, You, He, She, It, They ／ねらい等：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など〕から始め，最後のワークシートNo.31〔teaching points: will come, coming, came ／ねらい：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。〕までやり終えた。(注2) 授業後の感想文（資料参照　下線部は筆者）にあるように，ほとんどの子どもたちが「分かった」や「楽しかった」とこの授業に良い評価を与えている。(注3) ただ，それはすぐに「分かった」のではなく，「覚えるのに時間がかかった」「最初はいやだった」「最初はぜんぜん分からなかった。」ということばから，時間をかけて「分かる」ようになったことがうかがえる。「分からない」から「分かる」は大変な作業だったに違いない。日本語で説明してもらって「分かったと思えた」ではなく，No Japaneseの教室でいろいろ見たり，聞いたり，自分でも動いてみたり，仲間の発言に注目して，それを自分の立場に当てはめて考えたりしながら，子どもたちは31回のクラスで毎回，新しい語句や文の学習をこなし，ワークシートをし，宿題（その日に学んだ語句を使っての絵と自由作文）や音読などの家庭学習にも取り組み，「分からない」に耐えながら「分かる」に至ったのである。**子どもたちを導き続けたもの，それは何か？**松浦克己さんの授業ビデオ(注4) を再度観察し，二つのことが浮かび上がってきた。それは「『分からない』を乗り越えさせる授業の存在」と「励まし，導く教師の子どもへの『声かけ』」であった。授業記録から学びの実際を紹介する。また，同じ小牧市で松浦克己さんの指導を受け，小学校で1年間35回のＧＤＭ英語学習を実践した渡邉明代さん（小牧市立小牧中学校教諭）からは「『家庭学習』が『分かる』ための1要因になっている」との報告があった。(注5) それも合わせて紹介する。「まとめ」では，「自分の力で『分かる』にいたる」を導くことのできるＧＤＭによる学習が語学面だけでなく，子どもたちの成長に何をもたらすことになるのか？　他の実践報告や教育関係図書を参考に私見を述べたい。

［『分からない』を乗り越えさせる授業の存在］

松浦克己さんの5時間目の授業［teaching points: his/herの使い分けができる。／ねらい：This/That/my/yourの復習］を例に挙げる。黒板に貼られた写真（有名な世界の建造物）を使い，子どもを呼び出したり，自分の席から発話させたりしながらThis (That) is ____. It is here (there). の復習。This/Thatを思い出させてから，生徒や教師の持ち物をうまく使いながら，さらにThis/That/my/yourの復習へ導く。子どもたちのすぐ近くから，時には遠くから，教室の後ろから，教師は教室内をダイナミックに移動し，間を置くことなく，種々の場面を指示し，個人やコーラスの発話を引き出す。その後his/herの導入。［ライブ→絵→ペア練習→個人の発表→カードの読み→絵と文の組み合わせ→ワークシート→答えを板書させる→板書の

文章を読む→ペア練習］の手順でわかるように教師対生徒の構図ばかりでなく，生徒同士のペア練習も数回入れこみ，子ども同士が学び合い，確認し合う時間も用意している。教師は導入や必須の場合を除いて発話しない。45 分間，子どもたちは休みなく英語で考え，英語を話し，聞き，読み，書く。その日の課題文（This is.... That is... This is my (your/his/her).... That is my (your/his/her)....）をライブの時間に何回耳にしたり，声に出しているのか？その回数を数えてみた。This の文は実に 81 回，That の文は 79 回であった。これはライブにおける回数のみで，その後の絵による練習以下のアクティビティ（上記）で触れる文の回数を加えるなら，それは驚異的なものになる。家庭学習としての宿題プリントや音読もあるので授業日以外も課題文を目にし，自分の声でそれらの文を聞く。ここで明確に認識されるべきことは，子どもたちは 81 回，「オウム返し」で言ったり，「オウム返し」の文章を聞いているのではないということである。ＧＤＭの教室で登場する文章はすべて「実際の場面を伴っている（SENSITs)」ということだ。目で手で耳で身体で感じて，身の回りの人や物について，何度も何度も英語で「表現する」体験を重ねながら発話した文章の回数である。「ことばの学び」がその回数分起こっていたということである。感想に見られることばで言うと「いや」になったり，「頭がごちゃごちゃ」になったりしながらでも「どんどん」「いっぱい」やっているうちに「分かる」ようになってきたのである。「集団としての子どもたち」が「聞き合う」「気づき合う」「頼りあう」関係の中で一人一人が「個人の学び」を成し遂げてきたのである。ただ，どのＧＤＭの授業でもこれが起こり得るのではない。松浦克己さんの，ＧＤＭの特色を十分に生かした綿密な授業案，シンプルで分かりやすい教材，スピーディーな授業運び，どの子にも目配りをし，常に子どもたちの集中力を維持させるといった工夫が「どんどん」「いっぱい」の授業を支えるものであることを認識しておきたい。

［家庭学習の大切さ］

筆者は家庭学習の実際を観察する機会は無かったが，渡邉明代さんは実践報告（渡邉平成 21 年度）のアンケート結果から以下のように述べている。

「『友達や先生がやっていることが分かる』『1 年間学習した内容がわかる』と答えた児童が，約 80％いるということの一つの要因として，毎日の家庭学習で行う英読（授業で行ったワークシートに描かれている絵を見て英語を言う）の成果だと考える。家庭で，保護者の方々に児童が言う英語を毎日聞いてもらうことで，子どもたちは新しい英語が言えるようになったことを保護者に伝えることができ，保護者にほめてもらえることの喜びと同時に，自信につながっている。」

［励まし，導く教師の子どもへの声かけ
ー松浦克己さんのことば］

教師は子どもたちの様子を見ていて，大事な時期に声をかける。以下は紙面の都合上，2 例のみだが，学校での学びを支えるための家庭学習の大切さ，「分からない」にみんなで立ち向かう気持ちの大切さをわかりやすいことばで語っている。

(1) 3 時間目（We, You の導入）の 授業後
3 回でよくここまで来てくれました。とってもよくがんばってくれました。先生，ちょっとびっくり。今日，明日中にここのページ（宿題の自由作文と絵）をやるといいよね。そのあとはできるだけ身の回りで練習するといいので，おかあちゃん相手に You are here. なんてやってくれるといいな。今日は何を習ったかな？ We どこかで

使えたらいいよね。どこかで使えたらとってもいいので探してみてください。

(2) 9時間目（in/onの2回目）の授業前（授業開始から2か月）

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。

[まとめ：GDMの授業でもたらされるもの]

(1) 「自ら学ぶ意欲の源」を引き出す

以上みてきたように，GDMの特色（Graded, SEN-SITs, Direct）を十分に生かした授業と教師の励ましにより，「難しい」「分からない」から「挑戦してみよう」「考えてみよう」と気持ちが変わり，学習を重ねるほどに英語のルールがわかり，わかることによって自信がつき，家庭学習を行うことで家族の理解も得，褒められることでさらに学ぶ意欲が高められるといった好循環が生まれ，「英語の基本がつまっている」と他のGDM授業者（吉沢　2010）も勧める30ページまでの内容に加え，さらに進んだ箇所（will be, comeなど）まで学習することができた。そして学級の一員として「聞きあう」「考えあう」といった「共同の学び」「共に成長する喜び」も同時に手に入れることができた。桜井茂男氏（筑波大学大学院助教授　教育心理学）は著書で「自ら学ぶ意欲の源」として①有能感（自分は○○ができるんだ）②自己決定感（自分のことは自分で決定している）③他者受容感（自分は周りの人から受容されているんだ）をあげる。（桜井　1998）まさしく，この小論で紹介した子どもたちこそ①②③を体感し，「自ら学ぶ」スタート地点に立ったのではないか。GDMの会員の片桐ヨウコさんは私立中学校で3年間GDMで指導した生徒の一人について次のように書いている。

「...中学で習ったことを自分の基礎として，その上に語学も，国際感覚も，自主的に行動する底力のようなものも，成長させていってくれたことに，わたしは感動したのでした。GDMで習うものは語学だけではありません。自分の中にあるエネルギーに気がつくようになります。とにかく元気になります。GDMが語学からはずれたら，もうGDMじゃないかもしれませんけれど，GDMによって引き出されたエネルギーは，一人の人の中で成長して，いろいろな花をさかせているのだとわたしは思っています。」（片桐　1982）

(2)「自分で分かる―集団でわかる」を導く

松浦克己さんは「小学校の英語活動におけるGDMの有効性」（松浦　平成19年）の中で「GDMによる英語活動のメリット」として，中学校英語の基礎としての効果と共に子どもたちの成長にかかわる次のような点を挙げている。（下線部　筆者）

①考える力の育成に効果的

②自分で分かろうとする気持ちや意欲が継続する。

③学び合いの基本的姿勢が育つ

④ひとりひとりの気付きを大切にする。

つまり，GDMの授業でひとりひとりが考え，気づくことで集団の学びが活性化される。学びの集団がひとりひとりを勇気づけ，分かろうと努力させるのである。1960年代から30年にわたり「学習集団」づくりによる学校改革を提唱した故吉本均氏の教育論にはGDMによる授業と多くの共通点が見られる。吉本氏は「学級の教育力」（「共にある」子どもたちと教師が，ちからをあわせて，よい授

業をし，よい学級をつくろうとするもの）を重視し，「『連帯のある学級』をつくること『分かる授業』をするということを同時に実現するように授業を構成すること，授業が子ども相互の親密な連帯を基盤として営まれるべき」ことを説いた。（白石・湯浅　2006）彼のいう授業は小学校の教科全般において教師が発問し，子どもたちは教師や同級生の発言を聞き，考えをまとめて発表し，教師はひとりひとりの考えをもとに集団思考させるのである。それに対し，ＧＤＭは語学学習であり，技能の習得を目標とし，子どもたちの「気づき」は復習や導入の範囲に限られる。しかしながら，ひとりひとりの存在を大切にし，気づきや学びを結集して課題に取り組むやり方は吉本氏のめざした「連帯する学級」と繋がるものがある。

(3)「学ぶ喜び」を取り戻させる

ＧＤＭの対局にある教育観は「学びは知識の伝達である」とするものだ。教師の答えに時間内にたどり着いた者はほめられ，他は切り捨てられる。子どもたちを分断する孤独な学びだ。現代でもそのような教育観が主流を占める。吉本氏は50年も前にそういった状況を改革するものとしての「学習集団」づくりを意図したのである。彼は「あらかじめ決められた答えだけを要求する授業が，考えない子ども，人と交流できない子ども，人のまちがいを喜ぶ子どもを作っている。」とし，さらに「...このような『教え込み』型の授業の問題点は，子どもが教授行為の単なる客体になっているということである。子どもは客体であると同時に，主体であることを忘れてはならない。なぜなら，授業で知識や技能を学習するのは，子ども自身だからである。子ども自身が自分でみずからの知的・道徳的力を緊張させ，積極的に学習対象に対決するときに，つまり，子ども自身が自己活動的であるときにのみ，学習は成立する。」と説く。（岩垣・豊田　2006）そしてさらに，子どもの可能性は呼び起されねばならないものとして次のように言う。「子どもの可能性は，自然に，自発的に生じてくるものではない。『よき可能性』は，ひとりひとりの子どもの身（心）の奥深いところに，仕舞い込まれて，眠り込んでいるのだからである。だから，教師は身（心）に介入してゆさぶり，めざまし，呼び起し，子ども自らで立ち上がり，自らで歩まなくてはならない。可能性は呼び起されねばならない。」（白石・湯浅　2006）

松浦克己さんのＧＤＭの特色を十分に生かした言語体験の豊かな授業こそが，吉本氏の「学習主体としての子ども」「可能性を呼びさまされ，自ら立ち上がる子ども」を育てる授業なのではないか。「学ぶことの喜び，自分の可能性への期待，学び合う仲間との連帯感」は子どもたちをより深く，生きて働く学びへ導くものとなるにちがいない。

2011年から公立小学校の5・6年に対し，それぞれ年35時間の英語活動が必修となり，全国で多種多様の活動が行われている。果たしてその効果はいかなるものだろうか？ＧＤＭによる英語活動は最近では2008年度茨木市立小学校6年生6回（此枝　2009），2009年度茨木市立小学校5年生8回，6年生11回（麻田・河村・此枝・松川　2010），2010年度豊中市立小学校5年生15回，6年生15回，2011年度豊中市立小学校2校で1校は5年生，6年生共に6回，もう1校は5年生，6年生共に15回行われた。（河村・松浦　2011）これら実践例をみると，担任中心の英語活動にＧＤＭを広げていくことの難しさが浮かび上がる。しかし，必修となって１年，現行の英語活動の問題点もこれからますます明らかになってくるだろう。ＧＤＭは理論も実践研究もゆるぎないものがある。こういう時代にあって，今後，さらにＧＤＭの指導法として

の有効性，子どもたちを「学びの主体」とするその教育的側面を機会あるごとに発信し続けることが大切である。

注１：EP1　I・A・リチャーズ／クリスティン・ギブソン著 IBC パブリッシング

注２：teaching plan No. 30 は will be（EP1, 37），No. 31 は go, come（EP1, 29 及び EP1, 61）

注３：「分かるようになった。おぼえることができた」などと書いた生徒は 49 人中 32 人（65.3%）「がんばれた。やりがいがあった。楽しかった。」などと書いた生徒は 49 人中 13 人（26.5%）

注４：筆者の授業観察ビデオ（松川　2008）

注５：渡邉明代さんは当時５年生の担任であり，松浦克己さんの指導を受けながら，2007 年９月から生徒が６年生となった 2008 年７月まで１年間（35 回），３クラス 96 名にＧＤＭによる授業を実践。

参考文献

麻田暁枝・河村友里子・此枝洋子・松川和子　2010 小学校英語活動支援報告『News Bulletin』62. 8-18

岩垣　攝・豊田ひさき　編・解説　2006. 授業と学習集団『学級の教育力を生かす吉本均著作選集』1. 194-195. 明治図書出版

片桐ヨウコ　1982　現在　過去　未来『ＧＤＭを生きて　―吉沢美穂先生を偲ぶ－』ＧＤＭ英語教授法研究会

河村友里子・松浦尚子　2011　公立小学校で 36 人学級に教えてみて―地域ボランティア挑戦『News Bulletin』63. p.16-22

此枝洋子　2009. 小学英語活動講師１年目『News Bulletin』61. 16-20.

桜井茂男　1998『先生シリーズ⑳　自ら学ぶ意欲を育む先生』55-56. 図書文化社

白石陽一・湯浅恭正　編・解説　2006 現代教授学の課題と授業研究―まえがき『学級の教育力を生かす吉本均著作選集』5　明治図書出版

松浦克己　2007　小学校の英語活動におけるＧＤＭの有効性『平成 19 年度研究員の成果』web 小牧市教育センター

松川和子　2008「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『News Bulletin』60. 13-18

吉沢郁生　2010　ＧＤＭ授業の幹と枝葉―検定教科書への移行を意識して―『News Bulletin』62. 5-8

渡邉明代　2009　分かる喜びを大切にする英語活動―ＧＤＭ教授法を取り入れた“No Japanese!”―『平成 21 年度研究員の成果』web 小牧市教育センター

資料　M小学校　６年生（感想文　2008 年４月　原文のまま　下線部筆者）

クラス－１（26 人）

＊英語をやったおかげで少しずつ単語をおぼえることができました。中学でも松浦先生と勉強したことを思い出して英語に取り組みたいです。

＊松浦先生のおかげでぜんぜん英語がわからなかったぼくもけっこうわかるようになりました。

＊松浦先生がいつも教えてくれる英語は意味がわからないやつがあるけど先生が本当にやってくれるのでよく分かります。松浦先生が教えてくれる英語を中学になったらどんどん使っていきたいです。

＊棒人間を使って分かりやすかったです。それと中学校では習わない英語をたくさん知れてよかったです。中学校に行くと週３回か４回もあってたいへんだと思います。今まで教えてもらったことを忘れないように

したいです。
＊最初はむずかしくてぜんぜんわからなかったけど，今はだいぶわかるようになりました。塾で英検をやるのにも役に立っています。中学に行ったら英語の回数も増えるのでがんばりたいと思います。
＊最初は短い文だったけど，だんだん長い文になってきてやりがいがありました。楽しかったです。
＊そのおかげで分かるようになりました。松浦先生は分からないところがあっても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。松浦先生は面白い先生と思いました。
＊おかげで英語を少しずつ身につけることができました。松浦先生はプリントで分からない問題でも分かりやすく教えて下さったので次に同じ問題が出たときでもスラスラと書き入れることができました。自信もついたので中学でも英語がんばります。
＊最近絵を見てだいぶ答えられるようになりました。少しずつ練習して言えるようになりました。中学校に行っても英語がんばろうと思います。
＊おかげで少し英語の単語がしゃべれるようになりました。ぼくは海外旅行にも行くのでとても助かりました。ぼくは英語はじょうずじゃないけど，手をあげることで分からないことも分かるようになりました。家でも読むことが大切と教えてくれたので少しじょうずになりました。
＊とってもわかりやすくて英語の意味がよくわかるようになりました。特に絵などで英語はどうやって使うかがわかりました。少しむずかしい英語でも松浦先生が詳しく教えてくれたのでよくわかるようになりました。中学に行く自信をつけてくれました。松浦先生に教えてもらったように中学でもがんばります。
＊来年は中学生で英語が始まるけど予習（松浦先生の授業）があったのであまり不安はありません。
＊私は中学校が小牧西中なので中学校に行ったら，英語をこんなふうにやるんだなと思いました。いろんな単語を覚えられました。
＊私は全然英語のことは分からなかったけど，先生のおかげでとてもたくさんのことが分かりました。そのおかげで中学に行っても英語が苦手になることなく，ぎゃくに得意になってがんばれそうな気がします。これからも先生どくとくの楽しい教え方でがんばってください。おうえんしています。
＊難しくていやになったりするときもあったけどさいごまできちんとがんばることができたのでよかったです。中学生になる前にできるだけ苦手なところをできるようにしたいです。
＊そのおかげで英語のことを知ることができました。少し分からなかったところがあったけど，松浦先生の教え方がうまいので少し分かるようになりました。ぼくは西中なので棒人間の英語ですが理解できるようにがんばりたいです。
＊松浦先生の英語の授業は棒人間を使っていて最初は少し分かりにくかったけど自分で理解しようと考えることができました。岩崎中学校でもこの経験を生かしてがんばります。
＊自分はアメリカに３年間行っていて英検２級を持っているんだけど最近英語を忘れてきているので毎週一回英語の復習ができてよかったと思いました。
＊最初は今まで外国人の先生とゲームをしたりして授業をしていたのでとてもびっくりしたけど，たくさん英語をおぼえることができたし，外国人のおもしろい先生と同じくらい楽しい授業だったのでとてもよかったです。中学校はちがうけどおしえても

らった英語絶対に忘れません。

＊おかげで英語が身につきました。でもちょっと苦手があるのでそれをちょっとずつ，少しずつなくしていきたいと思います。中学校にいっても英語がんばりたいと思います。

＊私は全然分からなかった英語が分かるようになりました。私は小牧中だけど，これからも英語をがんばっていきたいです。

＊先生のはABCから始めなかったから難しかったけど，むずかしい単語を覚えると楽しいです。棒人間を書くのがかんたんだから宿題を作ってくるのはおもしろいです。先生にはまた西中でお世話になりますね。西中でも楽しいじゅぎょうをしてくれることを期待しています。

＊英語を教えてくださったおかげでput, taking, will, I , Youなどさまざまな英語が覚えられて本当にためになりました。しかもI will take my hat off the table. などの長いことも書けて本当にありがとうございました。英語はとても楽しい授業だと思います。

＊ぼくは松浦先生が英語のじゅぎょうをしてくださってとてもうれしかったです。ぼくはこれらのことをいかして中学校でもがんばります。先生のことはぜったい忘れません。

＊わたしは少し英語が苦手で覚えるのに時間がかかったけど松浦先生がくわしく教えてくれたのでしっかりと意味を理解して覚えることができました。中学校になると，さらにレベルが高くなるかもしれないので，小学校で習った英語をしっかりと思い出して，授業でもいっぱい手をあげることができたらいいです。

＊松浦先生のおかげで分からなかった英語がわかるようになりました。松浦先生の教え方はとてもわかりやすくて，とってもよかったです。松浦先生のいる西中には行かないけれど，岩崎中でもしっかりとがんばろうと思っています。

クラス－２（23人）

＊私はプリントをやるのが好きなんだけど，プリントがスラスラ分かるようになったのは松浦先生のおかげです。

＊ぼくはさいしょ英語をやった時ぜんぜんわけがわからなくて，「I」や「It」などがどういう意味でどういう時に使うんだろうと思ったけど，おかげでいろんな事が言えるようになりました。別れるのはさみしいけどこれからも元気でいてください。

＊おかげで英語がよく分かりました。とくに楽しくおしえてくれておもしろかったです。最初は英語は苦手でした。でも分かりやすく教えてくれたのでいまは苦手じゃありません。とっても英語がたのしくなりました。私は中学校は小牧西中なのでこれからもがんばりたいです。

＊ぼくは英語が苦手だけど英語がだいたいできるようになりました。ぼくが卒業しても学校の先生とがんばってください。ぼくも英語をがんばろうと思います。

＊英語の授業でいろいろなことを教えてくれてありがとうございました。例えば英文，英単語などです。ぼくは英語を読むのはできますけれどもあまり意味はわからないです。でも中学に入る前は小学校の復習でいそがしいと思います。中学校ではテストばっかりだけれども，くじけずにいっしょうけんめいがんばりたいと思っています。

＊ぼくは英語がとても苦手で簡単はものしかかけません。そして当たった時も，プリントに書く時だってぜんぜんできません。だけどそのたびに松浦先生が教えてくれました。ぼくは牧中なのでもう授業は受けれないかもしれないけど松浦先生に教わったこ

とを思い出しがんばっていきたいです。

＊M小学校で単語，文章などの基本英語を教えてくださり，ありがとうございました。私は西中なので，また英語教えてください。今度は授業に関する英語もそうだけど，関係のない英語も教えてください。

＊最初はIt is here.も知りませんでしたが，毎週松浦先生に教えてもらったため，少し難しい英語もわかるようになりうれしかったです。ぼくは西中なので中学校でもよろしくお願いします。

＊松浦先生は日本語をあまり使わない授業だけどとっても分かりやすくておもしろかったです。おかげでとても長い文や難しい英語でもスラスラ読めて解けるようになりました。最初英語は書くだけで覚えられると思っていたけれど，英語は書くのも大事だけれど読むこともとても大事だということが分かりました。中学になると英語は苦手になりやすいのでこれからも松浦先生に教えてもらったことを生かしながらがんばっていきたいです。

＊わたしは英語がすごく苦手でまったくわかりませんでした。けれど松浦先生がわかりやすく教えてくれたのでだいぶしゃべれるようになったし，スラスラいえるようになりました。中学にいったら，松浦先生に教えてもらったことをいかしてしっかり取り組みたいと思います。

＊私は岩崎中にしん学します。西中だったらまた松浦先生におしえていただけるのに，と思ったことが毎週金曜日先生がくださる日々そう思います。松浦先生の英語はとっても楽しくでき，プリントも「今日はどんなのかな？」と思います。だけどその授業ももう終わりですね。さみしいです。

