Graded Direct Method Association Of Japan

No.46 **News Bulletin** 1994年6月

発行：GDM英語教授法研究会　事務局／〒150 東京都渋谷区恵比寿1-31-14 唐木田照代方　TEL.(03)3444-7109
編集：片桐ユズル　　編集委員：片桐ユズル、片桐よう子、昆布孝子、佐藤正人

吉沢美穂さんのメッセージ

片桐ようこ（当研究会代表）

あなたにとってGDMは何を意味しているでしょうか。あなたがGDMが好きなのは、またきらいなのはなぜですか。また、あなたはGDMといっしょに、また、GDMを通して、どんなことを学びましたか。このような質問に答えて頂けるなら、それはあなたがこれまでに受けた言語教育を抜きにしては考えられません。何となく、ことばとはこういうもの、教えるとは、習うとはこういうこと、と思いこんでいることに深く関わっているし、どういう経過でそうなり、どう変わってきたのか、いくのか、GDMはどんな役割なのか、いろいろな方とお話ししてみたい気がします。

もちろん、私たちはGDMを勉強することでリチャーズ博士の考えを知ることもできるし、GDMを日本に広めた吉沢美穂さんの言語教育についての考えも知ることができると思います。吉沢さんはTeachers' Handbook for English Through Pictures BKs I, IIの中で、生徒の自発的発言の大切さを強調しています。これはきっと彼女がアメリカでGDMといっしょに学んだことなのでしょう。

ことばの勉強は、ごく単純に言ってしまえば、言語材料からあるルールを見つけ、それを用いて自分の思いついたことを表現してみて、それが受け入れて貰えてはじめて言語活動となる、という経過をもつと考えられます。このプロセスのすべてを自発的にしないとことばは身につかない、ということだと思います。Direct methodで教えている教師は、ある時は生徒がちゃんとルールを見つけられるか心配になったり、不安に思ったりして、解説をしてやるのが親切のように感じてしまうことがあります。でも、ここでぐっと踏みとどまって、生徒の思考能力を信頼することが大切だと思います。吉沢さんは生徒の能力を過小評価してはならないと書いています。

リチャーズ博士は、書かれたものの中で自発的発言についてはふれていないのだそうです。リチャーズ博士にとっては授業中に生徒が発言するのはごく当たり前のことだったのでしょう。でも吉沢さんにとっては、まさに 'O BRAVE NEW WORLD' だったに違いありません。現在、学校の

GDM SUMMER SEMINAR 1994

1994年度GDM夏期英語教授法セミナー

日　　時：8 月18日(木) 午後2時～8月21日（日）午後1時

場　　所：日本YMCA東山荘（〒412 静岡県御殿場市東山　Tel. 0550-83-1133～5)

問合・申込：〒606 京都市左京区岩倉木野137 京都精華大学　片桐ユズル研究室 (075)702-5213（直通）

教室で生徒は正しい答えを言う自由しかない、自分の気がついたことを表現する自由をもっていないように見えます。自発的発言の重要性は吉沢さんが私たちに残した大切な伝言ではないでしょうか。今よく言われている「プロセスを大切にする教育」と言うのも同じことかも知れません。今こそ忘れてはならないことではないでしょうか。

リチャーズ百年祭のあとで

つぎのような感想をもった。英語のばあい

(1) GDMの定義：Graded & Direct.

Gradedであることは言語材料として*EP* (or *LEL*) をつかう。Directであることは媒介言語をつかわない。すなわち、*EP* を使い、媒介言語なしでおしえていれば、どんなにへたでも、GDMである。逆にいえば、*EP* にしたがわないとか、媒介言語をつかうとかすれば、どんなにうまくおしえようともGDMではない (GDM的といったらよいか？)。

(2) GDM的とはどういうことか？誤解をさけるためには"Direct Method"で教えています、と言ってほしいところだが、旧来のDirect Methodに対して、GDMはつぎの点で改善を提案できる。旧来のDirect Methodの主なやりかたは"Repeat after me"とかQuestion-and-Answerだったが、それに対して生徒がつねに自分自身の立場から発言するようにするとか、先生がcueやquestionをしなくても生徒に発言をうながすようなsituationをつくるということをGDMはやってきた。

(3) ナチュラル信仰・コミュニケーション神話、つまり自分のいいたいことをマルノママ、ナチュラルなことばでつたえる (コミュニケート) できるハズだ、という迷信がある。この雑音にふりまわされているために、GDMの実践が難行っぽくなる。リチャーズの教材それ自体のもつ流れに身をまかせて、わたしたち自身はもうすこし手抜きができないか？

(すくなくとも *EP1*, 39までは、stick figureのビデオがある。)

リチャーズがおしえたかった種類の英語はナチュラルというよりは、いささかリクツっぽく、抽象的なもので、自然言語の体系と、いくらかの距離をもち、自然言語を反省するような、第二言語の体系だった、とおもう。　　片桐ユズル

京都精華大学紀要 6 号1994

I.A.リチャーズ特集号

リチャーズ祭を紙上に再現しました。ほしいひとは〒606京都市左京区岩倉木野町137京都精華大学片桐ユズル研究室まで切手350円分をそえて申しこみください (☎075-702-5213)。内容は

"現代英語の特質とBasic English" 相沢佳子

"些細なものの意味—表現における抽象と具象" 野中涼

"Richards and Science in Poetry——How to Make Literature Interesting Again" John Constable

シンポジウム" リチャーズ・ナウ" 梅本裕　佐藤正人　原田弘　柳沢康司　片桐ユズル (司会)

THE SHORTEST WAY TO ENGLISH

ベーシック 英語 インテンシブ

3泊4日コース

日　　時：8月18日(木) 午後2時～8月21日(日) 午後1時

場　　所：日本YMCA東山荘 (〒412 静岡県御殿場市東山　Tel. 0550-83-1133～5)

問合・申込：〒606 京都市左京区岩倉木野137 京都精華大学 片桐ユズル研究室(075)702-5213(直通)

オーラルコミュニケーションAのテストと評価についての展望

宮田　忍
（京都市立塔南高校教諭）

1.

オーラルコミュニケーションA・B・Cが高校課程で1994年度から導入されることとなり、その実施方法についてさまざまな議論が行われている。意志の伝達手段としての英語に近づけたいという理想にしたがって授業を考え、評価することが必要だと考えられるが、次のような問題がある。現在の状況では、コミュニケーションの能力を口頭で評価するには学級規模が大きすぎる。また、口頭で試験をする際、生徒によって会話の内容が変化することから、主観的に評価するほかない。さらに、学習指導要領には、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」とあるが、いったいどのようにすればそのような態度を測ることができるのか。しかし、上記の問題点を考慮しながら、現在の状況の下で45人の生徒を相手にオーラルコミュニケーション（以下OCと略す）を行うにあたって、多数の生徒のコミュニケーションの能力をいかに評価するかに焦点を絞る。

学校教育の場では、教授者、試験の作成者、評価する者が同一の個人であるので、教科の目標はテストに強く反映される。それゆえ評価方法と授業内容は密接に結びつき、教授のうえでの教師の意図を強く反映する。さらに、入学試験などとは異なり、数回に分けて試験を行うことができるので、テスト結果の信頼性を高められる。一方、生徒は授業の中で学習項目が示されているので、授業での学習がそのまま試験に出題される項目となり、評価につながるということを知っている。しかし、OC Aに関して実施されるテストはそれのみではないと予想されるので、新しく導入されるOC Aの性質を考慮し、何のためのテストか、テストの形式、テストの評価基準、日常の活動、について考察していく。

2.

OC Aの中でテストを実施する場合、どのような目的でテストを実施するのか、をはっきりさせておかなければ、そのテストの結果は全く意味をなさないし、データとして使用できない。教師は1年間の授業計画の中で、さまざまな目的をもったテストを組み合わせ、評価の手掛かりとしたいので、テストの作成前にその目的を改めて明確にしておく必要がある。

第一に、高校のカリキュラムの中でOC Aを始めるにあたって、授業の内容を段階的に設置することがあるかもしれない。その際に、生徒がどのレベルの授業内容が適しているか、を明らかにする目的でプレースメント・テストを実施する可能性がある。生徒の学習への動機づけや、意欲をも測るが、これは生徒の評価を決定するものではなく、あくまでも生徒に適した授業を受けることができるよう講座を編成するためのものである。

次に、教師が教授した内容について、学習者がどの程度習得したのかを測るためのテストは恐らく、定期考査と称して実施されていることであろう。これは教授し終えた事柄に関するテストなので、教師は生徒がよい点を取ることを当然期待するし、もし、生徒がそうできなければ、教授方法か教材を改めて検討する必要がある。

また、授業の中で、学力診断的なテストが行われることがある。このテストは生徒の弱点であると思われる項目について体系的に行うことによって、生徒の弱点を発見し、強化すべき点を明確にするために使用される。この種のテストを継続的に行うことによって、生徒の学力の進歩を見ることができる。ただし、実施回数が多すぎると学習者の負担になるので注意が必要である。

最後に、学習の課程の最後に行われるものが、学習目標に対する生徒の到達度を測るためのアチーブメント・テストである。教授された内容すべてをどれくらい習得したかを測るためのものである。

さらに、一年間の搬業を見通すと、上記のテストを組み合わせて、生徒の言語活動を評価することになる。それらのテストは各々独立したものとして考えられるのではなく、相互に関連させ合うのが望ましい。1つのテストでは測り切れない部分の言語活動を別のテストにより補い、できるだけ広範囲の言語活動の能力を評価するのがよいと

思われる。であるから、それぞれのテストの中で、どのような項目について生徒の能力を分析し、評価するのか、ということを事前にはっきりさせておかねばならない。例えば、それがOC Aにおいて口頭で行われるものである場合は、生徒の発音や、文法の力、語華、流暢さ、英語の理解度、などである。

3.

学習者の言語活動を評価する項目を決定した後は、それらの項目に関して学習者の言語運用能力を測るためのテストを作成しなければならない。特にOC Aは、活動を伴う科目なので、口頭での試験によって評価する方法が必要だと考えられることであろう。しかし、学習者が口頭による試験に慣れておらず、言語運用に習熟していない場合、できるだけ学習者の不安を取り除く努力をするべきである。英会話は難しいものだという印象を与えないことを忘れてはならない。必要以上の緊張や不安は学習者の自己表現力を低下させる原因になりこそすれ、よい試験結果をもたらしはしない。ある程度まとまった内容について話すことができるまでは、これを念頭に置いたうえでできるだけ簡単な方法のテストにし、躊躇なく発話させることが望ましかろう。

また、第二言語の学習者にとっては、いきなり、長い文章を話すことはできない。意味を伝える会話をする以前の段階の学習者をテストする場合には、リズム、発音に重点をおくよりほかないだろう。

ここで、学習者の言語運用能力を鑑み、どのようなテスト形式が有り得るのか考えてみる。

1) 発音についてテストする場合。
   a) 母音・子音についてミニマル・ペアを作った単語を発音させる。
   (例えば、boss-bus, fry-fly)
   b) 短い文章を発音させ、その中で、発音を評価する。
2) スピーキングについてテストする上で、絵を用いた方法。
   a) 1枚の絵について、できるだけ多くのことを説明する。
   b) 2枚の似たような絵を比較し、違いを説明する。(学習者に違いがはっきり分かるものを使用すること。クイズの本にある間違い探しなどは分かりにくく、説明しづらい。)
   c) 何枚かの絵をつなぎ合わせ、何が、どのように起こったのか説明させたり、物語を作らせる。(初期の学習者には複雑な絵を用いないほうがよい。)
   d) 吹き出しのある絵を使い、絵の中の発場人物になったつもりで話させる。
3) インタビューによるテスト。
   a) 教師が質問を与え、学習者が答える形式。
4) グループ・ワーク、ペア・ワークによるテスト。
   a) ロール・プレイにより、ある状況下における会話を学習者同士に行わせる。
   b) それぞれのもっている情報に差をつけ、お互いの知らない情報をたずね合う。
5) 試験官がある条件を英語で与え、それを表現する文章を考える。(例えば、買い物に行き、白いシャツが欲しいと表現したいとき、どう言うか。／自転車について説明しなさい。など広範囲にわたる)
   また、スピーキング以外の技能と組み合わせて行うものもある。
6) 試験官が文章を聞かせ、学習者はその文章をリピートする。
7) 短い段落にまとまった文章を文字で与え、読ませる。(まず、黙読させてから声を出して読ませる。)
8) 聞こえた文章を口頭で変化させる。(能動態を受動態に、叙述文を疑問文に、など)
9) まとまった文章を聞かせ、英語で要旨をまとめる。
10) 筆記による試験。
   a) 単語、文章のストレスの位置を表す。
   b) 母音・子音の押韻について表す。

さらに、言語運用の能力の高い生徒には、次のような試験も適用できる。

11) まとまった文章を読ませ、それについて要旨をまとめ、発表させる。
12) 文章についてペア、またはグループで討論させる。

13) 英語による５～10分程度のプレゼンテーションをさせる。

4.

