

発行：GDM 英語教授法研究会

場面をあらわすセンテンス と 場面をひらくセンテンス

京都精華大学

片桐 ユズル

GDMには人をおどろかせるような目新しい術語はあまりない。そのためにかえって理論的根拠が弱いのではないかと疑われることがあるのかもしれない。これはたぶんリチャーズのイギリス的经验主義から来たのだろう。わたしたちにとってなじみぶかい“SEN-SIT”は、数少ない特別な用語のひとつだ。それをあなたはどのように説明するだろうか？

なにかセンテンス (SEN) を言わせるために場面 (SIT) がある。たとえばテーブルのうえにボウシがおいてあれば、“That is a hat. It is on that table.” というようなセンテンスが予想される。Question-and-Answer にたよるのでもなく、pattern drill の置き換えにたよるのでもなく、学習者が「自主的に」発言するようなキッカケとして GDM では場面を作ることをしてきた。どのようにしたら学習者が迷わずに target sentence を言えるような clear な場面設定をするかに、わたしたちは知恵をしぼってきた

リチャーズは流行をきそう学者たちとは異なって、自分の発見を新しい名前と呼んだりしないので、つい読みすごしてしまうかもしれない。わたしは今回『GDM の理論と実際』の理論編を書くために SEN-SIT の定義をさがしているうちに、はてなとおもう文章に出会った。

目次	場面をあらわすセンテンスと場面をひらくセンテンス	片桐ユズル	1
	追悼 原田 弘さん	中郷 安浩	3
<hr/>			
特集	GDM と第 2 言語習得		
	言語学習ストラテジーと GDM	此枝 洋子	4
	OPI と GDM	迫田久美子	10
<hr/>			
書評	迫田久美子『中間言語研究』について	梶川与志子	18
	GDM のビデオ教材	片桐ユズル	20
<hr/>			
活動報告			21

... 言語を現実には噛みあわせるために必要なことは、意味の理論を注意ぶかく応用することだ。センテンスは言語学習において単位となるべきものだが、センテンスは、それが使われる場面から意味を取るはじめにセンテンスは、それが発せられた場面によって運ばれる、あるいはその場面に乗っている。場面はセンテンスの「乗り物」 vehicle である。これは言語の「消極的」用法だ。のちに、「積極的」用法においては、センテンスが場面を運ぶことができる...

言語を教えるための設計の技術は $\frac{SEN}{SIT}$ s と $\frac{SIT}{SEN}$ s の順番を組み合わせて、「積極的」用法が「消極的」用法につづくようにする。できるだけ絶え間なく、確かに、「識別がはっきりするように」配列するのだ。

—from *Design for Escape* (Katagiri and Constable, eds. *A Semantically Sequenced Way of Teaching English*, 山口書店、1993、pp. 268–9.)

ふつうの考えでは、場面の上にセンテンスがのっている: $\frac{SEN}{SIT}$

しかし、センテンスが場面を運ぶ、作る、変えるとしたら: $\frac{SIT}{SEN}$

たとえば、前の時間に TAKE を習っていたとして、situation としては、テーブルの上にボウシが置いてあるなら...

A hat is on the table. $\frac{SEN}{SIT}$

しかし生徒がこのこ出て行って、“I will take the hat off the table” と言ったとしたら、その sentence にもとづいて situation が変わる: $\frac{SIT}{SEN}$

1999年3月27日名古屋での中級セミナーでわたしは “An orange is on the table. Cookies are on the plate. Cups are on the table. Hot water is in the pot. Pictures are on the board. A frame is on the table.” というような situations をつくり、あとの動作は生徒自身が決めて “I will go to the board and I will take that picture of a man and a woman off the board. And I will put the picture in the frame.” “I will go to the table, and I will take a cup off the table. And I will put hot water in the cup.” などと言うようにもっていった。自分の意志で状況を変えるのだということを確認する意味で絵を取る直前に黒板に “I will take this picture of a man and a woman off the board.” と書いてもらったりもした

はからずも、その前日に石井恵子さんは my, your, his, her の復習をするような顔をして “That is your book.” “Yes, it is my book.” その本をクラスに見せて “That is his book.” そしらぬ顔で、その本をテーブルに置く。こんどはだれかの bag をさすと “This is my bag.” “This is her bag.” と言いながらテーブルに置いてしまう。先生が TAKE の導入をしたあとで、とても自然に自分の本や bag をとりもどすために “I will take my book off the table.” “I will take my bag off the table.” を言うようになった。先生が TAKE する situation を sentence で記述したあとで、こんどは「積極的に」自分の sentence が新しい situation を作っていくのだった

And God said, Let there be light: and there was light.

神は「光あれ」と言われた。すると光があった。(創世記)

追悼

原田 弘さん

帝塚山学院大学

中 郷 安 浩

原田さんがGDMセミナーに初めて参加したのは、何回目かの六甲のことであった。その頃、セミナーは春と夏の二回定期的に行われ、春セミナーが六甲、夏セミナーが御殿場と決まっていた。私はGDMセミナーのスピーチ・クリニックのスタッフとして第一回から関わっていた。

原田さんは甲南大学の経済学部の教養部学生であった。私はその時のことは、よく覚えていない。ただ、参加者の中で一番近い所から来た人が彼で、「この山のすぐ下の神戸市から来ました」と自己紹介したことだけはよく覚えている。

翌年の御殿場にも彼は参加した。私が前年注意した問題点を、彼は「半年かけて直してみましたので、聞いて下さい」と、さっそく私の所へやってきた。私はいくつか気がついたものを指摘した。彼は、「やっぱりそうですか。それを中心にこれからやって見ます」と言って、セミナー期間中に私の部屋を何度も訪れたものだった。

その頃はセミナーの参加者は非常に多く、100人以上で、何十人のウェイティング・リストができあがっていたくらいであった。北海道や沖縄からの参加者もあり、関東に次いで関西勢が多かった。閉会式で、参加者の中に、発音をもっと続けたいという声がかかりあった。そこで、私が伊達さんに持ちかけて、私の以前の勤務大学の研究室でクリニックをやろうということになった。9月のことであつたと思うが、十数人が集まった。その中に原田さんもいた。彼はその時すでに、基本的な英語音声学の本を数冊読みこなしているということがわかった。伊達さんと私に、鋭く、良い質問を投げかけてきた。調音に関するものが主体であったが、他の参加者には大いなる刺激になったようである。

英語発音だけでなく、英語学そのものに関心をもった彼は、翌年か翌々年かに、経済学部から文学部の英文科に転部した。英語学の荒木一雄教授と英語音声学の柘矢好弘教授という大家に恵まれ、本格的に学問の道に進むことを決心したのであつた。前期博士課程に進学し、間もなく、GDMセミナーのスピーチ・クリニックを担当してくれるようになった。