＊いままで英語をわかりやすく，楽しく教えていただきありがとうございました。学校のときに英語を習ったら（小学校の授業で）中学校へ行ってもすらすらとよみやすいと思います。これからも英語がとってもわかるようになるようにがんばりたいです。絵を見ながらやったり，人間の動きを見ながら書いたり点線の所はいなくなっていどうしたり，こまかいところも書いてあったのでとってもわかりやすかったです。

＊先生は児童を使って考えさせたり，先生自身が英語を教えてくれるので，英語の授業がとても大好きです。松浦先生から教わった英語を岩中でも生かして英語の成績はいつもゆうしゅうでいたいです。

＊わたしは英語が好きだったので，はじめのうちは「簡単だなぁ」と思っていましたが，No.12ぐらいでだんだん難しくなってきて「きちんと復習しなきぁわからなくなる」と思い，家で母と習ったことをつかってしゃべってみたりしているとだんだん自信をもって授業で発表できるようになりました。

＊ぼくたちにたくさんの英語をおしえていただきありがとうございました。そのおかげで数々の英語を話せるようになりました。

＊１がっきに習った英語はかんたんでした。２がっきは少しむずかしくなりました。３がっきにはもっとむずかしくなり，わからなかったときはファイルを使うとよくわかりました。

＊最初は英語がいやだったけどやっていくうちに楽しくなりました。たくさん習って頭がごちゃごちゃなったときもありましたがていねいに教えてくれたのでわかるようになりました。

＊最初はあまりよくわからなかったけどいっぱいやっているうちにわかるようになってきました。ぼくがわからなかったときも教えてくれてよくわかりました。

＊今までにも学校で英語を習ったことはあったけど，本格的に習ったのは初めてです。

私は小牧西中に行きます。なので，中学の予習ができてよかったです。松浦先生の授業は分かりやすくて，とても楽しかったです。

＊英語ははじめ全く理解できず何をいっていいかとまどっていたけれど今はすらすらと言えるようになりました。スペルもまちがえずに書くことができます。英語には似ているところがあって使い方も似ています。これからも英語をたくさん勉強してたくさんしゃべれるようになりたいです。

＊最初は英語なんて興味がなかったけど，松浦先生の英語の授業を教えてもらったら単語や文もわかるようになり，数字は1から10までしかわからなかったけど，英語にすこしずつ興味がでてきて50までいえるようになり，松浦先生の英語で授業をしてもらってよかったです。

＊松浦先生の授業ではいままで知らなかった単語・文章がわかりました。松浦先生独自の教え方はとてもよくわかりました。松浦先生の授業はいままでの外人の先生よりも多くのことを覚えられたし，楽しくなってきました。ぼくは西中ではないけど，英語もがんばりたいです。

＊先生には英語の授業を主にみてもらいました。最初に教えてもらったときはぜんぜん分からなくてつまらなかったけど，英語を教えてもらっているうちに，だんだん楽しくなりました。中学校になったら英語の授業もふえるので先生に教えてもらったことを生かしてがんばりたいです。

（梅花学園生涯学習センター講師）

気持ちを書かせるのは難しい
—GDMのライティングにおける「描写」—

吉　沢　郁　生

高校生を対象に，あるトピックについて英文によるパラグラフを書かせた。生徒たちは自分の趣味だとか，クラブ活動だとか，好きな歌手だとかについて書きはじめるが，なかなか書き始められない生徒もいる。「何について書きたいの？」と聞く。「書きたいこと，ないです」「何かあるでしょう。自己紹介でもいいし」「別に紹介するほどのこともないし…」「好きなスポーツとかは？」「スポーツ下手やし」「好きな食べ物とか」「うーん，カレーかな」「よく聞く音楽とかは？」「あまり聞かない」「全然？」「たまに聞く」「何を？」「J-popとか」「じゃそれ書いたら？」「……」「J-popが好きなんでしょう？」「好きというか，普通」これに類するやりとりがしばしばある。やる気のない生徒だということで片付けるのは簡単だが，このようなやりとりを振り返ってみて気がついたことがある。

(1)　一つは，私が教師として「好きなことであれば，生徒は書きたがるだろう」という前提で話しかけ，何とか「好きなもの」を引き出そうとしていた，ということである。嫌いなことはしないが，好きであれば言われなくてもする。だから，好きな題材があれば，そのことだけでそれを英文で表現しようという意欲がわくだろう，という前提があると思った。しかし生徒にとってはそうではない。例

えば，J-pop を日常的に聞いているからといって，そこに「好きだ」と呼べるほどの感情が働いていない場合だってあるだろう。嫌いではないが，「好きか」と聞かれて，「うーん，何となく」と答えたくなるようなことだってあるはずだ。

また，「好き」と言ってもその度合いは微妙なのである。いろいろな「好き」や「嫌い」がある。こだわりだすときりがない。

さらに，なぜ嫌いなことは書かせないのか，という問題もある。生徒にとっては，「かったるい」とか「閉じこもっていたい」，「あいつに嫉妬する」とか「どうでオレはだめだ」とかの否定的な感情がうずまいている場合だってある。たいがい，学習意欲がないと見なされる生徒の多くは，そうした否定的な感情がうずまいていて，それが作業をさまたげていることが多い。

しかし，気持ちを正直に書かせることが大事だということで，嫌いなことでも何でも書いていいよ，というふうにしてしまうと，大変なことになる。そのような感情は，意識下でうずまいていることがほとんどだから，それを出してもいいとなると学習そのものが阻害されてしまう。やはり一定のコントロールは必要なのだ。

(2)　もう一つは，英文を書いている生徒でも，具体的な描写がなかなかできないということがある。例えば，野球をやっている生徒が，I like baseball. I belong to the baseball club. I practice baseball every day. I want to be a good baseball player. と書いてくる。「先生，語数が足りないけど，あと何を書いたらいいんですか？」と聞いてくる。「具体的な場面を書いてごらん。この間の練習の時のできごととか，何か印象に残ることがあるでしょう」と言っても，なかなか書くことができない。「そういえば，この間練習中にボールをエラーして，そのボールが池にはまって，そのボールを取るのに池に入って濡れちゃった」などと言う。このようなエピソードが出てくる生徒はかなり上質なのだが，それでも「池にはまる，って何って言うんですか？」「ボールをエラーする，って何て言うんですか？」などいちいち質問してくる。「The ball went into the pond. でどう？　ボールをエラーするは，The ball is off the glove. って言ってみたら」と言うと，腑に落ちない顔をしている。すでに go という動詞も into や off という前置詞も習っているはずなのに，実際の場面に応じて使えないのである。

ほとんどの生徒の頭の中にあるのは，「野球する＝play baseball」「練習する＝practice」というユニットである。日本語との対応で覚えているだけであって，「練習する」の中身が吟味されていない。野球の練習であれば，走ること，ボールを投げたり取ったりすることが含まれるし，相撲の練習であれば，四股をふむことが含まれるだろう。そのような具体的なイメージ，いいかえれば実際の場面に即したイメージがないまま覚えているのである。だから，「具体的な場面を書いてごらん」と言われても，書けないのである。

この(1)(2)の問題を克服するには，「好きなことを書かせよう」「うれしかったことを書かせよう」「得意なことを表現させよう」といった構えを捨てること。そういうことは後回しにして，まずは，具体的な場面に即して，目に見えることを描写するトレーニングから始めることが必要だと思う。しかし，このことに対する抵抗は根強い。

まず，文科省の「中学校学習指導要領　第9節　外国語」を見てみる。

「書くこと」の「目標」は次のようになっている。(1)

英語で書くことに慣れ親しみ，初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。

次に「内容」として，

主として次の事項について指導する。

（ア）文字や符号を識別し，語と語の区切りなどに注意をし正しく書くこと。

（イ）聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり，感想や意見などを書いたりすること。

（ウ）自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように書くこと。

（エ）伝言や手紙などで読み手に自分の意向が正しく伝わるように書くこと。

とある。

どれも妥当なことで，当たり前のことが書かれている，と思ってしまいがちだ。しかしよく見てほしい。

「目標」として「自分の考えなどを書く」，「内容」として「メモをとったり」，「感想や意見などを書いたり」，「考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように」，「自分の意向が正しく伝わるように」と書かれている。全体として，「考え」とか「気持ち」とか「意向」といった言葉に満ちているという印象がある。これを，次のような言い方と比べれば違いがはっきりする。

「内容」
（ウ）自分が知覚したものを正しく描写・記述すること。
（エ）自分の行動・動作を正しく描写・記述すること。

学習指導要領のこのスタンスは当然，検定教科書に反映されている。例えば，中学校１年生の教科書に，まとまった量の英文を書かせるエクササイズとして次のようなものがある。(2)

(1) あなたらしさが伝わる自己紹介になるよう，紹介したいこと（話題・伝えたいこと）を下の表に整理しよう。

	（例） 話 題	伝えたいこと
ア	（ ）について	
イ	（ ）について	
ウ	（ ）について	
エ	（ ）について	

(2) 表の内容をもとに英文を書き，自己紹介の原稿を完成させよう。

Teacher's Manual は，これに対応する解説で次のように言う。(3)

ねらい　自分らしさが伝わるように紹介したいことを整理して，自己紹介の文章を書く。
留意点　自分らしさを表現できるような紹介文を作らせたい。（後略）

そして，アからエの（ ）に入れる話題の例として，（出身地）（得意なスポーツ）（好きな果物）（好きな動物）を上げている。

自分らしい表現をさせたい，そのために得意なこと，好きなことについて書かせよう。これが基本的なスタンスなのである。

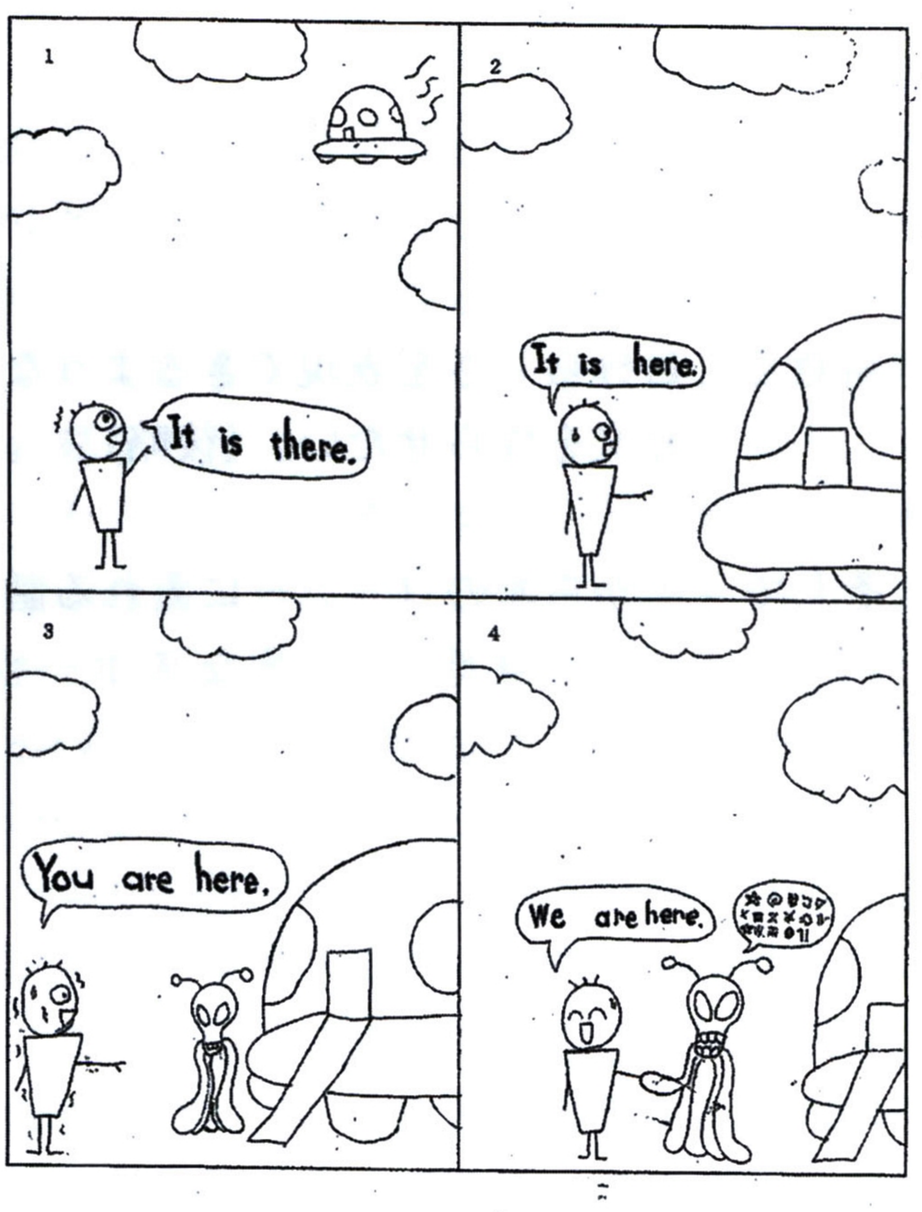
「得意だ」とか「好きだ」というのは，個人の内面にかかわること，いわば feeling，感情に属することである。個人の感情は微妙であり，前述したように，こだわりだすときりがない。いきおい，おおまかにくくった言葉で表現することになる。ところが，おおま

かにくくった言葉で表現したのでは，微妙なニュアンスが表現できない。結果的に，似たり寄ったりの英文になってしまう。まあ入門期なのだからこれで十分でしょう，ということになる。

このような流れと対照的なのがGDMの方法論である。GDMの授業では，ライブで導入し，絵を使って練習した後，文を書く練習をさせる。第1時間目から「聞く，話す，読む，書く」の4つを併行して行う。

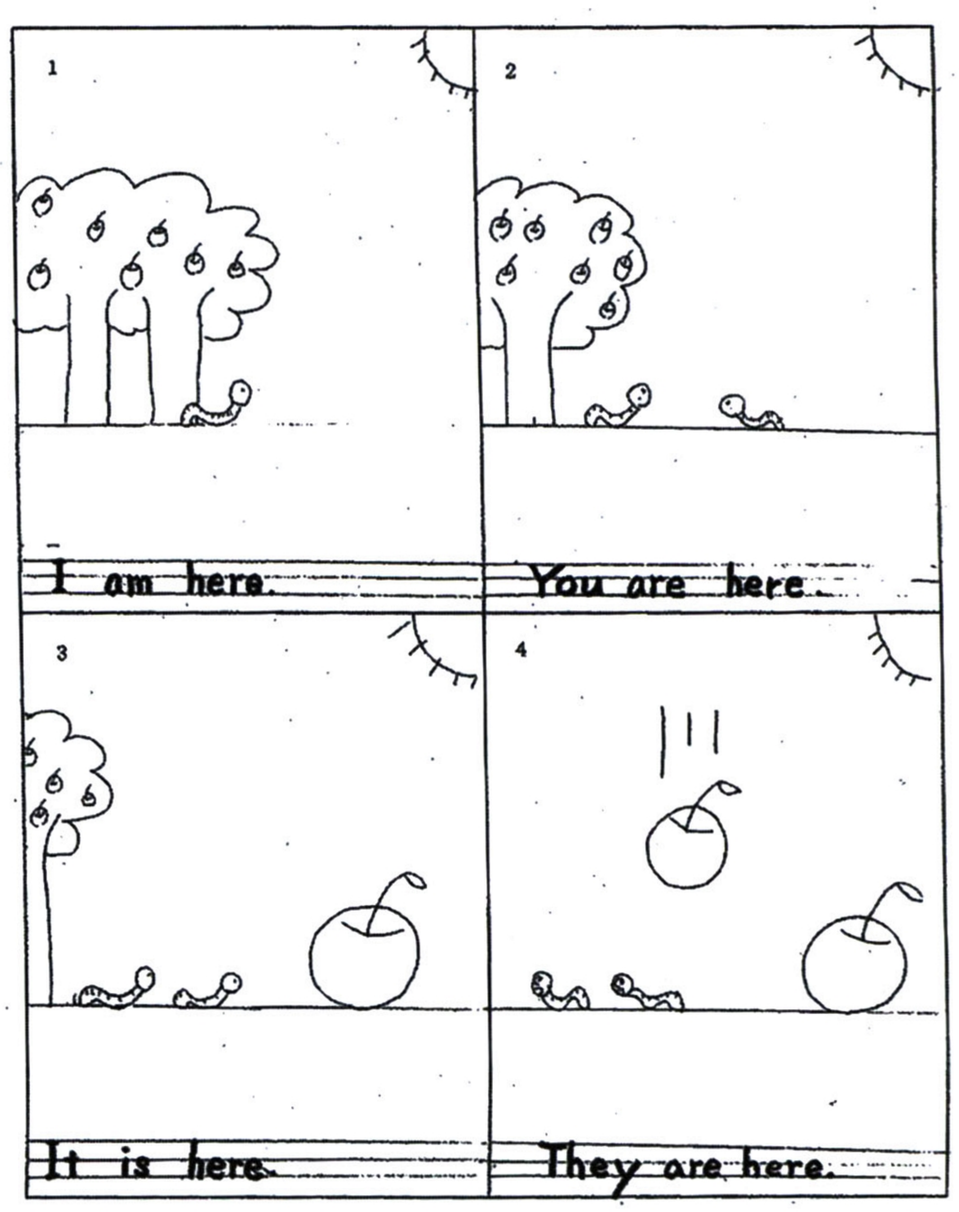
＜作品例1～3＞は，中学1年生で英語を教えはじめて間もない頃，I am here. You are here/there. He is here/there. They are here/there. We are here/there.を教え，テキストであるEP1, 7までを読んだ後の第4時間目に書かせたものである。

＜作品例1＞



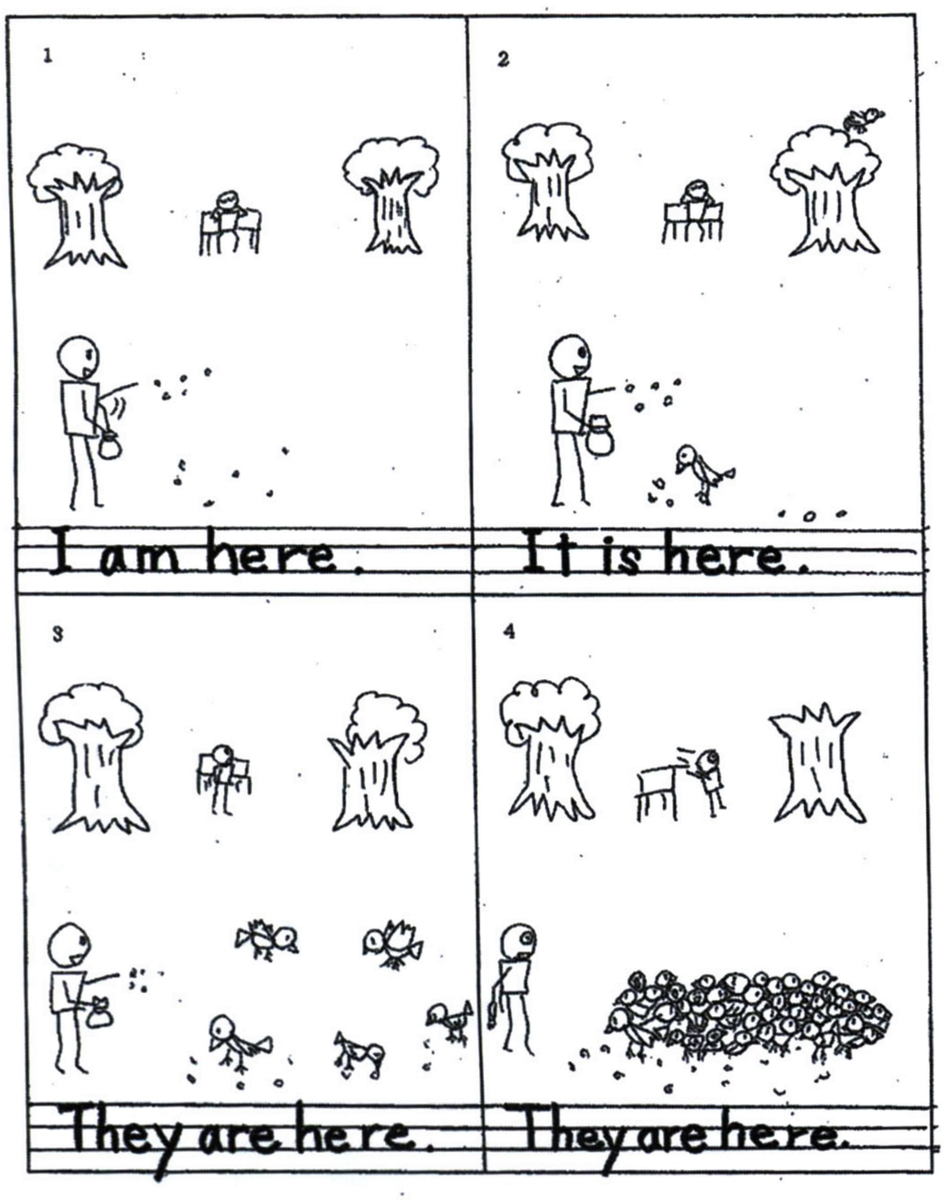
UFOが来る。そこから降りてきた異星人（？）と緊張した対面をするが，最後には握手をする。コマが進むにつれて，人物の表情が変化しているのが面白い。4コマ目で汗をかきながら“We are here.”と言っているあたり，なかなか絵の描写が細かい。

＜作品例2＞



一匹の毛虫。仲間と出会う。一緒に大きなりんご（？）を見つける。たぶん喜んでいるのだろう，と思っていると4コマ目，もう一つりんごが落ちてくる。「危ない」と叫びながら逃げる。3コマ目と4コマ目の表情の対比，りんごの数の変化，毛虫の進む方向の変化など，展開が面白い。

＜作品例３＞



えさを撒いている。そこに鳥がやってくる。やがて鳥は増える。最後，たくさんの鳥が来る。これも４コマ目の展開に意外性がある。奥のベンチに座っている人物の表情も変化している。

これらは，例外的によくできた作品ではない。巧拙はあるが，１学年４クラス（180 名）に描かせたほとんどの作品が４コマという制約のなかで，それなりのストーリーを持つものになっていた。また，I, You, He, She, It, They, We という人称代名詞，be 動詞（is, am, are），here と there の使い方について，絵と英文の結びつきが適切でないものは一つもなかった。

これらの作品に共通することは何か。

(1) 書き手が面白がってストーリーを作っているのが感じられる。授業で習った here, there をどういう場面で使えるかな，と面白がって考えて書いているのが伝わってくる。

(2) 英語で表現しきれないことが，絵の中に詳細に描かれている。作品を作っている頭の中には，ここに書かれていないたくさんの言葉がかけめぐっているのである。それが絵の中の人物の表情とか，ストーリーの展開として表現されている。

(3) これらはすべてフィクションである。自分の気持ちを表現したものではない。にもかかわらず，ストーリーの組み立て方，絵の描き方などから，書き手の個性が感じられる。

(4) 英文が少ない分，読み手にいろいろなことを想像させる。あの二匹の毛虫は兄弟かもしれない。親子かもしれない。それとも…というようにさまざまな解釈を許す。それが読み手を楽しませる。

