

京 都 精 華 大 学  
紀 要 第 9 号 抜 刷  
1995 年 8 月 10 日 発 行

『はじめてのにほんご』のおしえかた（その１）

TEACHING JAPANESE STEP BY STEP WITH PICTURES (Part 1)

片 桐 ユズル  
Yuzuru Katagiri

## 『はじめてのにほんご』のおしえかた（その1）

### TEACHING JAPANESE STEP BY STEP WITH PICTURES (Part 1)

片 桐 ユズル

Yuzuru Katagiri

外国語をまなぶには、その外国語でかんがえるようにするのが良いということに反対はない。しかしそれをどのようにして学習させるかは、なかなかうまくいかない。それをもっとも実行可能なかたちにしたのに I. A. リチャーズの意味論的段階づけによる直接法がある (Graded Direct Method)。

彼は C. K. オグデンとともに意味論の古典『意味の意味』（1923年）の著者として知られている。その本を書いているうちに発見したことは、定義ということをするときには、ある少数の語がくりかえしくりかえしあらわれてくることに気がついた。これらの基礎的な語を整理してオグデンはベーシック英語をつくり、リチャーズはそれにもとづいて英語をおしえることに熱中した。その成果が有名な *English Through Pictures* (1945) であり、それをもとにしてさらにフランス語、スペイン語、ドイツ語、ヘブライ語、イタリア語、ロシア語などの *Through Pictures* シリーズがあらわれた。1955年には *French Through Television* がつくられ、つづいてスペイン語、英語もテレビ放映用フィルムがつくられた。日本からは1951-52年に吉沢美穂がハーバード大学の言語研究所 (Language Research, Inc.) に留学し、この Graded Direct Method という方法をまなびてきた。彼女は1952年に帰国以来、この方法による英語教師訓練コースをはじめ、現在約300名の会員による GDM 教授法研究会が活動している。わたしは1955年に教師訓練コースに出て以来、この方法でおしえつづけている。これを外国語としての日本語教育に応用することは、かねてからわたしたちの夢であり、1981年から箕田兵衛さんたちの実験などがはじまったりしたが、わたしが1987-88年にオハイオ州アンティオク大学で交換教授として日本語をおしえたことがきっかけとなって、テキスト『はじめてのにほんご』がつくられた（大修館書店、1990；改訂版、1993）。これは大わくにおいて、他の *Through Pictures* と同様な流れにのりながら、日本語独自の立場をうちだしていることは、同シリーズの他の言語のばあいと同様である。

おおまかないいかたをすれば『意味の意味』は、ことばの指示的用法と喚情的用法という二分法に気づかせたといえるかもしれない。その背景として、「ことばの魔術」でひとびとをあおりたてて全体主義へもっていかうという傾向に対する心配があった。1933年にリチャーズは“Preface to a Dictionary”という、ちょっとわかりにくい文章で、*The General Basic English Dictionary* の執筆スタッフとしての自分の立場をのべている (*Psyche*, Vol. 13, 1933)。おおざっ

ばに、わたしの理解するところをいえば、たぶん言語の発生は喚情的用法であったにちがいない。しかし長いこと使われているうちに、だんだんと指示的なつかい方があらわれてきて、しかもこれは人類の進歩にとって最先端の道具となってきた。だから、この道具のつかいかたにもっと多くのひとが、もっと習熟しようではないか。そのための具体的な方法として「ベーシック英語」がかんがえられる。「物の動きは粗いから、われわれ自身の感情とか内省的なことよりも確かめやすい。……ベーシックで何がおこるといえば、それは感情のはたらきを感覚のはたらきに翻訳するプロセスだ」と1933年の国際会議で彼はいった。このようにしてベーシックはかみくだいて説明するためのことばとしてもっとも効果的だ、とリチャーズはいつていた (John Paul Russo, *I. A. Richards: His Life and Work*, 1989, p.412)。

1938年の『修辞学の哲学』でリチャーズは、「たとえばことばをつかうときつねにはたらいっている原理だ」といった。あるいは意味の「うつしかえ」がおこることをなげくのではなく、それこそがことばのしなやかさである、という立場をあらわした。それにより厳密ゴチゴチの正確主義におちいらずに、しかもコンテクストをきちんとおさえるから、ただただ情況に流されるのではない立場をしめした。

中国での英語教育と異文化体験をもって、リチャーズは1939年にハーバード大学にうつり、そこで第2次世界大戦に出あった。ベーシック英語にもとづくことによって大人数に短期間に英語を教えた実績から、*English Through Pictures* にはじまる Through Pictures Series の本や、スライド、レコード、フィルム、テレビなどの外国語 AV 教材がつくられた。その理論を18ヶ条にまとめた“Notes on Principles of Beginning Language Instruction”をリチャーズは1947年6月19日、パリのユネスコ会議に提出した。

### 入門期における外国語教育の原則

- 1) 新しいセンテンスあるいはセンテンスの要素を学習するのは、それが場面にどのように応用されるかを見ることによる。
- 2) それが見えるように、センテンスと場面をいっしょに提示することが教えるということだ。
- 3) 以下、SEN-SIT と省略してあらわすのは、センテンスに意味を与える場面 situation における sentence を組み合わせた単位である。
- 4) 外国語を効果的に教えることは SEN-SIT を作り、配列し、提示し、テストすることによって成り立つ。
- 5) それぞれの言語には、その SEN-SIT を配列するのに、理想的な順番がある。
- 6) この理想的な順番においては、

- a) それぞれの SEN-SIT のあいまいさは、この順番のなかでは、最小限である。
  - b) それぞれの SEN-SIT は、あとにくるものへの準備となる。
  - c) それぞれの SEN-SIT は、あとにくるものによって確かなものになる。
  - d) 新しい SEN-SIT により、すでに教えられた SEN-SIT が混乱させられることは最小限である。
- 7) それぞれのステップが他のステップを支え、支えられあうような有機的順序だては Grading によって可能となる。「段階づけ」をこのように理解すれば、それは順番のなかにおける部分相互間の質的な問題であって、前後のレッスンにおける単語の数といったような量の問題ではない。
- 8) 文の構造に対応して、場の構造が容易に認知できるばあいには、その SEN-SIT は明快であるといえる。
- 9) 良い段階づけではじめに使う SEN-SIT はできるだけ要素がすくなく、できるだけ明快なものである。
- 10) 文の構造が学習者に見えるのは、文の要素が場の要素に対応してどう変わるか認知することによる。構造とは、変数の値が変わっても一定でありつづける形のことである。
- [英語の例でいえば]
- It is here.
- It is *there*.
- He is there.
- 11) 変数の変化をとおして構造を教えるために選ぶ単語は、使いみちの広いものであるべきだ。
- 12) 使いみちのある単語とは
- a) 学習者がそれを使うことによって自分の知識をできるだけ早く広範囲にわたって使うことができる。
  - b) あとにつづくことを教えるのに一番良く準備になること。
  - c) その語のたすけによって他の使いみちの広い語を説明できるようなもの。
- 13) 英語のばあいには、もっとも使いみちの広い（そして概してもっとも頻度の高い）語は
- a) ベーシック・イングリッシュ語表の第一欄にある機能語である。
  - b) 実物や（絵にかいて）見せることができる日常的な物品と、その性質。
- 14) それらのなかで最初に使うべきものは、もっとも明快な SEN-SIT を生じさせるものである。
- 15) 疑問文は、肯定文の語順が確立するまで、延期するのが賢明である。
- 16) 学習者はそのような SEN-SIT の配列をすすみながら、それらの要素と構造を練習しなくてはならない——ただし単にリピートするのではなく、既習の要素を新しい構造において使い、



変化した要素で同じ構造を使いながら、新しい SEN-SIT を経験することによるのである。

- 17) そのような段階づけがあれば、母語によるたすけは必要でなくなる。翻訳をさけるべき理由は
- a) 母語の「構文」が干渉して、かたことの外国語から出られなくなる。
  - b) 母語の「音素」が干渉して、へんな発音の原因になる。
  - c) SEN-SIT のかわりに、母語との連想がおこる。このため「あたらしい言語でかんがえること」ができなくなる。本来これは最初から可能なことである。
- 18) 翻訳は、外国語学習のすすんだ段階では望ましい練習であるが、初心者にとっては混乱と無駄の原因となる。段階づけられた提示——正しい順序で配列された SEN-SIT によれば——母語による説明とか「相当語句」はまったく必要がなくなる。

### なにをおしえるか？

いかなる言語も、すべてをおしえつくすことはできない。教室の時間はかぎられており、本のスペースはかぎられている。

それでは、入門期にあたって、言語のどの部分をきりとして教材とするか？

教師がすべてをおしえなくてはならない、あるいは生徒は教師がおしえたことしか学習しない、とかんがえるのは教師のゴーマンである。最少のおしえから、無限にのびていってほしいものである。

はじめにあたえる教材は、生徒がそれをもとにして、のちには自分でやっていける要領がわかるようにできているのがのぞましい。そのための教材の条件は、(1)言語の規則性が露骨にあらわれていることと、(2)あいまいさなしに提示できる、ということをかんがえたい。そのような言語教材は、日常言語のエッセンスではあるが、わたしたちが普通に不注意につかっている言語現象そのものではない。しかし言語現象の一見混乱に満ちた表層も、その深層の構造は規則的なものであることが知られている。

入門期にあたえる言語教材をそのようにかんがえると、あいまいな感情の言語ではなくて、明快な指示的用法の言語におちつくだらう。

教材が不規則とあいまいに満ちていれば、生徒は教師にたよるほかはないが、規則性を体験できるような教材は生徒が自分なりにルールを発見でき、そのことから自信をもって新しい経験にのぞむことができる。言語がつかわれる場（situation）についても、はじめはそれは単純明快に認知できる確実なものでなくてはならない。先へすすむにしたがって、認知は複雑になり、また確実の度合がへってだんだん不たしかになり、それにともなって言語も複雑で、あいまい意識がふえていく。

たとえばリチャーズの英語教材は、まず絶対的に確実な BE 動詞の現在形にはじまる。つぎに未来と過去をともなった明快な動作, TAKE, PUT, GIVE, GO があらわれる。そのつぎにあらわれる動詞, SEE, SAY は動作としてはそれほどはっきりあらわれないが、一種のメタ認知というか、認知のデータにたちもどってみる、という側面がある。(See *GDM Bulletin*, No. 46, 1994, pp.9-16.)

図1を見るとたぶん “There are two seats in the room” というような文が出てくるとおもうが、図2では認知の範囲がかぎられているという意識があるから “I see two seats” というようなことになるだろう。それをさらに他のひとがひきとって Tanaka said, “There are two seats” といえばその認知はわたしのものでなくて、タナカさんという他人が情報源です、という反省がある。

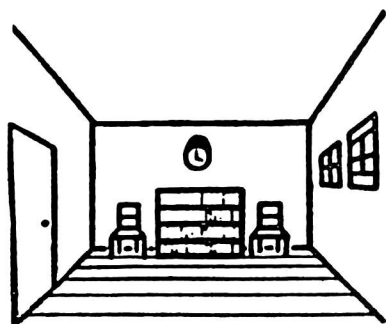


図- 1

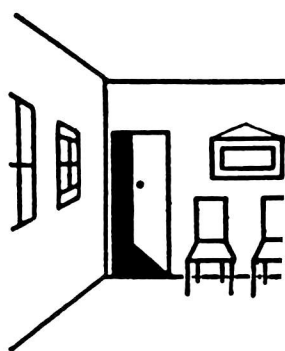


図- 2

オグデンとリチャーズのかんがえでは、BE 動詞の反対は SEEM である。ひとりしかいないのに鏡があれば “There seem to be two persons” である。English Through Pictures は BE ではじまり、SEEM でおわる。Things seem to be what they are not, or things are not what they seem.