テストの評価について考えてみよう。生徒の発音や、文法の力、語彙、流暢さ、英語の理解度の５項目についての評価は、５段階評価で行い、場合によっては３段階で行い、その合計点で総合評価を行う。口頭による試験で評価する場合、教師の主観性が大きく影響することは明らかである。できれば、ALT（外国人講師）の力を借り、２人以上の教師が各々評価する方法を取れば、偏りが比較的少なくなる。

筆記による試験の利点は、学習者の能力を客観的に、しかも多数を一度に測れることである。コミュニケーションの能力を紙上で測れるのか、という問題について考えねばならないが、面接によるテストでもっている能力を十分に発揮できない生徒に対して、筆記による試験は、１つの指針として活用され得るかもしれない。オーラルコミュニケーションＡの試験を行う場合、できるだけ実際の場面に即して作られねば、その実施にあたっての目標を達成することはできない。このような観点で万一記述試験を作成した場合、会話をスクリプトの形式で表現することになるだろう。ところが、実際の生活の中で、意味があり内容のある会話を英語で行う場合に、話題となっている事柄についての知識が必要不可欠である。そして、その知識を得るためにはある程度の読解力が必要とされる。どのような読み方をすれば、英語が理解できるのか、ということを指導することが必要である。

また、「40～45人の学者を対象にOC Ａの授業を行わねばならない状況では、筆記試験をしなければ評価できない。面接に必要とする時間は莫大なものであり、面接による試験は到底無理である」という呪縛から逃れる努力を教師がするかどうか、が教授のポイントとなってくる。

参考文献

文部省. 1989.『高等学校学習指導要領』

若林俊輔. 1993.「OC で何ができるか」『英語教育』11月号、大修館書店

Harris, David P. (1969.) Testing English as a Second Language. McGraw-Hill Book Company.

Heatos, J.B. (1990.) Classroom Testing. Longman. 1990.

Underhill, Nic. (1987.) Testing Spoken Language —— a Handbook of Oral Testing Techniques. Sixth edition. Cambridge UP, 1992.

音声メディアの視点からみた言語教育

原　田　　弘
（京都精華大学助教授）

GDM は、生徒の自発性を重んじる。それは時として、教師を悩ませる。ウォーミングアップが終わって、その日のアイテムを導入した後、ドリルの段階になって、何とか場面を作って生徒に言わせようとするのだが、どうも生徒は乗ってこない。それでも教師は辛抱強く生徒からの自発的な発言を引きだそうとあの手この手を駆使して頑張る。生徒との我慢くらべ。というのはおおげさだが、あくまでも、GDM では learner-oriented な方向で行こうとする。もちろん、場合によっては、日本語で「何でも言ってください」と、言ってもいいようなものだが、一度日本語をつかってしまうと、せっかくそれまで築いてきた英語の世界が崩れてしまうので、やっぱりもったいない。ということになり、場面作りと、教材の準備と授業の組み立て‥‥Teachers' handbook をひっくり返したり、BASIC English の勉強、意味論の本を読んだり、セミナーに参加して‥‥あ～～～しんどということになる。（という人もいる）

では、なぜ自発性をそこまで重んじるのか。そ

れはあたりまえだと言えばそうなのだが、本稿では、音声メディアの視点からその理由を探ってみる。同時に、言語教育一般に於ける自発性の重要性も考える。

1975年１月10日付けのある新聞の切り抜きが、色あせた状態で今も私のファイルに残っている。学生時代に、まだ将来英語を教えることもはっきり決まっていなかったが、言葉の発声と聴取についての興味から、私が切り抜きをして、ファイルに残しておいたものだ。タイトルは「幻聴の構造」、書いた人は志水彰（阪大講師、精神医学）となっている。内容は言語性幻聴についてである。言語性幻聴というのは、熱病その他で意識の低下したときにも見られるが、主として意識がはっきりしているときに、実際には存在しない、意味のある言葉が聞こえたと考える、という症状の病気である。要旨は、「患者がその様な幻聴を体験しているときに、自分が聞いていると考えている言葉をあたかもしゃべっているかのようなノドや口の発語筋の動きが確認できた」ということだ。

志水氏は次のように言う。

われわれが暗算をしたり黙読をしたりする際に唇を動かしたりする。ときにはぶつぶついったりしていることがある。この場合我々は、言葉を使って、考えている。幼児は他人への意志の伝達とは無関係に、考えていることをしばしば言葉にする。幼児が一人で遊んでいて色々としゃべっているのを見る人は多いであろう。つまり彼らはしばしば言葉を使って考えているのである。この際、ノドや口の周囲にある多くの発語筋の電気流動を調べて見ると、実際に声を出してしゃべっている場合に近い動きをしていることがわかる。

このように、言葉を使って考えているときの少なくとも一部の場合には、発語筋をはじめとする身体の発声に関する器管は、声にならないが言葉をしゃべるのに近い状態になっている。

上記、志水氏が言っているのと同様のことが、最近の脳科学の研究においても指摘されている。

人についての最近の実験データでは、話すときに働く運動性言語中枢（ブローカ領域）が、聞いているだけでも働いており、特に子音の弁別に関係していることが明らかにされた。出力系である発声と、入力形である聴覚系が、同時に働いて言語中枢の認識や働きを担っている。（文献５）

はたして、人間はものを考える時に頭の中で「しゃべっている」のだろうか。中川聖一(1990)は音声言語が思考の手段である可能性があると言う。では音波となって口から発せられる声と、音波になる前の脳内の声との関係はどうなるのだろうか。人間は音声をいかにして認識しているのだろうか。

言語学、音声学、神経生理学、大脳生理学、心理学、さらにコンピュータによる人工知能研究など、様々の立場の研究者がその解明を目指した研究を進めている。（文献１、４）しかし残念ながら、人間がどのようにして音声を認識しているかということは、まだよくわかっていないようである。

城戸健一(1986)によると、音声は次のような過程を経て認識していると考えられる。すなわち、入力音声は蝸牛から大脳までの神経回路網で処理されて大脳の聴覚中枢に至る。ここで言語としての性質を持った表現がされる。これを言語的表象という。入力音声が単語ならば、それに相当する言語的表象と同じとみなされる単語を記憶の中から探し出す。記憶の内容と同じとみなされる単語があれば、聞こえた音声をその単語であると認識する。見つからなければ聞き返すか、わからなくて当惑するか、いろいろな反応をするわけである。

入力された単語が予期していたものであれば、それを記憶から引き出すことは容易である。さらに、入力音声から言語的表象を作り出す過程にも、この単語ではなかろうかという予想が介入することが考えられる。それによって不明瞭な音声でも正しく認識できたり、逆に、本当の入力単語とは異なる単語を予想したために誤って認識してしまうこともありうるであろう。まったく予想していなかった範囲の単語であれば、記憶内容から探し出すのに時間もかかるし、誤認識も多くなる。

入力音声が文章構造を持った連続音声であれば、それを構成する単語や構文規則、あるいは論理の組み立ての法則を記憶の中から引き出し、入力音声が記憶していた論理体系を満足すると認めたとき、認識できたとする。文章を構成する単語の中

に不明瞭なものがあっても、他の部分から推察してもっともらしい単語を選びだすことにより、単語認識の不確かさを補うこともできるが、逆に先入観などによって話者の意志とは異なる受け取り方をしてしまうことも起こる。

図—1は音声によるコミュニケーションの模式図である。話し手が聞き手に何かを伝えたいとき、伝えたい概念を言語学的形式に置き換えた後、適切な司令を運動神経を介して音声生成器官へ送り、筋収縮を引き起こして声道形と音源を形成し音声を生成する。このとき、話し手は自分の音声のフィードバックを聞きながら、絶えず音声生成器官のコントロールをおこなっている。生成された音声波は聞き手の聴覚神経を介して大脳に伝わり、発声内容が理解される。このように話し手の脳と聞き手の脳とのあいだに幾つかのできごとが鎖のようにつらなって起こっており、これをことばの鎖と呼んでいる。(文献4、6)

このフィードバックは、通常、聴覚フィードバック(auditory feedback)と呼ばれ、音声生成において非常に重要な役割を担っている。したがって、フィードバックが正常に行われない場合には、話し手の発声に何等かの変化をきたすのが普通である。例えば、自分の発声に、何分の一秒かの時間遅延を加え、この時間遅延音声を聞きながら発声をおこなう、音声の遅延フィードバック(delayed speech feedback)を行えば、普通の発声を続けることは極めて困難になる現象が知られている。もちろん、このフィードバックというのは、音だけではなくて、相手の反応とか周りの状況総てのフィードバックを含む。

このような音声コミュニケーションのしくみについて脳の神経細胞ネットワークをコンピュータでモデル化したプログラムの研究が盛んに行われている。(文献1)

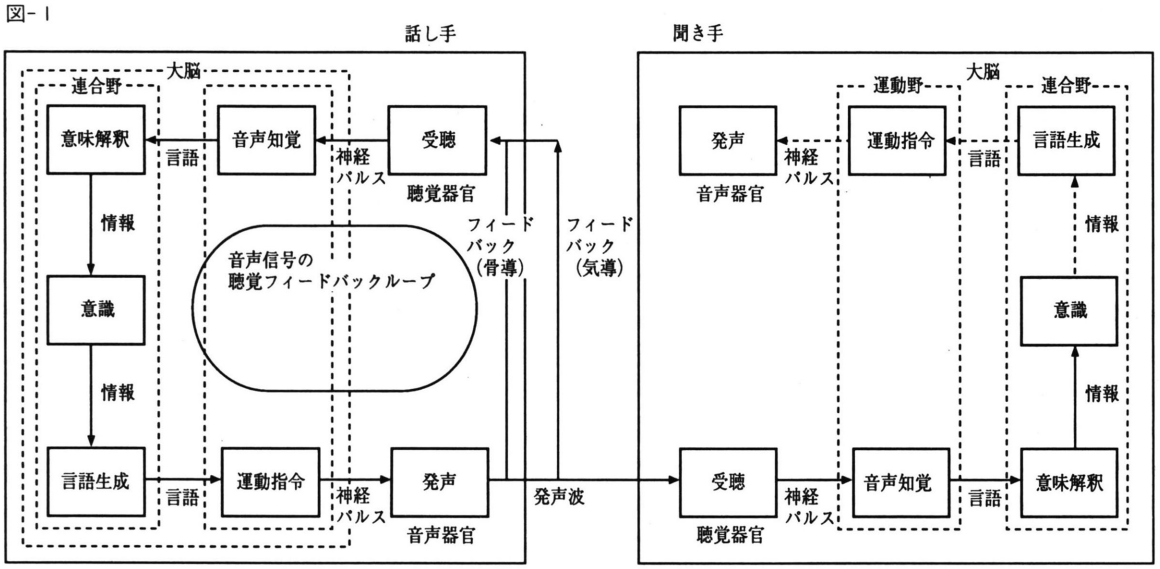
それに伴って、大脳の活動をCT, SQUID(微小磁気計測)などの計測技術を用いて、興味深い研究も進められているようだ。