このワークシートの指示は，「絵と英文で４コマのストーリーを作りなさい」という，大変簡単なものである。授業の中で絵を見せて練習する際に，少しストーリー性のある絵を見せておく。そして，EP1, 6-7 があるストーリー性のあるものになっている。そのコンテキストが生徒の発想を刺激して，作品が生み出されている。そうして生み出された作品は，教師として読まねばならぬという義務感からではなく，一読者として楽しんで読めるものが多い。それが何よりもいい。

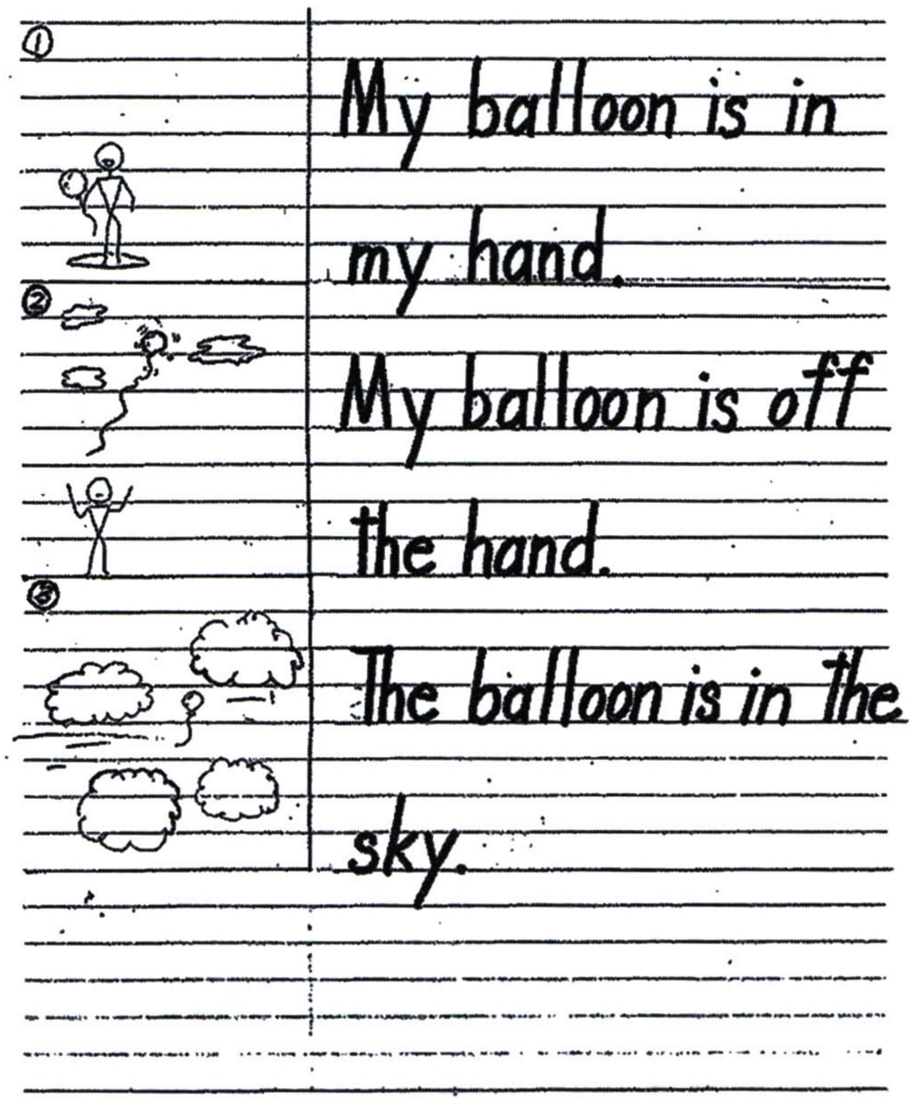
このような作品に対して，「絵の下手な子もいる。絵を描くのをいやがる子もいるのではないか」という質問があるかもしれない。しかし，GDM の場合，第１時間目から絵と英文をセットで書き写させていくので，それが当たり前と思うようになる。巧拙はあっても，絵を描くのをいやがる生徒はほとんどいなかった。

それは，絵がシンプルな線画（stick figure）であることとも関係している。シンプルだが，二人が向かい合っていればＩと

You の関係，そうでなければ I と He/She の関係であるということを，第１時間目から指導した。絵を指導するというよりも，絵を描かせることで，意味が正確にとらえられているか，という指導をしたのである。

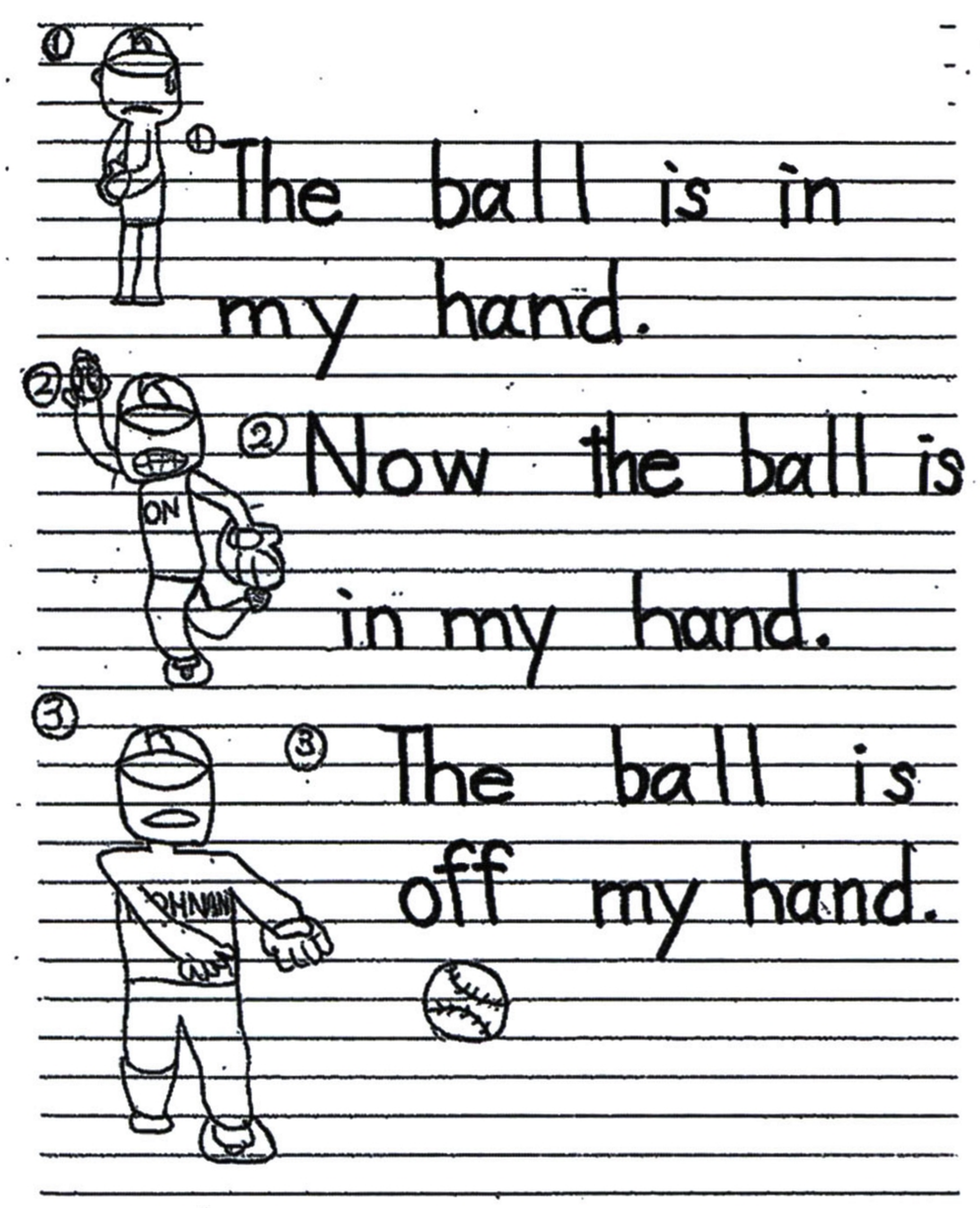
＜作品例４～５＞は，中学１年の１学期の終わり頃，前置詞 in, on に続いて，off, take などを教えた後，家庭学習として書かれたものである。

＜作品例４＞



手を放したら風船が空に上がっていった，という場面を，in と off を使って表現している。生徒は have も let も go up も習っていない。だから，The man has a balloon in his hand. という文は作れないし，He let it go up. という文も作れない。しかし，場面は見方によっていろいろな切り取り方ができる。この生徒は，in と off を使って上のような自分の作品を作った。

＜作品５＞



このような作品を見ると，「投げるというのは，ボールを握りしめて，その手を上に振りかざし，勢いよく前に出してボールを押し出すことなのだ」ということを改めて教わっている気分になる。もし，この生徒が「throw ＝投げる」というふうに教わっていたら，このような作品は生まれなかっただろう。「投げる」というくくりでとらえてしまうと，それより細かく動作を見なくなってしまうからだ。さらに，口の形の変化がこの人物の状態をうまくあらわしている。目は描かれていないが，２つ目では歯をくいしばっている。こんな描写のディテールが，読み手にこの人物の気持ちを想像させて，読んでいて楽しい。

入門期の最初から，具体的なものや人の位置，動きを描写させる。感情をコトバにさせようと焦るのではなく，その場面，状況を描写させる，その基礎を作っていくのである。念入りな描写ができるようになればなるほど，

表現されたものは複雑で微妙な感情を読み手に感じさせるものになる。

これは英語に限ったことではない。梅田卓夫ほか（1968）は，次のように言っている。

> 描写とは，作者の抱いた気持ちを伝えるのではなく，その気持ちを起こさせられた状況そのものを再現し，伝達するものであることがわかるだろう。つまり，感情は，作者ではなく，読者が用意するものであり，作者は読者に自分と同じ感情を引き起こすために描写を与えるのである。
>
> （中略）
>
> そもそも人間の感情というものは，複雑微妙である。感情を表す語は，その複雑微妙な感情の全体を，代表的な一種類の感情に置き換えるだけの，いわば便宜的な表現でしかない。(4)

<注>

(1) 文部科学省「中学校学習指導要領」より「第９節　外国語」http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122602/010.htm

(2) 文科省検定済教科書 *New Crown English Series 1*, 三省堂 , p.39

(3) 文科省検定済教科書 *New Crown English Series 1 Teacher's Manual*, 三省堂 , p.110

(4) 梅田卓夫ほか編『高校生のための文章読本』付録「表現の扉」筑摩書房 , 1986, p.77

（甲南高等学校・中学校教諭）

GDM と応用力

石　井　恵　子

私たちの教える相手はいつも変化している。今年の学年は昨年の学年とは違うし，同じ生徒でも今週と先週とでは違う。授業の最中でさえ生徒はどんどん変わる。生徒の変化が大きければ，教師はこれからやろうとするプランを修正しなくてはならない。例えばやる予定だったことをあきらめてシンプルな授業に切り替えたりする。これがなかなかむずかしい。よほどの応用力がいるのだ。相手を見て相手にふさわしいやり方に応用していく力。

教室という場所は，日々教師が生徒から，このような「応用力」を育ててもらっている場所ではないだろうか。こんなことを考えるのも，私自身これまでいろいろな形で生徒を教えてきて，そのたびに生徒から「応用力」をもらってきたからだ。そのいくつかをシェアしたい。

私が教えた最初の GDM の生徒は，日本が高度成長期に入り大阪万博で英語ブームの頃。一クラス 30 人の小学 5，6 年生が，夕方 5 時から 50 分，月水金の週 3 日ほとんど休むことなく通ってきた。私は大学出たての新米で，GDM はサマーセミナーに初めて参加しただけで知識も経験もなかった。あったのは若さと情熱だけで，とにかく *Teachers' Handbook* と大阪 YMCA のワークシートを参考に，一回授業が終わったらすぐに次の回のティーチングプランを考えてワークシートを作るとい

う自転車操業だった。さぞかし未熟な授業だったに違いない。

その頃，関西の月例会で中尾ハジメさん（社会心理学）がトークをされたことがあった。若くてアグレッシブな方でいきなり参加者に，自分の生徒の様子を紙に書けと言われた。「楽しそう」とか「疲れ気味」という抽象的な表現が多かった中，私の書いた「30人のうち１人の生徒が何度注意してもいつも片足を持ち上げて靴の紐をいじっている」という表現をとっかかりに，「人にものを教えたかったら相手をよく観察しろ」という話をされた。以来そのことばはGDMと一対になって私の心に残っている。次回の授業のティーチングプランを作る際，前回の生徒の観察をヒントとし，次回の授業ではさらにその次の授業のために生徒を観察しておく，そのお陰で何とかGDM最初の年をしのいだように思う。

しばらく前のことだが，長らく社会生活がしにくかった30代のAさんに10回の個人レッスンをしてもらえないかと依頼があった。10回というのは一つのことをチャレンジして自信をつけるのにちょうどいい回数らしかった。即，引き受けた。初めての日，真っ白なコートに身を包んでAさんはとてもきれいだった。私に会うためにこんなにきれいにしてきてくれた，その気持ちを受け止めなくては，と思った。

初日の授業はこんなふうだった。まず初めましての挨拶代わりに，「まちがってもいい，まちがった方がいい，日本語は使わないでここ（頭をさして）を使いましょう。」などと笑顔で説明する。Aさんはとても緊張している。話はやめてすぐI, Youをやった。最初戸惑ったふうだったが，すぐにこのへんてこりんな授業での生徒の役割は，自分を指してIと言い，相手を指してYouと言うことだと理解してくれた。次に10種類くらいの写真でHe/Sheを導入し，Itからはまたライブに戻る。Theyをやってからすぐ It is here/there. と初心者セミナーで習う通りに進めながら，ただしこちらは大人なのでどんどんスピードをあげる。Aさんはだんだん引き込まれて緊張がどんどん溶けていくのが分かり，ああこれで10回までやっていける，とちょっとした感動だった。

５回目くらいで連絡なしの欠席の日があって気を揉んだが，その次の回は元気な姿で出てきてくれて嬉しかった。EP1, 21のgiveあたりまで丁寧にやった。締めくくりに，Aさんにこれまでの英語を使った簡単なストーリーを作ってもらい，一緒に手を加え，私が絵を添えて，小さな絵本を作った。そしていかにも最終回らしい授業が気持ちよく終わった。

なぜこのレッスンが気持ちよく終われたかを振り返ると，対人関係に不安があったにも関わらず，初日から教師とのI, Youの信頼関係が作れた，自分が体験して納得できたことだけを言えばよかった，自分の知らない英語が出てこないのでストレスを感じなかった，言えば言うほど自信と満足感が沸いた，などGDMの利点が考えられるが，私が一番すごいと思ったのは，一度休んでしまったけれどまた出てくる力が備わったことだ。GDMがそうさせたとは言わないが，もしGDMでなかったら，ここまで深い心のつながりのある授業はできなかったのではないか，と思っている。

この時もらった経験が，さらに新しい経験をさせてくれた。それは突然記憶がこわれ，医者から高次脳機能障害と診断されて中学を休学中だったBさんである。依頼された時はほぼ一年を経過していて，多少の回復期にあるということだった。しかし先週習ったことを記憶できないというこの事実をどうしたらいいのか。

私のできることは，毎回，その前のことはなかったこととして臨むことだった。復習の時，絶対に相手の記憶を確かめるようなことはすまいと思った。そのためには，先週も来たBさん，ではなくて，今この瞬間目の前にいる今日のBさんとあるがままに向かい合う。目や顔の表情，声，立ち上がり方，服装や持ち物などから，Bさんの勢いを感じながら授業をする。授業が終われば細かいことはすぐ忘れてしまうので（私がである），忘れないうちに来週のプランをおおよそ書きとめておき，1週間たった次の授業の日の朝は，予定通り進まない場合を想定して2種類のワークシートを作成した。初めてのGDMの教案作りの頃と同じなのだ。

Bさんは回を重ねていくうちに，こちらが指すSituationに対してゆっくりだがきちんとSentenceが言えるようになってきた。それればかりでなく自分から積極的にSituationを探してSentenceを言おうとした。

EP1, 12-13あたりThese/Those と in/onをやっていた日のことである。気がつくとBさんは私から視線をそらし窓の方をぼんやり見ていた。ああ，注意がそれてしまった，ぼうっとしている，このへんで止めた方がいいのかなと迷っていると，いきなり「先生，電線は英語で何ていうんですか？」と日本語で聞いてきた。注意のそれた先に，雀が数羽電線にとまっていたのが目に入り，それを英語で言ってみようと考えていたのだった。そして最初から完璧な文ではなかったが，雀を指さしながらThose are birds. They are on the wire. They are there.と言ったのだ。私はハグしてあげたいくらい嬉しかった。それからたびたび習ったSentenceが使えそうなSituationを自分から開拓することが楽しいようであった。

ライティングにも時間をかけた。時々，ボードに絵とバラバラにした小さめの単語カードを貼っておき，カードを順番に並べて絵に合うSentenceを作るという作業をさせた。これは，目を使い，手を使い，声に出して読み上げては何度も修正する適度にチャレンジングな作業で，語順の定着に役だっただけでなく，できあがった時の達成感をそばで見ている私もいっしょに味わえた。やがて春が来てBさんは1学年下へ編入できることになり，私の授業は3ヶ月たったところで終わった。

Bさんの場合何がよかったか。余分な「説明のことば」が一切なくて，ただ目に見えることとただ耳に聞こえることだけの世界，SEN-SITの世界にゆっくりひたることができた，それが一番よかったと思う。頭が疲れている時は，「説明のことば」はまるでノイズのように頭を混乱させる。ことばを説明するためのことばは抽象的でとてもむずかしいのだ。それに比べてSEN-SITの世界では，Bさんの目と耳が脳の中へしっかり情報を送り込んでくれたのだろう。

Bさんへの授業から私が学んだことは，よく考えてみると何も特別なことではなく，私たちがごく普通の授業で日頃心がけなければいけないことばかりだった。よく相手を観察し，柔軟に対応していくこと。30人相手でも1人相手でも，普通のクラスでも特別のクラスでも，基本は同じだということ。

GDMは教える相手を選ばない。GDMは教師のもつ「応用力」次第で無限の可能性を秘める。そんな教授法に出会えたことは私の人生の最大の幸せの一つである。

（名古屋YMCA講師）

英語，GDM，BASIC English，Teaching，通訳，翻訳

齊　藤　直　美

学生時代，特に中学，高校では英作文が好きではありませんでした。どうしてかというと，単なる作業，練習に過ぎず自分自身とは関係ない実態のないものだったからです。教科書に出てきた文型を使って英文を作る練習とか，教科書の内容に準じた日本語の文章を英語に書き換えるといったことだけで，全く面白いと思えなかった。

英語がコミュニケーションの道具であるという実感をもったのは，松蔭短期大学の教科教育法で片桐ユズルさんからGDMを教わった時でした。何をしたかと言えば，前に出されてユズルさんと向かい合わされ，じっとのぞき込まれて，GDMの最初の導入でやるI, You, He, She, Itがなんの説明もなく始まったのです。私にとって一番強烈だったのは，“see, sees”の導入でした。その時初めて“see”という言葉の意味が実感を持ってわかり，「これが英語なんだ」「seeとはこういうことだ」と英語が生きた言葉であると思ったのでした。

それまでは単に丸暗記をしていただけで，言葉の意味するところがわかっていなかった。

例えば「芝生に入るな＝Keep off grass」「立ち入り禁止＝Keep out」と覚えていたけれど，どうしてkeep offが芝生に入るなで，keep outが立ち入り禁止なのかわからなかった。つまりkeep, off, outの意味がわからなかったのでした。それがGDMでin, on, offを習い，make, let, keepを習ったとき初めてその意味が実感でき，英語として生きた言葉になったのです。

松蔭卒業後，大阪中央YMCA英語学校の小学生科で1年間アシスタントをした後，GDMで小学生を教え始めました。これは私にとっていろんな意味でのチャレンジの場になりました。「小学生に英語をGDMで教える」ことは，よく故升川潔さんが言ってらした“Teaching is Learning.”を常に実感することになりました。

その後YMCAで小学生，中学生を教えたり，YMCAを辞めた後は大人の人たちにもGDMで教えてきましたが，小学生を含めて大人の生徒たちもGDMのwritingは楽しんでやっていました。それは，GDMの授業でlive situationから導入し，写真や絵を使って練習をし，テキストを読んで，その後でwork sheetを使ってwritingをするのですが，一連のプロセスとしてやってきたことが今度は文字で発表するのですから，英作文が面白くなかったのとは違うから，楽しんでやっていたのでした。

生きた言葉としての英語，コミュニケーションの道具としての英語をGDMで教えることは生徒にとってだけでなく私にも大いなるsense of achievementをもたらしてくれました。GDMで英語を学び，教えることがなかったら私にとって英語は使える言葉，役に立つ道具にはなっていなかったかもしれません。

BASIC Englishを勉強することで，例えば名古屋のGDM名古屋グループ勉強会ではBASIC作文を勉強してきましたが，日本語から英語を組み立てるのが面白いのです。

ひとつの語がroot senseからどのように広がりを持って使われているかを勉強すると，それ自体が次々と発見につながり，言葉の面白さを実感するので，BASIC作文は想像力，思考力をとっても刺激し，更に育ててくれるのです。

GDM News No.473 のどこかでユズルさんが by は「何か長いものの横にいる」感じとコメントしたことが書いてありましたが，BASIC 作文のとき「テーブルの端に掴まって」をどう訳すかが問題になったことがありました。このテーブルは一体どういうテーブルなのか，もし丸い円卓であればその端はどう表現すればよいのか，長い折りたたみのような机であればどうか，端は“at the end of the table”でよいのだろうか，など色々意見を言ったりして考えるととっても良い頭の運動にもなりますが，答えがうまく出てこないとフラストレーションにもなりますけどね。でも室さんや小高さんの BASIC 訳の答えを見れば納得！“at the top of the table”は，小高さんに勉強会での疑問をぶつけたところ，日本で上座，下座という時の上座にも当たると教えていただきました。

こうして GDM，BASIC English を勉強したことは，その後通訳や翻訳の仕事をするようになったときにも大いに力となっていました。初めての長期の通訳は，三菱自動車でアメリカとの joint venture で製造することになった車の製造過程をアメリカからの研修生たちへの研修通訳でしたが，車の製造に関する専門用語も技術用語もほとんど知らない状態で如何に通訳をこなすことが出来たかと言えば，製造現場，すなわち production line での通訳であればそこに「もの」があるので，その「モノ」を指して，This part, that part と名前がわからなくても言えるわけです。だいたい車を作るのは「もの」を put on, put in, put into したり，take off , take out, take from すれば assemble 出来てしまいます。その時この場合には install を使う，この場合には assemble なんだ，外して分解するには disassemble なんだと覚えていきました。例えば，wire harness を束ねて(put together)，車のコンソールに収納する (put in) というように言っておいて，「束ねる」は“bind”だったと思い出せば，次からは bind を使うようにします。