後期博士課程の途中で京都精華大学に専任講師に赴任した。御殿場のGDMセミナー、六甲YMCAと川崎青少年の家の「英語発音ワークショップ」でも原田さんは不可欠のスタッフ・メンバーであつた。

彼の最後の仕事となつたのは、おそらく、『英語学用語辞典』（荒木一雄 [編]、三省堂、1999）における執筆であろう。それぞれの項目の執筆者はわからないが、原田さんの担当は音声学・正書法・句読法であるはずだ。4年ほど前から執筆が始まった本書の発行が1999年1月だった。三省堂から送られた本書を、原田さん自らの手で開封することができなかったのは、まことに残念なことである。

1999.3.25

言語学習ストラテジーと GDM

梅花短期大学

此 枝 洋 子

0 序

教師に頼らずに自律的に学習を進めることが特に言語学習では大切である (Oxford, 1990)。学習者は自分の目標と自分の限界をはっきり知り、目標達成の為に何をなすべきかを考える。良い取り組み方、つまり、有効な学習ストラテジーを使える学習者は効果的に学習を進め学力を伸ばすことができる。

ストラテジーは学び得るものだと言われている。学習者が自分の使っているものよりも効果的なストラテジーを発見した時、後者を学び学習の効果を上げることができる。Oxford (1990) は、ストラテジーを学ぶのは意識的行為だが、ある程度練習すると、そのストラテジーの使用は自動的になると述べている。

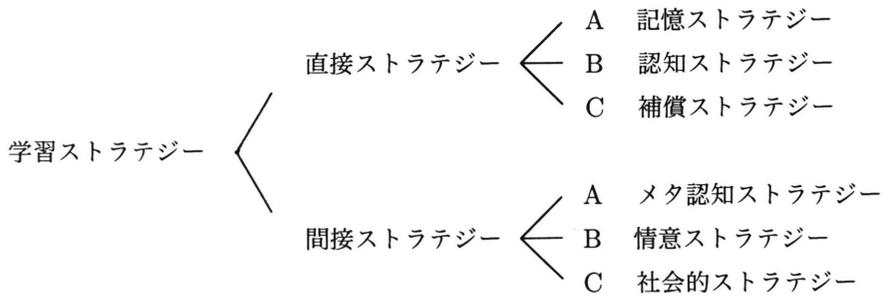
Nunan (1997) は、ストラテジー・トレーニングにより学習者の学習への動機づけが増し、ストラテジーの理解、評価で肯定的な効果が得られる、と言っている。しかし、学習者がそのストラテジーを実際に学習に使うかどうかについては今後の研究に待たねばならない。

Oxford (1990) はストラテジーを学ぶのは意識的行為だと言うが、GDM の授業では無意識の内に有益な学習ストラテジーが学習者の態度として自然に身につけているのではないか？つまり、GDM の授業で英語を学習した学習者には、語彙項目、文法ルールの習得と同時に言語学習ストラテジーが伝わっているのではないだろうか？もしそうであれば、ストラテジー・トレーニングを改めて行う必要はなく、GDM の授業が非常に経済的であることが示される。

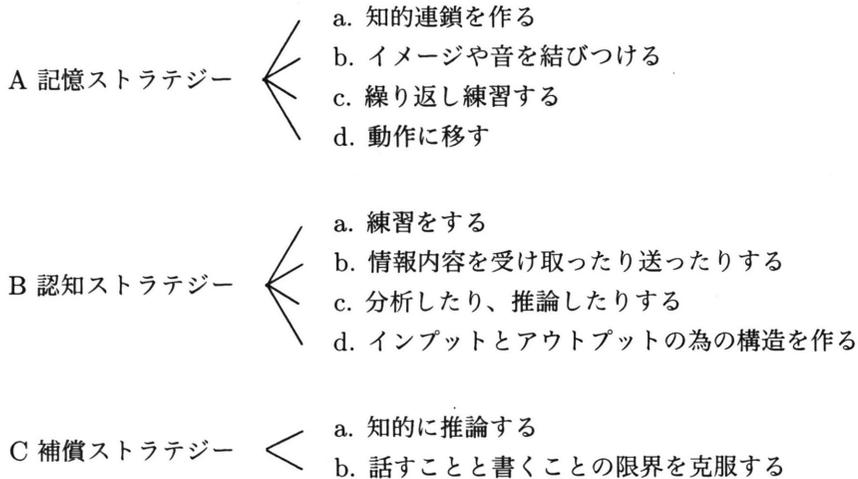
本稿では、まず Oxford (1990) の分類による学習ストラテジーがどのようなものか、また、そのストラテジーが GDM の授業でどのように組み込まれているかを示し、次に GDM の授業を受けた学生の反応から彼等がストラテジー・トレーニングなしで既に有効なストラテジーを発見し使用していることを示す。

1 Oxford (1990) の分類による学習ストラテジー

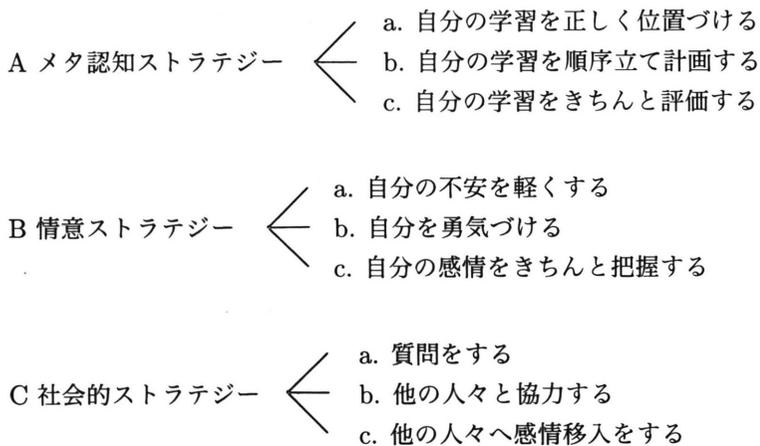
Oxford (1990) では学習ストラテジーを直接と間接に分け、各々を次のように分類している。



直接ストラテジーである記憶、認知、補償の各ストラテジーは以下のようなものである。



また、間接ストラテジーのメタ認知、情意、社会的の各ストラテジーの内容は以下のようなものである。



2 GDM の授業にどのようにストラテジーが暗に組み入れられているか

(1) 直接ストラテジー

記憶ストラテジーについては、GDM の授業では多くの覚えるべき事柄を能率的効果的に短期間で記憶する方法を学ぶ必要はない。授業に参加していれば覚えるべき事柄が無理なく身につくようになっているからである。しかし、「繰り返し練習する」ストラテジーは GDM の授業の中で態度として身につくと考えられる。既に学んだ言語項目や文法ルールを別の状況で別の内容語を用いて繰り返し復習する機会が GDM の授業では充分に与えられる。1 年間 GDM の授業を受けた学生が「初めは嫌だったが、繰り返す事が必要だと思ようになった」と感想に書いていることから、その学生が習得の為に繰り返し練習することの重要性を学んだということがわかる。