あるいは BEAUTIFUL というような、ひとによって判断のことなる形容詞は、LONG, SHORT のような叙述的な形容詞にくらべて、ずっとうしろの方で出てくる。これら判断のゆれうごきに対する抵抗力は、はじめの段階の BE 動詞の確実性にささえられている。

あるいは疑問文というものは平叙文にくらべて認知の確実さは低いものである。Yes-No Question では、その確実さは50%, Wh-question はもっと低い。これらは欠落のある平叙文として理解し、平叙文が確実に身につくまで待つのがよい。English Through Pictures で questions が出るのは p.30 である。Direct Method でふつうにつかわれる Question-and-Answer にらずに、場を提示することで生徒の発言をうながすことを Graded Direct Method ではすすめてきた。

さらにつけくわえれば対象言語にくらべて、メタ言語は現実の直接的認知から一段階以上はなれている。普通そのむつかしさは意識されないが、直接法でおしえてみると、そのことがわかる。

QUESTION, ANSWER, NAME などはメタ言語である。わたしたちが文法訳読法をさけて直接法をとるのは、メタ言語のむつかしさを、意味論によって知っているからだ。

『はじめてのにほんご』をつくるにあたって、大まかに日本語の構造の縦糸と横糸はコソアドと「ゾウは鼻がながい」の文型であるとかんがえた。実際場面では省略されることが多い「わたし」「あなた」であえて本書をはじめたのは、コとソのなわばり関係への布石である。

いわゆる double subject の文型にはいるステップとしては13ページの「テーブルはそこにあります」から49ページの「このテーブルにはあしがみつつあります」を経れば、「このスープは洋子さんが作りました」（2の本、31ページ）に達することが自然にできる。そのためには、中間ステップに来るまでは、「が」が必要な状況をつくらずに、「は」だけでかんがえなくてはならない。ということは「は」で提示された話題が話し手と聞き手の共通理解にもとづいているかどうか厳密な場面作りをしなくてはならない。新しい情報の提示としての「が」は「まどからは木がみえます」（52ページ）まで待ってほしい。ここから本書は第2部にはいる。

第2部では、「が」の用法としてはトピックをはじめて導入するとき「まどからは木がみえます」のような場合と、さらに「どれが〜？」に対して「〜が」と特定するばあいが72ページ以後に出てくる。動詞の活用としては te-form が進行形で導入される（59ページ）。

それから

とったあとで、入れたあとで、……など、のときの ta-form

とるまえに、 入れるまえに、……など、のときの ru-form

さらに、ものの名前のまえにくるとき

テーブルの上にあるコップ（74ページ）

たなからとったびん（75ページ）

右のまどから見える山（79ページ）

のようになることも導入される。しかし文法的説明は必要なく、ただ後にくる語に左右されることだけわかればよい。

ダイレクト・メソッドではとうぜんのことながら、毎レッスンは口頭でのやりとりからはじまるが、そこでならったことは同一レッスン内に文字として定着されることがのぞましい。

しかし、ひらがなの導入も、五十音図の順番に丸暗記するのではなく、「わたし」「あなた」など言語材料の展開にともなって必要な語だけを書けるようにしていけば、自然にひらがな全部が第1部のおわり（51ページ）までにマスターされるように本書では工夫されている。これはリチャーズとギブソンがアルファベット26文字を導入したのと同じ方法である。ローマ字でなくて、かなを一字一字たどりながら読むことは同時に日本語らしいリズムと発音のたすけになる。漢字は第2部から、すこしずつ導入され、1の本で30字、2の本をおわると125字を学習したことに

なる。トピックとしては、名前と自己紹介、身ぢかな物と動作、体の部分などからはじまり、数、時間、曜日、かんたんな歴史と地理。さらに2の本では、衣、食、住、買物、家族、旅行、通信、教育、かんたんな科学への導入に触れる。

### どのようにおしえるか？

具体的に教室でどのような学習になるかという参考として、1988年にアメリカの学生にオリエンテーションとして次のような心得をくばった。

#### 日本語のみによるクラスのすすめかた（1988年オハイオ）

「言語は本質的にはなしことばである」

ブルームフィールド

毎レッスンははなすことからはじまります。のちほど同じレッスン内で、いま習ったことを字に書きます。どうぞ

- 1) 遅刻をしないこと。各レッスンののはじまりの部分は特に大事です。
- 2) 欠席をしないこと。のがした経験は二度ともどってきません。きちんと出席をしていれば、レッスンはかんたんに感じますが、欠席して段階がぬけると不安で不可解で自信をなくします。
- 3) 口頭練習中はノートをとらないように。耳と口に集中しておぼえてください。おぼえられないほど多くのことは教えません。のちほど同じレッスン中に、たっぷり時間をとって、ノートや、練習を書くようにします。
- 4) すべての発言は文のかたちでしゃべってください。これにより言語構造の意識がたかめられ、日本語でかんがえるようになります。
- 5) ひとつのことに對して、おもいつくかぎり多くの文を、口に出してしゃべってください。同時にほかのひとと異なった発言をしていてもかまわないのです。
- 6) からだをつかいなさい。状況を指さし、物品に触れ、動詞の動作をやりながら、しゃべってください。
- 7) かなを習うことは、同時に発音をよくします。さらに日本語の気持ちを内部から感じるようになります。
- 8) 文の意味はその状況からおしはかってください。すぐにわからなくても、あわてないで、おちついて状況を観察してください、ちょうどフィールドワークの言語学者がするように。先生

が正式の翻訳をあたえるよりも、学生のひとりひとりが経験から、自分なりの結論をひきだすことをおすすめします。こうしておぼえたことは忘れません。

9) できるだけ翻訳をしないですませること。これは、a) 発音, b) 構文, c) 意味, における混乱をふせぐためです。ふたつの言語のあいだで、まったく完全に一致する相当語句というものはありません。

「ひとは母語によって敷かれた線にしたがって自然を分割する」

ベンジャミン・リー・ウォーフ

### —— ステップ 1 ——

わたし は たなか です。 あなた は たなか さん です。(3-4 ページ)

もっともふつうの文型「ナニナニはナニナニです」を学習しながら、クラスみんなの名前をおぼえるというのは、はじまりにふさわしい。

準備として、姓で呼ぶのがよいか、名で呼ぶのがよいか、外国の名前をどう表記するか、あらかじめしらべておく。姓名両方をつかうのは長くなるので、しない。

クラスの空間配置としては、立ったり、座ったり、出たり、入ったりの動きが自由にできるようなイスの配置がよい。机のうしろにデンとすわると、不活動的な気分になる。書くことはレッスンのおわりごろにまとめておこなう。それはひざの上でもできる。それまでは先生、生徒のごきと口頭練習に集中できるようにしたい。

クラスの人数にもよるが、たぶん半円形にすわることになるだろう。ただし横幅がひろくなると、両端は先生の視野に入らないので、2重、3重の半円になったらよい。

フラッシュ・カードはたいていのクラス・サイズならB6無地情報カードが便利である。[わたし] [あなた] [は] [たなか] [さん] [です] [。] を記入したものと、白カードをすくなくとも生徒の人数分と、マジック・ペンを用意しておく。[は]のような短い語も、同じ大きさの1枚分のカードを使って、独立した語であることを印象づける。

### 導入(1)

先生はクラス全体に「こんにちは」とあいさつしたら、のりやすそうな生徒をひとり、前の方に来るように、やさしくジェスチャーし、向いあって立つ。先生が自分の胸のあたりをさわって「わたし」、相手をさして「あなた」という。これを2-3回くりかえすとたぶん相手もわかって、自分をさして「わたし」、先生をさして「あなた」というようになるだろう。わかってもらいな

いようだったら、口のあたりでジェスチャーして、「わたし」「あなた」を言ってもらう。そのとき、もし手で指していなかったら、手を持ちそえて、指しながら言うようにする。よくわかったと見たら、先生が「わたし」といったら、それをさして「あなた」、先生が生徒をさして「あなた」といったら、すぐに「わたし」と反応するような変化をつけるのもよい。むかいあって相手の目を直接見るよりは、胸のあたりを見るのが気がらくである。先生はクラスが気になってもそちらを見ないで、つねに「あなた」を見ること。

### 練習

以上を2-3組やったら、先生はクラスに向いて、こんどは座ったままの生徒を、ひとりひとり指して「わたし」といわせたり、先生が自分をさしたら「あなた」というようにする。あるいはクラス全体にむかって、先生が自分を「わたし」といって、コーラスで「あなた」というようにしむける。ひとりひとりにあまり時間をかけると、他の生徒がたいくつするし、時間をかけられた本人は出来がわるいように感じて落ちこむから、適当に切りかえるように気をつける。

### 導入(2)

ひとわりしたら、こんどは先生が名前を確実に知っている生徒をひとりジェスチャーで前によびだす。向いあってたてば、生徒は「わたし」「あなた」をいうよりほかにすることはないから、そうさせる。そして先生もそれによって「わたし」「あなた」をやったら、こんどは先生が自分をさして「わたしはダレソレです」という。生徒が気がきいていればすぐに「わたしはナントカです」というかもしれない。そしたら先生は「あなたはナントカさんです」「わたしはダレソレです」と確認する。なかなかいわないことも多いだろうが、先生が「わたしはダレソレです」「あなたはナントカさんです」を2、3回くりかえせば、相手もいうようになるだろう。このとき気をつけることは、自分の名前のあとにも「さん」をつけて「わたしはナントカさんです」という人がかならずあらわれる。先生はなんらかのストップ・サインで、自分の名前のあとに「さん」はつけないことを示さなくてはならない。

### 注

「わたし」「あなた」の1語だけの練習はあまりしつこくやらない。というのは日本語でかんがえるということは、センテンス・パターンがあたまのなかに確立するということである。1語だけによる反応は教室でおしえなくてもできることである。センテンスを道具にして、あたらしい世界をきりひらいていく練習をわたしたちはめざしている。

## 練習

いくつかのくりかえしで、これら2つのセンテンスのいみがわかったと見たら、先生はクラスにむかって「わたしはかたぎりです」といったら、クラスは「あなたはかたぎりさんです」と反応するはずである。こんどはひとり、ひとりをさして、「わたしはダレソレです」「わたしはナントカです」というチャンスをつくる。それに対して、先生も適当に、「あなたはダレソレさんです」という確認をする。

練習に変化をつけるために、生徒を2人まえにだして、たがいに「わたしはダレソレです」「あなたはダレソレさんです」をいわせる。あるいは、クラスのまえに立った生徒が「わたしはナントカです」といい、クラスは「あなたはナントカさんです」と確認する。あるいはクラス全員をたたせて、ペアでむきあって「わたしはナニナニです」「あなたはナニナニさんです」をやらせたら、こんどは何人かの生徒を新しい相手のところへつれて行き、「わたしはナニナニです」と自己紹介させ、相手に「あなたはナニナニさんです」と確認をさせ、身ぶりで、全員に同じようにミックスして、自己紹介しあいながら、うごきまわるようにもっていく。

## 読み方

あまりだれないうちに、手をうつなり、なんなりの合図をして、やめさせ、席にもどらせ、もういちど教師の方に集中させ、教師が「わたしはダレソレです」というと、生徒が「あなたはダレソレさんです」と反応するのをたしかめる。生徒の気分が変わらないうちに、あらかじめつくっておいた絵を見せて図3には「わたし」、図4には「あなた」とクラスにいわせる。つぎにフラッシュ・カードの「わたし」「あなた」をそれぞれの絵にくっつけて、意味と文字を一致させ、

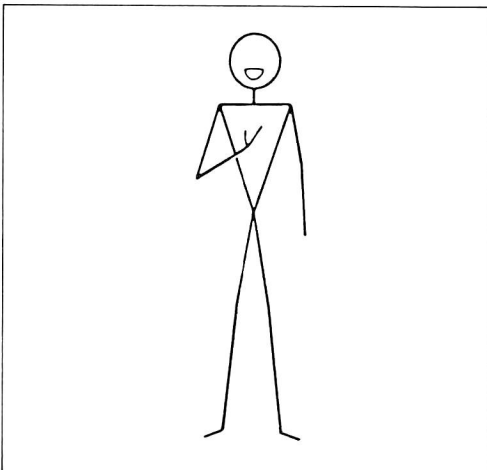


図-3

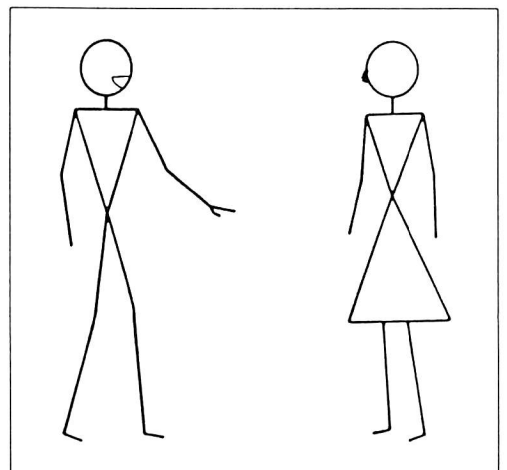


図-4

よませる。次にはカードを絵から切りはなしても、「わたし」「あなた」とよめることを2, 3回確認したら、1人あるいは2人の生徒にカードを手わたして、相当する絵のところに置かせる。つぎに絵をはずして、どれが「わたし」「あなた」であるかをクラスにたしかめさせ、またあたらしい生徒に、[わたし][あなた]のカードにくっつくようにその絵を黒板にもどさせる。