金城学院大学で翻訳演習を教えた授業の一番初めには学生たちに BASIC Word List のいわゆる前置詞の in, on, off, at, to, from, over, under, by, above, before, after, around, about, across, against などをリストにして渡し，これらの root sense を考えて，その例文を書いてもらいました。これはとっても面白いし，効果的です。学生がどの程度英語（前置詞の意味）を理解しているかがわかります。学生は結構英語には自信を持っています。留学経験者の学生もたくさんいますが，意外とはっきりと意味をわかっている学生は少ないのです。とくに about, around, against, by などの root sense を的確に表せる，例文を書ける学生は少ないので，ここで翻訳のポイントをうまく教えることができるわけです。TOEIC700 点以上をとっていると自負している学生でも on July と平気で書いてきたりして，その間違いに気づいていないことさえありますから，GDM で“in, on”をちょっと導入してみせたりすると違いをよく分からせることができます。

トライデント外国語専門学校で「文法」を担当したとき，テキストは Oxford でしたが，中学，高校でも英語文法は習って，それでも良く解らずまたやらなきゃならないとうんざりしているであろう学生に英語で書いてある Oxford の説明をそのまましても，さぞかしつまらないであろうと思ったので，思い切って導入を GDM 的に live situation を使ってやって見せました。例えば，比較級では鉛筆の長い，短いで long, short を言わせて，もう一本更に長い，あるいは短い鉛筆を見せて，longer, shorter を導入したわけです。Oxford のテキストにある項目の大体は GDM 的に live situation を使って導入できました。当然

のことながらトライデントの学生はこのような教え方では習ったことがないので，驚き，ビックリ仰天でしたが，その初めての体験を受け入れてくれました。そしてあんまりわかってない学生たちの方がよりこの教え方を楽しみ，いままでよくわからなかったけど，先生のやり方でとてもよくわかったと効果を認めてくれる感想もくれました。

豊田自動車海外カスタマーサービス技術部で常任翻訳者として8年間仕事をしましたが，ときどき担当部署外の依頼で，部長が海外でするスピーチの原稿を翻訳してくれと頼まれました。日本人のスピーチというと，「本日はお日柄も良くこのように盛大な～～～記念式典にお招きをいただきまして，大変光栄に存じます。」のような決まり文句が長々と書いてあることが多いですが，"It is my great pleasure to be here with you." とできることならBASIC words　だけで訳しておきたいのです。凝った英文に訳してないと気に入らないお方もいらっしゃる。

とにかく英語は「使える道具」として働かなくては意味がない。その意味で，GDMで英語を習って，教えてきたことは私にとって大いなるpleasureであり，treasureである。

（GDM英語教授法研究会会員，翻訳，通訳）

今日の東京，明日の大阪？

中　山　滋　樹

今年は2012年，東京都は石原都知事となって4期・13年目となりました。また，教育等についての発想が似ている橋下大阪市長がマスコミを賑わせています。現都知事の下で東京に何が起こったか，変わったかを現場の視点でお伝えします。

学校の外部から象徴的に見えているのは，「日の丸・君が代」問題でしょう。ただ，この問題を，愛国心の有無が焦点だと思っていると，見えないことがあります。「日の丸・君が代」の起立強制と並行して，ふたつの大きな変化があります。ひとつは，職員会議の挙手・採決の禁止，もうひとつは，教員の階級制導入です。これらをセットとして考えると，大きな流れが見えてきます。

元々，教員の世界は，校長・教頭の他には，階級はありませんでした。ですから，職員会議などで全員が情報を共有し，また活発に意見交換する中で理解や意思も共有することができました。しかし，現在では挙手・採決は禁止され，それに疑問を呈する校長は密告により都教委から“指導”が行われます。また，都教委によれば，教員が職員会議で発言するようでは運営が間違っていることになります。したがって，あえて会議で発言する教員は，“校長の学校経営に反抗的である”という理由で低い評価をつけられることになります。だいたいが，職員会議は単なる伝達の場という位置づけになっていて，決まり事は校長・副校長と，各校3~5名の「主幹」という準管理職を主とした少人数で作るように変えられました。主幹教諭の評価は校長がつけますから，この場で校長の機嫌を損ねる発言はそう出てきませんし，そういう発言をしないではいられない人は，主幹にならないということでもあります。（かつては「校長，教頭，その他すべての教員」という3段階でしたが，今では「校長，副校長，主幹教諭，主任教諭，教諭」という5段階になっています）

“職員の会議”というより“職員への伝達式”をという状況を目指しているわけですが，それでも，その伝達内容がそれなりに整合性があり理にかなったものなら，学校運営が滞るわけではありません。しかし，残念ながら，そのようにはいかないのが現実です。最終結論として言い渡されるものの多くが不合理・矛盾を抱えています。その原因には，都教委からの要求を丸呑みした文面を作成するが，それが実施可能かをシミュレーションできていないことが大きいでしょう。（現場の教員が都教委の書類作成に追われて大変だということは世間にもだいぶん知られてきたようです）それ以外の例を挙げると，例えば都教委は「授業時間数を多く」と要求し，校長はそれを最優先して，定期考査最終日の翌日に授業・テスト返却という日程を出します。教員経験のある人なら一様に「採点をする時間はどこ？」と首をひねることでしょう。この程度の知能も失われる現実があります。

石原知事以前には，学校の日程など，生徒全員に関わること・重要で複雑なことは，有志ボランティアがやる習慣がありました。ですから，自分たちで考え，努力したことが，実際に形になり皆の役に立つ様子を見ることができました。それが勤労意欲にもなり，そういう人たちの中からしばしば管理職になる人が出ていたので，学校の様々な事情に通じており問題解決能力もある校長も少なくはなかったのです。

石原知事になってから，大きく状況が変わりました。都庁，都教委の意向に沿うことが最重要になり，それは，現場の教員が考えたことは価値がないとされてしまうことでもありました。つまり，現場教員が考えて作ることは片っ端からできなくなりました。そのため，それまでに考えて作る有志だった人たちは，めっきり管理職を目指さなくなりました。その結果，管理職候補の不足と，何も知らない人たちを大量に管理職にするという時代がやってきました。学校全体のことを考えたり経験したりしていないので，問題解決能力がなく，ただ都教委のメッセンジャーという校長が激増しています。

今，東京都庁・教育委員会が都立高校に求めているのは，「他人にどう見えるか」です。役人その他の教育素人に学校がどう見えるか，受けるかが，評価ポイントです。玄人なら内容を求めるところですが，それは外部には見えにくいものです。したがって，素人にもわかりやすい，文字や数字で表せるようなことが並べられます。「学校の個性化」「進学実績」「資格等外部基準の取得・合格数」「入試倍率」といったことが学校の目指すものであり，そのぶん，生徒個々のためという視点からは遠のいていきます。

このような視点の変化の結果，例えば予算の使い方が変わりました。ひどいところでは，公立学校なのに，学校の宣伝活動に大金をつぎ込んでしまうのです。現場では部活動のボールを買いたいのに，そのお金で，贅沢で分厚い学校カラーパンフレットを大量に印刷したり，玄関を植木で飾ったりするのに使ってしまいます。しかし，職員会議を通さなくていいシステムに変えてしまったので途中のブレーキはかからず，教員は現物が届いたところでびっくりするという状態です。まさに，食費を削って化粧につぎ込む“渋谷のコギャル”とそっくりです。

この状況下での授業は，どうなるとお考えでしょうか。学校プロモーションなど，教育活動以外が追加に追加を重ね，教員は教科の勉強が滞るようになっています。そうなると，既存のパターン以外のアイデアを勉強し取り入れる機会は減るし，教員の階級化に基づく

評価システムが怖くて失敗もしずらくなってきて，もう安全策を採らざるを得ないというのが，多くの人の率直な気持ちです。GDMのようなハイ・リスクの代表（ハイ・リターンでもあるのですが！）は，居場所を一段と確保しがたいというのが，現在の都立高校です。

これが，日の丸・君が代をめぐる，思想信条とは別の次元での実態です。大阪は，同じ道を歩むことになるのでしょうか？

（東京都立武蔵丘高等学校教諭）

たなかさんとのであい

Japanese Through Pictures の楽屋裏

片　桐　ユズル

English Through Pictures（以下 EP と略す）は，とても良くできた本なので，それにならってフランス語，スペイン語，ドイツ語，ヘブライ語，イタリア語，ロシア語が出ていた。わたしが尊敬するアメリカの大詩人ケネス・レクスロス（Kenneth Rexroth, 1905-82）は外国旅行するときは飛行機のなかで Through Pictures の本で，その国の言語に対してウォーミングアップをしておくのだと言っていた。彼には“Homer in Basic”という詩もあるが，Japanese Through Pictures を出版社に売り込もうとして，通訳の森田康代さんに EP を日本語に訳させたりしていた。しかし言語学をかじったひとなら，それほどかんたんにいくはずのないことはわかっている。

「われわれは母語によって引かれた座標によって世界を分割する」とウォーフ（Benjamin Lee Whorf, 1897-1941）はいった。英語は世界を遠いか近いかで 2 分割するが，日本語はコソアの縄張りで 3 分割する。その縄張りの情報を伝えるためにベルトコンベヤーへ乗せる際の手順は「象は鼻が長い」だったりする。英語の場合だったら，“I will take my hat off the table,”すなわち actor-action-goal の順番で，ここには“primitive lucidity”がある，とリチャーズはいっていたが，わたしなど日本語話者は，そうかしら？と疑いもあった。もうひとつ『日本語に主語はいらない』という議論もあり，Japanese Through Pictures をつくるにあたって，これらの議論はさけて通れない。

日本語はあいまいだとか，論理的でないとか，しばしばいわれているが，吉沢美穂さんは日本語が平等でよいところは Mr., Mrs., Miss など区別しなくて，すべて「ダレダレさん」ですますことができる。He, she など言語的には性による区別がない。このように人称代名詞がないことと，コソアを組み合わせることで，Japanese Through Pictures をはじめることができるのではないか。

このひと / そのひと / あのひと

コソアをわからせるためには，だれの縄張りであるかをはっきりさせなくてはならない。というわけで，主語を出さなくてはならなく

なる。日本語に主語は無いというのは言いすぎで，省略されることが多いと言ったらよいだろう。日本語は自分をさすことば，相手をさすことばが数多くあることもしばしば話題にあがるが，もっともかんたんに中立的な，わたし，あなた，に一定したらよいだろう。

そこでEPの“I am here,”をなぞると

わたしはここです。
あなたはそこです。

しかしこれでは同義語反復的で，状況を示しにくい。それなら，場所ではなくて，名前をつかったらどうだろう？ Be動詞の導入でEPは存在をあらわす使い方から入り，pointing-namingの言い方へと自然に移っていくので，これがメタファーだとはだれも気がつかない。しかし*Spanish Through Pictures*はそうはならなくて，まず1-2ページは“Yo soy un hombre. Usted es una mujer,”のpointing-namingからはじまり，場所をあらわす“Yo estoy aqui. Usted est alli,”は19-21ページまで待たなくてははならない。日本語もそうしたらよいのだ。

わたしは□□□です。
あなたは□□□さんです。

1時間目から，その外国語を使って自分の名前をいえるとは，なんとうれしいことか！しかしコミュニカティブのひとたちとは異なり，わたしたちは自己紹介の文型的に不規則なアイサツに深入りはしないで，いま口頭で言えるようになったことを，その場で読み書きできるようにする。

ここにはアルファベットでない日本文字の表記という大変な壁がひかえているが，ここでもリチャーズの段階づけが役に立つ。

*First Steps in Reading English*では，アルファベット26文字のうちの7文字，a, h, i, m, n, s, iだけで，This is a man. This is a hat. This is his hat.などのセンテンスができる（p.1）。それにならって，ひらがなも48字を丸暗記するのではなくて，いまのレッスンで習った単語だけを書けるようにして，それを積み重ねたら，いつのまにか48字全部が書けるようにしたらよい。

わたしは　　です。
あな　た　は　　さんです。

この2つの文には共通な字がいくつかあるので，10字だけを知っていればよい。ここに1文字「か」をたせば，「たなか」という名前が出てくる。そうだ，教科書では「たなかさん」に登場してもらおう。11文字で日本語文が読める！

わたしはたなかです。
あなたはたなかさんです。

教室現場では，生徒ひとりひとりに自分の名前だけ書けるように個人指導する。次のステップは，

このひとはたなかさんです。
そのひとはたなかさんです。
あのひとはたなかさんです。

「こ・そ・と・の・ひ」の5文字をたすことになる。「あのひと」の「あ」は「あなた」で学習ずみだ。かなを学ぶことによって，母音比重度が極端に高い日本語の感じがつかみやすくなる。ひらがなにみちびかれて，おしえるべき内容語もきまってくる。「これはかさです。あれはたなです。」場所をいうための「あります」にひきずられて，「りんご」

や「たまご」が登場する。「ご」は既習の「こ」に濁点だ。「かご」や「はこ」があると，物品を出し入れして場所をあらわすのに便利に使えることが予想される。物品の移動については，どうしてもテーブルが必要になってくる。EP 最大の山場のひとつは 14-16 ページの“He will take his hat off the table”である。古来からの「つくえ」という日本語もあるが，わざと「テーブル」というカタカナ語にした。日本はシルクロード，中国，韓国からの影響を受けた雑種文化であり，日本語はそれを貪欲に受け入れてきた。同様な態度で明治以後は西洋文明を急速に取り入れ，カタカナ語は嫌応なしに日本語である。それを感じてほしいので，わざと，テーブル，ドア，カード，テープ，コップ，スプーンなどを登場させた。

漢字は，ひらがな 48 字をほとんど学び終えたころに出すことにした（『はじめてのにほんご』48 ページ）。はじめは字画の少ない絵文字的なもの，目，耳，口，手，木，山，川など，から入り，１文字に対する発音が複数あっても，土居光知の基礎日本語の考えにしたがい，まずは一つだけにしぼっておいた。

Through Pictures Series の流れに乗っているかぎり，どうしても避けて通れないのは，“He will take his hat off the table,” のパターンだ。日本語は語順は英語ほど厳密ではないから，「たなかさんはりんごをたなからとります」でもよいし，「たなかさんはたなからりんごをとります」の両方の可能性があるが，初心者のためには一定にしておきたいものだ。あなたはどちらにしますか？

1987 年にアンティオク大学で日本語をおしえる時点で，わたしはたなからりんごをとることにした。日本語はどうしてもまず環境を見極めてから行動に移る傾向があると，わたしは思って，『はじめてのにほんご』では場所を先にすることにした。2008 年に出た月本洋『日本人の脳に主語はいらない』には「日本語の基本は場所の論理である」と書いてある。

日本語を面白くしている「象は鼻が長い」をおしえるめどがついたら教科書をつくろうとわたしは思っていた。するとそれへの伏線として「かおには目がふたつと，はながひとつと，口があります。手にはゆびがいつつあります」を思いついた（『はじめてのにほんご』49 ページ）。ここへ来るまでじつは助詞の「ガ」を使わずに「ハ」だけで，がんばってきたことも「象は鼻が長い」への根回しであった。気がついてみると月本さんは「象を場所と見立てている」と説明している。

日本語を使いこなすということは西洋人にとっては「美しいが，変な自動車を運転するようなもので，ハンドルが天井にあったり，ペダルが 12 もあるが，速度計も，右折左折の信号もない。これを車庫から出して走らせるのは，なんとかっこういいことであるか」といわれてもいる。－*Japan: The Catalog of Everything Japanese* (New York: Quill, 1984)

Emilio Aquinaldo Lanir, “The Japanese Language－More Powerful Than the Atomic Bomb?” は1950年に*General Semantics Bulletin* に投稿された論文で，その頃の一般意味論関係者をさわがせたが，ついに発表されないままに終わった。ラニーアは日本語の非アリストテレス的あいまいさを評価し，地図は現地ではないという一般意味論の趣旨にそっていることに驚いたのであった。

敬語とか，数え方のややこしさは，しろうとの目につきやすいが，どちらかといえば表層的な海面の波である。わたしたちはもっと深いところの太平洋プレートの構造を気にしたい。そこでは「ボクハウナギダ」の文法が発生し，世界中の言語のなかでも極端に母音優位なポリネシア語・日本語話者から見ると，インド・ヨーロッパ語話者とは非常に異なっ

た世界が見えているのではなかろうか？母音優位言語が主語を強要しないことと似たような関係が，リーダーシップの不在として，すでに1928年に文化人類学ではマーガレット・ミード『サモアの思春期』で描かれている。最近知られるようになってきたホオポノポノも神秘主義としては珍しくインド・ヨーロッパ系ではなく，ハワイの伝統である。

（京都精華大学名誉教授）

参考文献

土居光知『基礎日本語』（六星館，1933）

池上嘉彦『「する」と「なる」の言語学―言語と文化のタイポロジー』（大修館書店，1981）

神尾昭雄『情報のなわ張り理論』（大修館書店，2002）

金谷武洋『日本語に主語はいらない』（講談社，2002）

片桐ユズル『はじめてのにほんご』改訂版（大修館書店，1993）

――――，『日本語もう一歩』（京都修学社，2001）

Mead, Margaret, *Coming of Age in Samoa* (First published in 1928; Mentor Book, 1949) 畑中幸子・山本真鳥訳『サモアの思春期』（蒼樹書房，1976）

三上章『象は鼻が長い』（くろしお出版，1960）

奥津敬一郎『「ボクハウナギダ」の文法―ダとノ』（くろしお出版，1978）

Rexroth, Kenneth, *Natural Numbers* (New Directions, 1964)

Richards, I.A. and Christine Gibson, *English Through Pictures, Book 1* (First published 1945; IBC パブリッシング，2006)

――――, *First Steps in Reading English* (First published, 1957; IBC パブリッシング，2006)

Richards, I.A., Ruth C. Metcalf and Christine Gibson, *Spanish Through Pictures, Book 1* (Washington Square Press, 1950)

白川博之『「言いさし文」の研究』（くろしお出版，2009）

月本洋『日本人の脳に主語はいらない』（講談社，2008）

Whorf, Benjamin Lee, *Language, Thought, and Reality* (M.I.T. Press, 1956)

安井稔『「そうだったのか」の言語学』（開拓社，2010）

BasicEnglish をモデルとした英語以外の外国語の簡略化とその可能性

―ラテン系言語スペイン語の場合―

後　藤　　寛

0．はじめに

本会「GDM英語教授法研究会／日本ベーシック・イングリッシュ協会」の規約の1つに「諸言語の研究」がある（第3条および第4条2項）が，英語（English）という言語研究で英語のみに注目していても意外にその真の姿は浮き彫りにされにくく豊かさも実感しにくい。英語以外の西洋語の専攻者は同時

に英語も心得ているのが実情である。そこで本稿では英語言語の奥義である*BasicEnglish*をモデルになお基礎研究レベルではあるが英語以外の西洋語としてラテン系言語スペイン語の簡略化の可能性について考えてみることとする。基礎研究と実験を経てそのプロートタイプ（原型試作品）としてのモデル開発から実用化にまでもっていけないものか？である。野心的な試みであるがこれは英／西の対照研究からさらに*BasicEnglish*の新たな側面を追うことでもある。

筆者のスペイン語との最初の出会いは学生時代であるが*BasicEnglish*との関連から*EP*（*English through Pictures* by I.A.Richards & C.M.Gibson）は1960（昭和30）年代半ば過ぎから注目していたが，その後これのスペイン語版*SP*（*Spanish through Pictures* by I.A.Richards, R.M.Romero & C.M.Gibson）と対照することで何かと思索してきたのでSPへの注目も長年に渡った。筆者が最も手早くそして最も効果的にスペイン語の習得を実感したのは聖書の英（*BasicEnglish*）／西の対照読みと，アメリカのノーベル文学賞作家E. Hemingway（1899-1961）の美辞麗句（修飾語句）を徹底的に排除し簡潔・簡素化し逆にまるで客観的叙述による状況<BE-WITH>のみを驚くほど細かく緻密に描写することで読み手の感情を高揚させ意味的にも常にある種の象徴性を含ませる巧みな味のある文体のいくつもの小説を，英文原書とその西文翻訳本で一言一句綿密に対比・対照しつつ英西同時並行読みの研究手法を採ったことなどによると思っている。反復リーディングでおのずとそのスピードにも徐々に加速度のつくこの手法は相乗効果が実感できるとともに常に新たな発見があり今もこれをつづけ何かと思索しているが，20年ほど前には日本ベーシック・イングリッシュ協会の*BASIC ENGLISH NEWS*でスペイン語の簡易化の可能性を考える趣旨のものを連載したことがあったし，10年ほど前にも似た趣旨で連載したことがあった。さらに近くは2年ほど前にやはり連載で扱ってみた。「簡易・簡略・基礎スペイン語」なるものを便宜上*Espato*（*Español Simplificado para Todos* = Spanish Made Simple for Everyone）と命名してみたのもすでに何年も前のことであるが，本稿ではその後の研究を踏まえこの仮称Espato（スペイン語でespatoは蛍石や方解石のような「透明度のある輝く石」のことでそれとも掛けたもの）のモデル化についてその基本枠を整理し説くこととなる。

1950年代半ばに人文・社会学系の科学全体の見直しにもつながったアメリカのN.Chomskyの言語理論を契機に言語からの人間科学の研究として英語学のみならずスペイン語学の研究も著しい進展を見せてきた。近年，日本のスペイン語学界でもその素晴らしい研究業績には目を見張る。本稿の趣旨のようなものはできれば専門のスペイン語学の研究者からも示唆を仰ぎたいが，やはり*BasicEnglish*の方法は参考となるものと考えている。簡略化したスペイン語文にはインフォーマントとしてネイティブスピーカーの校閲も必要となろうが，その適否は筆者個人レベルでも基本的には判断できると考えてはいる。*BasicEnglish*とともに，いわゆる例外規則がただの1つもなく100%完全な規則性に基づく人工言語エスペラント（Esperanto）の方法も何かと示唆に富むが今回これに関しては立ち入ることはしない。ただしそれなりに視野に入れていることは付け加えておきたい。

1．基礎概念語の選定と統語法上の整備

スペイン語簡略化の構想のためには基礎概念語の選定とともに文整序法上の問題点の整

備が必要であるが，まずここではスペイン語を簡易・簡略・簡素化した形態の新言語をやはり便宜上，仮称 *Espato*（*Español Simplificado para Todos* = Spanish Made Simple for Everyone）としその構想上での7つの大綱案を下記1)①～⑦に提示しておくこととする（すでに触れたがespatoはスペイン語で「透明で光り輝く宝石」の意味ニュアンスをもつ語である）。①～⑤は統語，⑥は音韻，⑦はその他に関する構想案（試案）である。

1)①*BasicEnglish* とは逆に *Espato*〔発音は/espáto/〕（español-espato）では動詞に比重を置き，動詞V・名詞N・形容詞Aの相互変換が語根からの「接辞変化」により容易に推測可能となることを基本に，*BasicEnglish* 850語を参考にしつつ真の基礎概念語を3桁の数以内で抽出する（目下の試案は980語である）。多くの派生語を導き出す接辞（接頭辞・接尾辞）〔afijo〕の選定も特別に考える。その他に予備の＋α語彙として *BasicEnglish* にならい国際語彙（Palabras internacionales）など別枠で選定する。

②a) 主格人称代名詞2人称複数形のvosotros, -tras（= you all）はアメリカのスペイン語圏（Hispanoamérica）で一般的な3人称複数形のustedesで代用する。なお，単数形はスペイン本国のtú（= you）を用いアメリカ大陸の一部地域で用いられるvosは用いない。また，直接目的格代名詞のうちスペイン北・中部で一般的な3人称男性の人間の場合でのle, lesは用いずそれぞれlo, losとする。

b) 現在完了形は用いずアメリカのスペイン語圏で一般的な＜ya（= before now）＋過去形＞や＜llevar（= to keep）＋現在分詞／完了分詞＞などで代用する。適宜，副詞（句）を活用する。

③叙法（Modo）としての心的態度で主観的意思表示の叙想法〔接続法〕（Subjuntivo）は極力避け一般性・中立性のある不定法（Infinitivo）で代用するなど叙実法〔直説法〕（Indicativo）を用いる統語法上のいくつかの手法を考える。叙想法動詞を用いる場合には命令形以外は斜体字とする（またはその語の右肩に*印を付す）。また，叙想法過去形では-se形は用いず-ra形とする。なお，叙想法未来形は用いず現在形で代用する。

④統語的要素として重要な空間不変化詞（Partícula espacial）の特にde（= from/of/out of/off），a（= to），con（= with），en（= in），por（= through）などを有効に活用し慣用的自然さより意味的自然さを基準にしばしば分析的表現手法をとる。

⑤動詞Vの3分類-ar，-er，-irのうち派生語も容易に類推しやすいよう大部分を-ar動詞とし，-er，-irはできうる限り排除する。

⑥文字ce，ci，zの音はスペイン南部やアメリカのスペイン語圏で一般的な歯茎摩擦音/s/とし（sesear），舌歯摩擦音/θ/は用いないこととする。

⑦その他，スペイン語そのものに備わっている基本的な特質は遵守しそれに従う。

以上まずは大綱案で，さらに統語上の＜規則＞も必要となるが，これら①～⑦を基本的な柱とし以下スペイン語の簡略化の問題を考える。手始めに文中の語が次々と連続的に1語ずつ決定されていく語整序法を簡素に見るため次の2a)に西文の場合，2b)にそれに対応する英文（*BasicEnglish*）の場合を示す。

2a）西：

A...