認知ストラテジーとは学習者によって英語の操作と変換が行われる際のストラテジーである。また、補償ストラテジーとは知らない知識のギャップを克服して実際のコミュニケーションを運ぼうとする為のストラテジーである。認知、補償の各ストラテジーは GDM の授業では学生たちは無意識に使っている。例えば、GDM の授業では学生は「教師の動作をよく見、言葉をよく聞く」。この時、学生は細心の注意を払って何が起きているのか、教師が何を意図しているのかすばやく理解し、必要な反応をする（認知ストラテジー、情報を受け取り送る）。彼等は、知っている範囲の知識で言えることを言ったり（補償ストラテジー、限界を克服する）、新しいことを学んでいると学生が判断した(下線部は後にメタ認知ストラテジーとして述べる)時は、新しい言い方をつかみ、その意味、使い方を状況から分析、推論する（補償ストラテジー、知的推論。認知ストラテジー、分析推論）。使ってみて自分の推論が正しかったかどうか教師や仲間の反応を見て判断する。間違っていれば別の可能性を考える（知的推論、分析推論）。正しければその言い方についてのルールがわかる（インプット、アウトプットの為の構造を作る）。別の場合にもルールに従ってその言い方が使える（分析、推論）。また、使うことで言い回しを身につけることができる（練習する）。新たに学んだ知識は音だけでなく、カードや黒板の文字と結びつけ、音と文字のシステムがきちんと練習できる（練習する）。ワークシートやノートに実際に書くことで更に知識は確実になる（練習する）。

(2) 間接ストラテジー

メタ認知ストラテジーとは、コミュニケーション能力の習得過程で学習者が自分の認識力を調整し、自分の進歩を計り、その上で学習計画を立て、正しく評価するのを助ける能力である。今、メタ認知ストラテジーだけを取り出して考えてみることにする。前のパラグラフの中でメタ認知ストラテジーが下線で示されている。新しいことを学んでいると気付いた時、学生はその時点で教師が語っていることを、既知の処理できる部分と未知の処理できない部分とに分け、後者に注意を集中している（学習を正しく位置づける）。自分で処理できない部分の音を聞き、状況からそれがどんな意味なのかを判断しようとしている（学習を正しく位置づける）。その部分が学ぶべき箇所だと学生は知っており、なすべきことを本能的に始めている（順序立て計画

する)。まねて言った音が正しかったかどうか教師の反応を見(きちんと評価する)、受け入れられていなければどこが違うかを正しい音がわかった時点で比較して訂正する(きちんと評価する)。状況から判断した意味が当たっているか、使い方が正しいかを教師や周囲の反応から判断し、間違っていたら正しいものに到達するまで求め続ける(きちんと評価する)。

情意ストラテジーは言語学習する時に自分の不安を軽減し自分自身を励まし自分の感情をコントロールできるようにするものである。推論が当たっていた、自分の答えた英語に教師が“Very Good!”と言った時、学生は自信を得、自分に対して肯定的な評価ができるようになる(自分を勇気づける)。GDMの授業では「間違いは正解への一過程」と学生は知っており、間違いを恐れず冷静な判断のもとに適度の冒険もすることができる(自分を勇気づける)。

GDMの授業は教師と学生または学生間の情報のやり取りであり、語りかけられた英語に対して何らかの反応を示すことが要求される。その際、社会的ストラテジーが自然に使われている。教師の問いを理解できなかった学生は仲間にそっと尋ねる(社会的ストラテジー、質問する)。自分よりも良く知っていそうな人や聞き易い人に助けを求めたり、仲間で相談する(社会的ストラテジー、協力する)。

3 GDMの授業に組み入れると効果を期待できるストラテジー

文法訳読メソッドに始まる従来の教授法では、メタ認知ストラテジーが身に付くような指導は殆ど考えられていなかったように思う。学習者が自分の言語学習の目的や限界を自覚し、自分の学習に責任を持てるようになると学習を有効に進めることができる。学習にメタ認知ストラテジーを使うようアドバイスすることで学生の自律の助けになったと言う報告がある(Victori & Lockhart, 1995)。メタ認知ストラテジーは自分の学習を「a. 正しく位置付け」、「b. 順序立てて計画する」「c. きちんと評価する」の3つのストラテジーに分類できるが、「c. きちんと評価する」は更に「モニターする」「自己評価する」に分けることができる。

GDMの授業では、自分の考えたことや言ったことが正しいかどうか学生はモニターしており、「きちんと評価する、モニターする」というメタ認知ストラテジーを既に使っている。しかしながら、自己評価を組み入れることで更に教育効果が上げられるように思う。

GDMの授業では少しずつとは言えども常に進歩があり、その進歩に学習者が気付いていない場合が多い。その為、ある程度の期間を挟んで学習者が自己評価をし、自分の進歩に気付くことにより、自信を得ることができる。と同時に、自分の目標、限界をより具体的に確認できるようになり、より積極的に学習に取り組めるようになると思われる。

新井(1998)によると、一年間の学習の最後に自己評価を組み入れることで、生徒が自分の英語学習を積極的に捉え直す機会を与えることができたことがわかる。「『英語を使えるようになりたいと思っているが、実際には使えるようになるとは思っていない普通の高校生』が一年間GDMで英語を学んで彼等の英語に対する意識が変わった」という。「こうやって勉強していけば、自分も英語が使えるようになるかもしれない」という反応を20名(36名中)が示したとのことだ。一年間を振り返り自分の学習を評価する機会を得て、彼等は一年間で新しいこ

とを「たくさん習った」(59%)、「すこし習った」(37%)のように、自分を肯定的にとらえている。また、4月と比べて自分が「とても進歩した」(48%)、「少し進歩した」(49%)のように自分の進歩に気付いている。このように「きちんと評価する、自己評価」というメタ認知ストラテジーを用いる機会を授業の節目に組み入れることで学習者に励ましを与えることができる。

梅花短大で英語科1年の通年コース(90分/週。前、後期13週ずつ)でGDMの授業を最も英語学習の遅れた学生11名を対象に行った。前期最初に学生はある絵の説明を英語で書き、前期の終わりにも同じ絵を見て英語で説明を書いた。2つの書かれたものを比較して彼女たちは自分の進歩に驚いた。その成功経験から学生たちは自分の限界を素直に受け入れ「まだできていないところがたくさんある」とか「恥ずかしくて声あまり出なかったけれど、これからもっと言おう」のように後の学習への積極的な取り組みの表現が感想として自然に出てきた。