アメリカの大脳生理学者ロバート・チャップマンは、被験者に幾つかの単語を聞かせて、大脳全体の電位波、すなわち「脳波」のパターンがどう変化するかを調べる実験をおこなった。すると、発音は大きく違っていても意味が似通った言葉で刺激を与えると、よく似た脳波のパターンが現れた。逆に発音はよく似ていても意味のまったく違う言葉では、脳波は異なるパターンをとったのである。(図-2参照)

ところが最近、この分野において、チャップマンらの実験と一見相反するような報告がなされた。

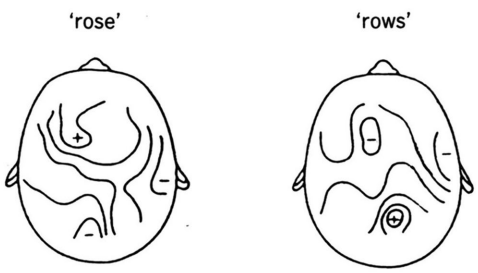
アメリカ、ミズーリ大学メディカル・センタ

図-1



ことばの鎖 〔文献1より〕

図-2



脳電位波と言語の相関関係を調べた実験の1例
〔文献4より〕

一のドナルド・ヨークと、シカゴ大学のトム・ジェンセンは、1985年、同じく脳電位波のパターンと言語の相関関係を、被験者に単語を聞かせるのではなく、発音させる形で調査した。それによると、脳波のパターンが一致したのは「同じ意味」の言葉に対してではなく、「同じ発音」の言葉に対してであったという。英語を母国語とする多数の被験者を対象に英語で同じ単語を発音させたところ、その言葉が口に出る直前、しばしば同じ脳波のパターンが現れたというのだ。ここで注目されるのは、各人に共通する脳波パターンが音価にのみ対応する、という点である。これを裏付けるように、その後ジェンセンが英語を話す人間とイラン南部の地方語を話す人間に同じ英単語を発音させる実験をしたところ、両者の脳波パターンはまったく同じだったという。(文献4)

上記の実験結果から次のことがわかる。ことばを聞く時には、原則として意味を理解しようとして聞く。当然、ことばの意味解釈をつかさどる連合野での働きが活発になる。よって、同じ意味の単語を処理する時に、同じ脳波パターンが現れるのであろう。

それに対して、ことばを発する時には、同じ意味の単語ではなく、同じ発音の単語に同じ脳波パターンが現れたということから判断して、意味を考えていないというわけではないが、意味の区別は第二義的というか副次的なものになってしまうのではないだろうか。少なくとも、聞く時と比較すると、そうなる可能性が高いということをこの実験は示していると考えられる。特に、その発話が自発的でなくて、実験とか機械的なオウム返しのような、他者によって制御された、いわば強制された発話の場合、いきおい脳は連合野よりも、運動野が活発になるのであろう。それは、ことばを話しているのではなく、単なる音を出す運動をしているだけ、という結果をまねきかねない。語学を教えるものとして心しておかなければいけないことである。やはり、言語教育に生徒の自発性は大切なのである。

以上、脳の音声処理という、音声メディアの視点から言語教育における学習者の自発性の重要性について考えた。これは、チャップマン、ヨーク、ジェンセンの実験結果についての私自身の解釈である。残念ながら、チャップマンたちの行なった実験報告を直接読んではいないので、実験手順等に関する詳しいことが不明のまま、議論をした。今後、この分野での研究が進むと、言語教育に携わる者にとって有益な知識がもっと増えることは間違いない。

参考文献

(1) 甘利俊一 監修 1990 『音声・聴覚と神経回路網モデル』 オーム社
(2) 中川聖一 1990 「音声と言語」 『音声・聴覚と神経回路網モデル』(甘利俊一 監修, 1990, オーム社) 第一章
(3) 城戸健一 1986 『音声の合成と認識』 オーム社
(4) 矢沢潔 構成 1988 『最新脳科学、最新科学論シリーズ3』 学研
(5) NHK取材班 1993 『驚異の小宇宙・人体II、脳と心 2、脳が世界をつくる[知覚]』 日本放送出版協会
(6) 切替一朗、藤村靖 監修、神山、戸塚訳 1966 『話しことばの科学』 東京大学出版会

GDMの認知的段階づけ

片桐ユズル（京都精華大学教授）

ことばはコミュニケーションのためにあると大ざっぱにおもっていたが、ちかごろのように「コミュニケーションのための英語」などとことさらに強調されると、その「コミュニケーション」というのはじつは特殊化された、とてもせまい意味にちがいないとおもうようになってきた。そのようなことを強調する例文とか言語材料から受ける印象は、どうやら、どのような手つづきで、目的のひとに会う約束をとりつけるかということのようだ。そのあとで、自分の立場をどう説明するかという問題は入ってこないようである。

言語の本質は象徴性であって、社会的協調が第一番にくるのではナイ、とスーザン・ランガーはいって、シンボル作用を手がかりに思想の世界に新しい地平を見せてくれた(注１)。認知心理学をはじめたジェローム・ブルーナーは1988年のコージブスキー記念講演で、ローマン・ヤコブソンなどのロシアや東ヨーロッパ系の言語学にふれて、彼らは言語をcommunicativeであるだけでなく、constitutiveに見ている、といっている。現実をうつしだすだけでなくて、現実をつくりあげるものだ、ということだ（注２)。

理想的には、学習者のあたまのなかでおこる言語の構造化と、彼の世界の構造化は、いっしょに成長していくものだ、とリチャーズはいっている。しかし非常にしばしばおこっていることは、言語がそのように探究の手段となるのではなくて、むしろ現実を探究からそらせたり、思考と行動をしないですますための代用手段として、つかわれている(注３)。あらかじめわかりきったものとしてある世界を、ことばでいいあらわすのではなくて、ことばで手さぐりしながら言いあらわせた分だけ世界がはっきりしてくる、という立場をわたしはとりたい。

リチャーズの方法がそれにもとづいているベーシック英語は、それ自体で完成した小世界で、一目で見わたすことができるし、ひとつひとつの語のうごきが、雑多なものにじゃまされないで、すきとおって見える、一種の実験室である。そのためにGDMでおしえているわたしたちも、しばしば語のはたらきや、生徒のあたまのうごきが、はっきり見える瞬間がある。たとえば1993年の秋に水谷広子さんが*English Through Pictures*（*EP*）で小学６年生をおしえはじめていて、“picture”という語をなかなか子どもがしゃべってくれない。自動車の絵を見せると“That is a car.”家の絵を見せると“That is a house.”といってしまって、“That is a picture.”とはいってくれないのだった。モノそれ自体よりも、モノをうつしたpictureは、より抽象的なんだな。やっぱり“*picture* of a car”とか“*picture* of a house”として共通した概念をうかびあがらせなくてはならないんだな。しかし“of”をつかうとなると、それは*EP*の26ページ以後だ。おしえはじめたばかりにしては、すこし早すぎる。「今どのへんをやってるの？」「こんど“take”にはいるから、絵を“take the picture off the wall”などにつかえる伏線としてやっておきたかった。」なるほど、しかしtakeするものはbookとかbagもあるだろうし、pictureはやっぱり、実物と動作の世界にもうすこし慣れたあとで、入れるのがいいようですね。

Direct methodでおしえていると、言語の構造化と世界の構造化が、からみあって成長するものだと実感する瞬間がしばしばある。わたしがオハイオで日本語をおしえていたとき「のれん」と「でんわ」という語を「それはのれんです」「あれはでんわです」という文型でいわせるのがむつかしかった。ひらがなをわたし流にコントロールした範囲の文字でその語は書けるし、どちらも実物もさわれるし、絵にもかける。しかし「わたしはたなかです」「この／その／あのひとはたなかさんです」「これはほんです」「それはかさです」の言語・世界に慣れつつある学生にとって「のれん」はあまりにも異文化のものであった。部屋の機能から

切りはなされて教室にもってこられたモノは、なんの意味もなさないようであった。部屋のなかにある「ほん」「かさ」「かご」などで精一杯で、外部とのコミュニケーション手段である「でんわ」でさえ、とおく、異質無縁の世界のものとして感じる段階であったらしい。

おなじ文型なら、おなじスロットに何をいれても、むつかしさは変らない――というのはウソである。

これはいぬです。
これはばくです。

どちらも絵であらわせるが、非日常的な「ばく」は、日常世界にかなり慣れてからでないと、あまり意味をなさない。

He has money.
The north exploits the south.

同じS-V-Oという文型でかたられていても、南北問題が英語としてほんとうに意味をなすに至るまでには、かなりの英語世界経験が必要である。リチャーズは*EP*の*Book I*と*Book II*を経て、*Book III*でそれをやろうとした。

言語の構造化と世界の構造化の相互作用のユニットをリチャーズはSEN-SITと名づけた。はじめのSEN-SITから、芽が出て、根が出て、茎ができて……というようにSEN-SITsの発展が順をおっていけば、言語・世界はらくに育っていく、とリチャーズはかんがえた。SEN-SITの順序づけ、すなわちgradingのひとつの原理として、大まかないいかたから小まかないいかた（general → particular）というながれがあることを、わたしたちは知っている。たとえばIt is here/thereと大まかに二分していた世界が、It is in/on this boxというように分化してくる。あるいはIt is his/her hat → It is Mary's/Hanako's hat. あるいはgiving, puttingの特殊な仕方としてteaching, writingは*Book II*で出てくる。

この順序を逆にすると、生徒はこまかいことにこだわり、大ざっぱな自由ないいかたができなくなる。はじめのうちはball-point penだのfelt-tip penだのfountain penだのいわせないで、ただのpenにしておくのがよい。第一に単語として長ったらしく、その段階の言語・世界にふさわしくない。Bookですむところも、text book, dictionary, pamphlet, directoryなどをおしえたりすることが多いようだが、これらはもっと言語・世界が成熟してからすればいいことだ。これはわたしたちがふつうにものごとを認知する順番でもある。

図-1

図-1を見たときに、ふつうわたしたちはイヌだとおもう。ポインターだとか、ドーベルマンとか、ダルマシアンだとかは、イヌのことに深入りしているひとでないかぎり、まずはおもわない。もうひとつ「動物」というふうにも、すぐにはおもわない。イヌやネコのようになれたものについては、「動物」という分類作用は、第一印象としては出てこない。しかし見なれないものについては、「へんな動物」とか「あの動物は何だ?」というふうに「動物」という語がでてくる。日常から一歩ふみこんだレベルである。わたしはかつて夕方に京都の北山を自動車を運転していて前方の道をよこぎるイヌみたいなものを見たが、なんだか気になるのでふりかえって見ると、それは道ばたでキツネのようなかっこうをしてこちらを見ていた。その瞬間にはなんとなく日常とちがう感じがあったので、わたしは「イヌのような」ものを見たとおもい、ふりかえるとそれは「キツネのような」かっこうをしていた。