A Juan...

A Juan le...
A Juan le gusta...
A Juan le gusta mucho...
A Juan le gusta mucho la...
A Juan le gusta mucho la música...
A Juan le gusta mucho la música latinoamericana.

2b) ***BE***：

John...
John is...
John is very...
John is very much...
John is very much interested...
John is very much interested in...
John is very much interested in Latin...
John is very much interested in Latin music.

すなわち西／英とも連続する下線の語がその前の語との関わりで次々と１つだけ決定され文となっていく。文は１語ずつが連続的に整然と決まっていくのであり，いわば自然数なら「1」の次は必ず「2」でありその順列は決まっているということである。こういう語の整序法は多分に構造言語学（Structural linguistics）的な見方であるが無限の文の生成法に関わる本質的側面であるはずで，連続する２語Ａ，Ｂがその言語の語順と整序法上からＡＢ（ＢＡではなく）としてただ１つだけが許容されるという感覚こそが無限の文が実はすべて慣用的な固定表現で有限のものとも感じられるのではなかろうか。換言すればすべての連続する２語Ａ，Ｂは前の語Ａに対してＢは慣用的な連鎖であると同時に固定表現としてそれが話者と聴者，書き手と読み手に共有される知識であるとき，またそのときのみ両者間に本来的理解が成立するということになろう。ネイティブの口から敏速性と張りのある響きの音声となって次々と表出する語も，連続する２語が慣用的な連鎖であるという感覚から来るものと言えよう。この２語の結合と配列の慣用的感覚こそがその言語が真に使えることと結びつく。この感覚はたとえば英文の校正などをしているとき連続する２語の慣用性が無意識に働くことを必ず体験するが，いわばそういうものと言えよう。

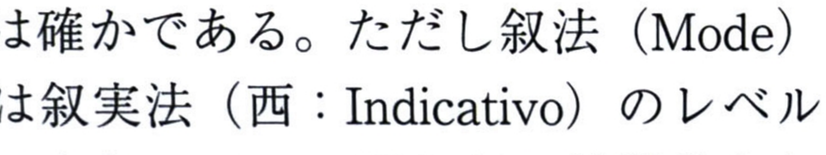
2a)，2b)とも始発語から文末へと２語ずつＡＢと順次追ったが逆方向ＢＡで見たらどうか?それを次の2c)で英語（*BasicEnglish*）の場合で確認してみる。

2c) ***BE***：

...music.
...Latin music.
...in Latin music.
...interested in Latin music.
...much interested in Latin music.
...very much interested in Latin music.
...is very much interested in Latin music.
John is very much interested in Latin music.

2b)，2c)の英文（BE）は互いに鏡像（Mirror image）の関係となるがこれは2a)の西文の場合にも言える。2a)，2b)の文 A Juan le gusta mucho la música latinoamericana. / John is very much interested in Latin music. の生成過程は始発語から追うＡＢよりもＢＡへと逆方向に文末まで追ってみたほうがＡＢ連鎖がより実感できる。筆者は2c)のようなものを英文の逆さ読み（Reverse reading, 略してRevre / révri: /）と名付けている。西文であれば西文逆さ読み（Revre in Spanish）である。外国語習得におけるいわゆるリピート訓練では文を超えた段落レベルでこの逆方向からの逆さ読みによるＢＡ式リピートが意外に効果的である。これら①ＡＢと②ＢＡの連鎖はＡＢ

C ... の連鎖結合とも平行し，本質的にそれぞれその意味限定型は次の階層図式で提示できよう。



スペイン語も連続する2語の連鎖としての語整序法の習得が基本であろう。いわゆるDM（Direct method）でこれを教授するのはやはりネイティブ並みのスペイン語力も必要で特にノン・ネイティブにはDMは容易ではなかろうが，その教本（自修本）としてRichards,I.A., Romero,R. & Gibson,C.（1950, 1962）の *Spanish through Pictures*（*SP*）は資料としてきわめて優れたものを提示したことは確かである。ただし叙法（Mode）としては叙実法（西：Indicativo）のレベルの資料でありスペイン語などに特徴的な叙想法（西：Subjuntivo）は扱わないがゆえこの言語の全体像はなお不透明となっているのも事実であるし，あらゆる事柄の表現を可能にするためにはここで提示される約800語以外に付け加えや差し替えも当然必要となろう。ここで *SP Bk II*（*Workbook*）より一例を提示する（下線は筆者）。

3a）西：

Bárbara está con su hermano Juan. Todos quieren mucho a Juan, porque es un muchacho bueno. No quieren a Bárbara porque ella hace todo lo contrario de lo que ellos le dicen.〔Richards,I.A., Romero,R.M. & Gibson,C. (1962) *A Second Workbook of Spanish* (*For use with Spanish through Pictures, Bk II.*)〕〔p.349〕

この西文の意味を *BasicEnglish* に変換して示してみれば次の3b)のようなものとなろう。

3b）***BE***：

Barbara is with her brother John. Everybody has a warm feeling for John, because he is a good boy. But they are unable to go on well with Barbara because she is the very opposite. She does not do what they say she has to do.

上の西文3a)は確かに基本的なもので語彙，表現法とも仮称 *Espato* の範囲内のものと考えてよかろう。この仮称 *Espato* ではすでに触れたように語彙数に関しては3桁の上限999語までで収めたいが，*BasicEnglish* とは異なり動詞を多めに採り入れるとスペイン語は簡素化されるはずで目下は動詞Vを200語，名詞Nを500語，形容詞Aを150語，そして不変化詞Pを130語の合計980語が試案である。3a)の叙法Mはすべて叙実法でそれも現在形による平易な文例であるが，ほんのこの文にもスペイン語の基本はいくつか盛り込まれている。下線を付した空間不変化詞（Partícula espacial）で状態を意味するcon（= with），特定な人を指す場合のa（= to），また関連性を示すde（= from/of/out of/off）が浮上しているが上の1④）に記したとおり西文整序法上で重要な働きをする。動詞Vとしてはestar（= to be），querer（= to have love for），ser（= to be），hacer（= to do），decir（= to say）という基本的なもの5語がそれぞれその活用変化形で用いられている〔なお，英語のbeに相当するestar，ser以外にスペイン語にはもう1つhaber（= to have/to be）から来るhay（<there + be）もある〕。間接目的格人称代名詞のle（= to her），また中性冠詞のlo，さらにこのloと接続詞queの結合した関係詞lo que（= what）も文構成法上での要（かなめ）となると同時にいずれも仮称 *Espato* としてスペイン語簡略化上も機能語（句）として重宝だと考える。

次の例をスペイン語の重要なポイントを

次々と巧みに提示する廣康（2006）より借用する（下線，破線は筆者）。

4a）西：

Pedro: En verano vamos a Japón.
Elena: ¿Si? ¡A Japón! ¿Vais a Tokio?
Pedro: Sí. Vamos a Tokio y a Kioto también.〔p.15〕

これの *BasicEnglish* への変換文を次に 4b) として加えておく。

4b）***BE***：

Pedro: In summer we are going to Japan.
Elena: Are you? To Japan! Are you going to Tokyo?
Pedro: Yes. We are going to Tokyo and to Kyoto as well.

廣康（同上）は文としては Yo voy a España.（= I am going to Spain.）を振り出しにスペイン語の世界へ招待する手法を採るが，事象的にはまず移動事象（Motion event）に注目する点でもユニークな導入法できわめて優れている。4a）の下線の動詞 V で ir（= to go）が 1 人称複数形 vamos として用いられているが，2 人称複数形に呼応する波線の vais は仮称 *Espato* では排除しアメリカのスペイン語圏で用いられる 3 人称複数形 ustedes に呼応する van とする〔上記 1) ②参照〕。最後の下線語 también（= in addition）はスペイン語では有益な語で仮称 *Espato* でも採用すればよかろう（también は *SP* でも導入されている）。

さらに次の例をヘスス／粕谷（2010）から引き合いに出してみる（下線は筆者）。

5a）西：

En un lugar de La Mancha vivía un viejo hidalgo de costumbres muy peculiares. Había ido abandonando todas sus sanas aficiones, el ejercicio de la caza y hasta el cuidado de su hacienda. En cambio, dedicaba la mayor parte del día y largas horas de la noche a leer libros de caballerías.〔p.10〕

この西文の *BasicEnglish* への変換を試みてみたものが次の 5b) である。

5b）***BE***：

In a certain place of La Mancha there was a noted old man who was having a very special way of living. He was now becoming less and less interested in his healthy amusement of going after birds and animals for his meals and even of taking care of his farm. For a change, he was giving his time day and night to reading books about armed men going on horseback.

西文の 5a) はセルバンテス（Miguel de Cervantes）による騎士道物語『ドン・キホーテ (Don Quijote)』の有名な冒頭書き出し部分で原典からの書き換え文であるが，すでに示唆したようにこの文の 2 語ずつの結合を読んで解からなければ聴いても解からないはずである。そもそも外国語は「読んで理解できないものは聴いても理解できない」のである。読めても聴けるとは限らないことも問題ではあるにせよ少なくとも読めなければ聴けない。しかもかなり迅速に読めなければ到底聴けない。速く読むことは速く考えることであり，読んでかろうじて理解できる内容の文は聴いてはもっと理解できない。リーディングの重要性はここにある。一般に日本人教授者による安易な会話中心の教授法ではその外国語全体の力はつきにくい。基本的で良質の西文をひたすら唱えるリーディング（読誦）を通してその真の力も培われる。黙読も反復で徐々に加速度がつきネイティブ並みに速く読めるようにもなる。外国語は絶えず志を有し，みずから修める（自修する）部分が大きい。

「黙読」に関し少し触れておくが筆者独自

の発見による黙読の一方法に，多分に心理的な「現実に聞こえてくる，聴いているかのように読む」ものを示唆しておきたい。いわば「第三の耳」を用いる黙読方法でこれを仮聴黙読（Silent reading through imaginary hearing / listening）と筆者は命名しているが大いに有効なものと考えている。ハリウッドスターでも誰でもよい自分の好みの人物の声を幻想・仮想イメージ化し黙読するのである。楽しみも倍増する。筆者の場合しばしばこのイメージ化を試みる１人はアメリカ西部ユタ州生まれでかつて在日米大使館の通訳官であった西山千（Sen Nishiyama）氏である。氏は顔が日本人で英語の声がまさにアメリカ人であった。この第三の耳による仮聴黙読（擬似幻聴読み）については今回本稿のテーマと直接的には関わらないのでこれ以上触れることはしない。

5a）の西文中で下線の語のうち vivía, había, dedicaba はそれぞれ vivir（= to make a living），hay〔= there + be (<haber = to have/to be)〕，dedicar（= to give oneself）の不完了過去形（線過去形）でスペイン語に特有な過去形の１つであり，アスペクト（相）的に事の完結性を意識せず線的にそれを状況・状態として描写するこのような物語風の文中に頻出する。これとともにスペイン語には事の完結性を意識しそれを点的にとらえるもう１つの過去形として完了過去形（点過去形）があるが，これら両者は数理的な微積分の概念と結びつくと筆者は考える。点過去が微分法，線過去が積分法と結びつくと考えるのであるが，このあたりは上の 3a）で確認した英語の to be に相当するスペイン語の動詞 V の estar と ser とも平行する。前者を分析的な微分法，後者を総合的な積分法の概念から説明できよう。さらに前者が一時的変化の結果による状態として＜変性＞で＜定性＞，後者が＜不変性＞で＜定性＞としても説明できる〔hay（<haber = to have）は＜不変性＞で＜不定性＞となろう〕。さらにこれと関連するが 5a）の había ido abandonando〔=*lt.* (he) had gone *abandoning* = (he) had been *abandoning* = (he) had been giving up〕の基底にはスペイン語における進行形の１つに ir（= to go）+ 現在分詞（-ando/-iendo）がありコトの＜変化の進展性・移行性＞を意味する。これは動詞 V そのものの本質的側面を示唆するものに思える。そもそも言語における動詞 V とは増減対象項（Incremental/Decremental theme）で徐々にその量が増加または減少するわけで，これまた増減関数としての微積分の概念と平行すると考えられる。この例の場合では afición（= amusement）の量が減少（それの失われる量が増加）したわけである。ir（= to go），comer（= to have a meal），beber（= to have a drink），decir（= to say），etc. はそれぞれ距離，食べ物，飲み物，言説に関わるその消費量の増減をいうのであり，基本的にすべての V は増減対象項と言える。事象的にはそれが「徐々に実現されていく」状況である。このような考え方に立てばスペイン語に頻出する他動詞を自動詞化する再帰動詞（他動詞 Vt + -se）の -se（= away）も，対象を限りなく 0（ゼロ）に近づけるという増減対象項の象徴的な指標でもあり，やはり微積分の概念を適用して説明できることになる。最後の下線部 a leer（= for reading）の a（= to）は意味的相関から前の dedicaba と連鎖する。なお語彙の面からはこの文例中には仮称 *Espato* から排除できるものがいくつもある。hidalgo, costumbre, peculiar, abandonar, afición, ejercicio, caza, hacienda, dedicar, caballería はいずれも排除できよう。たとえば hidalgo「郷士」は元来は hijo（= son）+ algo（= something）の <hijo de algo> から来ている。

これらの語の基礎概念性を一々検証していくことは紙面の都合上割愛するがもう１つだけhacienda「農場」「財産」について触れておけばこの語はスペイン語で重要に見えても「農場」はgranja（= farm）でよかろうし，「財産」の意味でも*BasicEnglish*を参考とすればpropiedad（= property）がより基本的に思える。さらにこの「財産」の意味では簡素な語bien（= good）の複数形名詞bienes（= goods）でも代用できる。叙法M上は5a）もすべて叙実法である。

もう１つヘスス／粕谷（2010）から借用する。騎士道物語に感化され各地を遍歴する旅に出たドン・キホーテは行く先々で向こう見ずで奇想天外な冒険的行動をくり返すが最後には改心し，改名し，羊飼いとして牧歌的で安らかな生活を送ろうと心に決める。従士サンチョにそれを語る下りである（下線は筆者）。

6a）西：

Cuando llegaron a un prado, Don Quijote habló:“Mira, Sancho, esta hermosa pradera. Si nos hacemos pastores, podremos gozar de estos bellos lugares. Compraré ovejas y todo lo necesario para el oficio pastril. Yo me llamaré ‘pastor Quijotiz’ y tú ‘pastor Pancino’, y andaremos por montes, selvas y prados; cantando aquí y tocando la flauta allí. Las encinas nos darán su fruto, los sauces su sombra, las rosas su aroma...”〔p.134〕

この西文の意味をまたも*BasicEnglish*のフィルターに通してみると次の6b)のようなものとなろう。

6b）*BE*：

When they got to the countryside, Don Quijote said: “Have a look, Sancho, over the beautiful field. If we become sheepkeepers, we will be able to see places like this. I will get sheep and all the necessary things for sheepkeeping at the marketplace. We will be sheepkeepers, and my name will be ‘Quijotiz’ and yours will be ‘Pacino’, and we will go on walking through mountains, woods and stretches of land looking for places for farming and animal care; we will be giving songs here and playing music instruments there. The trees will give us fruits and shades, and the roses will send off sweet smells...” (*rose* : Verse word)

上の西文6a)中の下線の動詞Vでllegaron（<llegar = to get to）とabló（<hablar = to say）の２語が完了過去形（点過去形）である。また未来形でpodremos（<poder = to be able to），compraré（<comprar = to get in exchange for money），me llamaré（<llamarse = to be named），andaremos（<andar = to have a walk），darán（<dar = to give）の５語が出ている。この未来形の語のうちme llamaréは再帰動詞で，nos hacemos（<hacerse = to become）も現在形の再帰動詞である。さらに現在分詞形としてcantando（<cantar = to give a song）とtocando（<tocar = to make music）の２語が用いられている。語彙の面では「牧草地」を意味する文中のprado，pradera，selvaは基礎語の観点からは排除できcampoでも代用できよう。またoficio pastril「放牧の仕事」は本来的な言い方ではなく，より基本的で根源的なtrabajo（= work），hierba（= grass），animal（= animal）など文脈に応じて分析的に表現は可能となろう。さらに文中のencina「樫」，sauce「柳」などはどちらもárbol de ese nombre（= tree of that name）であり基礎語からは排除できる。い

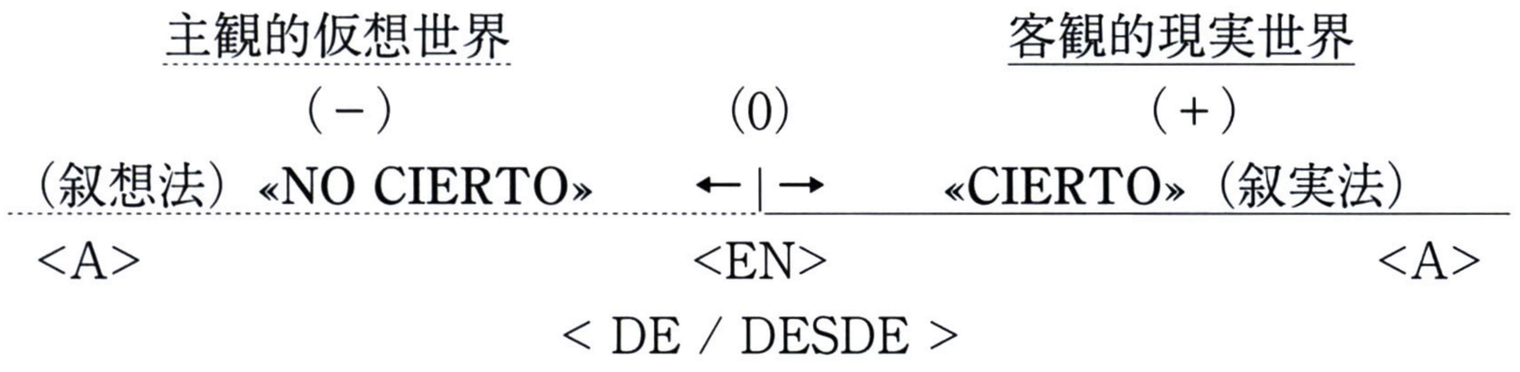
ずれにせよ *BasicEnglish* は西洋言語の意味分析上で普遍的に有効であるはずである。なお，この 6a) も心的モードとしてはすべて叙実法（直説法）であり叙想法（接続法）は現われない。次節でさらに考えてみる。

2．叙実法（西：Modo indicativo）vs 叙想法（西：Modo subjuntivo）：心的モードと語彙制限による西文整序法

多くの日本人スペイン語学習者がその概念を十分把握しきれないのが叙想法〔接続法〕(Modo subjuntivo) である。それゆえ入門／初級レベルから脱せられず中級を超えさらに上級レベルのスペイン語に参入できないのが実情である。この叙想法の世界が理解できない限りはやはりスペイン語は見えてはこなくその醍醐味も味わえない。そのようにスペイン語はできている。逆にこれが呑み込め実感できるようになると表現力が一気に飛躍し出口が見えてくることになるはずである。われわれのほんとうの関心はスペイン語もその入り口ではなく出口である。まず筆者が考える客観的事実表示の叙実法と主観的意思表示の叙想法の世界を図解により下に示してみる。

すなわちゼロ（0）を基点にプラス（+）とマイナス（−）がそれぞれ現実的世界と仮想の非現実的世界で，前者が客観的叙実法の世界であり後者が主観的叙想法の世界ということになるが 2 つの世界への心の参入を移動事象のベクトル解析的な <EN>，<DE>（または DESDE），<A>，および思考モード的な «NO CIERTO»，«CIERTO» の 5 種の深層意義素（Deep morphemes）で示してみた ものである（英語表記ではそれぞれ <AT>，<FROM (OFF)>，<TO>，«NOT CERTAIN»，«CERTAIN» が対応する）。<EN> は中立なゼロ移動（静止状態），<DE/DESDE> が移動の起点（始点），<A> が移動の着点（終点）である。叙法 M も現実と非現実の境界線 <EN> を基点とした <DE/DESDE> → <A> の心的態度で語用論 (Pragmatics) 的にも実際の言語活動・言語行為（Speech act）では頻繁に顕現する心の揺れであり，前節で触れた論旨との関わりからはその＜不変性＞と＜変性＞としても説明できよう。論理上は叙実法が定言的 (categorical) な（+）ベクトル，叙想法は仮言的 (hypothetical) な（−）ベクトルとしてその心的モードは «NO»（スペイン語発音：/nó/）で象徴される。この NO は NO ES QUE = it is not that などとも平行する。

以下，具体例で考えてみる。まず日本語を提示し次にそのスペイン語と対応する *BasicEnglish* に変換してみるが，1) −7) はスペイン語ではすべて叙想法，英語では叙実法で表現するのが一般的である。前節冒頭で触れたが仮称 *Espato* では叙想法はできるだけ排除する考え方に立ちはするが，ここではそもそもどういう心的態度からスペイン語で叙想法をとるかを英語（*BasicEnglish*）との関わりから見てみたい。ここで用いるスペイン語は現時点ではすべて仮称 *Espato* の範疇としておきたい（斜体の語は予備の + α 語彙とする）。西文中の下線が叙想法動詞を示す。比較で示した *BE* は叙想法に対しすべて叙実法 «CIERTO»（=CERTAIN）というこ



とになる。蓋然的でもあるがCIERTOは上で示唆したNOの場合でのNO ES QUE と対比的に提示すればES QUE = it is that とも平行する。

1)「私の知る限りでは一昨夜9時頃このビルの2階にある私の事務所に誰かが居残っていた」
Que yo sepa había alguien en mi oficina en el segundo piso de este edificio a eso de las nueve antes de anoche. (= *BE*: To my knowledge there was someone in my office on the second floor of this building at about nine the night before last.)