後期は学生が前期よりも英語を授業中に多く話すようになった。前期には毎週の授業最後の反省欄で「疲れていて考えるのがきつかった」を感想として選択していた学生が、後期には積極的に授業に参加するようになり、「簡単な英語でも口に出して言おうとすると書けない」ことを発見し自分の限界に気づき「繰り返すことの必要を実感した」と後期最後の感想に書いた。その他の学生の最後の感想でも「英語が自然に出てくるので嬉しかった」「外国人としゃべってみたいと思うくらい自信がついた」のような、自分の進歩に気づき自信を得たという内容のものが見られた。前期終わりの学生自身による自分の進歩の発見が、より積極的な学習への原動力となり、その後のGDMの授業の歩みの中で自律した学習者へと成長してゆくことができたのだろう。

4 GDMへの期待

ストラテジー・トレーニングが学習の効果を高めることは殆ど間違いないだろう。しかし、私が担当した授業、特に英語総合演習や英語講読での経験から考えると、「ストラテジーを学び使えるようになる」ことは予想以上に困難な場合がある。例えば、「知的に推論する」ストラテジーを英語読解、聞き取りで「未知の単語の意味を推測する」のに使えば有益である、とされている。学生自身、そのストラテジーが自分に有益なことは十二分にわかっている。しかし、教えられても、実際に使えるようになるのに長い練習を要する、途中で諦めてしまうような学生が出てくる。トレーニングが非常に不経済な場合が少なくない。また、「選択の結果から正解を得る」(分析、推論)を学び使おうとする時、危険を避ける為に選択を嫌がる学生が増えるように感じる。彼等に「間違っても良い」といくら話して聞かせても彼等は「間違いたくない」のだから、ストラテジーを教えても彼等は結局使わない。使わないストラテジーを教えるほど不経済な話はない。学生が使いたがらないストラテジーを教師が強いて学生に使わせようとするれば新たに情意面での問題を引き起こすことになるだろう。

ストラテジーを教えることの限界を感じGDMの授業に目を転じると、GDMの授業では学習者が参加するだけで何と多くのストラテジーが身に付くようになっていることか。目を見張るばかりである。もちろん、GDMの授業だけの英語学習をしてきた者とそれ以外の方法によ

る英語学習者を実際に比較した訳ではない。しかし、英語教育最先端の研究である言語学習ストラテジーが、もう既に GDM の授業の中で十分に学習者の身につけているとしたら、ストラテジー研究を進めるより GDM を広める方が余程、得策と言えるのではなかろうか。

参考文献

- 新井 等. 1998. 「動作と視覚イメージを中心にした英語授業を」 埼玉県高等学校英語教育研究会「会報」 34 号 pp.9~21.
- Numan, D. 1997. Strategy Training in the Language Classroom: an Empirical Investigation. *RELC Journal* 28/2. pp.56-81.
- Oxford, R.L. 1990. Language Learning Strategies — What Every Teacher Should Know—. MA: Heinle & Heinle.
語句の訳は 「レベッカ L オックスフォード著、矢戸通庸 伴 紀子訳『言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと』 凡人社 1990 年」に従った。
- Victori, M. & Lockhart, W. 1995. Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning. *System* 23/2. pp.223-234.

OPI と GDM

広島大学

迫 田 久 美 子

1. はじめに

「あの人は外国語が上手ね。」という場合の基準は何なのだろうか。また、初級とか中級のレベルとはどのように判断されるのだろうか。

文法などのペーパーテストで測る場合は、主に学習者の言語知識が問われる。しかし、実際に話す場面では知識があっても話せなかったり、学校で授業を受けていなくても上手に話せる人がいたりする。そういう意味では、話す力である口頭能力の測定は、必ずしも文法の知識を測るペーパーテストとは評価が同じになるとは限らない。言語はコミュニケーションの手段であると言われてから久しい。にもかかわらず、コミュニケーションの手段としての言語の能力を測定する方法は、あまり開発が進んでいない。したがって、日本語学習者のクラス分けテストなども依然として文法中心のペーパーテストが多く、それに聞き取りが含まれる程度で、「話す」の技能を独立して測定することは難しい。

そこで、本稿では OPI (Oral Proficiency Interview) という口頭能力測定のためのインタビューを紹介しながら、口頭能力を構成するものは何か、どのように判断するのかを日本語学習の観点から分析し、そのプロセスにおいて GDM との共通点を探ることを目的とする。

2. OPI とは？

2-1. OPI のレベル

OPI (Oral Proficiency Interview) とは、全米外国語教育協会 (ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages) の外国語能力基準に基づいて行われる話す技能を評価する面接調査法のことである。

主要レベルは 4 段階に分かれ、それぞれに下位レベルがあり、表 1 のように 10 段階に分類される。

下位レベルの決定については、その一つ上の主要レベルにつながる特徴（後述する外国語能力基準の特徴）がどの程度出現するかによって行われる。その一つ上の主要レベルの特徴がほとんど出現しないか、断片的に観察されるような場合は「～の下」、ときどきは特徴が出ているかもしれないが、大部分は主要レベルの領域内にあると判定される場合は「～の中」、かなり一つ上の特徴は出ているがまだしっかりとその傾向を維持できない状態である場合は「～の上」と分類される。各下位レベルにおける一つ上の特徴の出現傾向は、「～下」を峰型、「～中」を山型、「～上」をテラス型と呼んでいる。

表 1

主要レベル		下位レベル
初 級 (Novice)	① 下	(Novice Low)
	② 中	(Novice Mid)
	③ 上	(Novice High)
中 級 (Intermediate)	④ 下	(Intermediate Low)
	⑤ 中	(Intermediate Mid)
	⑥ 上	(Intermediate High)
上 級 (Advanced)	⑦ 下	(Advanced Low)
	⑧ 中	(Advanced Mid)
	⑨ 上	(Advanced High)
超 級 (Superior)	⑩	(Superior)

2-2. ACTFL 外国語能力基準

では、先述のレベルはどのような判定基準で分類されるのであろうか。ACTFL の外国語能力基準の特徴的は、単に文法や発音の正確さや語彙の量という側面的な観点から見るのではなく、「言語の使用を総合的に評価する」「言語を使って何ができるかを重視する」という点にあると考える。その背景には、「外国語が上手になる」ためには「その外国語の文法的知識を知っている (言語能力)」ことだけでは困難であり、「場面や状況に応じて使える (運用能力)¹⁾」ことが不可欠であるという考え方がある。この基本理念により、OPI は以下の4つの視点から総合的に判断することを行っている。