オグデンやリチャーズによると動詞beの反対語はseemである。Beをつかったstatementは、あまりにも確信に満ちているので、一般意味論のコージブスキーはなるべくbeをつかわないようにしたほどである。それが彼の本をよみにくくする理由のひとつともいえよう。彼の弟子のなかで

はbe動詞をぜんぜんつかわない英語“E-Prime”でがんばろうとしているひとたちもいる。*EP I* はbeではじまり、*Book II* はほとんどseemでおわる。“I am here.”という確実なものではじまり、“The part of the pencil which is under the water seems to be where it is not.”（*Book II*,106）となり、それ以後はわたしたちの感覚sensesが不たしかなものであるという話題にはいっていき、p. 143ではモナ・リザを例にあげて“There is no measure of the beautiful”という。

確実のbeから、その正反対のseemのあいだに、いわゆる動詞がどのような順番にならぶのだろうか？ *EP* に出てくる動作詞を順番にまとめてみると（カッコ内の数字はページ）：

1．be (1)
2．take (14), put (15), give (19), go (29)
3．see (41), have (42), say (42)
4．come (60), get (71)
5．do (77)
6．make (93), keep (96)
7．let (II,15), send (II,16)
8．seem (II,103)

第2グループtake, putなどの動作はまぎれもなく見ることができるし、やってみることができるのに対して、第3グループのhave, seeは動作というよりは状態といったほうがいいかもしれない。さらにsayについてリチャーズは、これは“reporting statement”につかうものだ、といっている（注4）。とすれば、“I see two seats in the room.”とくらべて“There are two seats in the room.”というばあいに（図-2）、“There are...”は疑いもなくふたつあるといっているが、“I see...”は私に見えるのは、ということで認知についての反省をふくんでいる（図-3）。He said, “There are three seats.”But I see two seats.というように情報や判断が何にもとづいているか、ふりかえって検証するというメタ認知的な態度がseeやsayにはある。このへんをおしえるときには、何に見えるか答えにばらつきのでそうな教材提示をしたいものである。そのためには絶対確実

図-2

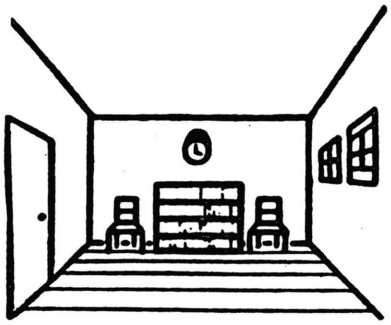
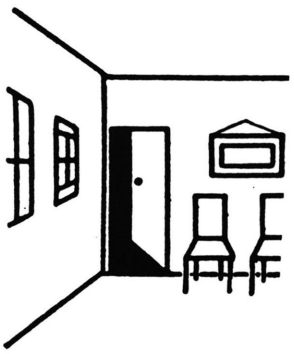


図-3



のbeが確実にわかっていることが前提である。

第4グループのcomeはgoの反対であるが、おなじ動作を、異なった視点から見ると、異なった語でいわなくてはならない。それに反してtake/putのばあいは動作が反対なのである。Getも、giveという同じ動作を、受け手の側からいうことばであって、これも *LEL* の経験などをふまえて、*EP* ではgiveとは同時に提示しない方がよいことがわかったのだろう。またgetのばあいは、第2グループのように単純な動作でなくて、いくつかの動作の結果としてこうなった、という意味にまでひろがりやすい：John says,”I will get my hat.”

Doはもちろん他の動詞のかわりをするわけだから、それのまえには他の動詞ができていることが前提となる。

第6、第7グループ。Makeはじつは単一の動作ではなくて、いろいろなものをputしたりする複合的なものだ。さらにThe heat of the flame is making it give off steam（94）のように、他

の動作詞をつかって、いわゆる使役形のしごとをする。The heat of the flame is making the room warm (94) のような「変化」をおこす。それと反対に、keep は変化に抵抗して、現状を維持しようとする： The cold air in the icebox keeps the milk good (98). Make は強制的に変化をおこすが、let は変化がおこるままにして、抵抗しない： Let me have your bag, please (II,15). 変化は動作によっておこるが、それが強制によるものか、放任によるものかを示すことで他の動詞とかかわりあうので、文型がいささかややこしくなる： make him go, let him go. 維持の keep が他の動作にかかわって抵抗するときには The pull of the cord is keeping the weight from going off in a straight line(II,85). のように keep the object *from* ～*ing* のかたちをとる。そのための-ing form が、それ以前に導入されていなくてはならない： A clock is an instrument for measuring time (97). 変化というかんがえは、I ,91 における make の導入以後、Book II のおわりにいたるまでの基本的なテーマのひとつである。

Send は make～go という複合の動作で、ベーシックにとってはいささかぜいたくな語であるが、英語をなめらかにするのに便利であると判断された。Mrs.Smith is sending Jane and Tom to school(II,18c). そのとなりのワク(18d)では、Tom is writing the word *learning* on the board. The teacher is teaching him the word *learning*. という文があり、ここではじめて、いわゆる S-V-O-O という文型が登場する。それまでは"I will give you this book" といういいかたはせずに、動作の順番にことがおこる"primitive lucidity"のある文型の"I will give a book to you."でおしとおしてきたが、このあたりまですすんで十分に慣れた学習者に対しては、文中で一部分に逆流がおこっても大丈夫とかんがえられる。日常場面では"give you a book"の文型が非常に多く使われるので、"teaching him the word *learning*"を機会に"give you a book,""send him a letter," (あるいは相手しだいでは、"reading them a letter,""writing her a card"など) に慣らせることで、full English への導入の準備とすることもできる。

ベーシックでは「動詞」を排除したことにより ask him questions, tell them a story, show her the picture の文型がおこる確率がたいへんにすくなくなり、学習者の文法的負担がものすごく軽くなった。ついでながら上の例にあげた「動詞」は、たとえば show は let～see という複合の動作であったり，ask は put が questions などにかぎってつかわれる particular ないいかたであるし、tell は story などにかぎってつかわれる give とか say の特殊ないいかたであり、いわゆる「動詞」とベーシックの16の「動作語」とのちがいがよくわかる。また ask him to go, tell them to go, show her how to go など、いわゆる to 不定詞との組合せも、これらの動詞の排除とともに、ベーシックではほとんどおこらなくなった。このような文法の単純化により学習者の注意は形式よりは、なかみに集中できることになった。

To 不定詞がベーシックでおこる場合のひとつは seem である。The part of the pencil which is under the water seems to be where it is not (II, 106). Seem は確実な存在 be の正反対のものであり、これは動作詞の確実性のスペクトルの極である。そのあいだに、はっきり動作が見える take, put, give, go があり、つづいて see, say という情報のもとを気にするメタ認知的なことばがあり、次の段階は他の動作をさらにコントロールするメタ動作といったらよいだろうか、make, let, keep のトリオがくる、というのが動作の確実／不確実、単純／複合の層構造である。

Direct Method で抽象的なことはどうおしえるのですか、という質問がしばしばある。Direct Method は子どもの言語・世界にすぎないではないか、ともおもわれている。しかしはじめからベーシックを言語材料としてあたえられているかぎり、ベーシックそれ自体が抽象性をつよくもっている。だから GDM 教師はベーシック以外の内容語をもちこむのに慎重でなくてはならない。はじめから book だけをおしえておけば、textbook, dictionary, pamphlet, atlas, directory, etc. をしらなくても、事実に対応することができる。へたに ball-point pen, felt-tip pen, fountain pen, etc.

などをおしえると、幼児的傾向としては、そのレベルにこだわりつづけ、penという抽象をしたがらない。ベーシックが英語圏に固有の文化をおしえるものでなく、それとはちょっと距離をおいているということは、制限された単語としてえらばれる語は、現象ベッタリの語ではあり得ないからだ(注5)。絵にかくことができて、数えることができる、物の名前であっても、ベーシックにえらばれた語には一種の「垂直上昇力」がある。

吉沢美穂さんはGDM Teacher Trainingでしばしばstructure wordsの重要性を強調し、content wordsはstructureの練習のための手がかりだといった。それまでのhat/cap, table/deskの差をおぼえることが英語だとおもっていたひとたちにとっては目のさめるような指摘だった。しかしstructureの練習のためなら、どんなcontent wordsをつかってもよい、ということにはならないことは、言語の構造化と世界の構造化がたすけあってそだっていくというリチャーズのことばをおもいだせば、なっとくできるだろう。しかし自然言語の獲得とはちがって、第二言語をまなぶばあいには、子どものときのように時間をかけるわけにはいかない。スピードアップのしかけが必要である。そこで文法とか翻訳というものの出番があるとかんがえられる。しかし、ちょっと待ってほしい。すでにpictureという語がおしえにくかったという例をあげたが、pictureはモノそれ自体というよりは、モノを反映したモノという意味で、メタ言語っぽいのだ。ふつうはなかなか意識されないこういう問題がうかびあがってくることが、ベーシックという小世界、GDMという実験室で経験できる、おもしろいことだ。それでは文法とか翻訳というメタ言語をつかわずに、どのようなスピードアップが*EP*にはしくまれているのだろうか？　*EP*での最初のメタ言語はp.30の“What is this?” is a question. “It is a hat,” is an answer. である。小学生などにおしえるときオーラルだけではWhat is this is a questionがひとかたまりに頭にはいってしまいやすい。What is this? というカードを見せて“It is a question.” It is a hat. というカードを見せて“It is an answer.”ということで、対象言語とメタ言語のレベルのちがいを感じさせることが必要である。GDMでならう学習者たちがフラッシュカードに一種の魅力を感じているらしいことは、きわめて興味ふかい。音声として発せられては空中に消えていく時間的経験のながれから、ことばがカードに個体化する、一種のふしぎな気もちがあるのではなかろうか？　声だけの世界に対して、文字のもつ機能がここにはっきりとあらわれている。Utteranceのながれのなかから、ある部分をきりとり、それを考察の対象をすることができるためには、文字の使用ということが必要だということは、メディア史でくりかえし指摘され、リチャーズも強調していることだ。この意味でGDMにおけるreading and writingの重視は、これを軽視する他の教授法にくらべて、人類史という大きな流れにたっている（注6）。

ことばをとりたてて議論するばあいに必要なquotation marksはreporting statementのHe is saying “mouth.” (42) でふたたび出てくるが、たいせつにあつかいたいものだ。そうそう“question mark” (30), “numbers” (36) もメタ言語である。もちろん教師は「これはメタ言語です」などという必要はない。それどころか、かえって混乱をみちびくだけである。

確実／不確実ということからいうと、Yes-No questionsは50%の確率である。ここにくるまでに確実のbeは十分に身についているはずであるが、p.25でarmsやlegsが、seatやtableについても使える、というおもしろい発見がある。Metaphorということだが、それまでは人間に確固としてくっついていたはずのarmsやlegsが、はずされて、ほかのモノにくっつけてもいい。ここで異質物のなかに類似を見る、という抽象作用が活性化される。