[わたし][あなた]のカードをふたたび手にもち、クラスにいわせたら[あなた]のカードの上に[わたし]をかさねて、黒板におき、さらにつづけてカードを

[わたし][は][かたぎり][です][。]

のようにおいて、「わたしはかたぎりです」とよむ。つぎに[わたし]のかわりに[あなた]をとりだして「あなたはかたぎり……」とよみはじめたら、印象深く[さん]のカードをわりこませる。

[あなた][は][かたぎり][さん][です][。]

次に文頭のカードを[わたし]にして、よみながら[さん]のところへきたら、そのカードを裏返してゼロ記号であることをわからせる。

[わたし][は][かたぎり][ ][です][。]

[あなた]と[わたし]を数回いれかえ、そのたびに[さん]のカードを表にしたり裏にする練習をする。自分に敬称をつけずに、へりくだるのは文化的なことであるが、特にそのことについて長々しく講義することはない。このように言語をつかいながらわかってもらう。と同時に「さん」はすべてに適用できる利点をいかして「先生」とか、ややこしい他の敬称はこの段階ではおしえない。

次にひとりの生徒に前に出てきてもらい、先生が「わたしはかたぎりです」というと、その生徒は「わたしはヤンです」というだろうから、「あなたはヤンさんです」と確認しながら先生は新しいカードにその生徒の名前をその場で書いて、センテンスのカードに並べ、生徒には

「わたしはヤンです」

といわせ、次に[あなた]のカードに変えて、先生とクラスは

「あなたはヤンさんです」

という。そしてその生徒に「ありがとう」といいながら、ヤンの名前のカードをわたす。生徒ひとりづつに名前をききながら、カードをつくってあげる。(このカードは今後毎回もってきても



らう。) ふたたびクラスの注意を黒板にむけて、今度は「たなか」のカードをつかって「わたしはたなかです」とよみ、教科書を手にとって3ページ、4ページをあけて指し示し「わたし」「あなた」4ページをあけて「わたしはたなかです」「あなたはたなかさんです」とよむ。

## 書き方

ふたたび黒板に注意をあつめてカードをよむ

わたしはたなかです。

そして、黒板を10等分したくらいの大きな字を

わーたーしー

といいながら、ゆっくり書いていく。クラスをうながして、ペンとかえんぴつを手にもったつもりで宙に大きな身ぶりで、わーといいながら書かせる。先生は黒板にもう一度なぞるなり、書くなりする。このとき手先で書かないで、お尻で書くつもりになると、全身でのうごきになり、ひらがなの運動感がよくつたわる。均一のスピード感で、なめらかに書くことで、かなの文化を味わせることになる。

つぎに生徒をひとり黒板によんで、自分のカードをならべて「わたしはジョンです」とよませ、チョークをわたして、書くジェスチャーをする。生徒が「わたしは」と書いたら、すばやく「ジョン」のカードを書きかけの文中にあてはめ、すぐにはずして「ジョン」と書いてあげる。そしてもう一度、その下にこんどはひとりで

わたしはジョンです。

とかいてもらう。これを2-3人すれば、今日は「わたしはダレソレです」と自分の名前を書けてかなり満足なはずである。1字が15~20mm四方になるようなマス目で、練習用ペーパーをつくって、自分の名前を何回も書かすようにする(JP1, れんじゅう 1-3 参照)。生徒の名前の書き順は、ひとりひとりまわって、書いておしえてあげることが必要だ。自分の名前が書ければよく、他人の名前をよんだり、書いたりする必要はない。それでも わ, た, し, は, で, す, の6文字+自分の名前の新出文字をおぼえなくてはならない。「あなたはたなかさんです」まで書かせるとしたら、さらに あ, な, か, さ, ん の5文字をふやさなくてはならない。

このレッスンは、文のいみはすぐわかるし、しゃべるのもそれほどむづかしくないが、ひらがなというものをはじめて書くことと、しかもいっぺんに5文字(or 11文字)と量的にも多いので、書くことにかなり時間を使って、ていねいにおしえるのがよい。

## ステップ 2

この／その／あの ひと は たなか さん です。(5 ページ)

## 復習

復習はわかってることのたいくつなくりかえしではない。それはきょうやることへむけての feed-forward であり, warming up であり, 巨大なジャンボジェット機が空中に浮くために, いきおいをつけることである。生徒が自分のいえることを確認して, いきおいがつく。

前にものべたように, わたし／あなたは, 自分の領域／あなたの領域, に対しての伏線であった。

先生「こんにちは。わたしはかたぎりです」

クラス「こんにちは。あなたはかたぎりさんです」

先生は生徒をひとり前に出して向いあい

「わたしはかたぎりです」

生徒「わたしはマリです。あなたはかたぎりさんです」

あるいはもうひとり生徒に前に来てもらって生徒どうしで自己紹介と確認をさせたり, ひとしきりステージでの見本がすんだら, 先生はクラスにむいて, アトランダムに指して, 生徒は「わたしはキムです。あなたはかたぎりさんです」などというが, あまりしつこく練習はしない。

## 導入

ひとしきりすんだら, 生徒 A (あるいはアシスタント) に前にきてもらって「わたしは A です。あなたはかたぎりさんです」などといってもらう。次に生徒 B に出てもらい, 先生と対話して, 先生は「あなたは B さんです」と確認し, B をつれて A のそばに行き, 「このひとは B さんです」と紹介し, すぐにすこししりぞいて B をさし, A に向って「そのひとは B さんです」という。もう一度 A にちかづいて「このひとは B さんです」。またとおざかって「そのひとは B さんです」ということで, 同じひとについて異なる立場からの表現であることをわからせる。あるいは「わたし」「あなた」を補助線につかって「そのひとは B さんです。あなたは A さんです」。B をつれてしりぞき「わたしはかたぎりです。このひとは B さんです」といって, また B をつれて A にちかより A に「このひとは……」をいわせ, B をつれてしりぞき, 「そのひとは……」と A にいわせる。B を席にかえらせ, ステージにのこっている A をさして

先生「このひとはAさんです」

B「そのひとはAさんです」

クラス全体にしゃべるようにジェスチャーして

「そのひとはAさんです」といわせる。

Aをステージにのこしたまま、先生はクラスの中に入り、うしろ向きでAをさして

「あのひとはAさんです」

といえば「あのひと」への伏線になる。新しい生徒C, Dに出てもらい、たがいに自己紹介と確認をしてもらう。先生はもうひとり新しくEさんをつれてC, Dにむかって、「このひとはEさんです」と紹介し、C, Dは「そのひと……」という。ペアで向きあえば、このひと／そのひとの練習ができやすいが、だれがだれに向ってしゃべるか視線をはっきりさせる。補助に「だれそれさん」と呼びかけて、話し手聞き手の関係を確実にすることもできる。このひと、そのひとに対しては、視線を向けずに、さりげなく指すようにする。ペアで紹介しあったのち、先生はパートナーEをのこしたままC, Dのところへ行き、うしろ向きのままEをさして

「あのひとはEさんです」

という。

Eにちかより、クラスにむかって

「このひとはEさんです」

クラス「そのひとはEさんです」

Eからとおざかり、クラスの中にはいて、クラスといっしょに

「あのひとはEさんです」

Eにむかって「あなたはEさんです」

「わたしはEです」

というように、ひとつの場面が、立場によっていろいろに言えるということをわからせる。

クラスの理解度によって、今回は「このひと／そのひと」だけにとどめておき、次回に「あのひと」を足すという段階づけをすることも可能である。あまりに距離感を誇張しないで、わたし

のなわばり、あなたのなわばり、そのどちらでもないところ、という感じをわからせたい。「そのひと」はなかなか言いにくいので、すでに日本語をわかっているひとがアシスタントとして登場してくれるとらくである。

**練習**としては、すわったままいる生徒に対して、となりの席にいるひとをさして「このひとはナニナニさんです」という発言をひきだすように、先生が「そのひとは……」ときっかけをあたえることなどがかんがえられる。しかし、教師が指示しなくても、自発的に自分の立場からいろいろいえることをいうのがよいことだ、というレールを、ごく初期の段階で、しっておくと、あとがらくである。

導入のときにステージでもらったようにペアの見本を2, 3組つくり、前のレッスンの自己紹介に足して「このひとは……」という紹介、「そのひとは……」という確認をさせて、あとは全員を立たせて、適当にペアをつくらせて、紹介してまわり、パートナーをどんどん新しく変えるように、先生はその紹介ごっこの中にわって入り、また「あのひとは……」というきっかけもつくっていく。

### 読み方

あまり興奮しすぎたり、だれたりしないうちに、紹介パーティを中止させ、クラスの注意を黒板に向ける。「わたし」「あなた」からはじめて「このひと」「そのひと」「あのひと」の絵を足して見せ、順番をかえて何回かくりかえし見せて、クラスにも個人にもいわせる。

「わたし」「あなた」の文字カードを確認させ、次に「あ」の字を共通にもつ新カード、「あのひと」を見せる。そして絵と一致させる。つづいて「このひと」「そのひと」も前レッスンとおなじようにしてわからせ、練習する。

「この／その／あのひと」の「ひ」の発音がじつは [hi] ではなくて、われわれは実際には [ci] ということが多い。あまり強く発音すると「このしと」にきこえたりするから、気をつける。「です」の発音は東京のことばでは u の母音が消えて des になるといわれているが、消すことにこだわらなくてよい。生徒から質問があったら、u の音がだんだん弱くなって、s だけがのこることを発音してみせればよい。

フラッシュカードを黒板にならべ、あなたは／あのひとはたなかさんです、の読み方の練習をするが、文頭のところに「わたし」「あなた」「このひと」「そのひと」「あのひと」のカードを重ねておいて、そこだけめくりかえて読ませるのがよい。「さん」と「わたし」の関係も忘れずに復習する。

## 書き方

わたし、あなた、などと黒板に大きく書いて復習したら、あなたの「あ」をいわせ、つづいてのー ひー とー とゆっくり大きく書いていく。そしてみんなでいっしょに空中に「あのひと」となぞり書きする。次に、黒板の高さが十分にあれば

あのひと

このひと

そのひと

のように並べて書いてみせるのがよい。しかしスペースがなければ、「あ」を消して、そのかわりに「こ」をゆっくり書いてみせ「のひと」はもう一度なぞるとか、あるいは「のひと」は跡がのこる程度にうすく消して、「そのひと」に利用するとか、いろいろ考えられる。しかしはじめからあまり分析的にならないで、一字ずつこだわらずに、「わたし」「あなた」「あのひと」など、一語はまとめて認知し、まとめて書くように指導する。このレッスンでは「こ、そ、の、ひ、と」の5文字が新しい（参考、JP1、れんしゅう2-5）。

## レッスン・プラン

Graded Direct Method では、同一レッスン内で口頭練習から読み書きまでを、いろいろな感覚レベルでカバーする。基本的な手順は次のとおりである。

1. 復習
2. 新教材の提示（ライブ）
3. 口頭練習
4. 読み書き

すでに述べたように、生徒の発言はつねに自分の立場からなされ、先生のいったとおりをリピートするのではない。またつねに完全なセンテンスでいうことにより、日本語で考えることになる（これはかなり頭をつかうことであり、しばしば誤解されるように、子どもだましのチイチイパッパではない）。先生の発言はつねに既習の文型単語の範囲でなされるから、もし知らないことがいわれたら、それはきょうの学習目標であると生徒はすぐにわかる。教室内での指示も、なるべくことばでなく、本をひらく動作とか、書くまねなどで、なにをしたらよいかわからせる。学習がすすむにしたがって既習の範囲でいえることがふえる。「こんにちは」「どうぞ」「ありがとう」「はい」だけがあれば、けっこうスムーズにはこぶことができる。

発音はつねにコンテキストのなかで、とりあげられ、訂正、練習される。発音だけ切りはなしで練習してもコンテキストにもどすと、だめになることが多い。あるいは少し問題のある発音で