- (1) 機能・タスク遂行能力
- (2) 内容・場面処理能力
- (3) 談話構成能力
- (4) 正確さ生成能力

それぞれについて、簡単に述べる。

(1) の「機能・タスク遂行能力」とは、「話し手が言語を用いて何ができるか」を意味しており、中級であれば「応答ができたり、サバイバルの状況 (日常生活に必要なことから) が処理できる」などの機能が達成できることが要求される。上級であれば「説明や叙述ができ、異常な状況 (事故や困難な問題など) が処理できる」、また超級であれば「意見・仮説が述べられ、交渉や公的な場での挨拶などができる」ことが要求される。

(2) の「内容・場面処理能力」とは、「言語を使用する状況や場面はどのようなものであるか」を意味する。つまり、初級では挨拶程度の場面、中級では日常生活の場面で身近な話題を扱い、上

¹⁾Canale & Swain (1980) は、運用能力 (communicative competence) が社会的言語能力、談話構成能力、ストラテジー使用能力によって構成されるものであるとした。

級では様々な場面で具体的な内容を扱い、超級ではすべての場面で専門的な話題を扱えることが要求される。

(3)の「談話構成能力」とは、「発話の量的、構成的側面を指し、テキストの型がどのようなか」を意味する。つまり、初級では多くの発話が単語で構成され、中級では一文、上級では複数の文がつながって段落を構成し、超級ではさらに段落が増えて複段落となり、いくつかの話のまとまりを構成することが要求される。

(4)の「正確さ生成能力」とは、「伝えられたメッセージの受容性、質、精密さ」を意味する。その内容としては、文法的正確さ・発音の正確さ・語彙の量や内容・流暢さ・相づちや間の取り方などの言語運用能力²⁾、相手に応じて敬語などの使い分けができるための社会言語学的能力というようになり幅広い調査項目によって構成されている。それぞれのレベルにおける評価基準の概略は、表1～3の通りである。

表2 OPI評価の基準 (鎌田ほか 1996)

レベル/基準	機能・タスク	場面・内容	テキストの型
超級 (Superior)	意見・仮説が述べられる。高度の交渉ができる。裁断ができる。	すべての場面で、専門的な話題を扱える。	複段落。
上級 (Advanced)	詳細な説明・叙述ができる。異常な状況が処理できる。	学校・職場での色々な場面で、具体的な事実関係の話題を扱える。	段落。
中級 (Intermediate)	単純な応答ができる。サバイバルの状況が処理できる。	日常的な場面で、身近な話題が扱える。	文。
初級 (Novice)	機能的な能力なし。暗記した語句の使用に限られている。	非常に卑近な場面と内容(あいさつことば)しか扱えない。	語。

²⁾この場合の「言語運用能力」とは、「話し手の外国語のコントロールが不完全なために生じるメッセージの不明瞭な点を埋め合せ、補うことを話し手がどの程度聞き手に頼っているかの能力であり、コミュニケーション・ストラテジーなどを含んでおり、脚注1の「運用能力」とは異なる。

表3 正確さ（文法・語彙・発音）に関する評価基準（鎌田ほか 1996）

	文 法	語 彙	発 音
超 級	低頻度構文に間違いがある程度。	語彙が豊富。特に漢語系抽象語彙が駆使できる。	誰が聞いても分かる。母語の痕跡がほとんどない。
上 級	高頻度構文の完全なコントロール、複雑な構文の部分的コントロール。接続詞が強い。	基礎語彙が駆使できる。漢語系抽象語彙の部分的コントロール。	外国人の日本語に慣れていない人にも分かるが、母語の影響が残っている。
中 級	高頻度構文の部分的コントロール。	具体的で身近な基礎語彙が使える。	外国人の日本語に慣れている人には分かる。
初 級	語のレベルだから文法は事実上ない。	わずかの基礎語彙が使える。	母語の影響が非常に強く、大変わかりにくい。

表4 正確さ（社会言語的能力・言語運用能力・流暢さ）に関する評価基準

（鎌田ほか 1996）

	社会言語学的能力	言語運用能力	流暢さ
超 級	スピーチレベルに問題がない。イディオムの待遇表現もできる。敬語も一通りできる。	相づち、間の取り方に問題なし。	会話が自然に流れる。
上 級	主なスピーチレベルができる。敬語の部分的コントロール。	言い換え、相づちの一部ができる。	時々つかえることがあっても、1人でどんどん話せる。
中 級	スピーチレベルは常体か敬体のどちらか一つがよく使える。	言い換え、相づちなど成功することはまれ。	話はたどたどしい。1人で話し続けるのは難しい。
初 級	暗記した待遇表現だけが使える。	言語運用能力はゼロ。	話はしばしばとぎれ、沈黙が続く。

2-3. OPI の手順

OPI は被験者（学習者）との一対一の面接法をとっており、その目的は能力測定に必要なサンプルを収集する。面接での対話は最長30分で、事情聴取のような一方的な会話でなく、リラックスした状態の自然な自由会話を行う。そして、それらはテープ録音され、能力測定に必要な量のサンプルが集められ、OPI 終了後、テープの聞き直しをした上で、最終的な能力判定が行われる。

面接には、以下のようなある一定の手順がある。

(1) ウォーム・アップ

インタビューの導入部であり、挨拶や会話のきっかけや後の段階で発展させられる話題探しのための簡単なやりとりが行われる（Tは調査者 Sは被験者）。なお、以下の各例は、いずれも筆者が作成したものである。

例1 T：こんにちは、田中です。

S：こんにちは、マーク・ヘスターです。

T：今日は寒いですねえ。

S：そうですね。

T：マークさんは、国はどちらですか？

S：ぼくの国はアメリカです。アメリカのシカゴから来ました。

(2) レベルチェック

導入部である程度リラックスしたら、被験者のレベルの上限と下限を判定する段階に移る。被験者の無理なく話せるレベルを見極めなければならない。調査者は、あるレベルの特徴が観察されるかどうかをいくつかの異なる話題を出しながら調査する。たとえば、中級のレベルチェックであれば、「日常生活の場面での会話が具体的な基礎語彙を使ってできること・文単位で応答ができる」などがチェック項目として考えられる。

例2 T：ヘスターさんの家族は中国に住んでいますか。

S：はい、中国です。北京にいます。

T：じゃ、ヘスターさんの家族について話していただけますか？

(3) 突き上げ

あるレベルのタスクと内容をこなすことができたら、次のレベルのタスクと内容がこなせるかどうかのチェックを行う。これが突き上げであり、上限の部分を確認にする作業となる。レベルチェックの時と同様に、複数の話題で多面的に観察して判定することが必要である。例3は、上級レベルへの突き上げ（説明・叙述の機能を確かめる）を行う場合である。