2)「彼の娘は横浜のロマンチックな港の近くにある家に住みたがっている」
Su hija quiere vivir en una casa que esté cerca del puerto romántico de Yokohama. (= *BE*: His daughter has hopes of living in a house near the lovely harbor of Yokohama.)

3)「君たちがスペイン語の叙想法の用い方がよくわかるようになって私はうれしい」
Me alegro de que hayan llegado a saber mucho del uso del 'Subjuntivo' de español. (= *BE*: I am pleased that you have come to get a good knowledge of how to make use of the 'Subjunctive' of Spanish.)

4)「最初に来た人が向こうのあの席に座れるのだ」
El que venga primero podrá sentarse allí. (= *BE*: Anyone who comes first will be able to take that seat over there.)

5)「その恋愛話を全部聞かせてくれるまでは君をここからは出さないよ」
No te dejo ir hasta que me cuentes toda la historia del amor. (= *BE*: I won't let you go out of here till you give me a full account of the love story.)

6)「昨日の会合にいた人はここには誰もいない」
Aquí no hay nadie que estuviera en la reunión de ayer. (= *BE*: There is no one here who was in the meeting yesterday.)

7)「課長は彼にもっと迅速に仕事をするよう命じた」
El jefe le dijo que hiciera el trabajo más rápido. (= *BE*: The chief gave him an order to do the work more quickly.)

1)では「私の知る限りでは」が非現実の世界〔マイナス（－）で否定«NO»の世界〕に参入することとなる。すなわちこれは確信がない«NO»という点で＜非現実＞なのである。したがってsaber = to have knowledge ofの叙想法現在形1人称sepaとなる。que yo sepa「私の知る限り」のqueはここではcon tal (de) que, a condición de que（= in the condition that)「～の条件が満たされれば」などという叙想法を要求する言い方が他にあることを考えれば理解できよう。上の図解で深層意義素としてのスペイン語の<A>に対応する英語の<TO>を示唆したがas far as「～する限り」や，*BE*文で提示したto my knowledgeのtoなどは心の揺れとしての<TO>の象徴的な空間詞と言えよう。同時にこれは客観性に対する＜主観性＞という叙想法の基本的考え方とも結びつき主語の人称は基本的に1人称のyo（= I）かnosotros, -tras（= we）に限られる。またこれらの主語は省略もできない。英語・*BasicEnglish*でもto my/our knowledgeのように本来的に主観的な想いという点で1人

称の my，our 以外は事実上起こらない。また西／英いずれも Que yo sepa...，Que nosotros/nosotras sepamos（西），As far as I/we know* (*Full English)...，To my/our knowledge...（Full English・*BasicEnglish*）と文頭に現われるのが本来で文中や文末には実現しにくい。さらにこれら主語代名詞（yo, nosotros, nosotras, I, we）には音声的にやや強勢が置かれるのが本来である。Que の前に Al menos（= at least）を置き Al menos que ... とも言える。なお habia（<hay = there + be）= there was の後ろの語 alguien（= someone）などはスペイン語では主語ではなくすべて直接目的語である。

2)は「ポート横浜の近くにある家，そんな家に住みたい」という＜意思＞で現実には住んでいない «NO» であり，心の動きとしての＜願望＞でこれまた叙想法の世界そのものである。家は特定ではなく不特定なもので，定性に対する＜不定性＞ということになる。

3)の「うれしい」という感情は心のなかの主観的想いという点で客観性を欠く «NO» ということである。その点では上の 1)，2) とも結びつく。ここでの hayan の主語は ustedes（= you all）で前節 1)①に記したように仮称 *Espato* では 2 人称複数形の vosotros，-tras に対応する hayáis は用いない。

4)の「最初に来た人が～できる」とはまだ誰が来るか未知で現実味のない点で «NO» であり，未来の事象についての言及である。同時に＜不定性＞という考え方からも叙想法となると説明できる。この場合 El que の定冠詞 el は形式上は定性で英語での The one who ではあるがスペイン語では意味的に不定とみて英語での Anyone who のように考える。スペイン語では定冠詞が必ずしも定性とも限らず注意を要する。

5)では「聞かせてくれるまでは～ない «NO»」がやはり具体性を欠く＜非具体性＞ということで，これも未来と関わる非現実世界での心的態度ということになる。

6)は英語や BE では叙想法という叙法 M は埋没したように叙実法形式となるが，「～な人は誰もいない」はそういう人が実在しない «NO» とし現実性を＜否定＞するので主節 で Aquí hay nadie que...（= there is no one here who...）と振り出され従属節で叙想法となる。注目点は「出席した」が過去の内容で叙想法の過去形 estuviera（<estar = to be）となる。

7)の「彼に～するよう命じた」は文字どおり命令であるが，命令とは「事が成就するよう願う」「～して欲しい」というのであり上の 2)の考え方とも平行する。この＜命令＞が願望としてスペイン語では叙想法モードと結びつく点は重要である。内容的にはこれも過去で，その時点では実現していなかったという点で «NO» であり未来のことに対する願望で従属節でやはり叙想法の過去形 hiciera（<hacer = to do）をとる。さらに以下 8) - 15)に例文を作ってみる。

8) あの人は英語よりもっとやさしい何かスペイン語のような言語を学びたがっている。
Le interesa aprender una lengua que sea más simple que inglés - como español, por ejemplo. (= *BE*: He/she is interested in learning a language which may be simpler than English - like Spanish, for example.)

9) 太陽が沈んだら皆で散歩に出かけることにしょう。
Saldremos a pasear después (de) que se ponga el sol. (= *BE*: We will go out for a walk after the sun goes down.)

10) 全員が日の出まえに立ち去った。
Todos se fueron antes (de) que saliera

el sol. (= *BE*: Everybody went away before the sun came up.)

11）ペペ，よければ朝食に味噌汁をつくってあげよう。
Si quieres, la sopa de 'miso' te la hago esta mañana para que la tomes, Pepe. (= *BE*: If interested, I'll make'miso' soup for you this morning, Pepe.)

12）彼らは誰にも見られず教会から出た。
Ellos salieron de la iglesia sin que nadie los hubiera visto. (= *BE*: They went out of the church with no one having seen them.)

13）われわれは何でも依頼通りにするつもりだ。
Lo haremos como pidan. (= *BE*: We will do it as requested.)

14）私たちはスペインかメキシコで働いたことのある女性秘書を１人求めていた。
Buscábamos una secretaria que hubiera trabajado en España o en México. (= *BE*: We were looking for a woman secretary who'd had a work experience in Spain or in Mexico.)

15）「あなた，また再会したときには十分な接吻をお願いね」とアナは私に言った。
Ana me dijo: "Bésame mucho cuando nos veamos de nuevo, querido." (= *BE*: Ana said to me, "Give me a good kiss when we see again, my dear".)

8)の「何か～のような言語」とは「ある種の言語」であり明確性，具体性を欠いている«NO»。＜不定性＞の考え方から従属節で sea <ser（= to be）と叙想法をとる。

9)の「太陽が沈んだら」は発話の時点では実現していない«NO»事象で叙想法 se ponga（<ponerse = to be put）となる。スペイン語に頻出する再帰動詞 -se の例である。

10)は内容が過去で，その時点ではやはり実現していなかった«NO»未来のことであるゆえ叙想法となる。ただし内容は過去であることから叙想法の過去形となる。

11)の para que（= so that ... may）の導く従属節内は実現・具体化がその時点以降の未知«NO»の事項で思考モードは必ず叙想法となる。倒置で主節の la sopa を te la と直接目的格代名詞 la で反復する統語法である。

12)の「誰にも見られず」は「誰かが見ることなし«NO»」，すなわち実現しなかった（非現実）と考えるのがスペイン語である。この場合も内容が過去のことで主節の過去に対して従属節の内容はさらにそれより以前で hubiera visto（= had seen）と叙想法モードの過去完了形となる。

13)は現時点では「依頼なし«NO»」と解され叙想法 pidan（<pedir = to make a request）となる。もし como 以下の頼まれている内容が既知であれば必ず叙実法の piden である。その心的モードの違いは絶妙でスペイン語叙法Ｍのもつ大変味のあるところである。

14)は「求めていた」という過去のその時点では探しえていなかった«NO»わけで叙想法の世界となる。過去からみた未来事象であると同時にこの場合は過去におけるそれまでの経験で 12)と同様，従属節は叙想法過去完了３人称単数形の hubiera ＋完了分詞形である。

15)は内容は過去でも話法（西：Estilo）として直接話法（西：Estilo directo）で言う場合である。現時点では実現していない«NO»事柄が「未来に実現したら」の意味で，こういう場合 cuando（= when）で導かれる副詞節内ではスペイン語は英語と異なり叙想法モードとなる。

次の 16)では趣向を変え対応する *BE* を参考に括弧内のアルファベット順に並べたスペ

イン語を意味の通るよう整序するという形で叙想法モードを考えることとする。

16) ① Carmen no va allá【a, aunque, lo, pidan, se】ella. (= *BE*: Carmen doesn't go there even if requested.)
② Voy a poner las joyas【donde, las, nadie, no, vea】. (= *BE*: I'm going to put the jewels in the place where nobody will see them.)
③ Abre la cortina un poco para que【hermosa, la, luna, muy, puedas, ver】esta noche. (= *BE*: Get the curtain open a little so that you may have a view of the beautiful moon tonight.)

スペイン語には英語にはない特有の語句整序法があるが，叙想法を考える上でも注目しておく必要がある。

①は上で扱った13)ともやや似てもいるが *BE* の even if から従属節を導く接続詞 aunque が次に連鎖する語となる。pidan が叙想法の動詞であることから「頼まれもしない «NO» が，頼まれたとしても」の意味にすればよいとわかる。*BE* での requested は it is requested と考えてよいがそれに対応する西文では直接目的格代名詞 lo と間接目的格代名詞 se の配置順序を考慮する必要がある。スペイン語では直接・間接の2つの目的格代名詞がともに3人称の場合は必ず間接目的格代名詞 se（= him, her, them, you）が前で直接目的格代名詞が後ろの配列となり，その次に動詞 V の配置となる。したがってこの場合とりあえず aunque se lo pidan であることがわかる。また間接目的格代名詞 se の指示対象を明確にする場合がしばしばあり，これがその例であることがわかる。ここでは se は ella でありa ella（= to her）となる。したがって括弧内の語は aunque se lo pidan a という整序法をとる。

②は vea から叙想法であり「誰も見つけることのない «NO»，そういう場所に」の意味にすることがわかる。まずは場所の donde が決まる。次に nadie と no がある。スペイン語ではこの2語の併用は no が先で後に nadie である。また no は動詞 V の前，nadie は後ろの配置となる。さらに直接目的格代名詞〔この場合は las = las joyas（宝石）〕は動詞 V の直前配置と決まっている。すると必然的に括弧内は donde no las vea nadie の整序と決まる。

③は上の11)で見た例が参考となろう。so that ... 以下の内容は発話の時点では成就していない «NO» わけである。括弧内の語のうちまずは叙想法2人称単数・現在形の puedas と不定形の ver の順に puedas ver（= you will be able to see）の語配置となる。すると次は自動的に la luna（= the moon）が決まる。つづいてまたその luna を形容する muy hermosa（= very beautiful）も自動的に決まることになる。括弧内の語は puedas ver la luna muy hermosa の整序となる。スペイン語の語句整序法は「音あわせ」をしていくような楽しい側面もある。さらに次の17)で心的モード上，あるいはその関わりで基本的な点を補うことで叙想法がすべて «NO» の意味を背景にしていることを確認する。やはり西文と *BasicEnglish* 文を対比的に提示する。

17)a) Él busca un libro de palabras de español que sea barato. (= *BE* : He is looking for a Spanish wordbook which is low-priced.)
cf. Él tiene un libro de palabras de español que es barato. (= *BE*: He has a Spanish wordbook which is low-priced.)
cf. Él quiere unos libros de palabras de español que sean baratos. (=

BE: He is in need of some Spanish wordbooks which are low-priced.)

b) Busco una secretaria que sepa bien español. (= *BE*: I am looking for a secretary who has enough knowledge of Spanish.)

cf. Busco a la secretaria que sabe bien español. (= *BE*: I am looking for the secretary who has enough knowledge of Spanish.)

c) Vengan aquí, los que quieran ir. (= *BE*: Please come here, those who are interested in going.)

cf. Son tres personas las que quieren ir. (= *BE*: There are three persons who are interested in going.)

cf. ¿Qué quiere usted? (= *BE*: What are you in need of?) / ¿Qué es lo que quiere usted? (= *BE*: What is it that you are in need of?)

d) Es mejor que vayas. (= *BE*: You had better go. / It would be better for you to go.)

cf. Es mejor ir. (= *BE*: It is better to go.)

a)での「安価な辞書」は＜不定＞である。目下のところは目先に実在しない «NO» である任意の1冊（un = one）の安価な辞書を探しているわけで sea（<ser = to be) と叙想法となる。それに対して最初の cf. の文は tiene（<tener = to have）であり＜具体性＞のある実在の安価な辞書を現実に「所有している」という意味で，同じように1冊でも辞書は＜定＞である。したがって叙想法ではなく叙実法の es（<ser = to be）となる。スペイン語では不定冠詞が必ずしも＜不定性＞を意味するとは限らないし先の 4)で触れたが定冠詞が必ずしも＜定性＞を意味するとは限らない。きわめて重要な点である。一方，2番目の cf. は目下は手元にない «NO» の不定の何冊かの（unos = some）安価な辞書を彼が欲しいと願っている（quiere）ので叙想法となり複数形 sean となる。この a)はスペイン語の心的モードの緻密性をよく示す例である。

b)は上の 14)でも扱ったが秘書（una secretaria）が不定で実在せず «NO»，求められて（募集されて）いる意味であるので叙想法 sepa となる。一方，cf. は la secretaria と定冠詞で実在する特定な「まさにその秘書」でその所在を探している意味である。したがって叙想法ではなく叙実法の sabe である。また前者は Busco una secretaria que ... であるが，後者は Busco a la secretaria que ... と特定な人間であり冠詞の前に a がある。ただし a は定冠詞の場合だけでもなく不定冠詞の場合で Busco a una secretaria que sabe ... であれば「特定なある秘書」を探している意味となる。a (= to) はモノではなく特定（定性）の人間（人格）の指標であるが，語順がやや自由なスペイン語では特定な人を直接目的語とする a により意味が明確化されることにもなる。西文整序法上からも大変興味深い点である。

c)も上の a)，b)と関連し注目すべきである。そもそも vengan「来なさい」など命令形がスペイン語で叙想法モードをとるのも未だ実行されていない «NO» の事柄を「これから実行することを望む」という願望と結びついている〔先の 7)参照〕が，さらにこの場合の「行きたい人」とはそういう意思の人で現時点では不明でわからない «NO» なのである。したがって心的態度は叙想法 quieran（<querer = to have a desire）となる。ここの例でも不明・不定であっても las

que と定冠詞となる点に注目されるべきである。ここでの定冠詞は性数変化を受けそれに呼応し動詞も変化する。スペイン語では定冠詞（el, los, la, las），不定冠詞（un, una），また数詞（unos, unas, etc.）との関係で定性／不定性が混同されやすいがすべては「論理的意味」により決定される。このあたりはいわゆる論理学の問題とするところでもある。これに関連し最初の cf. は「行きたい人は3人だ」の意味で，こうなると不定性ではなく定性であり非現実的マイナス（−）の叙想法の世界 «NO CIERTO» ではなく現実的プラス（+）の叙実法 «CIERTO» の世界に入ることとなる。したがって動詞 V は quieren である。2番目の cf. の lo que〔中性冠詞の lo + que (= what)〕の文中における意味機能は注目に値する。

d)の「〜したほうがよい」は「それなのにしていない «NO»」ということから叙想法の vayas となる。この場合は英語（*BE*）でも had, would を用い叙想法モードで対応させておいた。cf. の西文で Es mejor ir. ならば一般的で中立な不定詞を用いた叙法 M（±叙法と呼んでおく）となる。なお仮称 *Espato* ではこういう動詞の原形を用いる表現法は重宝となる〔前節冒頭1)③参照〕。

以上，1)〜17)で具体例を通してスペイン語における叙想法モードの文が例外なくすべて «NO»「そんなはずがない，確かでない」の意味を基底にもつことを検証・立証するとともに，文中での語句整序法を説いた。

言説分析（西：Análisis del discurso）から西文を生み出す基本原理の究明と，真の基礎語彙（西：Vocabulario básico de español）の選定のための絞り込みが必要である。基礎概念語の選定には未開の地の人間社会を文明社会の未熟な形態とは見なさない構造主義（Structuralism）への注目が1つある。この視点からはまずは自然界における個々の人間のサバイバルに関わる最も原始的で第一次的な語彙としての agua（= water），fuego（= fire），alimento（= food），vestido（= clothing），vivir（= living），etc. の抽出である。つづいて人間の社会生活上および心理生活上で必須な基礎語彙体系の設定となる。そして同時に統語法上の整備である。これら目下，基礎研究レベルで *BasicEnglish* を拠りどころに整いつつはある。

おわりに

この世で当初はまったく不可能に思われ後に可能なことが発見される事例は多々ある。850語を基本とする *BasicEnglish* の哲学はどの西洋言語にも通底する普遍性をもっているはずであり，これをモデルとすれば簡略化した体系としての「小スペイン語」の構築（発見）は可能であろうと考えている。本稿で提示したスペイン語は第1節での 4a)中の語 vais と，5a)，6a)中のいくつかの語は別にして他はすべて現時点では仮称 *Espato*（<*Español Simplificado para Todos* = Spanish Made Simple for Everyone）の範疇としておきたい。アメリカのスペイン語圏には二世など本国スペインから移住した親のスペイン語と英語（アメリカ語）の両方の影響から Spanglish <Spanish + English> の話者（西：criollos）もいるが，この Spanglish（より的確には西：hispanoamericanismo）もスペイン語の簡略化には参考となる。*Espato*（発音：/espáto/）の para todos（= for everyone）とはもちろん広く万人向けの簡便なスペイン語という趣旨であるが，仮に特別に日本人向けなら *Español Simplificado para los Japoneses*（= Spanish Made Simple for the Japanese）で仮称 *Espaja*（発音：/espáxa/）ということになろうか。

仮称 *Espato*（español-espato）では叙法 M の叙想法（西：Modo subjuntivo）はできう

る限り排除すればよかろう。Flores, A.(1964) はこの点では大いに参考となる。今回，本稿ではスペイン語の簡略化の一環として叙想法を叙実法（西：Modo indicativo）による心的モードへ変換して表現する手法もいくつもあることを一方で意識しつつも，特別に第2節でこの言語に特徴的な叙想法に注目した。他にも問題となり解決の必要な点が多々あるがやはり *BasicEnglish* をモデルとすれば見通しはある。1つ重要な点がある。それは，あまり分析的統語法をスペイン語に適用させるとそもそも英語より簡素で習得もしやすいスペイン語をより難しくし結果的に *BasicEnglish* と同じような意味分析上の難しさを与えることにもなるということである。この点は配慮を要する。

最後に，ラテン系言語スペイン語が簡略化されれば必ずそれは特に日本人などにとっては *BasicEnglish* よりも何倍，何十倍もやさしいものとなるはずであるが本稿の趣旨は単にスペイン語（西：español/castellano）の簡略化そのものの問題追究だけでもなく，*BasicEnglish* を中間言語（Interlanguage）とした英／西2言語の対照研究の一環でもあり，同時にこれは逆から見れば発生的に同族の2言語からアプローチする「もう1つの英語 *BasicEnglish*」のさらなる奥の院に入るべく研究手法でもあると考えている。

（元名古屋市立大学教授）

参考文献

Flores,A.(ed.) (1964) *First Spanish Reader: A Beginner's Dual-Language Book.* Bantam Books, Inc.

後藤　寛（2009）『基本語で考える英文整序法：語配列の手順』松柏社

廣康好美（2006）『ステップ30　1か月速習スペイン語』日本放送出版協会

ヘスス・マロト／粕谷てる子（2010）『スペイン語で読むやさしいドン・キホーテ』日本放送出版協会

Richards,I.A., Romero,R.M. & Gibson,C. (1962) *A Second Workbook of Spansih (For use with Spanish through Pictures, Bk 2).* Language Research, Inc.