Questionsによって不確実の世界が導入され、はじめてメタ言語が紹介されたあとで、things/persons (37) によってリチャーズがいうclassifying statementsに出あうことになる（注7）：Men and women and boys and girls are not things. They are persons. さりげない日常的なことばだが、things and personsは世界を大きく分類しているし、わたしたちはもっとこのことばを

つかいこなせると便利である。また将来 definition words として他の語を説明するときに活躍する語である。Classifying statements は Dresses and stockings and shoes and gloves are clothing (81). A clock is an instrument for measuring time (97). Apples and oranges are fruit (100). を経て Cows and sheep and pigs and horses and goats are animals. They are different sorts of animals (107). の"sorting"にいたる。経験のつみかさねが、ある程度にまで達しないと分類への準備体勢はできてこない。だからすべてを大から小へ分けて clothing, food, animals を先におしえ、その小分類として hat, apple, dog をおしえるという順番にはならない。わたしたちの普通の認知としてはまずイヌとかネコがあり、「動物」はそのあとでする分類である。しかしイヌともネコともつかない非日常的なものを見ると、あの動物は何？　という反応になり、大きなワクのたすけをかりることになる。

See と have は動作というより状態といったほうがよく、どちらも進行形での導入はなくて、三人称単数のときに sees, has となるところが、それまでの動作とちがう。あまりいっしょうけんめい見ると taking a look(II,19)になってしまうから気をつけるようにいわれている。See は見えているとか、見えてくるという状態で、クラスの一部のひとには見えないふうに教材がおかれているとか、一部のひとにはなかなか見えてこないとか、多少の不安をともなうものである。ひとによって発言がことなることを利用して男女不明の写真などを見せれば、"Did you see a man? Did you see a woman?" など question-and-answer を生きたものにすることができる（図－4）。Reporting statement をつくる say まですすめば、さらに認知のよってくるところを掘りさげることができる：He said,"There are two men in the room." But I do not see two men. I see a man and a woman.

図－4

Be 動詞は I am here (locating statement), This is a man (pointing-naming statement)ではじまり、classifying statement による定義への第一歩にいたったが、ほかに qualifying statements をつくるはたらきがある（注8）：This door is open/shut (27). しかし *EP* では形容詞の導入に慎重で、次の qualities は long/short(45)で、その次は warm/cold(96), thick/thin, good/bad (98), soft/hard (103)といったぐあいだ。動詞の排除のほかに、もうひとつベーシックを成りたたせたものとして、emotive words の排除がある（注9）。形容詞には自分の感情を対象に投影して、対象それ自体の性質であるかのごとくレッテルをはるものが多い。おなじネコに対して、「かわいいネコ」とおもうひとと、ネコのきらいなひとは「こわいネコ」とレッテルをはるばあいがある。それはそのネコの特性ではなくて、話し手の反応をあらわしている。このように分けてかんがえるのがベーシックをなりたたせた意味論である。GDM にベーシック以外の形容詞をもちこむことはきわめて危険である。

Part(45)は分析的にものを見るのに欠かせない道具になることばだ。特に Book III ではたえず part ⇄ whole の相互関係が強調される。またことばの意味の part-whole shift ということもリチャーズがくりかえし注意をひこうとしている（注10）。ひとつの例は The part which is between his head, his arms, and his legs is his body (51)の"body"は part だが、No*body*(79)となるとからだ全体の人間となる。ついでながら body はさらに All bodies which have weight have an attraction for one another (II,80)のように拡張されたいいかたも出てくる。

Parts をおしえるには、本来の形でなく、バラバラに分解した状態で見せて"These are parts of a clock"とか導入すれば印象がふかい。あるいは

things も、テーブルのうえに既知のもの未知のもの、いろいろな物品をどばーっとならべて"These are things"と印象づけるのがわたしは好きだ。そしてだんだんに物品のレベルからはなれて、ことばだけで"Doors and windows are things"とか"His eyes, his nose, and his mouth are parts of his face"などと言語レベルでの例にはいっていくのがよい。ただ、はじめから口頭で"His head, his arms, his legs, and his body are parts of a man"などといってわからせようとするのは、verbalism コトバ依存主義であり、手ぬきである。実物が提示できないばあいでも、なんらかのしかたで話題としてとりあげ、十分ウォーミングアップしてからの分類でないと、おしつけの丸暗記であり、抽象へむかっての知的な作業にはならない。

Book I,49には論理学的に重要な概念 all と or が登場する。All は no の反対としてここでは練習すればいいとして、some (91)のところでもう一度とりあげる必要がある（注11)。Or は疑問の Which...? とくみあわせて、生徒自身にいわせる機会をたくさんつくりたいものである。

"Name"という一見かんたんな語の登場が *EP* では58ページまで待たねばならないということに、わたしは感心してしまう。あるひとをさして"This is John"といってもよいし"His name is John"といっても同じことだ。しかし学習者としてはひとつひとつの言い方に必然性を感じたいものだ。ひとを紹介する言い方として"This is John"にしぼってきたのはかしこいことであった。それればかりでなく、Direct Method でおしえてみるとわかることだが name はおしえにくい。それはメタ言語だ。ものの名前をとりたてて問題にするときにつかう荷札のようなはたらきをするものだ。ものやひとを直接的に提示する対象言語のいいかたにかなり慣れてからの導入が、わたしにはこのましくおもえる（図-5)。

図-5

EP の前身である *LEL* (*Learning the English Language*) では、まだそこまでかんがえられていない。Step One で "That is Mrs. Brown. Her name is Mary Brown." Step Five で"This is a statement: These are letters, numbers, words and pictures."しかし letter,words は *EP* では Book II,16である。*LEL* は本文と Workbook を一冊にして、動作の導入も未来、現在進行、過去を同時におしえたり、ベーシック以外の日常語を入れるなど、大幅な改訂がなされた（たぶん1963年)。しかし次のような文は、このテキストをつかっていた移民たちには、むつかしかったのではなかろうか (p.55): There are five words on the board. The word *over* is over the word *between*. The word *under* is under the word *between*. The word *between* is between the words *over* and *under*. (図-6)

図-6

EP I, 59 には giving a turn, giving a push という言い方が出てくるが、これは give するのは things だけでなくて、turn とか push とかの動作でもよいということで、モノの世界から抽象の世界への入口として、一段階あがったものとして、たいせつにしたい。

EP,79では新しい語をはじめて「定義」してみせる：Nobody＝no man or woman or boy or girl or baby. 語の定義をいろいろしているうちに、だんだん形をとりはじめたのがベーシックであり、

定義はベーシックがとくいとする領域である。*EP* なり、なんなりで、ある程度ベーシックになれた学習者は、次の段階としては *The General Basic English Dictionary* によって未知の語の定義がわかれば、あとはひとりで普通の英語の大海へのりだせるはずだと、リチャーズやオグデンはかんがえた。しかし、わたしたちは、どのようにして字引のつかいかたをおしえたらよいだろうか？

NOTES

1. Susanne K. Langer, "The Land of Creation," *Fortune*, Vol. XXIX, No.1 (January,1944). Reprinted in *The Language of Wisdom and Folly*, ed. by Irving Lee (San Francisco: International Society for General Semantics, 1967), p. 10.

2. Jerome Bruner, "Life and Language in Autobiography," *General Semantics Bulletin*, No.57 (1993), p.15.

3. I.A.Richards, *Design for Escape* (New York: Harcourt, Brace & World, Inc.,1968),pp. 12-13.

4. I.A.Richards, "Basic English in the Teaching of Reading," *The Weekly News: The Teacher's Edition*, 524 (Dec.1943),7-12. Reprinted in *A Semantically Sequenced Way of Teaching English: Selected and Uncollected Writings by I.A.Richards,* Edited with an Introduction by Yuzuru Katagiri and John Constable (Kyoto: Yamaguchi Publishing House, 1993), p.89.

5. "At the Basic English conference in 1933, Richards had argued that Basic words were on a high generality level and therefore would be more palatable to foreign culture than any standard language (including English)."John Paul Russo, *I.A.Richards: His Life and Work* (Routledge,1989), p.456.

6. I.A.Richards, "Instructional Engineering," in *A Semantically Sequenced Way of Teaching English*, pp. 324-327.

7. Richards, "Basic English in the Teaching of Reading," in *A Semantically Sequenced Way of Teaching English*, pp. 87-88.

8. *Ibid*., p.88.

9. I.A.Richards and Christine Gibson, *Learning Basic English* (New York: W.W.Norton & Company, Inc., 1945), p.17.

10. I.A.Richards, *How to Read* a Page (Boston: Beacon Press, 1959), Chap. Ⅷ.

11. たとえば次のような練習問題がある。

You will put "Some," "All," or "No" on the lines.

1. *All* men were boys.
2. ____persons have gardens.
3. ____women have rings on their fingers.
4. ____boys are small.
5. ____women are mothers.
6. ____men are women.
7. ____men have heads.
8. ____water is wet.
9. ____birds have hands.
10. ____men have automobiles.

(*Workbook for LEL, Book Two*)

LEL の Teacher's Guide を読む

(Reprint, 1993, GDM Publications)

吉 沢 郁 生
(甲南中・高校教諭)

現在の GDM のテキストブックである、*ENGLISH THROUGH PICTURES* (EP と略記) と比べると、その前身である *LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE* (LEL と略記) は、語や文型のグレイディングがかなり違っている。しかし、SEN-SIT にもとづく指導方法は、かなりの実践を経てだいぶ確立されていたことが、その *Teacher's Guide* を見るとわかる。個々の teaching item の導入の仕方はもとより、授業のペース、教師の発音、つまずいた生徒との対応など、教師の意識の配り方についてきめ細かい記述がなされている。

ここでは、LEL の Teacher's Guide から、授業のペース・速さ、教師の発音の二つの点についての記述にスポットを当ててみたい。その記述の量

は、全体から見ればわずかであるが、教師が授業を作っていく上での大切な視点を提供している、と私は思う。

《授業のペース・速さについて》

EP の *Teachers' Handbook* には次のような記述がある。I, You の導入部分である。

> (前略)I とは自分のこと、you は相手のことと理解されたと見きわめたら、クラス全体の生徒コーラスで、次には生徒着席のまま１人ずつ指してスピーディに練習させる。(1)(下線は引用者による)

LEL の *Teacher's Guide* の STEP ONE には、次のような説明がある。

> She will now go on quickly to other learners, getting them to say," This is my hand (or mouth, or ear, and so on), in turn. She will take this at a good pace, insisting on the full sentence, not accepting "This...hand," or "This...my hand," but not lingering too long with any one learner. If he gets it wrong, she will give him quietly and distinctly the right form putting the words on the board, and getting him to say them after her, but not waiting too long for him to get it right by himself if he is not yet ready to do so.(2)
>
> 〈さて教師はすばやく他の生徒に移り、次々に"This is my hand (mouth, ear など)."と言わせていく。"This ... hand."とか"This ... my hand."といった言い方は認めず、きちんとしたフルセンテンスで言うように要求しながら、教師はそれなりのペースを保って進めていく。一人の生徒にだらだら時間をかけるようなことはしない。もし生徒が間違えたら、教師は、黒板に板書したり、教師のあとについて言わせたりして、落ち着いてはっきりとした形を教える。ただしその生徒が一人で正しく言えるための素地ができていない場合は、言えるようにさせようとして時間をかけすぎないことだ。〉
>
> (日本語訳は吉沢)