例3 T：兄弟はお兄さんと2人ですか。お兄さんとヘスターさんは似ていますか？

S：少し、似ています。でも、あまり似ていません。

T：あー、そうですね。どんなところが違いますか？

- S：お兄さんは、頭がいいです。お兄さんは、スポーツが好きではありません。本が好きです。でも、ぼくはスポーツのほうが好き。
- T：もし、私がシカゴに行って、飛行場にヘスターさんのお兄さんに迎えに来てもらったときは、どうやってお兄さんを見つけたらいいですか？

レベルチェックと突き上げは、OPIのインタビューの間に複数回行われる。そのことによって、調査者は幅広く観察しながら、サンプルをより多く収集することができる。そして、中級以上の場合は、ロールプレイの段階に入る前に、被験者にも調査者に質問をさせてみる。そのことによって、応答の機能や敬語使用の可能性を探る。

(4) ロールプレイ

レベルチェックと突き上げが数回行われ、あるレベルであると最終的な判定を下したら、ロールプレイを行って、現実の会話では抽出できない言語機能などをチェックし、最終的な判断の妥当性を検討する。例4は、中級レベルの確証を得るための日常的な話題によるロールプレイの例です。

例4 T：じゃ、ここでロールプレイをしてみましょう。

ヘスターさんは、大学の友達を誘って映画を見に行きたいと思って、電話をしましたが、友達は家にいませんでした。留守番電話にメッセージを入れてください。いいですか？分かりましたか？

(5) 締めくくり

被験者の運用能力を楽なレベルに戻して、なごやかな雰囲気ですべてを終結させることが必要である。複数回の突き上げで、思ったように話せなかったりする場合もあるので、終結部では少し雑談程度に話しやすい話題で心理的に落ち着かせて締めくくる。また、ロールプレイが終わったことをも明示するためでもある。

例5 T：はい、ロールプレイ、ありがとうございました。私は留守番電話は苦手なんですけど、ヘスターさんは留守番電話にメッセージを入れたことがありますか？

S：いいえ、ありません。電話で話すのは難しいです。

T：そうですね。日本語の授業では、もっと色々な練習が必要ですねえ。ヘスターさんは、日本に留学してどんなことが勉強したいですか？

S：えー、漢字の勉強をして、日本の本をたくさん読みたいです。そして、日本の貿易会社に勤めたいです。

T：そうですね。漢字の勉強は大変ですが、毎日少しずつ練習してください。初めは難しそうですが、慣れてくると面白くなると思います。ぜひ、頑張ってくださいね。

S：はい、頑張ります。

T：今日は、どうもありがとうございました。

3. OPI と GDM

これまで、OPI のレベル判定基準や手順などを紹介してきた。ここでは、OPI の基本的な考え方の中に GDM の理念と共通する部分を検討する。

(1) 自然な場面を重視する。

GDM では、sen-sit、つまり文とその文の表す意味、つまり状況が直結していることが大切である。“What is this?” という疑問文を導入する場合には、分かりきった物を見せて文型の練習をするのではなく、学習者が本当に「なんだろう？」と思えるような物（分からない物）で状況を作ることが必要となる。

OPI は、教授法ではないが、話題材料をどのように提示するかという点では教授法と似ている。そして、その提示が GDM と同じように、「練習のための練習＝調査のための調査」をするのではなく、自然な会話の流れを出すことによって調査が行われることが重要である。そのためには、相手の会話内容を十分に理解し、その内容から自然と話題が発展するように心がけることが必要となる。「映画は好きですか?」「映画の内容を説明してください。」「環境問題についてどう思いますか?」など、自然な脈絡のない話題の展開は、事情聴取型の一方向的な会話でしかない。「あ、昨日映画に行ったんですか。いいですねえ。『タイタニック』は、前から行きかけたんですが、良かったですか?ぜひ、ぼくも行きたいと思っていますんですが、どんなストーリーでしたか?」と、前の発言から自然に「説明」のタスクへの移行を図るようにすることが望ましい。

このような点から、自然に流れるように場面の設定を工夫する点において、OPI も GDM も似ていると考える。

(2) 総合的な評価を行う。

GDM では、次の段階へ進む場合の判定を一つの技能だけでは行わない。つまり、まず状況から言えることを話したり、文を読んだり、そして書かせたりして、四技能の総合的な評価を行っていると言える。また、スピーキングの練習でも、ある提示された場面で、状況に応じて1文だけ発話する学習者もいれば2文、3文と言える学習者もあり、どのような場面の切り取り方で発話するかという点も評価の重要なポイントとなっている。“give”などの練習では、学習者の方から“You will give the stamp to me.”というような発言が出た場合は、ある種の機能（要求）が達成できたと考えられるのではないだろうか。GDM は、文法のペーパーテストやテープの聴解テストだけでレベルを判定するような側面的な評価ではなく、自発的な発言に基づいた四技能の総合評価を心がけているという点では、OPI の多面的な総合評価と類似していると思われる。

(3) 教師とテストの役割

OPI では、調査者をテストと呼ぶ。GDM の教師とテストの役割も、自然な場面作りを心がけなければならないという点では、共通している。GDM の教師は、学習者にとって発話を自然に引き出すような場面はどのようなものか、発話が引き出せるのはどうすればいいか… が大きな課題であり、そのための準備は不可欠である。そして、教師は学習者の発話によって、後のすべての展開が決定される。つまり、十分な発言が得られれば、予定通りに展開するが、進まない場合はすぐ計画を変更して、別の場面を作ったり、発話の誤りの原因を考えて、新たな場面を示すか、再度導入をやり直すか… などと、頭の中は常に次をどう展開させるか… のことではっきりである。

OPI でも、平然と自然な会話を行っているように見せて、実は被験者の会話の特徴と基準の特徴を頭の中で照らし合わせ、次の話題、タスクなどを考えなければならない、どちらの場合も、素早い状況判断と適切な対応が必要となってくると言える。

以上、OPI の測定法を日本語学習者を例にとって紹介し、基本的な考え方において、GDM 教授法との接点を探ってみた。自然な場면을重視するという点で、両者の考え方には共通な部分が見られた。「練習のための会話」や「調査のための会話」にならないように、発話された言葉が真に意味を持ち、機能を果たせるような状況設定が大切であると考えている。

参考文献

- 鎌田修・川口義一・鈴木陸（編著）（1996）『日本語教授法ワークショップ』 凡人社
- Buck, K.(ed.)(1989) The ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual. Yonkers, NY: The American Council on the Teaching Foreign Languages. (日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム訳『ACTFL - OPI 試験官養成用マニュアル』(1995) :アルク
- Canal, M. & Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching, *Applied Linguistics* 1:1-47.