吉川恵美子（2007）『接続法を使って話そうスペイン語』日本放送出版協会

助動詞 must の Basic English における代用表現研究

小山田　幸　永

はじめに

Basic English（以下 BE）は，構成されている 850 語のうち，本動詞が 16（come, get, give, go, keep, let, make, put, seem, take, be, do, have, say, see, send），助動詞は may と will のみで，be, do, have が助動詞として使用される場合もある。

本研究は，Full English（以下 FE）の助動詞 must（義務と確実性の2つの意味）が，BE でどのように表現されているかを，聖書の FE 訳と BE 訳との対比研究により，その特徴を探っていく。

1．先行研究

must には，「～しなければならない」（義務）と「～はずだ，ちがいない」（確実性）の2つの意味がある。

義務の must は根源的（root）用法，確実

性の must は認識様態的（epistemic）用法と分類される（Leech 1987:72-89）。

このうち義務の must に関して，高田（1941）は，BE では“it is necessary ～”や“have to”などで代用可能とし[1]，Ogden（1932:62）は，must not が“it is not right to do ～”で言い換えられることを示した。しかし，両者とも確実性の must に関しては言及していない。

聖書の英語を助動詞の観点から行った研究は，shall と will を扱った山根（1984, 1985, 1986）（FE），BE との対照研究では，will を扱った井田（2009）など，FE においても BE においてもごく少数である。

小山田（2011）は，Basic English における must（義務）の代用表現を，聖書の BE 訳を通して，let が主要に用いられ[2]，他には have to, will, it is ～ などの表現が用いられていることを指摘した。しかし，マルコ伝のみの分析で，確実性の must にはふれていない。

本研究では，新約聖書の FE 訳とその BE 訳を対比して，FE 訳に出現した must が，BE 訳では，どのような話者や場面で，どのような表現が使用されたかを分析する。

2．分析対象

分析資料には，小山田（2011）に引き続き，井田（2009）が will の分析で使用した *The New English Bible*（以下 NEB）とその Basic 訳である *The Bible in Basic English*（以下 BBE）の中で，NEB に must が出現した次の 23 文書を分析対象とした[3]。

a．福音書（マタイ，マルコ，ルカ，ヨハネ）
b．使徒の働き（十二使徒行伝）
c．パウロからの手紙（ローマ人，コリント人 1 及び 2，ガラテヤ人，エペソ人，ピリピ人，コロサイ人，テサロニケ人 1，テモテ 1 及び 2，テトス，ヘブル人）
d．手紙（ヤコブ，ペテロ 1 及び 2，ヨハネ 1，ユダ）
e．ヨハネの黙示録

なお，「テサロニケ人への手紙 2」「ピレモンへの手紙」「ヨハネの手紙 2」「ヨハネの手紙 3」には，must は出現しなかった。

次節では，前回の研究における代用表現の分類とその分布を示す。

3．BBE における must の代用表現分類

小山田（2011）では，マルコ伝の NEB における must（義務）が 16 例出現し[4]，次の 5 種類の表現で代用されたことを示した。

(1) let ……5(接続詞後の省略 1 は除く)
(2) let not……3
(3) have to …3
(4) will ……2
(5) その他……2

let not を含めると，let が頻出であるが，元々 let は，対象（目的語）の思うがままにさせるというニュアンスがあり，not で否定することで，それを許さないという意味が出て来る。一方，let を使用した命令文は，要求や警告で使用されることもある（CED）。また，神や王が発する proclamation（宣言，布告）にも使用され，古風な表現で高い声の調子で発せられる(Celce-Murcia and Larsen-Freeman 1983:142, Quirk et al. 1985:890)。マルコ伝においては，肯定の let を含む命令文は，全てイエスの威厳ある言葉に使用されていた。

have to は，must の代用表現としては，ややニュアンスは異なるが，3 例で使用されている。そのうち，イエスの言葉は 1 つで，have と to の間に，first（第一に）という強調の副詞が挿入されていて重みを持たせている。

will は，平叙文で主語が 2 人称，3 人称の場合，時には must よりも意味が強くなり，相手の意志とは関係なく，「(当然) ～しなさい，～してもらいます」といった，実行を迫る強い命令の意味合いを表すことが出来る (Leech ibid:71，Celce-Murcia et al. ibid:85)。マルコ伝においては，2 例ともイエスの言葉で使用されていた。

その他，特に 2 人称が主語の場合は命令形で動詞の原形のみを使用したり，進行形を使用するといった全く異なる表現で must の意味合いを出す工夫がなされていた。

次節では，本研究における代用表現をより詳細に再分類する。

4．must の代用表現再分類

BE における must（義務）の代用表現の分類として，次の 11 項目を設定した。

(1) let
(2) let not
(3) have to
(4) will（would を含む）
(5) may（might を含む）
(6) may not（might not を含む）
(7) be to
(8) it is 構文
(9) 肯定命令文（let は除く）
(10) 否定命令文（let not は除く）
(11) その他

このうち，(5)(6)の may は，for fear that や in case など「～するといけない」といった「予防」や「心配」を表す表現に続く従属節主語の動詞前に助動詞として出現したり[5]，否定形の場合，話者の権威が前面に出て威張った感じを与えやすい（江川 1991:295)。

(7)は，第三者の課す義務や命令としての機能を持つ。

(8)は，it is necessary ～などの，it が形式主語，for に続く名詞が意味上の主語で，to 以下に動詞が続く，いわゆる「it is 構文」と呼ばれる形である。

(9)(10)は，主語が 2 人称の場合，現代英語でも使用されている動詞の原形から始まる命令文になる。

(11)は，省略や別の表現を使用する場合である。

また，確実性を表す must に関しては，数が少ないので個別に取り上げる。

次節では，この再分類を元に，NEB 訳 (FE) に現れた must を含む文が，BBE 訳 (BE) においてどのように表現されたかを検討する。

5．BBE における must の代用表現分布

NEB における must は，義務と確実性を含めて 286 例出現した（同一文中に 2 回出現した場合も含む)。

そのうち，義務は 264 例で，確実性が 22 例（肯定形のみ)，義務のうち肯定形は 213 例，否定形は 51 例であった。

BBE において，義務の must に相当する代用表現は，次の分布となった。

(1) let ……52 (19.6%)
(2) let not……23 (8.7%)
(3) have to ……22 (8.3%)
(4) will ……22 (8.3%)
(5) may…… 9 (3.4%)
(6) may not …… 9 (3.4%)
(7) be to ……12 (4.6%)
(8) it is 構文……16 (6.0%)
(9) 肯定命令形……34 (12.9%)
(10) 否定命令形……10 (3.8%)
(11) その他……55 (20.8%)

一方，確実性は，以下の分布となった。

(12) have to …… 2 (7.7%)
(13) will …… 4 (15.4%)
(14) be to …… 4 (15.4%)
(15) その他……16 (61.5%)

⑿の have to は，義務を表す以外に，真実を確信している時に使用される場合がある。

⒀の will は，起こる可能性が高いことを述べる時に使用されることがある（OALD)。

6．BBE における must（義務）の代用表現

ここでは，各分類の例文を，NEB 訳と BBE 訳とで対比して検証する（傍線部及びカッコは筆者による)。

6.1. let

3 節で述べたように，let から始まる命令形は，古風な表現ということもあり，威厳を持ったイエスの言葉に多用されている。

用法は，以下の 3 例のように NEB 訳における主語を，BBE 訳ではそれぞれ let の目的語とする。

(1) If anyone wishes to be a follower of mine, he must leave self behind; he must take up his cross and come with me.（マタイ 16:24)

→If any man would come after me, let him give up all, and take up his cross, and come after me[6].

(2) God is spirit, and those who worship him must worship in spirit and in truth.'（ヨハネ 4:24)

→God is Spirit: then let his worshippers give him worship in the true way of the spirit.

(3) A woman must be a learner, listening quietly（テモテ 1 2:11)

→Let a woman quietly take the place of a learner.

6.2. let not

let not も古風な表現で，「(目的語）のままに～させる」を否定するので，結果的に must not に近い強い禁止を表すために多用される。

用法は，let の肯定形と同様である。(1)はイエスの言葉，(2)(3)は使徒パウロの言葉である[7]。

(1) he, too, who is in the fields must not go back.（ルカ 17:31)

→let him who is in the field not go back to his house.

(2) What for you is a good thing must not become an occasion for slanderous talk;（ローマ人 14:16)

→Let it not be possible for men to say evil about your good:

(3) he must not divorce her;（コリント人 1 7:12)

→let him not go away from her.

また，let not ではなく，“Do not let ～”の形も散見される。(4)はパウロ，(5)はヨハネの言葉である。

(4) So sin must no longer reign in your mortal body, exacting obedience to the body's desires.（ローマ人 6:12)

→For this cause do not let sin be ruling in your body which is under the power of death, so that you give way to its desires;

(5) My children, love must not be a matter of words is or talk;（ヨハネ 1 3:18)

→My little children, do not let our love be in word and in tongue, but let it be in act and in good faith.

6.3.have to

have to は，1 節や 3 節で述べたように，must の代用形としては，ニュアンスが異なるので，必ずしも適切とは限らない。

以下の例は，(1)が一般論，(2)がユダヤの民衆，(3)がパウロの言葉である。

(1) “A man who divorces his wife must give her a note of dismissal.”（マタイ 5:31）
→Whoever puts away his wife has to give her a statement in writing for this purpose:
(2) 'We must give an answer to those who sent us.（ヨハネ 1:22）
→We have to give some answer to those who sent us.
(3) If boasting there must be, I will boast of the things that show up my weakness.（コリント人 2 11:30）
→If I have to take credit to myself, I will do so in the things in which I am feeble.

以下の 2 例は，イエスの言葉である。

(4) But before the end the Gospel must be proclaimed to all nations.（マルコ 13:11）
→And the good news has first to be given to all the nations.
(5) While daylight lasts we must carry on the work of him who sent me, night comes, when no one can work.（ヨハネ 9:4）
→While it is day we have to do the works of him who sent me: the night comes when no work may be done.

(4)は，前回の研究でもふれたように，have to（has to）の間に first と言う副詞をはさむことで，意味を強めている。(5)は，主語が we で，より一般論として，各個人が行うべき行動を示唆したと考えられる。

6.4. will

will は，3 節で述べたように，主語が 2 人称や 3 人称の時，実行を迫る強い命令や義務の意味を表すことが出来る（以下は，3 例ともイエスの言葉である）。

(1) anyone who commits murder must be brought to judgment.（マタイ 5:21）
→ Whoever puts to death will be in danger of being judged:
(2) But there are other sheep of mine, not belonging to this fold, whom I must bring in;（ヨハネ 10:16）
→And I have other sheep which are not of this field: I will be their guide in the same way.
(3) what is mortal must be clothed with immortality.（コリント人 1 15:53）
→ and the man who is under the power of death will put on eternal life.

また，以下のように，NEB 訳と BBE 訳とで，主語が変わっている例もある。

(4) But God said to him, "You fool, this very night you must surrender your life;（ルカ 12:20）
→But God said to him, You foolish one, tonight I will take your soul from you,

これは God の言葉で，視点を変えて “I” を主語にすることで，直接的で威厳に満ちた表現となっている。

6.5. may

本来 may は，「～してもよい」という容認（根源的用法）と「～かもしれない」という推測（認識的用法）の 2 つの意味があり，次節で述べるように，not をつけて否定形にすると禁止の意味になるが，肯定形でも，以下の例で見られた。どちらもパウロの言葉である。

(1) This is the will of God, that you should be holy: you must abstain from fornication;（テサロニケ 1 4:3）

→For the purpose of God for you is this: that you may be holy, and may keep yourselves from the desires of the flesh;

(2) Women again must dress in becoming manner, modestly and soberly,（テモテ 1 2:9）

→And that women may be dressed in simple clothing, with a quiet and serious air;

(1)は，実際は keep + 目的語 + 動詞の～ing 形で，表面上は肯定でも，意味的には否定と同じある。(2)は，「望ましい」というような意味を表すために使用されたと考えられる。

次の例では，2 回出現した must に対して，“it is 構文”と絡めて，後半の文 for fear that（～しないように）に続く譲歩節の助動詞として，may が使用されている。

(3) you must forgive the offender and put heart into him; the man's sorrow must not be made so severe as to overwhelm him.（コリント人 2 2:7）

→So that now, on the other hand, it is right for him to have forgiveness and comfort from you, for fear that his sorrow may be over-great.

以上のように，must の代用表現としての肯定の may は，いつも使用が可能というわけではない。否定の意味合いが強い動詞が続くか，譲歩節の助動詞として用いられるか，表面的には容認に見えて実際は行動を起こさせたいと考える話者が比喩的に使用するといった限定的な使用に留められている。

6.6 may not

may に not をつけた否定形は，「～してもよい」を否定するので結果的に禁止を表し，4 節で述べたように，主語が 2 人称の場合，話者の権威が前面に出て威張った感じを与えやすい。

以下の(1)は，パウロが引用した律法からの引用文，(2)(3)はパウロ自身の言葉である。

(1) “You must not abuse the ruler of your people.”（使徒 23:5）

→You may not say evil about the ruler of your people.

(2) the husband must not divorce his wife.（コリント人 1 7:11）

→the husband may not go away from his wife.

(3) So you must not think of me as one who scares you by the letters he writes.（コリント人 2 10:9）

→That I may not seem to have the desire of causing you fear by my letters.

このうち(3)は主語が変わり，パウロ自身の強い願望として表現している。

さらに，過去形の might を使用した表現も見られた。

(4) you must have nothing to do with any so-called Christian who leads a loose life,（コリント人 1 5:11）

→if a brother had the name of being one who went after the desires of the flesh,（略）you might not keep company with such a one, or take food with him.

この例では，“must have nothing to do with ～”（～と関わってはならなかった）という過去の表現に対して，時制の一致で might を使用したと考えられる。

6.7 be to

「be 動詞 + to」の形は，予定，義務・命令，運命，可能（通常否定形 + 受動態で使用），目的（if 節で）で使用され，主語以外

の第三者の意思を伝えるためによく使われる（江川 1991:321）。

以下の例は，全てパウロの言葉である。

(1) we sent them our decision that they must abstain from meat that has been offered to idols,（略）（使徒 21: 25）

→we sent a letter, giving our decision that they were to keep themselves from offerings made to false gods, (略)

(2) you must lay aside that old human nature which, deluded by its lusts, is sinking towards death.（エペソ人 4: 22）

→you are to put away, in relation to your earlier way of life, the old man, which has become evil by love of deceit;

(3) Our leader, therefore, or bishop, must be above reproach, faithful to his one wife, sober, temperate, courteous, hospitable, and a good teacher;（テモテ 1 3:2）

→The Bishop, then, is to be a man of good name, the husband of one wife, self-controlled, serious-minded, having respect for order, opening his house freely to guests, a ready teacher;

6.8 it is 構文

この形は，it が形式主語，for が意味上の主語，to 以下が動詞となる。

以下の(1)(2)はイエスの言葉で，(3)はパウロの言葉である。

(1) you must go and announce the kingdom of God.（ルカ 9:60）

→it is for you to go and give news of the kingdom of God.

(2) you must be born over again.（ヨハネ 3:7）

→It is necessary for you to have a second birth.

(3) you must forgive the offender and put heart into him;（コリント人2 2:7）

→it is right for him to have forgiveness and comfort from you

it is に続く形としては，necessary や right が多用される。

6.9 肯定命令形（let を除く）

FE で 2 人称の場合，BE で肯定の命令を使用することで，“you must” と同じ機能を果たすことがある。let を使用した命令形ほどの重みや威厳はなく，イエスに限らず使途パウロの言葉でも使われる。

次の(1)はイエスの言葉で，(2)(3)はパウロの言葉である。

(1) Surely you must look in palaces for grand clothes and luxury.（ルカ 7:25）

→See now, those who have beautiful clothing and delicate food are in kings' houses.

(2) You must therefore do as we tell you.（使徒 21: 22）

→Do this, then, which we say to you:

(3) so now you must yield them to the service of righteousness, making for a holy life.（ローマ人 6:19）

→so now give them as servants to righteousness to do what is holy.

6.10 否定命令形（let not は除く）

この形も FE で 2 人称の場合，BE で使用すると，“you must not” と同じ機能を果たすことがある。やはり，let not を使用した命令形ほどの重さや威厳はない。

以下の例は，全てパウロの言葉である。

(1) You fathers, again, must not goad your children to resentment,（エペソ人 6:4）

→And, you fathers, do not make your children angry:

(2) Brothers, you must never disparage one another.（ヤコブ 4:11）

→Do not say evil against one another, my brothers.

(3) If a man is weak in his faith you must accept him without attempting to settle doubtful points.（ローマ人 14:1）

→Do not put on one side him who is feeble in faith, and do not put him in doubt by your reasonings.

このうち(2)(3)は，NEB 訳では“must + not”の形ではなく，never や否定的な意味の動詞が使用され，BBE 訳では否定命令形が使用されている。

6.11 その他

その他では，省略や別の表現を用いている。以下の例は，どれもイエスの言葉である。

(1) While he was in their company he told them not to leave Jerusalem. 'You must wait', he said,（使徒 1:4）

→And when they were all together, with him, he gave them orders not to go away from Jerusalem,

(2) Anyone who wishes to be a follower of mine must leave self behind; he must take up his cross, and come with me.（ルカ 8:34）

→If any man has the desire to come after me, let him give up all other desires, and (let him) take up his cross and come after me.

この中で(1)は，地の文に“give + 人 + order”という形で命令をしたこと表している。(2)は，等位接続という文法の構造から復元できる要素である。

次の(3)は，パウロとテモテの言葉で，(4)はパウロの言葉である。

(3) We must tell you, friends,（コリント 2 8:1）

→And now we give you news, brothers,

ここでは，伝えたいことを強調するために，“And now”という注目を向ける表現を使用している。

(4) and he said, 'After I have been there, I must see Rome also.'（使徒 19:21）

→saying, After I have been there, I have a desire to see Rome.

ここでは，義務でもあり，また強い願望を表すために“have a desire to”という表現が用いられている。

ここまで，NEB 訳に出現した義務を表す must で，BBE 訳で相当する表現を見てきた。イエスの言葉では，威厳のある響きを持つ let や let not の命令形が多用され，それ以外では助動詞の will が使用された。一方，パウロなどイエス以外の人物では，通常の命令形や be to，may を使用した例が見られた。こうすることで，イエスの言葉との違いを際立たせたと考えられる。

次節では，確実性を表す must に相当する代用表現を検証していく。

7. BBE における must（確実性）の代用表現

5 節で示したように，must のもう 1 つの意味である確実性（「～にちがいない」「～のはずである」）を表すために，BBE 訳では will，be to，have to などが使用された。

それらの表現を，NEB 訳と対比して検証する（傍線部及びカッコは筆者による）。

7.1 will

5節で示したように，起こる可能性の高いことを表す時にwillが使用されることがある。

(1) If you do so, you must die.（ローマ人への手紙 8:13）

→For if you go in the way of the flesh, death will come on you;

(2) This is the revelation given by God to Jesus Christ. It was given to him so that he might show his servants what must shortly happen.（黙示録 1:20）

→The Revelation of Jesus Christ which God gave him so that his servants might have knowledge of the things which will quickly take place:

確実性の表現としてのmustが最も出現するのは，「ヨハネの黙示録」である。神からの啓示を受けて書かれた預言書としての性格を持っているので，今後起こることに対しての断定的な言い方が多いが，BBE訳では，willは(3)以外では使用されていない。

7.2 be to

6.7でもふれた義務のmustの代用表現としても使用されたbe toの形式は，運命を表す表現としても使用されている。

以下は，ヨハネの言葉である。

(1) Come up here, and I will show you what must happen hereafter.（黙示録 4:1）

→Come up here, and I will make clear to you the things which are to come.

(2) when the trumpets sound which the three last angels must now blow!（同 8:13）

→because of the other voices of the horns of the three angels, whose sounding is still to come.

前項でもふれたように，確実性を表すmustは「ヨハネの黙示録」に最も出現した。その代用表現として，運命を表すbe toや強い可能性を表すwillが使用された。

7.3 その他

その他の表現としては，have toの使用例があり，それ以外では確実性を表す表現を使用するか，代替表現は使用しないという例も見られた。

(3)は，確実性を表す場合もあるhave toの例である。

(3) And they put a question to him: 'Why do our teachers say that Elijah must be the first to come?'（マルコ 9:11）

→And they put a question to him, saying, Why do the scribes say that Elijah has to come first?

これは，イエスの弟子達の言葉だが，直接の言葉は“our teachers”（律法学者）によるもので，実際の主語は預言者Elijah（エリヤ）である。

以下の(4)(6)(7)は群集，(5)はペテロの言葉である。

(4) This must certainly be the expected prophet.

→This is certainly the prophet.（ヨハネ 7:40）

(5) Surely you are one of them. You must be; you are a Galilean.（マルコ 14:70）

→Truly you are one of them; for you are a Galilaean.

(6) Then they said, 'It must be his guardian angel.'（使徒 12:15）

→And they said, It is his angel.

(7) The man must be a murderer; he may have escaped from the sea, but

divine justice has not let him live.（同28:4）

→Without doubt this man has put someone to death, and though he has got safely away from the sea, God will not let him go on living.

この中で(4)は，NEB 訳で must に加えて確実性を表す副詞 certainly も使用しており，BBE 訳ではそれを引き継いだ形となっている。この副詞を使用することで，確実性を表現出来ているので，あえて must の代用表現を使用する必要はないと考えたのであろう。同様に(5)も，“truly”という強い確実性を表す副詞の使用で，あとは通常の現在形である。(6)は，群衆の言葉ということで，特に代用表現を使用するには及ばなかったと考えられる。(7)の“without doubt（疑いなく）”は，確実性を表す表現としての機能を果たしていると言える。

おわりに

聖書における NEB 訳（FE）と BBE 訳（BE）を対比し，義務と確実性の2つの意味を持つ must が BE ではどのように表現されているかを示して来た。誰が発した言葉かによって，使用する表現も異なる傾向が見られた。

まず義務の意味では，イエスの言葉（他者による引用も含む）は，現代英語では古風な響きを持つ let や let not を含む命令形が多用されており，他にも，強い命令の意味合いを表す will や，より形式的な it is 構文を使用していた。こうすることで，その言葉の重みや威厳を表現していた。一方，弟子のパウロなどイエス以外の人物は，現代英語でもよく見られる形の命令形や have to，may，be to の使用が見られ，より一般的な人物の言葉として表現されていた。

確実性の must は，イエス自身の言葉よりも，パウロなどの弟子たちや群集の言葉で多用されていた。BE における代用表現としては，助動詞 will や be to の使用が多く，特に「ヨハネの黙示録」のような予言的性格の文書では，確実性を現す must の代用表現としての be to が多用されていた。

FE における must（義務，確実性）の代用表現として，新約聖書全体の文書を FE である NEB 訳と BE である BBE 訳を対比させて，その分布を示した。

今回の研究では，新約聖書の1種類のみの FE 訳と BE 訳の研究だったので，今後は，他の訳との対比研究，さらには，聖書に加えて様々な書物の FE と BE 訳にも目を向け，BE におけるより包括的な助動詞研究を目指す。

本研究が，BE 学習及び英語学習の一助となれば幸いである。

（首都大学東京非常勤講師）

注

1 must と have to は，どちらも義務を表すが，前者が自らの固い意志で行うのに対し，後者は外的な要因で行うという意味が強い傾向があるというように，ニュアンスが異なる点に注意するべきである。

2 let not を含む。

3 新改訳の日本語版（1999）の表記による。

4 NEB 訳では，明らかに義務を表す must であったが，BBE 訳では確実性と考えられる次の1例を除外した（傍線部は筆者）。

（略）if he comes suddenly, he must not find you.（13:36）→ coming suddenly, he sees you sleeping.

5 In case it may rain, take an umbrella with you. など。

6 この文では，and (let him) take up his cross のように，let が省略されている。

7　パウロなど弟子の言葉でも，イエスの言葉を引用する場合は，let not を使うことが多い。

参考文献

Celce-Murcia and Larsen-Freeman（1983）*The Grammar Book :An ESL/EFL Teacher's Course*. Newbury House.

Collins English Dictionary. http://www.collinslanguage.com/shop/english-dictionary-landing.aspx（2012 年 4 月 1 日確認）

江川泰一郎（1991）『英文法解説　改訂三版』金子書房.

井田琇穂（2009）「ベーシック英語での法助動詞 will について」『言語文化』12-2: 421-438. 同志社大学言語文化学会.

Leech,G.N.(1987) *Meaning and the English Verb 2nd*. Longman.

Ogden, C.K.（1932 [1990]）*The Basic Dictionary*. 北星堂書店.

Oxford Advanced Learner's Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/（2012 年 4 月 1 日確認）

小山田幸永（2011）「Basic English と助動詞 must」『News Bulletin No.63』46-48. GDM 英語教授法研究会.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman

新約聖書　新改訳（1960）日本国際ギデオン協会.

高田力（1941）『ベーシック英語』http://homepage3.nifty.com/BasicEnglishSociety/takata.html（2012 年 4 月 1 日確認）

The Bible in Basic English.（1949）Cambridge University Press.

The New English Bible.（1970）Oxford University Press and Cambridge University Press.

山根周（1984）「英訳聖書と英語の歴史 -1-SHALL と WILL」『和歌山大学教育学部紀要 人文科学（33）』99-109. 和歌山大学教育学部.

――（1985）「英訳聖書と英語の歴史 -2-SHALL と WILL」『和歌山大学教育学部紀要 人文科学（34）』99-107. 和歌山大学教育学部.

――（1986）「英訳聖書と英語の歴史 -2-SHALL と WILL」『和歌山大学教育学部紀要 人文科学（35）』17-27. 和歌山大学教育学部.