間をあけずに次々と生徒を指名していくこと、一人の生徒に時間をかけ過ぎないこと、を指摘している。「時間をかけない」のではなく「かけ過ぎない」(not lingering too long / not waiting too long) という点が大切である。言い換えれば、間違いをしたりもたもたする生徒に、正しい形を教えるという手間をかけないということと、完璧に言わせようとして授業全体のペースを壊してしまう程にかかわる、ということとの中間に、最も適切なかかわり方がある。そのバランスの取り方が、"a good pace"を作るのである。これに続く部分の説明を見てみる。

> She must at all times remember that she is trying to build confidence, as well as to keep alertness and to give a sound foundation. Many of her older pupils will have come to class with marked feeling of inferiority. She will have to find the balance of tempo which will give them time to think and to absorb, without giving them a sense of floundering, or, at the other extreme, a sense of boredom.(3)
>
> 〈教師が忘れてならないのは、生徒に自信を持たせるということである。怠りなく周囲へ気を配ること、そして基礎をしっかりと教えることはもちろんのことだが。というのは、年長の生徒の多くは、自分はできない、ダメだ、という気持ちを抱えてクラスにやって来ているからである。必死に何とかあがきながら勉強しているという感じを生徒に与えるのではなく、その反対に、全く退屈しながらやっているという感じを与えるのでもなく、自分で考え、自分のものとして吸収していける時間を与えること。そういう授業の速さのバランスを、教師は見出さなければならない。〉

生徒を取り巻く状況は違うが、生徒たちが

"marked feeling of inferiority"を持っているというのは今にも当てはまる指摘である。そのような生徒には、とにかく一つでも何か「わかった！できた！」という経験をさせて自信を持たせるしかない。間違えたら、そのことを責めたりしても始まらない。サッと正しい形を冷静に教えればいい。しかし、その生徒に時間がかかりすぎると、「自分はこんなに時間を使ってモタモタしている」というふうに生徒は自分の劣等感を増幅させていく。

また、授業の適切な速さは、"a sense of floundering"と"a sense of boredom"の中間にある、そのバランスをどう取るかが大切だ、ということも、そのまま現在にもあてはまる指摘である。

《教師の発音について》

LELの最初の導入部分について、次のような説明がある。

> While speaking slowly and clearly, it is important to observe throughout the natural rhythms of English speech. The teacher will do well from the start to make the rhythm and the emphasis of her speech fit the sense of what she is saying. For example, in this simplest of sentence forms, if she is saying in sequence, "This is my *hand*, this is my *nose*, this is my *ear*," and so on, the stress will be on *hand*, *nose*, *ear*, and the like, because she is talking in each case about one object, and distinguishing between it and what it is not. (中略) But if she is saying the sequence"This is mye eye, that is your eye, that is his eye, that is her eye," the stress will be on *my*, *your*, *his*, and *her*, because here she is distinguishing between whose eye it is, in each case, and whose it is not.(4)
>
> 〈ゆっくりと明瞭にしゃべる一方で、話し言葉としての英語の自然なリズムをまもることが大切である。英語のリズムや強く言う所を、教師が言っている事がらの意味に適合させていくことを、教師は最初の時間からやるほうがよい。例えば、最も単純なこの文型で言うなら、もし教師が"This is my hand. This is my nose. This is my ear."などの一連の流れで言っているなら、強勢はhand, nose, earといった語に置かれる。というのは、教師はそれぞれ一つの物を取り上げて、それをそれ以外のものと区別しているからである。それに対し"This is my eye. That is your eye. That is his eye. That is her eye."という一連の流れで言っているとすれば強勢はmy, your, his,herの語に置かれる。教師は、文のそれぞれについて、それが誰の目であって、誰の目でないかを区別しているからである。〉

文の中の強勢という音声学的な側面が、授業の中での教師の働きかけの一環として位置付けられている。つまり、教師が発話する文の強勢が、その場のsequenceにとってふさわしいものであることは、SEN-SITという授業原理に基づく指導方法にとって、不可欠の要素なのである。これを、〝教師の英語は上手なほうがいい〟という一般論でかたづけてはならない。

LELの*Teacher's Guide*が発行されたのは1945年である。その時点で、これだけのきめの細かい教授行為についての記述がなされていたということは、注目に値する。特に、授業の進め方の速さという観点は、生徒の心理を感じ取ることが必要であるし、教師の発話する英語の発音については、音声学に対する知識も必要となる。それらを、意味論についての洞察とBasic Englishの成果と統合させたのがGDMの授業である。

しかも、リチャーズはギブソンという協力者を得て、かなりの授業実験を積み重ねるという情熱も持っていた。また、それと同時に、それを言語化するだけの自覚的な授業分析の視点をも持ち合わせていた、と言える。

NOTES

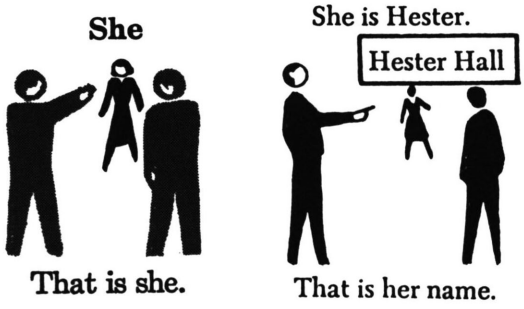
(1) 吉沢美穂・升川　潔・東山　永：*REVISED*

TEACHERS' HANDBOOK for ENGLISH THROUGH PICTURES Books I, II, GDM Publications, 1971, p.1

(2) English Language Research, Inc.: *Teacher's Guide for LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE*, Houghton Mifflin Company, 1945 (Reprint in 1993 by GDM Publications.) p.2 (引用は reprint 版より)

(3) *Ibid*., p.2

(4) *Ibid*., p.3



Learning the English Language 改訂版

の存在がたしかめられた。*Bulletin* 前号に石井恵子さんがカナダ版について触れているが、じつはあれが改訂版だったのだ。Step 1 の be 動詞の導入で、"This is I/you/he/she"にかわって改訂版では、This/That is ダレソレ、と more natural になっている。

もうひとつの大きな点は、改訂版では動詞の導入にあたって、put,take,give など三つのテンスを同時に教えるようにして、EP の順番にちかづいている。

カナダ版は何年かむかしに御殿場のサマーセミナー会場で SBS によって販売されたことがあるが、それには年代がはいっていない。わたしは1993年9月にケンブリッジ大学モードレン・カレッジのリチャーズ・ライブラリーで *LEL, Book One* のテキストとワークブックの combined edition をみつけた。それには1963という年代がはいっており、グレーディングはカナダ版と同じである。YZR

LANGUAGE THROUGH TELEVISION SERIES について

リチャーズが大きな期待をかけ、クリスティン・ギブソン監督のもとで製作された LANGUAGE THROUGH TELEVISION SERIES のフィルムは年月とともに多くがうしなわれたが、ワシントンの Educational Services に下記のものがのこっていた。京都精華大学 AV センターではそれらをビデオに変換したものを入手した。

FRENCH THROUGH TELEVISION

Lesson 1 (FP, 1-6)
Lesson 5 (FP, 19-20)
Lesson 11 (FP, 43-44, 47ab)
Lesson 59 (FP, 176-183)

SPANISH THROUGH TELEVISION

Lesson 1 (SP, 1-6)
Lesson 2 (SP, 7-9)
Lesson 3 (SP, 10-12)
Lesson 4 (SP, 13-15)
Lesson 6 (SP, 19-23)
Lesson 7 (SP, 24-27)
Lesson 9 (SP, 32-40)
Lesson 16 (SP, 77-82)
Lesson 17 (SP, 83-84)
Lesson 18 (SP, 89-91)
Lesson 19 (SP, 92-97)
Lesson 20 (SP, 97-99)
Lesson 21 (SP, 100-104)

English Through Television の入手可能の分については京都橘女子大学が購入の予定ときいている。

フランス語は1955-56年に National Educational Television より放映され、オハイオ州最優秀教育番組賞を得た。そのつぎにスペイン語がつくられ、英語は一番あとに、たぶん1960年以後につくられた。英語についてはまだ Lessons 1, 6

and 17だけしか見ていないが、三つの番組をくらべて、いくつかの感想をもった。*ETV*, Lesson 1については、柳沢康司さんがが『リチャーズ・ナウ』でくわしく報告して、ほめている。わたしはここでは、その後の日本におけるGDM実践のつみかさねにてらして、いささか批判めいたこともいってみよう。

スペイン語はとてもよくできている。フランス語とくらべてみると、それがわかる。たとえば、フランス語ははじめのころのレッスンでは30分の時間をつぶすのに歌をうたってごまかしているような気がする（歌の単語も文型も注意ぶかく選ばれてはいるが)。しかし英語ではライブの応用編をつくった(柳沢論文参照)。スペイン語のレッスン1では、ライブの基本編を2回くりかえしたが、登場人物が異なるので、発音の許容範囲が感じられて気がらくになる。

スペイン語のはじめのレッスンでは、un hombre, una mujer, un muchacho, una muchachaをおしえるために、おとなの男女と男の子と女の子の4人がくっつきあってうつっている。それはレンズの角度がせまいせいか、ラテン系のひとの対人距離のとりかたが近いせいなのかわからないが、二人称、三人称をしめすのに、ちょっとやりにくそうだ。子どもは三人称をいうのに、ついうっかりして、その顔を見てしまいそうになるので、

さりげなくワニタさんがディアナちゃんの顔のむきをかえるところなど、にくいところではある。英語になると、床に線をひいたりして距離感を強調し、わざと人工的なうごきをさせて、stick figureに近づけている。あるいは英語という言語とか、それの文化が、そのように距離をとって抽象的にするようにしたのか？　ライブ場面が小文字のsen-sitではなくて、大文字のSEN-SITとして印象づけられるための配慮なのかもしれない。

スペイン語のはじめのころ登場した何人かのうち、だんだんにワニタとエルビンだけに登場人物がしぼられてくる。わたしはワニタの明快さとエルビンの愛想のよさが好きだ。

数をおしえるのに、一度に1から10までやらないで、Lesson 2で2をおしえ、つぎのレッスンで3と4までいれる、という段階づけにも感心した。Lesson 4では壁に、3人の女のひとと3人の男の子の絵がはってあり、ワニタがそれを指さしてかぞえる。“Una, dos, tres...”そして自分をさして“cuatro. Nosotras somos cuatro mujeres.”とやるのは、抽象のレベルの混同があるので、おやおや!?とおもってしまう。しかしワニタは調子にのって、こんどは男の子の絵をさして“Uno, dos, tres...”エルビンをさして“cuatro. Ustedes son cuatro hombres.”するとエルビンが大げさに反

応して

"Cuatro hombres, Juanita?

No. Ellos son tres muchachos.

Yo soy un hombre!"

「すいません。おっしゃるとおりです」と大げさなジェスチャーでワニタがこたえて

"Usted es un hombre."