も、コンテキストのなかで誤解がなければよしとする。

かなは丸暗記せずとも、新出単語の必要に応じておぼえればよいが、それ以上に自分で学習したい人のためにJP 巻頭のかなのリストのつかいかたを、はじめのレッスンでおしえておくとうよい。たとえば「わたし」の「わ」の字をリストでさがすと、一番下の列の左端にある。それはWとAの交差するところだからWAとなり、「た」はT+A, 「し」はS+Iであることがわかる。したがってWATASIであるが、SIは網目がかかっているから発音がいささか不規則である[wataʃi]。このように自分で解読すると、忘れないし、忘れても表でさがせばよい。

### ビデオ

線画のみのビデオと、線画とライブの組合せのビデオがある。はじめにビデオを見せておいて、そのあとで今ビデオで見たことをやって見ましょう、という感じでクラスでまねをすると、先生はすごく気がらくである。ビデオは、クラス的人数がまだそろわないとき、はじまりのころのウォーミングアップとか、きょうやることがひとわりおわったころの「まとめ」のような感じでつかうと効果的である。ひとりひとりが自分の本を読むのは孤独の作業であるが、大勢が一つの画面を見るのは集団作業である。声をそろえて読んでいるようでも、実はどこを読んでいるのかわからない生徒も、ビデオだと落ちこちない。

ライブ・ビデオの実演は、先生にとって、教室でどのように教材を提示すればよいのか、参考になる。ビデオをfeed-forwardとして使い、すこし先のほうまで見せておくと、先のほうになると生徒はぐじゃぐじゃになって、ついてこれないところがある。しかし教室で実際に練習してから見ると、さっきわからなかったところが今度はよくわかる、というぐあいに到達度を自覚する一種のモノサシとしてもビデオは機能する。

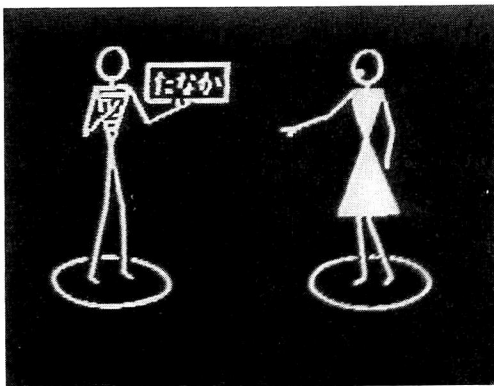


図-5



図-6

標準的線画ビデオは、まず線画と音声があられ（図5）、つぎにリピートのためのポーズのあいだ文字があられている（図6）。バリエーションとしては、①線画と音声のみ（リピートのためのポーズつき）、②線画と文字があられ、文字をよむための沈黙があり、次に音声で文字をよむ（読み方の練習）、③線画のみがあられ、それについてのセンテンスをいいおわったところに文字と音声があられ、テストの正しい答えをおしえる、④文字のみがあられ、それをよみおわったところに絵と音声で正しい答えがわかる（読み方のテスト）。他に新出ひらがなの書き順をあらわすアニメがある。

ビデオでの1レッスンは内容が多すぎることもあるので、クラスではそれを分けておしえる必要があるから注意。たとえばビデオのプログラム1ではいっぺんに、わたし／あなた／このひと／そのひと／あのひと、が導入される。

### ステップ 3

これ／それ／あれはかさです。（6-8 ページ）

生徒の興味は品物の方にいくかもしれないが、じつはこれ／それ／あれのつかいわけが、最初のポイントである。それができたあとで内容語をふやしていく。とうぜんのことながら、この／その／あのひとのレッスンの延長線上にあるから、その復習からはじめる。

復習といえども、はじめはかならず「ステージ」に出てもらい、全クラスの注意を集中する。そのあとで、すわったままの生徒をランダムに指して練習するとか、言いたそうにしている生徒にやらせる。

空間配置としては、できれば細長いテーブルのひとつのはしにかさを置く。ひとりの生徒に出てきてもらい、かさのちかくで、わたしはかたぎりです、あなたはAさんです、と確認したらすぐに傘を指さして、「これはかさです」という。そしてテーブルのもうひとつのはしまでしりぞいて同じかさを指しながら「それはかさです」という。これをくりかえしたら、たぶん生徒は「これはかさです」といえるようになる。そしたらこんどは傘をもうひとつのはしにもって行って、とりのこされた生徒に「それはかさです」といわす。ビデオでは、かさをテーブルにおくかわりに、手にもって「これ」、相手に手わたして、しりぞいて「それ」といっている。これも参考になるだろう。手ごたえが感じられたら、「ありがとう」といって席にかえし、先生がクラスにむかって「これはかさです」といえば、クラスから「それはかさです」がかえってくるはずである。テーブルの上にかさをおいたまま先生がクラスにまじって、うしろ向きでかさを指して、「あれはかさです」といって「あれ」を導入する。

はじめのレッスンでの内容語は、かさ、かん、ほん、たな、ぐらいいにとどめておく。「たな」

が教室にあると便利である。学習心理学では、いっぺんにおぼえることのできる項目数は $6 \pm 2$ といわれている。これ、それ、あれ、かさ、かん、ほん、で6項目である。「かん」を見せるときには気をつけて「ビール」「ジュース」「コーヒー」とおもわれないように、ラベルがなくて「かん」としかいいようのないものを用意しておく。教室で見せるものはなるべく大きいのがよい。教科書に出てくる内容語は、むやみに新出文字をふやさずに書けるように配慮してある。口頭練習のために、内容語を多少追加してもかまわないが、基本的で、まぎれもなくその名で呼べるものにかぎる。

これ／それ／あれのレッスンの第2段階では「たまご」「りんご」などをおしえるが、文字の方でも feed-forward して、つぎにくる構造語「あります」への布石である。「たまご」の実物は落としても大丈夫なように、ゆでたまごにしておくといよい。

読み方への橋わたしは、あらかじめ準備してある、これはかさです、それはかさです、あれはかさです、の線画を見せて、いわせる。フラッシュ・カードで、わたし、あなた、あのひと、このひと、そのひと、は、たなか、さん、です、の順によませ、ふたたび、わたし、あなた、このひと、そのひと、あのひと、を見せ、このひと、そのひと、あのひと、をくりかえし、そして[これ][それ][あれ]とつづける。次に[これ][それ][あれ]のカードを絵と一致させる。フラッシュ・カードだけの読み方にもどり、[このひと][は][たなか][さん][です]をよませ、[たなか][さん]をくりかえし見せ、次に新カード[かさ]を見せる。また[たなか][さん]を見せ、こんどは[かん]を見せる。[かさ][かん]つぎに[ほん]を見せる。あるいは、黒板に

このひと は たなか さん です

とならべ、[このひと]の上に これ／それ／あれ をかさね、[たなか][さん]を1個所にかさね、その上に[かさ]をおく。このようにして、既習の文字が、新しい組合せになったり、1部分新しい文字になったりする。すでにわかっている確実なところから、いきおいをつけてきて、一部分だけ新しいことにぶつかるようにするのが、段階づけということである。「かさ」のところには「かん」「ほん」もかさね、いろいろに文を変化させて、読む練習をする。カードをならべて見せることの意味は、文中のどの部分が、どんな語とおきかえ可能であることを神経組織にしみこませるためである。

書き方としては、これのれと、ほんのほが新しいが、れはわとまぎれないように、ほははとまぎれないように気をつける。いすのいと、りんごのりもまぎれやすいので注意が必要。

「カード」と「テーブル」は片かなだから、たぶん同一レッスンで書き方をするのがよいだろう。長音の「ー」で、音の長さが倍になることを誇張するとか、拍子をとるとかして示す。



「テーブル」は「つくえ」でもよかったかもしれないが、たぶん応用範囲のひろいことと外来語の多いことをしめす例という意味もある。「カード」をつかえると教室活動が便利になる。「カード」を導入するときは、名前をかいたものでなくて、白カードです。名前のカードは次のレッスンで「これはたなかさんのカードです」をやるまでとっておく。先のことを気にかけて、今はそれに触れないでおくことを negative feed-forward と呼べるかもしれない。

先生の発音では、あまりいっしょうけんめいになると「かん」「ほん」の「ん」が [m] の音になる人があるから、自分のくせに気をつける。かご、りんご、たまごの「ご」の音は、わたしはむしろ鼻濁音の [ɲo] よりも、[go] の方をすすめたい。

#### ステップ 4

これはわたし の かさ です。(9-10ページ)

所有をあらわす「の」によって、日常生活でもいろいろ権利を主張することができる。しかも後になって「の」はいろいろな使い方で登場する、日本語のなかでも非常に便利なことばである。本書では次のように発展する。

わたしのカード (p.9) → おとこのひとのぼうし (p.23) → テープのはこ (p.27)  
→ テーブルのあし (p.32) となる。

準備としては、雨の日だといろいろ傘があつてつごうがよいが、はっきりだれそれのものと区別がつくように色や形の異なるものを対照的につかうのがよい。先生は自分の教科書には大きく名前を書いておく、また自分の名前を書いたカードも用意する。りんごやたまごにはふつう所有権は主張しないものである。荷札などに名前をかいて、所有権をはっきりさせることもしたらいいかもしれない。

目のまえにかさがふたつあつて区別したいときに、(ひとつの傘をさして)「これは」(自分をさして)「わたしの」(また傘をさして)「かさです。」同様に、「(もうひとつの傘をさして)これは」(たなかさんをさして)「たなかさんの」(また傘をさして)「かさです」という。自分の傘をもってクラスにむかい「これはわたしのかさです」といえば、「それはあなたのかさです」という声がかもどってくるはずである。

あるいは先生が本をもって、自分の名前が書いてあることをクラスに見せて「これはわたしの本です」といえば、クラスが「それはあなたのほんです」という。生徒の本をさせば、その生徒が「これはわたしの本です」...それをもって黒板にたてかけて、クラスといっしょに「あれはダレソレさんのほんです」など、同様にカードでも練習できる。

フラッシュ・カードでは、しばらく既習の語を練習したのちに、「は」だけをとりだし読ませ、つづいて「の」をみせて「の」という。「わたし」を見せると自動的に「わたしは」という生徒がいるだろうから「わたし」+「は」≠「わたし」+「の」という組合せで異なるのだということを「あなた」その他についても同様であることをわからせる。「わたし」「の」を黒板にならべ、その前後に「これ」「は」と、「ほん」「です」をおいて、読ませる。さらに「これ」に「それ」「あれ」を重ねたり、「わたし」のところに「あなた」「たなか」「さん」とか、内容語のところに「かさ」「かご」などを重ねて、おきかえてよむ練習をする。

### ステップ 5

(たなかさんの) かさは いす に あります。(11-12ページ)

内容語はすでにならったものばかりをつかって、あたらしく物と物との関係をいうことになる。場所をあらわす助詞「に」もはっきりとわかるように、「にあります」をひとかたまりにとられないように、先生は話し方に気をつける。もちろん不自然に区切ったり、ゆっくりになりすぎたらよくないことは、いうまでもない。

教科書では、「たなかさんのかさはテーブルにあります」から導入されているが、実は初心者にはこのセンテンスは長すぎる。実際の場面では、トピックについてクラス全員の理解が一致していれば、たとえば「りんご」といえば先生がもってきたりんごしかその場に見えないとしたら「りんごはテーブルにあります」から導入した方が、短いセンテンスだから、らくである。しかし本という制約のなかで提出するときには、新情報だから「テーブルにりんごがあります」のようにするのがしぜんだろう。しかし、この段階でまだ「が」で学習者を混乱させたくない。その制約のなかでは「たなかさんのかさ」のようにトピックを限定することで、「が」をつかわずに「は」でおしとおすことができる。日本語では「ほんはたなにあります」というときは、「ほん」についてはみんなが一致して了解している *the book* である。「ほんがあります」というときは、新情報の導入で *a book* だというように英語流にいうこともできよう。

導入にあたっては、異なった場所にあることのコントラストをつくる必要がある。

りんごはテーブルにあります。

かさはテーブルにあります。

は、おろかな提示である。対照をしめすには

りんごはテーブルにあります。

かさは いす に あります。

しかし、そのまえに復習をかねて、物の名前を確認しておく必要がある。

「これはりんごです。これはかさです。

これはテーブルです。これはいすです。

これはりんごです。」

りんごを指さして「りんごは」

テーブルをおさえて「テーブルにあります。」

同様にかさを指さして「かさは」

いすをおさえて「いすにあります。」

この場合注意することは、りんごやかさを手にとって示したりしないこと。手にとってから、置きながら、「テーブルにあります」というと、置く動作との混同がおこる。「あります」というときは、厳然として、その物がそこにあるようにする。練習のために、場所を移動することは当然すべきことだが、あまりちょこまかすると動作の方が印象にのこる。「あります」は状態であって、動作ではない。ビデオのライブ場面を参考にしてほしい。