BASIC BY EXAMPLES 在庫あります

C.K.Ogden の BASIC BY EXAMPLES が西日本支部に数十冊あります。この本は以前北星堂出版から小判で出されていましたが，現在は絶版になっています。

今，西日本支部にあるものは，B5 サイズですので，文字も読みやすくなっています。一冊 1,500 円＋郵送料（90 円）（合計 1.590 円）でお分けいたします。

入手希望者は

〒 567-8578　大阪府茨木市宿久庄 2-19-5　梅花女子大学短期大学部　英語コミュニケーション学科　此枝洋子研究室

Tel 072-643-6221（大学・代表）／ E-mail info-w@gdm-japan.net

にご連絡ください。

EP1 の３つの音声資料比較

伊達 民和

はじめに

EP1 には 3 つの朗読資料がある。それらは、I.A. Richards(1893－1979)制作のレコード版(略記号 R)、洋販(略記号 Y)と IBC(略記号 I)から出ている CD 版である。本稿では 3 つの資料を聴き比べた結果、明らかになったことを紹介したい。まず、3 つの音調が使い分けられている。最も頻度が高いのは下降調(↘)である。一般に、ネィティブ・スピーカーが下降調を用いる頻度は 80%強と言われている。他は、上昇調(↗)と下降・上昇調(↘↗)である。それぞれの音調の主たる機能は、以下のとおりである。

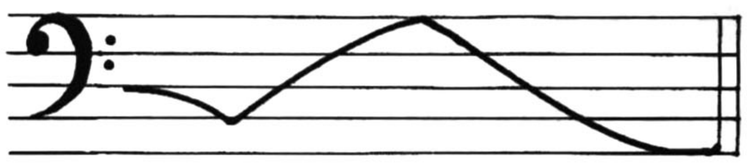
下降調：完結、終了、確実

上昇調：未完結、継続、不確か

下降・上昇調：継続、言外の意味、明言回避

英語は、SVC や SVO などのように語順が固定化していて、情報伝達に際し最も大切な語は、前提条件のないコンテキストでは、末尾の内容語である。言い換えると、最後の内容語が**核強勢**を受ける。それ故に、end focus(末尾焦点)とか end weight(末尾重点)と言われる。そして、核強勢を受ける語を起点として声(pitch)が下降調、または、上昇調、下降・上昇調になったりする。ただし、声の高さだけが大きく変動するのではなく、長さや強さ(loudness)も増加する。

GDM のワークショップやセミナーでは、下降調の意味が十分に理解できないという不安の声を聞くことがある。実は、下降調は、<u>実際には上昇・下降調と表現するほうが分かり易いだろう</u>。例えば、Good ↘<u>morn</u>ing.は「下降調のイントネーション」と見なされるが、声が morn-でいきなり下降するのではなく、その前に声がいったん高くなる。



Good m o r n i n g.

本稿では、核強勢のある音節を下線で示す

その意味では、下降調を表示するには、単なる↘よりもむしろ↗↘という記号を用いるほうが理解しやすいだろうが、音声学では↘、時には∖という記号で事足るとされているので、本稿でもそれを踏襲して下降調を表記する。もう少し詳しく下降調を説明しよう。Let's go to the ↘<u>par</u>ty tonight.では、模式図にあるように、声は par の直前でいったん中音(2Mid)から高音(3High)に上昇し、そこから下降に動き、終点は低音(1Low)である。ここで言う中音、高音、低音というのは、相対的な意味であり、話者の性別、年齢、体格などのよって個人差がある。

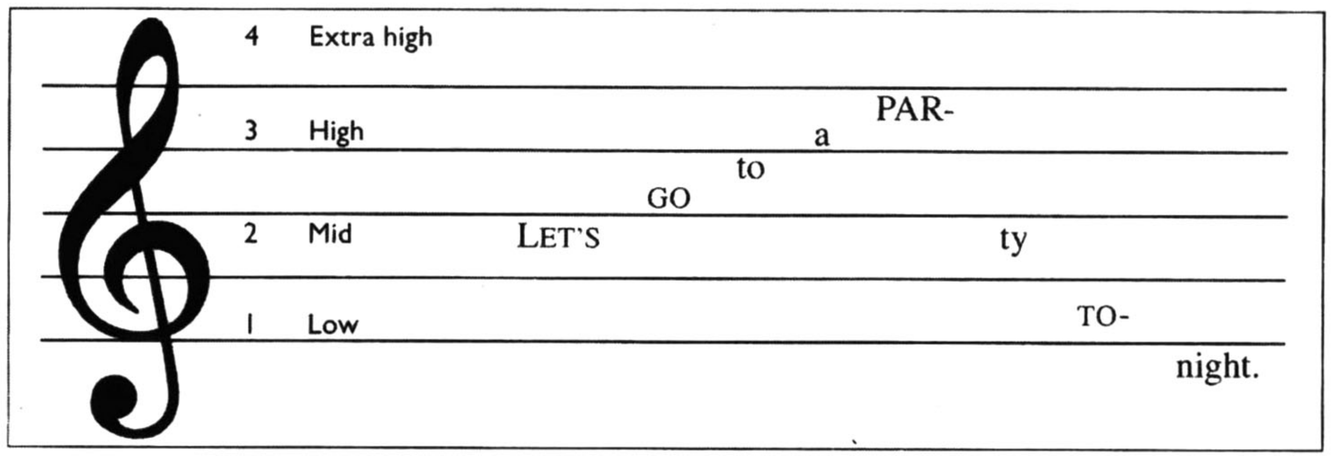


Figure 6.17 Musical staff used to illustrate intonation

Celce-Murcia et al. (2010: 251)

注：tonight: 末尾の「時の副詞」は文強勢を受けない。

次に、上昇調は、主として Yes/no 疑問文に用いられている。また、下降・上昇調は EP では「時の副詞」が文頭に来る場合に用いられている。例えば、

↘↗Now| the book is on the ↘table. (2 つの音調単位).

ただし、↗Now| the book is on the ↘table.も可能である。

蛇足ながら、now や tonight のような「時の副詞」は、文尾に来る場合、核音節に付加された下降調の終結部の低いピッチを引き継ぐにすぎない。その意味で、内容語の範疇に含まれない。

1. 対比強勢

英語のイントネーションで最も重要なことは、どの語を最も強調して— どの語に**核強勢**を置いて— 発音するかである。既に述べたように、核強勢は、文の末尾の内容語に置かれることが多いが、それは中立的なコンテキストの場合に言えることである。一方、EP1 中の文の多くは、いわば有機的に互いに関連していて前提条件・場面(***sen-sit***)があるので核強勢が文末の内容語に来るとは限らない。例えば、文末の内容語が既に文脈に存在しているときは核強勢を受けず、核強勢は前の方に移動する。典型的ケースは**対比強勢**である。

a. This is my ↘hat. That is ↘his hat. (EP1, 12)

[*my* **vs.** *his* との対比]

b. This is a ↘glass. It is on the ↘table.

↘↗Now | the glass is ↘off the table. (EP1, 23)

[*on* **vs.** *off* との対比]

なお、反復の table は下降調の終結部の低いピッチを引き継ぐ。従って、強勢音節 ta-で新たに声の高さを変えずに、いわば余韻のように発音する必要がある。

以下は、少しややこしい。文中で対比の対象となる項目が 2 つあるからである。

c. [He is taking his hat off his head.] His hat is in his ↘hand.

It ↘was |on his ↘head. (EP1, 16)

[*is* **vs.** *was* との対比、及び *hand* **vs.** *head* との対比]

d. What is the ↘time? The time is ↘two.

It ↘was | ↘one. It ↘will |be ↘three.

[*is* **vs.** *three*, *one* **vs.** *three* など]

以上の核強勢配置は R に基づくものである。しかし、Y と I では sen-sit に配慮した朗読になっていないことが各所にみられる。例えば、Y では c.と d.が以下のようになっている。

His hat is in his ↘hand. It was on his ↘head.

It will be ↘three.

まるで機械的な読み方のように思える。R と Y 間の強勢配置のズレは、朗読者の行う情報処理に関する解釈の違いによるものであるから、Y が不適切とは言えない。つまり、文脈上で on his head だけが重要な情報であると単純に解釈して言うと head に核強勢が来る。それに対して、状況をもっと深く読み取って was と is との対比も同じく重要であると解釈するときは、そこにも強勢(contrastive stress)が来る。その結果、文は double contrast を表すことになり、2 つの音調単位で言われる。

このような情報の切り取り方の違いによって、文のイントネーションに差が生じるケースが EP1 のあちこちに見られる。

e. [His hat is on the table. EP1, 14] He put his hat on his ↘head. (EP1, 15)

(i) It ↘was | on the ↘table.(R)

(ii) It was on the ↘table. (Y&I)

f. The man went to his ↘house. He is ↘there. He ↘went there. (EP1, 29)

(i) He ↘was | ↘here. (R&I)

(ii) He was ↘here. (Y)

g. I have the book in my hand now. (EP1, 43)

(i) It ↘was | on the ↘shelf. (R)

(ii) It was on the ↘shelf. (Y&I)

h. She went out of the ↘room. The door is ↘open now. (EP1, 89)

(i) It ↘was |↘shut. (R)

(ii) It was ↘shut. (Y&I)

なお、Y と I にも(i)のパターンになっている箇所が時折あるが、首尾一貫していない。やはり、I.A. Richards が直接に関わった R のほうが教育的観点から断然優れている。実は、発音教本の例文で著者が意図したイントネーションが model reading に反映されていないことがあるのは、従前から指摘されてきている。私自身も script で target

となっているイントネーションと actor の朗読が一致しないケースに時々遭遇している。数年前には振興出版啓林館から依頼された *Listening Box* シリーズを執筆した時にも同じことが度々あった。結局、私が東京に行ってスタジオに入り朗読に立ち会うことになった。そのとき、気が付いたことは、プロの朗読者は、リハーサルなしに script を初見でいきなり録音を始めるということであった。出版社は、時間制で報酬を払っているので、初見だけで録音できる朗読者を雇うのであろう。

また、CD 版には、時々、私が少し首をかしげるような朗読がある。朗読者が situation を適切に読み取っていないのではないか。例えば、

i. His hat is in his ↘hand. It ↘was |on his ↘head. (EP1, 16)

(i) He took his hat ↘off. (R&Y)

ところが、I では既に文脈にある hat に核強勢を置いている。

(ii) ? He took his ↘hat off. (I)

j. They are at the window to↘gether. She is ↘with him at the window. (EP1, 38)

(i) He is with ↘her at the window. (R&I)

ところが、Y では最初の文と 2 番目の文では、主語と前置詞の目的語が逆の語順になっているのに、最初の文と同じ強勢配置をしている。

(ii)? He is ↘with her at the window. (Y)

このような説明に未だ納得できない人のために少し敷衍しておこう。以下の a,b.c では前半の文と後半の文では 2 人の順序が入れ替わっている。

a. ***He*** is in love with ***her***, but (|)***she*** is not in love with ↘**him.**

b. It is said ***he*** broke up with ***me***, but (|) ***I*** broke up with ↘***him.***

c. A: ***I*** ↘love ***you***.

B: (|)I love ↘***you.***

このような場合、転換を明示するために対比強勢が置かれる。なお、2 番目の文の代名詞主語に文強勢を置くか、置かないかは speaker's optional choice である。肝心な末尾語に核強勢を置くだけで所期の目的が達せられるからである。

k (i) My eyes are ↘open. ↘Her eyes| are ↘shut. (EP1, 41) (R& I)

ところが、Y では my と her との対比を無視している。

(ii) Her eyes are ↘shut. (Y)

l. Her eyes are ↘open. She ↘sees. They ↘were |↘shut. (EP1, 41)

(i) She did ↘not see. She did not see ↘me. (R&Y)

ところが、I では me が重要な新情報項目であるにもかかわらず、既に文脈にある see を強調している。

(ii) ? She did not ↘see me. (I)

m. (i) The ↘wind came. It took my ↘hat off. (EP1, 75) (R&Y)

ところが、I では新情報の名詞 hat が最も重要な語であるにもかかわらず、off に核強勢を置いている。英語では、初出の名詞が優先的に核強勢を受ける。

(ii) ? It took my hat ↘off. (I)

2. Wh-疑問文

(i) 一般的には、wh-疑問文は下降調になると考えられている。入門期の学習者にはそれが妥当な指導である。しかし、EP1 には少し気になる用例が 2 か所ある。明らかに、Richards が意図したことと、Y と I の朗読者の間に解釈のズレがある。

Woman: What is ↘that?

Man: John's hat!

Woman: ↗What is that? John's hat! (EP1, 65) (R) 感嘆符に注目。

女性は同じ疑問文を 2 回発しているが、その意図は違うはずである。最初は、情報を求めており、John's hat であることを知った後での What is that?の意図は違う。それはイントネーションの違いに反映される。R では、後者の疑問文は上昇調になっている。これは、pardon question とも呼ばれ、相手が言ったことの反復を求めたり、或いは、聞いたことに驚いて「オウム返しする」時のインネーションである。その場合は、冒頭の疑問詞に核が来てそこを起点として声が上昇する。末尾の that で声の高さが最高点になるので、that に核強勢がある印象をもつかもしれないが、音調変動は what で起こるので、核はそこに来る。一方、Y と I では、疑問文は 2 回とも同じく下降調になっている。朗読者は対話の場面を適切に解釈していない。語弊があるかもしれないが、棒読み(citation reading とか reading in isolation と呼ばれる)をしている。またもや、R に軍配が上がる。

She put the hat in the other room. John went there and got it.

↗Who got it? John did. (EP1, 74) (R&I)

ここでも、疑問文は情報を求めているのはなく、John の行動を再確認しているだけである。John went there and got it.の後に Who ↘got it?は、変である。R と I では、話者の意図に即した上昇調であるが、Y は棒読みのままである。

(ii) 冒頭で、wh-疑問文は下降調になることが一般的と述べたが、実は、上昇調もある。下降調と上昇調には、基本的には機能が同じだが、話者の態度に違いがある。前者は、どちらかと言うと serious, businesslike, 後者は more friendly, more interested な態度を表す。Y と I にはないが、R では上昇調になっているのが数か

所ある。

a. She went to the window. Where is she ↗now? (EP1, 38) (R)

なお、この疑問文は過去の行動(went)と現在を対比している。対比でない場合,

Where ↘is she now? (businesslike), 又は

Where ↗is she now? (more friendly)

b. Now her eyes are open. She sees. What does she ↗see? (EP1, 41) (R)

c. What are ↗these? (EP1, 67) (R)

d. When did she ↗take it? (EP1, 83) (R)

Patterns for question-word questions.

Normal: |What is your `**name**?

Interested: |What is your ,**name**?

Repeated: .**What** is your name?

3. 文末副詞 again

again は EP1 の文尾の位置で登場する。その意味には「もう 1 回 one more time」と「元通りの状態に back to the same state or situation」という二通りある。この副詞は、前者の意味では文(核)強勢を受け、後者の意味ではそれを受けない。また、then も EP1 に時々登場する。「その時」と「それで、それでは」という意味があり、前者では文強勢を受け、後者ではそれを受けない。

Put it ↘back again. (to its original place)

Put it back a↘gain. (one more time)

She nursed him back to ↘health again.

It's great to have you ↘home again.

I had to write the essay all over a↘gain.

ただし、二通りの意味の区別は明確にできるものではなく、使い分けに「揺れ」がある。その使い分けが3つの音声資料でどのようになっているかを調べてみた。

a. (i) She is at the ↘door again. (EP1, 39) (R)

(ii) She is at the door a↘gain. (Y& I)

b. He is saying "mouths." He is not saying "mouth" now. (EP1, 42)

(i) His mouth is ↘shut again. (R&Y)

(ii) His mouth is shut a↘gain. (I)

c. (i) When the wind came, my hat went up. The hat came ↘down again.

(ii) The hat came down a↘gain. (I) (R&Y)

ただし、以下では 3 三者間の一致が見られる。

John is coming into the ↘room again. (Ep1, 68)

He came into the ↘↗room again|with the hat in his ↘hands.(EP1, 72)

4. Yes/no 疑問文

EP1, 47 には以下のようなやりとりがある。少し形式を変えて提示すると、

A: Do you see two seats and the bookshelves between them? Do you see the clock over the bookshelves?

B: Yes, I see them.

一般に知られている返答文は短縮形で↘Yes,| I ↘do.である。一方、full sentence の返答文 Yes, I see them.では、どの語が核強勢を受けるのだろうか。核強勢は新情報の内容語に来るのが通例であるが、この返答文にはそれがない。

＊ ↘Yes,|I ↘see them.

これは、不適である。このような論理的な説明が不可能なイントネーションは、慣用的な言い方（intonation idiom）として、主語に下降調の核強勢が来る。

a. ↘Yes,|↘I see them. (R&Y)　注：see は低いピッチの強勢を受ける。

つまり、I の位置で声がいったん上昇して、直ぐに下降に向かい、下降調の終結部を see が引き継ぐ。冒頭で述べたように、下降調は、実際には上昇・下降調である。

なお、返答文が下降調であるのは、やや事務的な印象を与えるので、実際の social conversation では声を末尾で上昇させるのが一般的である。

b. ↗Yes,|↘I see ↗them. (I)

日常会話でも b. が一般的である。そのほうが丁寧だからである。

Is this a bóok?
Is that a táble?
Is this a cháir?
Is this a piece of páper?

Yés. Ít's a book.
Yés. Thát's a table.
Yés. Thát's a chair.
Yés. Thát's a piece of paper.

Stress and Intonation Part 2 (English Language Services, 1967: 47-48)

◆◆◆東日本支部月例会活動報告◆◆◆

（2010年8月～2011年7月）

■2010年

8月14日～17日　夏期英語教授法セミナー　YMCA東山荘

9月25日　月例会　田道住区センター

デモ　比較級 EP2, 57　伴野　温子

Basic English/400 General より(e)

10月23日　ベーシック・イングリッシュ研究大会／月例会　三田福祉会館

講演「ベーシックは心理的な表現が苦手か～方丈記を例に考える」　新井　等

講演「英文整序法とベーシック・イングリッシュ」　後藤　寛

11月20日～21日　秋のセミナー／月例会　オリンピック記念青少年総合センター

11月21日　デモ　Which? EP1, 48　加藤　准子

デモ　Haircut（*The Basic Reading Books, Book1*）　唐木田照代

12月26日　月例会　港勤労福祉会館

デモ　Birthday（*The Basic Reading Books, Book1*）　菅生由紀子

Basic English/400 General より(f)

■2011年

1月15日　月例会　神奈川県民センター

デモ　go round, because, EP2, 55　大野　晴美

Basic English/400 General より(g)

2月12日～13日　BEワークショップ／月例会　オリンピック記念青少年総合センター

2月13日　デモ　David's Kind Act（*The Basic Reading Books, Book2*）　黒瀬　るみ

トーク　英語長文を暗唱するコツ―みんなで実習しよう　新井　等

4月23日　月例会　田道住区センター

デモ　in, on, the　EP1, 11-12　黒瀬　るみ

トーク　「パタゴニア～ Basic English で語る」　相沢　佳子

5月21日　月例会　神奈川県民センター

デモ　Tree-Top House（*The Basic Reading Books, Book2*）

Basic English/400 General より(i)　多羅　深雪

5月28日～29日　発音ワークショップ　国立オリンピック記念青少年総合センター

6月18日　第54回GDM英語教授法公開講演会　すみだ産業会館

1．授業実演　英語以外の外国語一時間目　植田　恵子

2．講演　使える英語力をつけるために―GDMの原理　相沢　佳子

3．授業体験　1）三時制の導入（take）　唐木田照代

2）ofの導入　加藤　准子

7月30日	月例会／総会	リンガ・ランゲージ・スタジオ	
	中学生クラスの授業見学		
	A：which（rel.）EP1, 50		栗城　麻由
	B：seem, EP2, 103		山田　　静

◆◆◆西日本支部活動報告◆◆◆

（2010年9月～2011年8月）

■2010年

9月19日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ①	when（conj.）（EP1, 72）	山崎　典子
	デモ②	比較級（EP2, 35）	麻田　暁枝
	読書会	*The ABC of Basic English* by C.K.Ogden	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	
10月30日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ①	I, You, He, She, It（EP1, 1-3）	村田　雅子
	デモ②	end, middle, support（EP2, 42-43）	河村有里子
	読書会	*The ABC of Basic English* by C.K.Ogden	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	
11月14日	初級セミナー	大阪市立総合生涯学習センター	
12月12日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ①	have, has（EP1, 42）	薗村　　拓
	デモ②	between（EP1, 43）	山崎　典子
	読書会	*The ABC of Basic English* by C.K.Ogden	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	

■2011年

1月22日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ	which（rel.）（EP1, 50）	松浦 尚子
	読書会	*The ABC of Basic English* by C.K.Ogden	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	
2月27日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ	education（EP2, 18）	松川　和子
	読書会	*The ABC of Basic English* by C.K.Ogden	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	
3月12日，13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	before, after（EP1, 46）	薗村　　拓
	トーク	「英語にはなぜ主語が必要か？」	片桐ユズル

4月17日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ①	in/on（EP1, 11）	山崎　典子
	デモ②	between（EP1, 43）	麻田　暁枝
	読書会	*The ABC of Basic English* by C.K.Ogden	
	発音トレーニング	“Talk in Basic English”	
5月29日	月例会	台風による警報発令のため中止	
6月26日	GDM初級一日セミナー	大阪市立総合生涯学習センター	
	（1）1時間目の外国語の授業　（2）GDMの理論		
	（3）模擬授業：①I, You, He, She, It　②here, there		
	（4）トレーニング　（5）導入　①This, That　②my, your		
7月24日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ①	take（EP1, 14）	渡辺　尚也
	デモ②	if（EP2, 82）	河村有里子
	西日本支部総会		
8月14日～16日	夏期英語教授法セミナー	国立オリンピック記念青少年総合センター	

◆◆◆編集後記◆◆◆

いままで“Bulletin”と呼ばれていたものを，“Year Book”と改称して，おとどけします。わたしたちはBASIC Englishのお世話になりながら，自分たちのことばについて無自覚であったことの反省がふくまれています。会名の英文表記についても“Association”はBASICにありませんので，“Society”がベターなのですが，それにともなって，日本ベーシック・イングリッシュ協会と合同になったときに名前のことがきちんと議論されていなかったことをひきずったままになっています。

English Through Pictures, Book 1, pp.4-8などの略記をEP1, 4-8などとすることについても，編集者から提案させていただき，ご協力を感謝いたします。今後いろいろなお知らせでも，そのようにすっきりさせてください。リチャーズはGDMの理論の説明においても，“SEN-SIT”以外は，専門用語をあまり使わず，そのためかえって学問的でないと誤解されたりしたかもしれません。しかし知識は一部のひとによって独占されるべきものではなくて，万人によって共有されるものだという信念からBASIC Englishは出できました。わたしたちは自分の使うことばが「業界用語」におちいらないように，たえず気をつける必要があります。

学校教育の現場でのことばはしばしば道徳臭をともなう業界用語となり，部外者にいやな感じをあたえますが，今回もGDM実践者たちからはクリーンで力強い寄稿をいただきました。ありがとうございます。

GDMの音声教材について伊達さんからたいへん貴重な指摘をいただきました。これはLanguage Researchから1952年に発行されたLPによるもので，ほぼ同じ頃に製作されたfilmについてもあてはまります。教育・研究目的のための複製についてわたしたちは，Language Researchから特別の許可をもらっています。（片桐ユズル）