と、みとめるところなど、おもしろい。

Lesson 2では、ワニタ、エンリケ、エルビンの三人が、sombreroを手にもったり、頭にのせたりして、先生と生徒みたいに言わせあうとか、Lesson 3で未来形をしめすエルビンの手つきとか、direct method teachersにとって参考になることが多い。ただしテーブルがせまいため、置いた物が見えにくかったりすることは改良するべき点であった。レッスンがすすむと、エルビンはレストランのボーイになったり、八百屋をやったりして、ワニタおばさんをむかえて、やりとりをする。わたし自身はまだそこまですすんでいないが、スペイン語のリズムとか雰囲気というものにゆっくりとひたることができる。

試写をみたひとの感想では、しゃべりが早すぎるとか、おぼえることが多すぎる、という声があった。しかしテレビというメディアは多分ぼーっとして入ってくるものだろうし、実際の放映は1レッスンを1週間はくりかえしてみせたにちがいない。認知のプロセスとして全体から部分へということはリチャーズがくりかえし言っていることだ。これと正反対の習慣をいまの学校教育はすすめている。YZR

片桐ユズル編「リチャーズ・ナウ」

(青磁書房、1993年、3,200円)

石井恵子
(中日文化センター講師)

I.A.RichardsがGDMを考えだした人だということは、GDM関係者ならみんな知っている。しかし長いあいだ彼の書いたものにじかにふれる機会がなかったので、彼の膨大なしごとについて詳しくは知らないできた。それでもGDMの授業はちゃんと(?)やれていたということもある。

ところが、80年代の終わりごろから、リチャーズ再評価の動きが、英語圏の文芸評論のほうからでてきた。リチャーズに関する出版物やリチャーズが制作したテレビ番組(宮島弘子さんの91年ハーバードみやげ)を見ることができるようになって、わたしたちはEP誕生物語やそれ以後の彼がどんな仕事をしたのかを知ることとなった。

さらに、片桐ユズルさんの努力で、1993年5月、精華大でリチャーズ生誕100年祭が開かれた。本書は、そのシンポジウムの発表者6人がそれぞれ異なった立場からおこなったリチャーズの評価と、テレビ教育に関するリチャーズ自身の論文をのせた記念論文集である。

内容は、片桐ユズル「序にかえて」のあと二部構成で、第一部は、I.A.Richards & C.Gibson"On the Design of Instruction through Television"、I.A.Richards "World-Wide Education Through English Through TV"の2論文、第II部は、野中涼「経験・詩・メタファー」、相沢佳子「Basic Englishとメタファー」、片桐ユズル「リチャーズのモダニズム」、J. Constable "I.A.Richards, T.S. Eliot, and the Poetry of Belief"、柳沢康司「I.A.リチャーズはテクノロジーにどんな夢を託したのか」、佐藤正人「I.A.リチャーズはEnglish Through Picturesで何を試みたのか」、原田弘「リチャーズと生成文法」の6論文である。

初心者にとってGDMとBasic Englishの関係をどうとらえればよいのかは、なかなかやっかいな問題だ。相沢論文を読むと、なぜリチャーズがBasicに目をつけたかが、メタファーという観点

からわかりやすく具体的に説明されている。一つの語にヴィークル（ことば本来の意味）とテナー（伝達される内容）の二つの役割があるとき、その相互作用がメタファーだとリチャーズは考えた。

野中論文は、同じメタファーを文学の立場からとりあげて、「すぐれた言語表現には、あい反するものが融合するような豊かな意味作用がおこっている」というリチャーズの考えを紹介している。そのお手本のようなリチャーズの詩にもお目にかかれる。

カンスタブル論文は、わたしにはむずかしくてよくわからなかった。余談になるが、わたしは100年祭のとき全員のはなしを聞いたが、カンスタブルさんをふくめて皆さん個性的で、いま読んでいると、それぞれの話し振り、速度、くせや人柄が文体ににじみでていて、声がきこえてくるような気がする。

さて、片桐論文では、リチャーズがEP制作前から映画に注目していた背景にどんな考えがあったのか、いっぱいいろいろなことがあげてある。映画にはsequenceがあるし動作とか感覚的なものでイメージを伝えることができる。そのあたりのことは、English through Televisionでよりはっきりするわけだが、それについては柳沢論文がていねいに分析している。

柳沢さんはリチャーズの"Design for Escape"（1968）をとくに引用して、'teacher'から'designer'へわれわれは移行すべきではなかろうかと結んでいる。GDM teacherはself-learningを促す人と理解している者には、議論の余地のあるところであろう。

同じく、佐藤論文では、私たちの親しんできたのは（リチャーズ的意味での）大文字の'SEN-SIT'ではなく小文字の'sen-sit'であったと言い切っているが、ここはGDM実践者がこれからリチャーズの考えをどう生かしていくかの大切なところであり、十分に議論の余地のあるところだと思う。リチャーズの興奮度や60年代アメリカの時代考証も必要であろうし、teacherはもういらないといったことに関してJ.P.Russo (1989)は、リチャーズはできの悪い生徒をじかに教えた経験がないからだと批判しているが、そういうことはどう考えたらよいのか。課題は残されている。

原田論文では、チョムスキーとの言語観の相違が私のようなものにもわかりやすく書かれている。最後のシミュレーション会話が原田さんらしくておもしろかった。

本書は刺激に満ちたリチャーズ案内である。これに続いてリチャーズ自身の文章を一つでも読んでみることをお勧めしたい。

◆

A Semantically Sequenced Way of Teaching English: Selected and Uncollected Writings by I.A.Richards. Edited with an introduction by Yuzuru Katagiri & John Constable(1993)を点描する

後藤　寛
（名古屋市立大学看護短大部教授）

本書はI.A.Richardsの英語教育に関する論文を選んで収録したものであり、未出版のものも多く含まれている貴重な文献と言えよう。通読すればRichards　の英語教育観がおのずと浮き彫りにされてくるように巧みに編集されているのがわかるのであるが、紙面の都合上、今回はそのうちの1点に焦点を絞り本書を点描してみたい。

Part IV に C.K. OGDEN'S OPPOSITIONと題して収録された一節がある［pp.256-259］が、これはC.K.Ogdenの Opposition: A Linguistic and Psychological Analysis への Richards の introduction（序文）の収録である［原典の序文の終りに Richards は April, 1967 と日付を入れている］。筆者は以前からOgdenのこの著作物にはBasic Englishの観点から注目していて、実はこの巻を米国留学時代に大学の図書館で一冊すべてコピーをしたものを所有しているのであるが、Opposition（対比）に関するOgdenの考え方がここによく示されている。

そこで、これへの序文でRichardsは次のように述べている点は注目に値する。

"What sentences and what situations can best serve the very beginning of learning English as a second language？" Analysis and experi-

ment very strongly indicate that the key discriminations of space and time should be used. The opposition between here and there, and between past, present, and future, in such sentences as

I am here. ●

●←——I was there.

I will be there.——→●

can be given a triumphant obviousness and clarity ... [p.258]

すなわち、これぞ正にRichards等により編み出されたGDMの背景にある思想であろう。いわゆる"first things first"の考えの一端もこのあたりにあると言えよう。

このOgdenやRichardsのperception of opposition（対比知覚）はもっと新しくはC.J.Fillmoreの Santa Cruz Lectures on Deixis（1975）などで提示されるdeixis（直示）の範ちゅうに入る考え方とも関わっていて、言語におけるspace metaphor（空間比喩）のもつ意義を示唆するものである。これはRichardsが、たとえば、Basic English and Its Uses（1943）で言う次のごとき点とも符合するものである。

The intelligible world is normally visual through and through; the physical world is a world of space; the other worlds (even the world of time) are largely ordered for us by space metaphors. We can hardly talk of what is 'in' our minds without using spatial terms [p. 92].

すなわち、言語と空間知覚（space perception）の深い関わりを示唆しているのである。さらにこれは、J.M. Andersonが、The Grammar of Case: Towards a Localistic Theory（1971）で提唱するごとく、言語をlocative（位置格）に照準し、解析する構想とも結びつくことになる。

Ogden の Opposition 理論はその着眼点そのものは素朴で明解・簡潔なものであるが、その内容とそれが示唆するものは極めて深淵で哲学的である。これは言語による実在界の2分法（dichotomy）の考え方であり、さらにこれは西洋論理の背景にあるアリストテレス的2値的（two-valued）な物の見方、すなわち、2項対立の思想である。西洋人の物の見方、世界観そのものの一端がこういう思想の中にある。西洋人は古代以来、反対概念を2つ対立させる物の見方をしてきたのであり、この認識法は数学などの自然科学を発達させたのである。数学は1つの世界を、とりあえず2つに分割し、その間の関係を $x = y$, $x > y$, $x < y$ 等々のシンボル（記号）を用いてそれぞれ、等しい（X is equal to Y）、より大きい（X is greater than Y）、より小さい（X is smaller than Y）等々と分析し、究極的にもとの1つの世界のあり方を追及するのである。この $x = y, x > y, x < y$ の背景にはその基準に数直線上の0（ゼロ）［これはOgden（同上書）p.97の言う'cut'と符合するものである］がある。こういう2値論では $2 + 2 = 4$ が真（true）であり、$2 + 2 = 5$ は偽（false）という厳しい、明確な論理を生むわけである。さらにこれは、ある物とある物が同じ（same）か異なる（different）かという思想にも結びつくのであり、われわれの知識（knowledge）の土台である。このあたりの事情はRichards & Gibsonが English Through Pictures（1945）で提示する対比語trueとfalseの例（p.207）、およびsameとdifferentの例（pp.106-107）が1つの参考になろう。

ところで、Oppositionの問題はいろいろ興味深い問題へさらに発展すると筆者は考えている。すなわち、上記のdeixisの観点から生成意味論的ないくつかの意味素なるものの抽出が可能と考えるのである。詳しく触れる余裕はないが、たとえば、その意味素の候補としてはAT, FROM, TO［大文字は深層意味素（deep morpheme）を示す］があり、またHERE, THERE、さらには、THIS, THAT、さらにもっと位相幾何学的な視点からPOINT, LINEなどが考えられる。これは次のごとく、たとえば、'on','in'の空間語（space word）の意味を解析するものである。

ON AT a POINT ⇨ ON AT ⇨ on AT ⇨ on

IN AT a POINT ⇨ IN AT ⇨ in AT ⇨ in

ここではATを最も無標（unmarked）な意味素と仮説的に考えたいのである。同時に、'at','from','to'そのものも次のごとき構造から生成されると

考えるのである。

AT a POINT ⇨ AT ⇨ at

FROM AT a POINT ⇨ FROM AT ⇨ from AT ⇨ from

TO AT a POINT ⇨ TO AT ⇨ to AT ⇨ to

これは一連の文法的諸相をもすべてこの種のトポロジー的に解析しようとする構想である。たとえば、tense（時制）のカテゴリーはpresent（現在）はAT,HERE,THISの意味素を用いて解明するのであり、past（過去）はTO,THERE,THATから、そしてfuture（未来）はFROM, TO, THERE, THATからその相を解析しようとするものである。

最後に、本書の表題のA Semantically Sequenced Way of Teaching Englishとは見事であり、これは上記の"first things first"ということであり、最終的にはGDMを意味するものと言えよう。

◆

The Meaning of *The Meaning of Meaning* An Introduction by Umberto Eco to *The Meaning of Meaning* （1989 by Harcourt Brace Jovanovich, Publishers）

佐藤正人
（成城学園高校教諭／日本橋女学館短大講師）

The Meaning of Meaning（Ogden and Richards 1923, 以下O&R）の新版がアメリカから出た。このアメリカ版には、イタリアの高名な論理学者で作家としても知られるUmberto Ecoの序文がついた。一読して、この筆者の周到な目配りと博学を、随所にうかがうことができ、O&Rを現代的な立場で読もうとする読者にとって、格好の手引きとなっている。

Ecoの立場を一言でいえば、O&Rの意義を基本的に評価しながら、時代に規定されたその限界への批判も忘れない、すこぶるバランスのとれたものである。どんな名著でも時がたてば古くなる。科学的理論とは反証可能な理論であるというPopper流にいえば、いつまでも古くならない理論は（そんなものがもしあれば）そのこと自体が理論の陳腐さの証しである。時の試練にさらされ、その限界が限界として明らかになってなお、学ぶべき何かを保っている著作が、古典の名に値するものだろう。O&Rがまさにそういう種類の古典であるとEcoはいう。

Ecoによれば、O&Rの価値は、意味論研究の基本的な課題を提示したことにあり、今日なお、その妥当性は失われていない。Ogden & Richards以降、意味現象に関する理論装置は、その実証を含めて、長足の進歩を遂げた。それを思えば、O&Rが、個々の問題の扱いについて、満足いくものばかりでないことは、異とするに当たらない。真に驚くべきは、そこで提起された洞察が、70年を経た今日なお、意味の研究にとって避けて通ることのできない課題であり続けていることなのである：

. . . [I]t is still exciting to read, even if some of its ideas are out-of-date today. . . .Rather than develop a theory fully, it broaches problems, anticipates subjects of debate. But it was undoubtedly a seminal book, whose merit was to say certain things very much in advance of its time; and indeed many of its promptings have not yet been completely accepted by scholars.