迫田久美子『中間言語研究』について

京都精華大学

梶川 与志子

「日本人の友達が出来ましたか。」

「はい、大学の同じゼミの学生で、Aさんという人です。あのひと、夏休みに東京へいきました。」

本来なら「その人」と言うべき所で「あの人」を使ってしまう、日本語学習者によく見られる誤用をきっかけに、日本語学習者の指示詞コ・ソ・アの習得に関して、何年にもわたって丹念な検証を重ねた著作である。

まず、日本人児童と日本語学習者のそれぞれにアンケートと対話調査を行って、第一言語習得状況と第二言語習得状況が異なっていることを立証する。次に、第一言語習得とは違うプロセスで進む第二言語習得はどのように行われるのかについて、三項指示体系を持つ韓国語話者と二項指示体系を持つ中国語話者の各3名ずつ6名に、3年間継続的にインタビュー調査をして、時間の経過と共に指示詞コ・ソ・アがどのように習得されるかを観察する。その結果、母語のいかんにかかわらずコ・ソ・アの正用と誤用の出現順序が同じであることから、第二言語学習者に共通の中間言語体系が存在する可能性があることを導き出すのである。

しかし、コ・ソ・アの誤用については、消滅順序は母語の違いに影響を受けるそうである。

すると、コ・ソ・ア第二言語習得にあたって、何らかの言語使用の仮説を立てるというクリエイティブな過程では、学習者の母語の違いを越えた共通の中間言語体系が生まれると考えられるわけである。この段階で立てられた体系はもちろん仮説であるから、現実の日本語使用の場に照らせば誤用とされるものも含まれるであろう。しかし中間言語体系が学習者に特有・共通であるならば、その誤用にはどこか本質的なイミとの関連がありそうである。

この点で、著者が指摘している「ソ系とア系指示詞のパターン形成」はとても興味深い。母語の指示詞体系の違いにかかわらず、具体的にはア系指示詞が、抽象名詞にはソ系指示詞が選択されるというのである。例えば「アノ先生」「アノ人」「ソんなこと」「ソんな感じ」などのように。学習者がこのような仮説を設定するのは、著者の指摘するように日本語母語話者からのインプットによるものが大きいのだろう。しかしさらにもう一歩進んでなぜそのようなインプットが多いのかを考えてみると、そこにア系指示詞とソ系指示詞の本質的なイミの違いがあるような気がする。いわゆる純粹に非現場指示の照応形と考えられるのはソ系だけなのではないか。つまりソ系が非現場指示という、言ってみれば抽象度の高い用法を持っている点でア系やコ系とは違っているとすると、その本質的な違いが学習者の中間言語という仮説に反映しているのだと見ることも出来そうに思う。

もちろんこの誤用についても、著者は独自の教材を作成して指導し、教室指導で学習効果を

あげることができるということを実証している。そしてコ・ソ・アの現場指示のみに終わらない指導が必要であると述べている。

いずれにしても中間言語は学習者の誤用として「正されるべきもの」なのではなくて、指導内容について反省するきっかけになることから始まって、そこに潜んでいるかもしれないことばの本質的なイミを考える出発点としてむしろ積極的な価値があり、その点で非常に創造的なコトバなのである。

* * * * *

迫田久美子さんの博士論文が『中間言語研究——日本語学習者による指示詞コ・ソ・アの習得』（溪水社、1998）として出版されました。「中間言語」という考えがはじめてあらわれたとき、わたしたち外国語教師にとってすごく豊かなみのりを約束するかのように、おもわれしました。その particular な例として迫田さんはコソアを取り上げ、いくつかの発見をわたしたちの knowledge につけくわえました。（ユズル）

GDMのビデオ教材

ENGLISH THROUGH VIDEO

Based on *English Thorough Pictures*, Book 1, pp. 4-51.

いままでは pp. 4-39/pp. 40-51 に分かれていて使いにくかったが、これらをいっしょにして I AM HERE から WHICH までが 1 本にまとめられた。前半は吉沢美穂さんが 1952 年に持ち帰った 16 mm フィルムをビデオ化したもの（クマのところで映像と音声に部分的な乱れがあるのはフィルムのせいである）。後半は Language Research Inc. 制作の film strip から画像を起こし、そこに今では廃盤になった LP の音声をあわせた。本文と画像が以前よりはっきりしたはずである。

ENGLISH THROUGH TELEVISION, Series 1,

Based on EP1, 58-81.

ENGLISH THROUGH TELEVISION, Series 2,

Based on EP1, 82-112.

EP1 後半の本文にもとづきながら、単語と文型をふくらませ、アメリカの日常生活を描いている。アニメによる文型導入がなじつに見事だ。EP1 の後半は 11 のレッスンに分かれ、それぞれのレッスンは A (絵と音声のみ)、B (絵と音声と文字)、C (テスト、絵を見て何か言うためのポーズがあり、その後で答えとして音声と文字が同時にあらわれる) から成り立っている。

アニメ版はじめてのにほんご、その 1 (JP1, 3-16)。

アニメ版はじめてのにほんご、その 1 (JP1, 17-30)。

アニメ版はじめてのにほんご、その 1 (JP1, 31-39) 準備中。

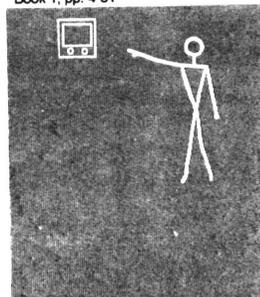
JP1 こと片桐ユズル『はじめてのにほんご』(大修館書店、改訂版 1993 年) にもとづいている。ENGLISH THROUGH VIDEO と同様に、はじめに絵があらわれて音声がかえ、つぎにリピートするためのポーズがあり、文字があらわれる。

音声アニメ、テスト用アニメ、文字アニメなどと、ライブ実演と、書き順アニメ、を組み合わせたビデオはじめてのにほんごはいままで試作版が出ていたが、決定版は準備中である。

以上のビデオはいずれも 1 本 3000 円 (送料込み)。問合・申込は：
〒 606-8588 京都市左京区 精華大学 片桐ユズル研究室
TEL 075-702-5213

ENGLISH THROUGH Video

Based on *English Thorough Pictures* by
I.A. Richards/Christine Gibson
Book 1, pp. 4-51



ENGLISH THROUGH Television

Based on *English Thorough Pictures* by
I.A. Richards/Christine Gibson
Book 1, pp. 82-112



JAPANESE STEP BY STEP WITH PICTURES

アニメ版
はじめてのにほんご
その 2



片桐ユズル
YUZURU KATAGIRI

活 動 報 告

(1998年11月～1999年2月)