既習の内容語だけをつかって「あります」のいみがわかったら、新しい内容語「さら」「はこ」などをつかって、もっと変化をつけることができる。先生が気をつけるべきことは「テーブルの上に」「はこの中に」のように口をすべらさないことである。「のうえに」「のなかに」は初心者にとっては長すぎて、たいへんである。このいいかたは p.57 で出てくる。それにくらべて「ドコソコに」のにでいえるのは、定位置というか、あるべき場所にある場合で、意外な場所ではない。場所をあらわす「に」はのちになって（p.34）ドコソコにいきます、のように使える、たいせつな語である。「は」「の」と前後してフラッシュ・カードで示し、同一の系列であることを感じさせる。「です」「あります」も同様である。フラッシュ・カードで「かぎ」に対しては既習の「かん」「かご」が、また「さら」は「さん」が土台になっている。「はこ」「はし」を見せると [ha] [wa] のよみかたの異同について質問があるかもしれないが、「わたしは」のようにうしろにきたときは WA で、「はこ」のようにはじめにきたときは HA というぐらいでよかろう。

「ドコソコにあります」の文に十分なれたら、「たなかさんのかさはいすにあります」などもいえるようにする。文章構造が同じでも、音節数が多いだけで、初心者にはたいへんな重荷になる。

#### ステップ 6

ドア は ここ／そこ／あそこ に あります。(13ページ)

「ナニナニはドコソコにあります」を十分にいえることを確かめたら、たとえばかさを、どこともいえない場所、床の上とか、かべにたてかけるとかして「かさはここにあります」という。かさのちかくに来てもらって「かさはここにあります。」そのまま先生だけがすこしりぞいて

「かさはそこにあります」と、この生徒にはなしかける。クラスにむかって、かさをうしろ向きのまま指して「かさはあそこにあります」という。

ここ／そこ／あそこ、がそれぞれ「わたしのなわばり」「あなたのなわばり」「そのどちらでもないところ」だとわかったら、こんどは「テーブル」「たな」など名前のわかっている場所のことも「ここ」「そこ」「あそこ」でいってみせる。

「このテーブル」「そのいす」「あのたな」のいいかえとして「ここ」「そこ」「あそこ」を導入することもできるが、ひとつのことをいうのに複数のいいかたがあると、初心者は悩むのである。そういうところにエネルギーをつかわせたくない。新しい言い方が突破口になるような必然的状況から入り、そのあとでそれほど必然的でないことも、こんな言い方でいってもいいんだ、となると気らくでいられる。

フラッシュ・カードでは、たとえば

[かさ] [は] [いす] [に] [あります] [。]

とならべて、よませたら、[いす] のところに [ここ] [そこ] [あそこ] をかさねて、さらに、他の場所の可能性、テーブル、たな、などもまぜて、練習する。[かさ] のところへはもちろん [ほん] [りんご] [カード] その他を入れかえる。ありえない状況をあらわすノンセンスな文はつくらないようにする。

#### — ステップ 7 —

わたし は ここ に います。(14-15ページ)

わたしのカードはここにありますが、たなかさんのかさはあそこにあります、などを復習したのち、

たなかさんのかさはここにありますが。

たなかさん はあそこにいます。

など、持ち物はあります、ひとはいますというコントラストで導入する。生徒の母語によっては、たとえば英語は、人でも物でも存在をあらわすのは同じ BE 動詞であったりするから、日本語のように異なる動詞におどろくことがある。この文型がすめば、出席をとるのに、「たなかさん……」と名前を呼んで見わたすと「わたしはここにいます」というこたえが期待できる。

JP, 15ページはちょっとしたあそびである。ただ読むだけでもよいし、のれば地図をもってきてあそぶこともできる。

—— ステップ 8 ——

この／その／あの りんご は かご に あります。(16ページ)

同じ名前の品物に、「この」「その」「あの」で区別をつけなくてはならない場合である。コソアド・シリーズは一応これで、だめおしをすることになる。

—— ステップ 9 ——

これは みぎ／ひだり の て です。(17ページ)

体の部分をあらわす語は31ページでもっと出るので、ここでは「あたま」「て」「あし」ぐらいにとどめ、それよりは「みぎ／ひだり」をじっさいに感じてもらうことがたいせつである。そのためには教師は「これはてです」といって自分の手をクラスにしめしたら、後向きになって、つまり生徒と同じ方向をむいて、右の手をのばし「これはみぎのてです」、左の手をのばし「これはひだりのてです」という。あしについても同様である（なお日本語の「あし」は英語のleg, foot, あるいは漢字の「脚」「足」などの区別をしないで、両方をあらわす）。「あたま」を示すときには、髪の毛とか顔とかにまちがえられないような工夫が必要だ。それから気をつけることは、「みぎて」「ひだりあし」のように口をすべらさないで、「みぎのて」「ひだりのあし」ということだ。みぎ+の+あしと分けておくことで「みぎ／ひだり」の語が独立してつかえる便利さがある。たとえば「ドアはひだりにあります。みぎのほんはわたしのほんです」など。

—— ステップ 10 ——

ほん と ノート は テーブル に あります。(18ページ)

物と物をならべるときに使う「と」である。物でなくて人でも「だれそれさんと、だれそれさんはあそこにいます」といえる。このページにあらわれる内容語は「ノート」「テープ」「コップ」「スプーン」など外来語が多い。長音「ー」や、「コップ」のつまる音など、大げさにやってみせる。

## TEACHING JAPANESE STEP BY STEP WITH PICTURES (Part 2)

Yuzuru Katagiri

Here is a detailed account of how the teaching is done in the clearest way for starting learners in the Japanese language, using *Japanese Step by Step with Pictures* (Taishukan Publishing Company, Revised Edition, 1993). This book is based on I. A. Richards' "Notes on Principles of Beginning Language Instruction" (1947) which later got the name Graded Direct Method, noted for Language Through Pictures Series of books and AV materials.

## 『はじめてのほんご』のおしえかた (その2)

### TEACHING JAPANESE STEP BY STEP WITH PICTURES (Part 2)

片 桐 ユズル

Yuzuru Katagiri

#### ステップ 11

わたしは テーブル から ほん を とります／とりました。(19ページ)

わたしは たな に ほん を おきます／おきました。(20ページ)

わたしは はこ に ほん を います／いました。(21ページ)

ここで、はじめて、動作をおしえることになる。文法事項としての動詞をおしえるのではなくて、人間行動の基本的要素が日本語としてどのように表れるか、ということがたいせつであるから、動詞はテキストに出たものに限定しておしえる。その意味でJPに選ばれた動詞は基本的で応用範囲のひろいものであり、「とる」という語だけから例をとっても、ランチをとります (JP1, 44), うしからミルクをとります, ひとはさかなをとります (JP1, 62), しゃしんをとりに行きます (JP2, 45) だけでなく、手にとる, ノートをとる, 100点をとる, 単位をとる, 金をとる, 時間をとる, etc., etc. さらに「とり出す」(JP2, 40), うけとる, など複合語をつくる。これらのことを頭のすみにおいて、おしえたいものだ。

「ドコソコから ナニナニをとります」という文はながいので、準備として軽く「わたしはりんごをとります」「あなたはコップをとりました」などをしておくのがよいだろう。このときに「を」という後置詞を印象深くすることと、日本語の現在形は incomplete action であることを頭において「とります」が「とっています」という進行形にならないように注意する。たぶんそのモノにさわらないで、たとえば「りんご」を指さすだけして、「りんごを」といい、とる動作だけをして「とります」という。とったあとで、手にもったりんごを指して、「りんごを」といい、その手でもう一度とる動作をして「とりました」という。

(A)「わたしは テーブルから 本を とります」という文は

(B)「わたしは 本を テーブルから とります」ということもできる。

しかしわたしは6:4の割合で(A)が多いと感じた。日本語はまず根まわしをしてから本論に入

る傾向がつよい。たとえば英語のように語順で意味が決定的になる母語のひとつにおしえるときには教師は口をすべらして(B)をいわないように、自分の発言に特に注意しなくてはならない。教師は「わたしは」といいながら自分をさし、「テーブルから」といいながらテーブルの面をおさえ、はなれる動作をし、「本を」といって本をさし、「とります」といって取る動作をする。本をとったあとで、別の手でもういちど自分をさし、テーブルをさし、本をさし、取る動作をして「……とりました」という。「おきます」は平らなものの上に、「入れます」は深いもののなかに物を移動させる。このステップをさらにこまかく述べれば、とります／おきます、のコントラストを経て、おきます／いれます、のコントラストにいたる。

これらの長い文は、フラッシュカードをボードにならべて、その一部分をおきかえたりして練習すると特にわかりやすいはずだ。

[ わ た し ] [ は ] [ い す ] [ から ] [ か さ ] [ を ] [ と り ま す ] [ 。 ]

[ た な か さ ん ] [ は ] [ た な ] [ に ] [ ほ ん ] [ を ] [ お き ま す ] [ 。 ]

[ あ な た ] [ は ] [ か ご ] [ に ] [ り ん ご ] [ を ] [ い れ ま し た ] [ 。 ]

「を」「に」「から」などの短い語も、1枚ずつ別のカードに書いて、その機能をはっきりさせる。短いからといっても、全部おなじ大きさのカードに書くこと。クラスのサイズにもよるが、B6 無地の情報カードをおすすめる。

もののなまえ、場所を、できるだけ早い機会に、「それをそこにおきました」「あれをあそこにおきました」でいえるようにする。これはなるべく「言いかえ」としてではなく導入したい。そのためには名前の知らないようなもの（コレ／ソレ／アレ）を、どこともいえないような、たとえば床の上（ココ／ソコ／アソコ）においたりするとよい。そのあとで名前のわかったものを名前のはっきりした場所におくときも、コソアでいわせる。コソアでうける練習は重要である。それから、コソアでうけるときには、語順において、物品と場所が入れかわるようにする。これは先になって、「りんごをテーブルにおきました」といってもよいのだという柔軟性にむかって feedforward している。

**新出文字**として、「を」「お」「き」がある。「を」「お」は同音だから注意がいる。ものの名前のあとにくるのが「を」，「お」は「おきます」のはじまりくらいの感じでいればよからう。



ステップ 12

これは うわぎのポケットです。わたしはこのポケットにペンをいれます。

この おんなのひとは ぼうしを とります。

これは おとこのひとの くつです。わたしは このくつに ひもを つけます。

これはテープのはこです。わたしは このはこにテープをいれます。（22-27ページ）

このステップは内容語をふやししながら、助詞「の」の使い方をひろげ、「とります」の反対の「つけます」を導入する。「つけた」ものは、不安定な状態にしても、はなれにくい。ものを身につけると、そうなる。「うわぎ（ぼうし）をつけます」を日本語の新しい可能性として歓迎するか、不自然として排するかは、教師の自由である。

「たなかさんのかさ」にくらべて「おんなのひとのくつ」を経て「はしのはこ」にいたると「の」の所有の感じがだんだんに減っている。単に関係があることを示す「の」は日本語において大変に便利なことばである。このステップではそれにむけての方向づけをする。

単に「おとこ」「おんな」でもよさそうなものだが、あえて「おとこのひと」「おんなのひと」にしたのは、日常のはなしかたでは、このようにちょっと距離をおいたようないいかたが日本語的であるようにおもったからである。はなはだしいときには、「外国人のひとは」というようなことまでいってしまう。

最近では、はっきりと男物／女物の区別がへってきたが、それでもはっきりと女物とわかる「かさ」「くつ」「ぼうし」「うわぎ」はある。それとコントラストさせれば「おとこのひとのナニナニです」はいいやすい。「うわぎ」はジャケットでもコートでもなんでも上に着るものは「うわぎ」である。あとになって「したぎ」とコントラストする（JP2, 40）。

**新出文字**に「う」がある。「うわぎ」は発音しにくいかもしれない。また「うわぎ」とくらべて「ぼうし」をおしえるには、ただ「ボーシ」のようにひっぱるだけの長音とするのではなく、「ぼ・う・し」からすこし弱くなって「ぼうし」を経て「ぼーし」になるということを発音してみせれば、単なる表記法の例外としてではなく、理解できる。この理解は今後も「う」が長音をあらわすときに役にたつ。

「つ」は「つほ」「くつ」「つけます」につかわれるが、発音しにくい音である。「ぼうし」「みず」「びん」にあらわれる「ほ」「ず」「び」はすでに「ほ」「す」「ひ」が「ほん」「いす」「このひと」などにあらわれており、それに濁点をつけると発音が変わるのだ、ということを示す必要がある。