. . . [T]he book was conceived in the first decades of this century. Since then many things have happened: the spread of logical positivism, analytic philoso-phy, structural linguistics, semiotics, hermeneutics, the application of logical models to ordinary language, pragmatics, sociolinguistics, and psycholinguistics, in addition to the central role now played by the problem of meaning in research into artificial intelligence. Ogden and Richards [in 1923] could know none of these things. The reader must therefore remember that this book represents a prelude to these developments. In a way that today's specialists would consider technically inadequate, this book gives us many presentiments of what would later happen, many anticipations of genius. (pp. v-vi; [ ]は引用者)

O&Rの今日的意義を、その限界とともに理解しようとする努力は、GDMの研究を通してOgdenやRichardsの仕事を継承しようとする私たちにも、不可欠なことである。その私たちにとって、次のようなEcoの指摘も、示唆に富む：

To read *The Meaning of Meaning* is not then to learn to speak in a "perfect"way, but rather to learn what it means to speak in an imperfect way. (p. ix)

私たちは、たとえばGDMの実践において、Sentence と Situation を「完全」に一致させ（SEN-SIT）ようとしてあれこれ工夫を試みるが、完全に正しい言語使用ということが本質的に不可能であるという洞察は、SEN-STT についても、それが本質的に不完全であることを前提としつつ、その不完全さをどう受け入れるかというアプローチを導く。

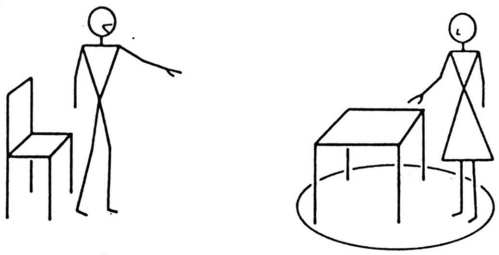
Ecoはまた、O&Rが哲学者Peirceにページを割いたことに触れ、その先見性に高い評価を与えている。今日でこそ、不動の名声を確立しているが、当時その独創性ゆえに理解されることのなかったPeirceに注目し、その仕事をいち早く評価したのが、O&Rであった（ということを、恥ずかしながら、Ecoの序文で初めて知った。勉強しちゃった）。たとえば、人間の思考や推論は、その可能性が制約されていてこそ効率的に遂行され、制約がなければ、その遂行はしばしばまったく不可能である。今日、認知科学の基本的な常識となりつつある、認知における制約（constraint）のこのような重要性を明らかにしたことも、Peirceの先駆的業績の一つである。

O&Rが、意味研究の古典的名著であることを否定する人はまずいない。同時に、その声価の割に、これほど引用や参照の文献リストに記載される機会の少ない書物も、また珍しい。Ecoによれば、一つには、自分の論文に直接役立つ最新の文献しか読もうとしない研究者の無知と怠慢が、その原因であるが、そういう点からも、O&Rを現代の視点で読み直す意義は大きなものがある。良い序文を得たことを、素直に喜びたい。

『はじめてのにほんご』改訂版

が出ました（大修館，¥2,060）。主な点はlocating patternについて、初版では「ここ／そこ／あそこにあります」からはいったが、改訂版では「いす／テーブル／たなにあります」からはいることにした。「ここ／そこ／あそこ」のほうがmore generalであるが、現地での経験から、「これはいすです」というnaming statementと「いすはここにあります」というlocating statementの区別がつけにくいことがわかった。そこでparticularな場面とつかって「あります」の意味がわかったあとで「ここ／そこ／あそこ」をいれることにした。

第二点は初版の「みぎて／ひだりて」を「みぎのて／ひだりのて」にかえた。こうすることにより、「みぎ／ひだり」と「の」が独立して機能できるようになる。「でんわはみぎにあります、ひだりのほんはわたしのほんです」などが、この段階でいえるようになる。YZR



◆

AN OUTLINE HISTORY OF THE UNITED STATES
(Reprint, by GDM Publications、¥1000)

1993年はリチャーズ生誕百年を記念して何冊かの本がでました。そのひとつに、このベーシックでかかれた客観的なアメリカ史があります。この本のpilot editionは分冊でしたが、こんどは全一冊の大判でもとのかたちを復元し、しかも1950年代のマカーシズムの赤狩り旋風のなかでカットされていた第13章THE FARMER AND THE WORKERをとりもどしたものです。高校・大学などでつかってみてください。YZR

◆◆◆ 活動報告 ◆◆◆

(1992年9月—1993年8月)

＜東西合同＞

GDM サマーセミナー

8月21日—24日　御殿場 YMCA 東山荘

＜東日本支部＞

■1992年

9月23日　例会　総会　高井戸地域区民センター

授業見学　小学生への in,on の導入　黒沢八重子

授業体験　GDM スペイン語　伴野温子

10月24日　例会・臨時総会　船橋市勤労市民センター

授業見学　小学生への will give,gave の導入　桜田敬子

トーク　Nursery Rhymes を楽しみましょう　小松典子

11月14日　例会　豊島区立勤労福祉会館

デモ　which(rel.)の導入 EP1,50　大浦宏美

実践報告　GDM と教科書との接点を求めて—中学の授業現場より　竹内久枝

12月12日　例会　中央区立新富区民館

デモ　EP2, 41-43　support, etc.　藤原妙子

トーク　Reading について　相沢佳子

12月25,26,27日　GDM 冬季集中講座

■1993年

1月31日　例会　神楽坂エミール

デモ　may の導入　EP2,63　菅生由紀子

トーク　ハーバード大学を訪問して　宮嶋弘子

English through Media...早すぎた I.A.Richards　片桐ユズル

2月20日　例会　埼玉県川越福祉センター

授業見学　高校生への when(connj.)の導入　新井　等

実践報告　高校生のためのプリント教材について (Part 1)　中山茂樹

3月7日　例会　豊島区立勤労福祉会館

デモ　who(rel.)の導入 EP1, 111　多羅深雪

実践報告　GDM を他の教授法と比較する　磯野秀仁

4月24日　例会　船橋市勤労市民センター

授業見学　小学生への What...?の導入　岩渕千津子

トーク　シドニー・シェルダンと Basic English　蓑田兵衛

5月15日　例会　豊島区立勤労福祉会館

デモ　see, do not see の導入　黒瀬るみ

トーク　分析思考と Basic English　後藤寛

6月16日　第36回公開講演会

講演　授業で視覚教材をどう活用するか　清川英男

トーク　GDM とは...?　山田初裕

授業見学　小学生への will say,saying, said の導入　山本佳子

体験授業　英語以外の外国語による1時間目の授業　伴野温子

授業研究報告　英語の学習意欲に関する GDM の効果——中学授業の VTR とともに　磯野秀仁

7月18日　例会　神楽坂エミール

授業研究　高校生の授業2例の VTR　佐藤正人

実践報告　定時制高校での writing 指導の工夫 (Part 2)　中山茂樹

＜西日本支部＞

■1992年

9月27日　例会　奈良女性センター

トーク　Ireland の英語　中郷安浩

デモ　its から of　松川和子

10月19日　例会　京都 YWCA

トーク　GDM を外から見て　柳沢康司

デモ　福本　洋

11月15日　例会　名古屋市上汐田集会所

トーク　アルゼンチンでの日本語教育　片桐よう子

デモ　of　森　和夫

which (rel.)　土居陽子

12月20日　例会　大阪 YWCA 山西福祉記念館
　トーク　ビデオによる授業研究　吉沢郁生
　デモ　go　川端豊子

■1993年

1月24日　例会　奈良女性センター
　トーク　オーストラリアと英語　伊達民和
　デモ　of　田付則子

2月13日　例会　京都 YWCA
　トーク　前置詞と眼の動き(Eye-focusing)との相関性についての調査研究からの Somato-Linguistics の試み　岩崎正春
　デモ　from, to　福本　洋

GDM 中級セミナー

3月27日ー28日　愛知県青年会館

3月28日　例会　愛知県青年会館
　トーク　ビデオのいろいろな使い方　片桐ユズル
　デモ　who (rel.)　斎藤直美
　　ポルトガル語　小笠原曜子

4月10日　例会　大阪 YWCA 山西福祉記念館
　トーク　Basic won't let you down.　牧　雅夫
　デモ　中学生へ　進行形から動名詞へ　昆布孝子

I.A.リチャーズ祭――生誕百年記念

5月22日　京都精華大学
　トーク　現代英語の特質と Basic English　相沢佳子
　　些細なものの意味――表現における抽象と具象　野中　涼
　　Richards and Science in Poetry or How to Make Literature Interesting Again　John Constable
　ビデオ　中学現場における GDM　吉沢郁生

5月23日
　シンポジウム　わたしたちにとってリチャーズの示唆するもの　梅本　裕
　佐藤正人
　原田　弘
　柳沢康司
　片桐ユズル(司会)
　AV 放映　English Through Television, Program 1, etc.
　ドラマ　Socrates' "Apology" in Basic　Morgan Gibson
　デモ　中国語　昆布孝子
　　ハングル　迫田久美子
　　ヘブライ語　菅生由紀子
　トーク　Poetry, and Final Thoughts...Richards' Later Years　Richard Luckett
　　メディア史上のリチャーズ　片桐ユズル

6月19日　例会　京都 YWCA
　トーク　マン島の文化と英語　Sara Watterson
　デモ　where (rel.)　岩崎正春

7月12日　例会　梅田第二産経学園
　トーク　教育哲学からみた GDM の教育理論　梅本　裕
　デモ　比較級　麻田暁枝
　　which (rel.)　杉尾智香子

編集後記

世界は急速にかわりつつあります。民族紛争にあらわされている混乱こそ、リチャーズが、英語をとおして近代的科学的世界観をおしえることで解決のたすけにしたい、とおもっていたことだったのでしょう、あるひとたちからはドンキホーテ的と笑われたり、英語帝国主義と誤解されたりしながら。

リチャーズ百年祭を契機に、わたしたちの地平線もいっぺんにひろがりました。『はじめてのにほんご』も改訂版がでましたし、このさい「英語」「教授法」研究会の名前についても、吉沢美穂さんの時代とはコンテキストが変わってきていることをかんがえてみたいものです。

このごろは教室にビデオをそなえつけたところも多くなってきたようです。吉沢美穂さんがもちかえった16mm フィルム(線画)のビデオ版をおすすめします。音声がさきにきこえ、リピートのためのポーズのときに文字があらわれます。EP1, 39までをカバーしていますから、小・中学校ではかなりながいことつかえます。YZR