GDM セミナー

- ◆夏期セミナー 8/17-8/20 於 日本 YMCA 東山荘 (御殿場)
- ◆中級セミナー 11/15 於 神楽坂 エミール (東京)

公開講演会

〈東日本支部〉

6/6 於 恵比寿厚生年金福祉センター

- I. 講演 「わかりやすい正しい英語を使うためには……」 相沢 佳子
(東京造形大学)
- II. 授業見学 (成人クラス) 唐木田照代
- III. 授業体験
 - A. 最初の授業 猪俣 徳枝
 - B. 疑問文 What. . .? 竹内 久枝
 - C. 疑問詞 Which から関係代名詞 Which へ 菅生由紀子

〈西日本支部〉

6/13 於 大阪国際交流センター

- 講演 1. 「英語教師とベーシック・イングリッシュ」 後藤 寛
- 2. 「GDM の意味論的基礎」 片桐ユズル
- ワークショップ 「教科書と GDM の接点：教案作り／be 動詞・前置詞 of・指示代名詞」

月例会等

〈東日本支部〉

'98年

3/14 月例会 港区新橋区民会館

- デモ Passive 伴野 温子
- パネルディスカッション 「公立中学校での GDM」 瀬倉祥子、服部正子、渡辺慧

4/25 月例会 目黒区田道住区センター三田分室

- デモ may (E.P.Book II p.63) 加藤 准子
- トーク 「人数の多いクラスを活性化させる工夫」 新井 等

5/16 月例会 目黒区田道住区センター三田分室

- デモ who(rel.)(E.P.Book I p.111) 黒瀬 るみ
 トーク What makes Basic English interesting? 牧 雅夫
 (早稲田大学)
- 6/27~28 GDM 英語発音ワークショップ 川崎青少年の家
- 7/11 月例会・総会 神楽坂エミール
- デモ Teaching the English Intonation through GDM 近藤 悠子
- 9/19 月例会 三田福祉会館
- デモ will be 植田 恵子
 トーク 「コトバはタトエ？」 田中 初裕
- 10/17 月例会 豊島区立勤労福祉会館
- デモ Where? 多羅 深雪
 トーク 「検定教科書の中で GDM を活かす工夫」 竹内 久枝
- 11/15 中級セミナー 神楽坂エミール
- 11/15 月例会 神楽坂エミール
- トーク 「こども達と私の GDM20 年ービデオを使つての授業見学」 小松 典子
 トーク 「絵の効果的な使い方」 猪俣 徳枝
- 12/19 月例会 神奈川けんみんセンター
- デモ give a turn, give a push を中心に 菅生由紀子
 トーク 「“ENGLISH THROUGH PICTURES” 中の THINGS について」
 唐木田照代
- '99 年
- 1/5~6 GDM 授業体験コース 三田福祉会館
- 1/24 月例会 すみだ産業会館
- デモ its 古富 千秋
 トーク 「語用論への案内」 田中 典子
 (明海大学)
- 2/20 月例会 東京女子大同窓会館
- デモ 大人のクラスの授業見学 (E.P.Book I p.59 “give a turn, give a push”)
 浅見 操子
 トーク 「日本語の音と英語の音：その違いはどこから来るのだろうか？」 近藤 悠子
- (西日本支部)
- '98 年
- 3/29 研究会 愛知県青年会館
- デモ 高校教科書(研究社) The New Age Readers より
 “Pupil Signals” を GDM で教える' 安西 聖雄

7/12 研究会／総会 梅田第二産経学園

「イタリア語で遊んでみようー Italian Through Pictures のCDを聞く」

トーク 「プロセス指向的の外国語教育」

片桐ユズル

9/20 研究会 大阪市立弁天町市民学習センター

読書会 「850語で考える英語——後藤寛著」

デモ I, You, He, She. . . (EP Book I p.4~p.7)

武田 朋子

トーク 「Autonomous learner (自立した学習者) の育成と GDM」

此枝 洋子

10/24 研究会 大阪府立労働センター

デモ This, That (EP Book I p.8~p.9)

麻田 暁枝

トーク 「文学作品に現れた nickname を通して metaphor (隠喩) や metonymy (換喩) を考える」

山田 初裕

11/29 研究会 大阪市立弁天町市民学習センター

読書会 「850語で考える英語——後藤寛著」

デモ (in, on) EP Book I p.11~p.12

此枝 洋子

12/20 研究会 京都市北文化会館

読書会 「850語で考える英語——後藤寛著」

デモ These, Those (EP Book I p.13)

福本 洋

ワークショップ 「ベーシックを使って英訳」

名古屋グループ (勉強会 於：南山中学校)

日時：4月12日(日曜日)

内容：EP1のはじめの部分のデモ (GDM 初体験者にむけて)

デモ① 石井 I, You, He, She, It, They

デモ② 森 is, am, are, here, there

デモ③ 水谷 my, your, his, her, a

デモ④ 鬼頭 in, on

日時：5月10日(日曜日)

内容：デモ① 森 these, those, their, our, your

デモ② 上田 I, You, He, She, It

日時：6月21日(日曜日)

内容：デモ① 森 off, taking, took

デモ② 松浦 keep

日時：8月1日(土曜日)

内容：GDM の中学校での授業のビデオを見て討論会

① 中学1年生 3時制の導入 (南山中：森さん)

② 中学3年生 受け身、疑問詞+不定詞の復習 (北里中：松浦)

日時：9月6日(日曜日)

内容：デモ① 森 was, were

デモ② 仁村 人称代名詞と here, there

日時：10月11日(日曜日)

内容：デモ① 斉藤 keep

デモ② 森 give, me, you

日時：11月8日(日曜日)

内容：デモ① 鬼頭 with, together

デモ② 森 go

日時：2月7日(日曜日)

内容：デモ 森 there is / are, thing, person

日時：3月7日(日曜日)

内容：デモ 森 with, together

トーク 松浦 中学校のリスニングテストについて

●編集後記●

本号が、1900年代最後のナンバーとなる。それにふさわしく、斬新な視点でGDMを見る企画を試みた。幸いにして、GDMにおける学力評価や学習方略といった、今後さらに解明の待たれる分野で、その足がかりとなる論者が収録できた。乞熟読。(佐藤)

News Bulletin No. 51

1999年6月 発行

発行 GDM 英語教授法研究会

東日本支部：〒232 神奈川県横浜市南区六ツ川 2-122-5

猪股徳枝方 Tel 045-711-1982

西日本支部：〒607 京都市山科区大宅山田町 34

京都橘女子大学外国語研究センター内 梅本研究室

Tel 075-571-1111

編集委員 斉藤 成人/佐藤 正人 (本号編集)

片桐ユズル

制作 青磁書房