あたらしいカタカナとしては「ペン」「ポケット」がある。

## ステップ 13

くぼさんは たなかさんに りんごを あげます。

あなたは わたしに りんごを くださいました。

りんごは たなかさんの て に あります。それは き に ありました。

わたしの なまえは たなか たかし です。(28-30ページ)

同じ動作でも、視点がかわると、異なった動詞としてあらわれる。この理解はかんたんではないから、慎重に、まず動作の主体は一定にしておく。主語をかえると「もらいました」が入ってきて、三つどもえで、ややこしくなる。あげます／ました だけでしばらくがんばり、十分定着してから、次のレッスンで「(わたしに) くださいました」という視点の変化を導入する。受け手を見ながら「わたしはあなたにカードをあげます」のようにいうと、そのひとは何かいいなくなるし、その発言は「くださいます」でなくてはならない。先生は受け取り手を見ないで、クラスにむかって「わたしはたなかさんにカードをあげます／あげました」というのがよい。「あげます／ました」が定着するまでは、「わたしにくださいました」の状況に生徒をおいこまないように気をつけるようにする。もうひとつ、相手がなにもいわないうちに「あなたはわたしにりんごをくださいます」といったりするの、さいそくするみたいで、おかしい。「くださいました」をつかうのは完了した動作だけに限定しておくのが無難。またしても、この文型では、受けとり人が先にきて、品物があとにくることを原則にしてある。コソアでうけるときに、順番がいれかわるようにしたことも、前と同様。

「なまえ」(30ページ) は、はじめのメタ言語。たぶんわざわざ字に書いたものを見せながらいうのがよい。JPでは、はじめのころには「わたしのなまえは」ということはやらないようにして、「わたしはたなかです」でおしとおすようにしておいた。ひとつの事実をいうのに二つ以上の表現があると、初心者はまようことにエネルギーをついやして不毛である。もうひとつは、対象言語の世界に十分慣れてからでないと、メタ言語はむづかしいものである<sup>(1)</sup>。

**新出文字** あげます、なまえ。「げ」は「つけます」の「け」と対照させる。「え」は「な・ま・え」とはっきり分けて発音させるようにする。

## ステップ 14

これは め／みみ／はな／くち／くび です。

これは ゆびです。これは あしのゆび です。(32ページ)

まえには、からだの部分として、あたま、て、あし+みぎ／ひだり を学習した。からだの部分は次のステップで、たとえとして使われるが、このステップでは本来の意味のみにとどめておく。調子にのって、あまり多くの部分とか、こまかい言い方などはおしえない。それよりは、みぎ／ひだり の復習とか、新出文字「め」「くち」「ゆび」に注意する。

日本語の「あし」は土につく足の (foot) 部分と、脚全体 (leg) を区別しない。また「あのひとは手がながい」のように、「て」と「うで」の区別も厳密ではないことを頭の片隅にいらておこう。

#### —— ステップ 15 ——

いす／テーブルのあし。コップの て。びんの くち／くび。やかんの くち／て。(32ページ)

はじめての「たとえ」で、生徒はよろこぶ。既習単語の組み合わせで、他にもいえることがあるかもしれない。生徒が調子にのって、日本語の通常の用法からはずれたことをいっても、むきになって否定せずに、にこやかに聞きながす。

#### —— ステップ 16 ——

これは へや／まど／ドア／かべ／こくばん／ゆか です。

このドアは とじて／ひらいて います。(33ページ)

部屋の部分の名前が、新出文字 へ／べ／ど／ば を加えて書ける範囲であられる。「ひらいて います／とじています」は動詞の te-form であることは無視して、ここではただ open, shut の状態を示すことばとしてだけ導入する。ひらいていたり、とじていたりするものは他にも本とか手とか、いろいろある。濁点付きの新出文字は、濁点のない既習文字と対照しておしえる。

#### —— ステップ 17 ——

これはいえです。これはやねです。

たなかさんは あのいえに いきます／ました。

あなたは あのドアから ここに きました。

あなたは あそこに いました。

わたしたちは ここに います。(34-36ページ)

「いきます」がはっきりわかってから、次ぎのレッスンで「きます」をやる。「きます」は視

点の移動がともなうからむずかしい。先生はついうっかり「わたしはドアにいきます」といってドアにいき「わたしはドアにきました」としかいえなくなってしまう。ドアからかえってきて、ドアに行ったことをふりかえて「ドアにきました」というようにする。あるいは生徒をいかせて、「あのひとはドアにきました」のようにする。日本語の /i/ の音は弱音になる傾向があり、/ikimasu/ がほとんど / (i)kimasu / のように聞こえやすいので、先生は息がもれないように、はっきりと /ikimasu/ といわなくてはならない。そうでないと生徒は、先生が何を必死でおしえようとしているのかわからない。「きます」を定着させるには、「このドアにきます」「ここにきました」のように、「こ」とむすびつけておく。

注意することは、JP では、方向をあらわす「へ」をつかわずに、場所をあらわす「に」でおしとおしているから、先生は「アメリカへいきます」のように口をすべらさないことだ。「ドコソコに」が定着したあとで、出発点をあらわす「ドコソコから」を導入する。

**新出内容語** インド、アメリカ、ふね、ひこうき、バス、じどうしゃ、じてんしゃ、れっしゃ。その他、てきとうに補足して、地図のうえで交通機関の切り抜きなどを動かして見せたりして、話題をひろげる。そのばあいには地名などは書くところまで要求しなくてよい。「れっしゃ」は「でんしゃ」よりも意味範囲がひろいものとして、これをえらんだ。「くるま」よりも「じどうしゃ」を、「ジェットき」よりも「ひこうき」をえらんだ。

**新出文字** ふね、「れっしゃ」などの小さく書く「っ」「ゃ」。カタカナのつまる音は既習で、コップ、ポケットなどがあった。インド、アメリカ、バス、これら新出のカタカナは既習のドア、カード、スプーンのうえにのっている。

#### ステップ 18

かさはどこにありますか。 あそこにあります。

これはなにですか。 それは ねこです。

「これはなにですか」は しつもんです。

「それはねこです」は こたえです。

これはびんのくちですか。 いいえ、くちではありません。ふたです。

これもふたですか。 はい、それは はこのふたです。

たなかさんはここにいますか。 いいえ、いません。たなかさんはここにはいません。

(37-39ページ)

**疑問文**がここではじめて出る。GDM は問答法ではなかったことに注意。つまり問いというか、キューがなくても、生徒が自発的に言いたくなるようなテクニックがGDMであった<sup>(2)</sup>。問答法

では先生がおちいりがちな罠がある。ひとたび疑問文が使えるようになると、先生が質問をし、生徒が答えるという、役割の固定におちいりやすい。しかし疑問文こそ、これから、生徒がこれを使いこなす、新しい世界と知識をきりひらいていく重要な道具なのである。生徒が疑問文を自発的にいうようになるためには、「何だろう」という疑問をほんとうにおこさせるような状況をかんがえなくてはならない。たとえば、先生は「とります」「おきます」「いれます」を復習しながら、いろいろなものを、いろいろなところに置いてゆく。「ほんをたなにおきます」「ノートをポケットにいれました」「りんごをかごにいれます」「かさをあそこにおきました」など。そして、ナニナニはドコソコにあります、で新しい状況をいうことができる：「りんごはかごにあります」「かさはあそこにあります」など、いろいろ調子にのって、あれもいえる、これもいえる、しかし、突然「ほんは……」といいかけて、どこだかおもいだせず、「どこ？ どこにありますか？ ほんはどこにありますか？」といいながら、あちこち視線をはしらせる。あるいは、授業の進行上で教科書を見る必要がでたようなふうにおもわせて、しかしみつからないので「ほんは……？ わたしのほんはどこにありますか？」という、たいいてい生徒が指さしたり、「たなにあります」といって、おしえてくれる。そしたら、「ほんはどこにありますか？」「ほんはたなにあります」のように確認したらいい。しかし、たとえば、りんごを指さしながら「りんごはどこにありますか」のように答えがはじめから見え見えでは、疑問文ということの意味がない。すこしはドコダロウ？ ナニダロウ？ という気持ちがはたらくように、さがさせたり、かんがえさせたりして、言語レベルだけの、練習のための練習におちいらないように気をつける。あるいは、教室中のいろいろなところに、いろいろな生徒の持ち物を置いておく。すると「Aさんのかさはどこにありますか」「Bさんのかごはどこにありますか」が意味をもつ。

**言語材料**について、このステップでは特にこまかくしらべておく必要がある。「これはペンですか」「たなかさんはここにいますか」のような Yes-No question は50%の確率で答えがすでにわかっている。それにくらべて「これはなにですか」「たなかさんはどこにいますか」のほうがいかにも質問らしい。英語でいうところの Wh-question から先に導入する。「なに」と「どこ」についていえば、日本語ではどうやら、場所から先にはいったほうが、やりやすいようだ。「なに」の導入については、まず知っているものを次から次へと見せて、「それはほんです」「それはりんごです」「それはびんです」「それはコップです」などと言えることで勢いをつけておいて、とつぜん知らないものを見せ、生徒が「わからない」ので勢いがおちた瞬間に「これはなにですか？」と質問の感じでたずね、「これはなべです」と答えの感じで答える。一度だけでは答えがはっきりわからないのを利用して、生徒に「それはなにですか？」といわせ、先生が「これはなべです」という。つぎにもうひとつ知らないものを見せ、先生はだまっている。生徒が困って、だまっていたら、「それはなにですか？」をいうようにそそのかす。こうすれば、知らない

もののときには「なに？」をいうようになる。ついでながら、「なに」は独立してつかえるが、「なん」はつかえない。「なんですか」ではなくて「なにですか」にした理由はここにある。発音のうえでも、日本語の /i/ の音は弱くなり、ほとんど聞こえないことがある、ということをおもいだせば「これは nani ですか」から「これは nan ですか」へのうつりかわりを聞かせてみせることができる。

**否定文**の学習が Yes-No question にはともなうので、言語材料がややこしくなる。Wh-question から先に導入することは、このややこしさを避けることにもなる。あるいは、はじめのときは、答えは「はい」と「いいえ」だけにしておく。（「いいえ」の発音に注意。「いえ」の絵をつかったりして、音素的対照をはっきりさせる。）だれのものか不たしかな持ち物を指して「これはあなたのかさですか？」とか、えんぴつだか、ペンだか、一見どちらだかわからないものなどを使う。「です」の否定は「いいえ、ペンではありません」のように、すこし長いがきちんといわせる。このほうが「ペンじゃありません」よりも「です」との関係がのこっているし、書きことばとしても適切である。書きことばと話しことばをあたかも二つの異なった言語体系のように提示したくないものである。ついでながら、「そう」はまだおしえてないので、「はい、そうです」をいわせることはできない。「はい、ペンです」のように述部をリピートさせる。否定文は、実際の状況に即しながら、かなりの練習が必要であろう。「せ」が新出文字。

「これもはこです（か）」の「も」は以後とても便利につかえる。「も」も新出文字。

**メタ言語**もここではじめて導入される（しつもん／こたえ）。メタ言語は、対象言語よりむずかしいものであることを教師はよく理解しておかなくてはならない<sup>(3)</sup>。ここでは「これはなにですか」「それはねこです」などと大きく紙に書いたものを指さして「これはしつもんです」「これはこたえです」というとわかりやすい（図1）。これらのメタ言語はいったんわかれば、あとで便利である。



図1

ステップ 19

いまなんじですか。  
ろくじです。  
わたしたちはいえにいきます。(44-45ページ)

数詞がはじめて出てくる。できるだけ簡素化し、誤解のないコミュニケーションをめざしたい。このステップでは、いち、に、さん…の系列だけをおしえる。数のよみかたとして

4はつねに「よん」といって「し」といわない。  
7はつねに「なな」といって「しち」といわない。

「いち」「しち」「し」の音は日本人どうしても聞きちがいがやすいので、さけるのがよい。時間の「よじ」「くじ」は、数だけをいうときの「よん」「きゅう」と正確には対応していないことを頭のすみにとどめておくのがよい。

「いま」という便利なことばがここで導入される。あらかじめアラームをセットしておき、授業中とつぜんに鳴らせて、「いま」というとピンとくる。

「わたしたち」という複数のいいかたは、「このひとたち」のように応用できる。しかし、物品をあつかうときには単数複数のことは知らん顔でいたらい。

「いえにいきます。さようなら」「クラスにきました。おはようございます」「ランチをとります。いただきます」などは、ちょっとした遊びである。あいさつのことばなどは、すでに知っていることが多いだろう。

**新出文字** よ, ろ, じゅう; ク, チ, ラ

ステップ 20

あなたはめがねをつけますか。  
いいえ, つけません。これはわたしのめがねではありません。  
めがねは ものです。えんぴつも ものです。  
おとこのひとも, おんなのひとも, ものではありません。ひとです。  
こどもも ひとです。(46-47ページ)

ここでは疑問文や否定文の復習をしながら、否定文の範囲を動作にまでひろげて「いれません」「つけません」などもいえるようにする。そのほか今までにならった動作の否定「とりません」

「おきません」「あげません」「いきません」「きません」なども適当に練習できるとよい。

**もの**と**ひと**はたいせつな概念である。今後の学習で活躍してほしい便利なことばである。今までにならった「このひと」「そのひと」なども人称代名詞のようにおもわせておいたが、じつは「この+ひと」「あの+ひと」であったのだ。もちろん生徒にこのことについてレクチャーする必要はない。「もの」の導入は、いろいろなものをごちゃごちゃに見せて「これはものです」というとわかりやすい。そして、ひとつひとつを取りあげて「これもものです」「これもものです」「ペンものです」「えんぴつものです」などとやれば「も」の復習になる。

— ステップ 21 —

これは目／耳／口／手です。(48ページ)

漢字がはじめて学習される。これらはものの形からきた字ばかりだ。絵文字っぽく導入し(図2), 書き順をしっかりとしえる。

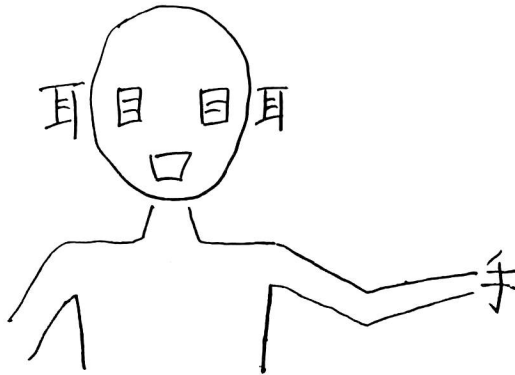


図2

— ステップ 22 —

手にはゆびがいつつあります。

いぬには手がありますか。いいえ、ありません。いぬには手はありません。

しかし、いぬにはあしがよつつあります。(49-50ページ)

**ゾウ**は**鼻が長い**へのワンステップとしてここは重要である。この段階では「ドコソコに」をトピックとして、数といっしょに導入する。

数のいいかたとしては、すでにイチ、ニ、サン…の系列は時間のいいかたといっしょに学習した。このステップ22では、物品はすべて、ひとつ、ふたつ、みつつ…とかぞえ、1枚とか、2



本とか、3冊…はつかわない。数をいっぺんに、「ひとつ」から「とお」までおぼえるのがたいへんだったら、「ひとつ」から「いっつ」、「むっつ」から「とお」くらいに分けてもよいだろう。

導入はたとえばつぎのようにする。りんごをひとつのせた皿、りんごをふたついれた箱、りんごをみついいれたカゴなどを教卓にならべる。それぞれ指さしながら「さらにはりんごがひとつあります」「はこにはりんごがふたつあります」「かごにはりんごがみつあります」などということができる。そして、りんごを、「ひとつ、ふたつ、みつ、よっつ、いっつ」とかぞえてみせることができる。場所とか入れ物から話題をひきだしながら、ナニナニがイクツあります、という新情報をのせていく。先へすすんで慣れてきたら、「は」を落としてたりして「さらにはりんごが（ひとつ）あります」という新情報を紹介する普通の文になる。

このステップで、はじめて助詞の「が」が出る。ここまでは「は」だけでやりくりしてきた。「りんごはテーブルにあります」とか「ドアはあそこにあります」とかいう場合に、その「りんご」「ドア」の指示物については、話し手と聞き手のあいだで共通理解が成立していなくてはならない。英語流に言えば“the apple”, “the door”であるわけだが、りんごなどはたぶん先生の教材用りんごしか教室にはないだろうが、ドアだったらふたつ以上あるかもしれないし、いすやテーブルにいたっては、たぶん複数あるにちがいない。「このいす」「あのテーブル」のように特定しておかなくてはならない。先へすすんでからの混乱をさけるためには、それを見越して手前のところでコントロールをするべきことがある。これを“negative feed-forward”と呼んだらよいかもしれない。“Feedback”としては“ステップ5”のおしえかたを見てください<sup>(4)</sup>。「へびには手がありますか」のしつもんに対して、答は「へびには手はありません」のように「は」をつかうことに、ここでは一応きめておく。しつもんにとりあげたことで、トピックについて共通理解ができたからである。ふたつ以上かさねて否定するときは「も」をつかって「へびには手も足もありません」。

ひらがなは「いぬ」「むっつ」「さる」がこのステップで出て、すべてをカバーしたことになる。

### ステップ 23

ここにはひとが8人いっしょにいます。(51ページ)

ヒトはすべてニンと呼ぶ（ひとり、ふたりのみ例外、52ページ）。

数詞は イチ、ニ、サン…

ひとつ、ふたつ、みつ…

ひとり、3人、5人…

以上の3系列のみに整理した。先生が口をすべらして他の数詞をいわないように注意する。

「いっしょ」という新しいいいかたが入った。これも便利につかえるだろう。書き方で、ちいさい「っ」「ょ」などに注意。「人」という漢字が出るが、ここでは「にん」という読み方だけにしておく。漢字の読み方は原則として一時にひとつだけおしえる。それが定着してから、他の読み方を一時にひとつずつ紹介する。「人」の字もそうだが、このあたりで出てくる漢字はものの形から察しやすいものを選んである。

\*

『はじめてのにはんご』も51ページへ来たところで、文型としては「ゾウは鼻が長い」へ一歩はいりかけ、疑問文、否定文がいえるようになったし、数え方の基本もおぼえた。ひらがなもいつのまにか全部マスターしたし、漢字の手ほどきもはじまった。これで基礎的日本語への入門は一段落といえよう。

注

- (1) 片桐ユズル, “GDM の認知的段階づけ” GDM News Bulletin, No. 46 (June 1994).
- (2) ———, “Direct Method と Greded Direct Method — Question-and-Answer と Writing をめぐって” 京都精華大学紀要, 第2号 (1991年12月), pp. 38-55.
- (3) ———, “GDM の認知的段階づけ”
- (4) ———, 『はじめてのにはんご』のおしえかた (その1), 京都精華大学紀要, 第9号 (1995年8月), pp. 71-2.

## TEACHING JAPANESE STEP BY STEP WITH PICTURES (Part 3)

Yuzuru Katagiri

This is a detailed account of how teaching can be done in the clearest way for starting learners in the Japanese language, using *Japanese Step by Step with Pictures* (Taishukan Publishing Company, Revised Edition, 1993). This book is based on I.A. Richards' "Notes on Principles of Beginning Language Instruction" (1947) which later was given the name Graded Direct Method. This method has become known in the noted series of books and AV materials, Language Through Pictures.

## 『はじめてのほんご』のおしえかた（その3）

### TEACHING JAPANESE STEP BY STEP WITH PICTURES (Part 3)

片 桐 ユズル

Yuzuru Katagiri

『はじめてのほんご』（JP1）は日本語の特色を強調しながら、内容としての全体の流れは I.A. Richards and Christine Gibson の “Language Through Pictures Series” にもとづいており、ここであつかう JP1, 52-79 は *English Through Pictures, Book 1* (EP1) 40-51 に対応し、そのつづき EP1, 58-112, EP2, 2-19 は『日本語もう一歩』（JP2）であつかわれる<sup>(1)</sup>。

#### ステップ 24

ひとつのまどはひらいています。もうひとつのまどはとじています。  
ひとりのひとはまどにいます。もうひとりのひとはテーブルにいます。  
まどからは木がみえます。あなたには木がみえますか。  
ここからは木はみえません。わたしはまどにいきます。  
いまは木がみえます。わたしはテーブルにいました。  
そのときは木はみえませんでした。(52-3ページ)

「ひとつ、もうひとつ、ひとり、もうひとり」といういいかたを知っておくと、対比するときに便利である。このステップでは、条件によって「みえます／みえませんが、みえました／みえませんでした」という対比がおこる。いままでの学習では「さらにはりんごがあります」「わたしはさらからりんごをとりました」「わたしはたなかです」のように事実として確かなことをあつかってきた。しかしここでは、条件によって、認知が否定だったり肯定だったりする。情報の出所をたしかめるといふか、認知のプロセスについての反省をふくむことになる。クラスの全員が同じことをいうわけにはいかなくなる。ある程度の不安が起こることはさげられない<sup>(2)</sup>。

物を見せるのに、何かのうしろに置いたり、角度により見えたり見えなかったりする。そこに確かに存在するとわかっていても、見えないという状況をつくりだす。(みえます／みえませんが、みえました／みえませんでした)。生徒の場所を移動させると、「いまはみえます。ここからはみえます／あそこからはみえませんでした」。

あるいは不確定の要素をつよくすると、男だか女だかわかりにくい写真などをちらりと見せてすぐかくす。「おとこのひとがみえました」「おんなのひとがみえました」などと発言にばらつきがあるのを利用して「ダレソレサンにはおとこのひとがみえました」「ナニナニサンにはおんなのひとがみえました」などと異なった情報をならべてみる。

## 状況

## 認知

ドコソコからは

ダレソレサンには

いまは                      みえます / みえませんが

そのときは                みえました / みえませんでした

「ナニナニがみえます」が新情報であるのに対して、否定は、すでにトピックについて合意があるので、「ナニナニはみえませんが」とうけることに現段階では一定しておく。

「そのとき」といういいかたは、「ドコソコにいました。そのときは木はみえませんでした。いまはみえます」のような対比でかんたんにわかるだろう。「いま」はステップ19の時計のところですでに習っている。

**新出内容語(文字)：**とり，き(木)。

## ステップ 25

なにがみえますか。なにもみえませんが。 (54ページ)

これはふじさんの え／しゃしん／ちず です。 (55ページ)

山には木があります。川の水は山からきます。 (56ページ)

列挙するときの「も」をつかって、あれがみえますか、これがみえますか、なにもみえませんが、にもっていく。

「木がみえますか」「いいえ、木はみえませんが」

「とりがみえますか」「いいえ、とりもみえませんが」

「なにがみえますか」「なにもみえませんが」

**新出内容語(文字)：**え／しゃしん／ちず，(見えます)。やま(山)，ふじさん，かわ(川)，(水)，うみ，しま，ほ。52-7ページの漢字は物の形からおしえることができる。テキストの絵にもそれはサブリミナルにはいっている。「見」は「目」との関連でおしえる。

ステップ 26

このさるは木の上にあります。

このいぬは木の下にあります。

かごの中にねずみがいます。（57ページ）

はなは目と口のあいだにあります。

本のたなは本だなです。（58ページ）

上下中と「あいだ」をつかって、位置関係をくわしくいえるようにする。いままでは「はここに  
あります」というような定位置にあるものについての発言だけであったが、定位置にないこと  
についてもいえるようになった：「はしは はこの上／中／下にあります」。使用頻度からいえば  
「はこはテーブルにあります」より「はこはテーブルの上にあります」の方が多いのはわかっ  
ているが、いままで、あえて「テーブルにあります」でとおしてきた理由は初心者にとって「に」  
という1音節に対して「のうえに」という4音節はあまりにも長く、負担が大である。もうひ  
とつはGDMの段階づけは、おおまかないいかたから、こまかないいかたへ、という流れがある。  
はじめにこまかないいかたが定着すると、おおまかで便利ないいかたができにくくなる。もの  
の名前でも、はじめは「ペン」というのだけおしえる。ボールペンとかサインペンとか、こま  
かい区別は上級のものとする。

はし+はこ=はしばこ、ほん+たな=ほんだな、のようないいかたも、あまり深入りする必  
要はないが、日本語のくせのひとつとして頭の片すみに入れてもらう。

日本語の「うえ」は英語の on, over, above のような区別なしに、くっついていても、はな  
れていても使えることを、教師のがわはおぼえておいたほうがいいだろう。

**新出内容語(文字)：**ねずみ、はしばこ、本だな、上、中、下、何。

ステップ 27

このひとは「こんにちは」と いいます／いっています／いいました。

くぼさんは なんと いいましたか。（59ページ）

いぬはなんと いいますか。（60ページ）

わたしはなべに水を入れています。（61ページ）

「いいます」を機会に「こんにちは」「ありがとう」「どういたしまして」などのあいさつや、  
きまり文句を意識させることができる。「いっています」のようにテ型によって進行中の動作が

このステップではじめてあらわれる。写真の切り抜きなどを見せて、そのなかの人物が何をいつているか、いわせるとよい。さらに動作だけでなく、「いいました」は「見えました」と同様に、情報のみなもとについての反省をふくむ。したがって、

たなかさんは「おんなのひとが見えます」といいました。

くぼさんは「おとこのひとがみえます」といいました。

のように、ひとつの状況（たとえば第1図）に対して、ことなった反応があらわになったりすると面白い。当然のことながら、「ナニナニ」といいました、のカギカッコによる引用と、そこまでが引用であることを示す「と」の使い方はぜひ学習してもらわなくてはならない。さらに「いいます」は、ねこは「にゃー」といいます、を経て、[火] これは「か」といいます（71ページ）、さらに、このひとのなまえは「やまだきんいち」といいます



第1図

(JP2, 1) のように名前を紹介するところまで射程に入れている。ねこは「にゃー」といいます、の場合は現在その音を発していなくても、慣習などをあらわす現在形である。もちろん生徒にその説明をする必要はない。

これはさらに62ページで、進行形と対比される。

「何」は今までは「なに」といつてきたが、「なんといいましたか」をきっかけに「なん」という発音も導入する。Nani desuka は、はしょって発音すれば、nan(i) desuka, のように / i / の音はすぐに聞こえなくすることができる。ステップ18をごらんください。

### ステップ 28

ひとはうしからミルクをとります。このひとはミルクをとっています。（62ページ）

このひとの毛はながい／みじかいです。（63ページ）

**新出内容語(文字)：**うし、田、ふくろ、ミルク、こめ、さかな、毛、はり、いと。

「とります」ということで、人間のいろいろな活動をいうことができる。「さかなをとっている」ところとか、そのほか「ナニナニをとっています」をいえるような写真をクラスで見せるとよい<sup>13)</sup>。テ型で進行形がいえるが、今の段階では、動詞は「入れる」「とる」だけにとどめておく。「ながい／みじかい」ははじめての形容詞であるが、活用はさせずに、イ型だけにとどめておく。

—— ステップ 29 ——

いま ながいはりは 5 のところにあります。  
みじかいはりは 7 と 8 のあいだにあります。  
1 は 2 のまえにあります。3 は 2 のあとにあります。  
きょうは すいようびです。  
きのうは かようびでした。  
あしたは もくようびです。（64-65ページ）

**新出内容語(文字)：**糸，カレンダー，曜日の名前。

このステップでは「あとにあります」などの前後関係をつかいながら、曜日の名前をおぼえることと、もうひとつは、「ながいはりは5のところにあります」のような「ところ」といういかたを導入したかった。じつは使用頻度からいえば、「まどにいます」よりは「まどのところにいます」のほうが圧倒的に多い。それをあえて今まで「に」でおしとおしたのは、「～のところ」は入門者にとって音節数が多く、負担が重すぎると判断したからである。しかし「わたしに来てください」とはどうしてもいわないで「わたしのところに来てください」になる。「ところ」は今後おおいに活躍してほしい抽象度の高い語である。日本語では「ひと」「ところ」「こと」など抽象名詞をつかって、ソノモノズバリよりは、ふわっとしたいいいかたが多い。「女のひと、外国人のひと」「あなたのこと好きです」など。

前後関係をあらわす「まえ」「あと」はつぎのステップで、ナニナニしたあとで、ナニナニするまえに、に対する布石にもなっている。

—— ステップ 30 ——

たなかさんはコップに水を入れたあとで、やましたさんにあげました。  
田中さんは山下さんにあげるまえに、コップに水を入れました。（66-69ページ）

入れたあとで、あげたあとで、などのように「あとで」のまえには動詞のタ型がくることを学習する。とります、いいます、おきます、行きます、など今までにならった動詞について、特にテ型に注意をむけながら、これからする動作、すんだ動作、についても十分に復習をしておく。数とか曜日などで、前後関係にも意識的にしておく。

このステップでは、ふたつの文をつないで長い文をつくるという重いしごとがあるので、「あとで」と「まえに」を同一レッスン内するのは無理だろう。「あとで」が定着したあとで「ま



えに」へすすむのがよからう。

### ステップ 31

**火** これは「か」といいます。

火ようびは 月ようびの あとにあります。

**12:35** このじかんは なんといいますか。

「じゅうにじさんじゅうごふん」といいます。(70-71ページ)

**新出漢字：**日，月，火，金，土；水(すい)，木(もく)，まえとは異なったよみかたである。漢字のよみかたが，いくとおりもあることは，学習者にとってたいへんな負担である。GDM では一時にひとつのよみかただけをおしえ，それが定着してから別のよみかたをおしえる。

**内容語：**「ふん」をつかった時間のいいかた。じゅう，ひゃく，せん，まん，をつかった数のいいかた。テキストでは自習者を考慮して，不規則な読み方になる数をさけてある：さんびゃく，ろっぴゃく，さんぜん，など。「ぷん」と発音する時間もさけてある。これらをおしえないわけではないが，規則性が十分に確立し，自信がついたあとで，不規則や例外をいれるように，教師は配慮することがのぞましい。

### ステップ 32

どれがあなたの右足ですか。

これがわたしの右足です。(72-73ページ)

コレ・ソレ・アレの疑問形として「ドレが…？」とたずねられたら，答えはいくつかの可能性のなかから「これがナニナニです」とえらんでみせる。たとえば何人かの生徒の教科書をあつめて，わざと順序をばらばらにしてクラスに示しながら，

「これはあなたのほんですか」

「いいえ，それはわたしの本ではありません」

「これですか？ これですか？」といくつか見せて，よくわからない。困ったなという顔をして「どれがあなたの本ですか？」

生徒自身にもわからなければ，なお都合がよい。

「どれがわたしの本ですか」といわせて，手にとってしらべ，示してもらう。

「それがあなたの本です」

「これがわたしの本です」

あるいは、かさなどの持ち物を教師のテーブルのうえにおかせて、「どれがダレソレサンのかさですか」などとたずねる。答えるには「これが」とか「それが」と指さしていえるように、配慮が必要である。あるいはいろいろな動物の足の部分だけを見せて

「どれがいぬの足ですか？ どれがねこの足ですか？」

「これがいぬの足です」と生徒がこたえたら、それまでかくしておいた頭や胴体をあけて見せて

「はい、これがいぬの足です」と確認する。

あるいは [日] [月] [火] [水] [木] [金] [土] などのカードを並べて、「どれがスイですか」などとたずねれば、曜日や漢字の復習にもなる。

**新出漢字：**右，左，足。

### ステップ 33

ひとつのコップは右手にあります。もうひとつのコップは左手にあります。

どのコップがコーヒーですか。どのコップがおちゃですか。

右手にあるコップがコーヒーです。左手にあるコップがおちゃです。（74ページ）

いくつかある可能性のうちの「どの可能性が…？」に対して助詞のガをつかって答えを特定する。「どのコップ…？」に対して「このコップ…」と指さして答えることもできるが、ことばだけで答えるとしたら、「コップ」を修飾することが必要になってくる。ここでは「あります」という動詞の辞書型が次ぎにくる動詞を修飾する。（動詞はこのステップでは「あります」だけにとどめておく。）修飾されるべき物品、たとえばコップは色や形をわざと同じにしておき、異なる点は置いてある場所だけであるような状況を設定すると、「ドコソコにあるコップ」といわざるをえない。

**新出内容語：**おちゃ，コーヒー。**新出カタカナ：**ヒ。

### ステップ 34

わたしはひとつのびんを たなからとりました。

もうひとつのびんを れいぞうこからとりました。

たなからとったびんがワインです。

れいぞうこからとったびんがビールです。（75ページ）

このステップでは、動詞のタ型が名詞を修飾する場合を、動作の終了したタ型からもってくる。動詞はいままでテキストで学習したものに一応かぎっておく。物品の他の性質をつかって答えをいわれてしまわないためには、前ステップでやったように、似たようなコップとか、びんなどを使うとよい。

**新出内容語：**れいぞうこ，ワイン，ビール。**新出カタカナ：**ピ，ワ。

### ステップ 35

中国：これは「ちゅうごく」といいます。日本は中国のひがしにあります。

このひとはだれですか。 がんじんです。

がんじんは いつ 日本にきましたか。 754年にきました。（76-77ページ）

機能語として新しいのは「だれ」「いつ」という疑問詞である。「だれ」は、たとえば、学習者みんなが知っている有名人などの写真をつぎつぎに見せて、名前をどんどんいわせていくうちに、突然わからない写真を見せ、生徒がとまどった瞬間に「だれ」を導入する。つぎから、人がわからないときは「だれ」というようにしむける。教室での場面なら、たとえば先生がチョークを見せて、黒板に何か書いてほしい感じでクラスを見まわしながら「だれが黒板にいきますか？」という。その答えは、いくつかの可能性のなかから選ぶ「ガ」をつかって「わたしがいきます」とか「ダレソレサンがいきます」となる。

「いつ」に入るには、まず復習として「ナニナニしたあとで／するまえに、ナニナニしました」とか、何時に、何曜日に、何年に、どこどこに、いきました、きました、いました、ありました、などと時間系列のはなしをしておいて、突然いつだかわからない、おもいだせない、ということにつきあたって、「いつ？」を導入する。

新出内容語としてたいせつなのは「ひがし、にし、みなみ、きた」である。地図などを使って学生は自分の出身地についてはなすことができる。また「いつ」日本にきたかとか、どこにいたかとか、どこからどこにいったかということを、はなすことができる。このステップでは、時間空間的にはなしがひろがることが期待される。しかしここで学習する言語材料でいえる範囲にとどめておき、それ以上の深入りはしない。

**新出文字：**漢字は「国」と「年」だけであるが、中国と日本の読み方が新しいので注意。テキストではいくつかの固有名詞を書くためのカタカナがある：エ、ゴ、ザ、タ、フ、マ、モ、ロ。そのほかクラスでは必要に応じて少数のカタカナを足してもよい。

ステップ 36

どのれっしゃが ひろしまに行きますか。

12ばんのれっしゃが ひろしまに行きます。

このれっしゃは とうきょうから西に行きます。

左のまどからは うみが見えます。

左のまどから見える海は太平洋です。(78-79ページ)

12ばんのれっしゃ, といういいかたが出てくる。文法的に新しいことは「右のまどから見える山」という場合に動詞の辞書型が次の名詞を修飾する。このステップでは, 動詞は「見える」だけにとどめておく (ステップ33で「右手にあるコップ」を学習してあるから, その復習から入るとよい。)

JP2の改訂2版を出す機会があったら, 「東西南北」の漢字をこのステップでおしえるようにしたい。ただし, ひがし, にし, …の読みかたにかぎり, とう, ざい, …の発音はまだおしえない。「東京」なども書きたい誘惑があるだろうが, 漢字の読み方が何通りもあることをいっぺんにやると負担が重すぎる。「海」「太平洋」もここでおしえるという想定で『日本語もう一歩』(JP2)はつくられている。

ここまで来るのに, 60~80レッスン必要であろう。週5回として, 3~4カ月という計算になる。わたしがアンティオク大学でおしえたときは週3回で, 2学期(3カ月×2回)でここまで来た。

注

- (1) Language Through Pictures Series には *English Through Pictures* (EP) のほかにフランス語, スペイン語, ドイツ語, ヘブライ語, イタリア語, ロシア語があり, 日本ではすべて洋販からリプリントが発行されている (ただしヘブライ語をのぞく)。Graded Direct Method (GDM) によるおしえかたについては, EPの教師用書 *Teachers' Handbook for English Through Pictures* (GDM Publications) が非常に参考になる。
- (2) 片桐ユズル, “GDMの認知的段階づけ”, *GDM News Bulletin*, No.46 (June 1994). 再録『メディアとしてのベーシック・イングリッシュ』第10章 (京都修学社, 1996)。
- (3) このような写真は, 同じサイズの画用紙の台紙にはってコレクションしておくといよい。わたしのおすすめは, マルマン製品で「スケッチパッド」といって, B4画用紙を綴じたものがあり, 使いやすく, ねだんも安い。