

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

Informe de una clase de español como segunda lengua extranjera y propuesta para superar la pasividad de los japoneses al expresarse

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-03-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 塩田, 紗矢佳, Shiota, Sayaka メールアドレス: 所属:
URL	https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/1833

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



日本人の外国語使用における 「消極性」の克服をめざして

——第2外国語（スペイン語）の指導実践報告および提案——

塩 田 紗矢佳

はじめに

日本人に特徴的に見られる外国語使用の際の「消極性」を克服すべく、「積極的に表現しようとする姿勢を育てる指導法」を導き出したいと考える。

具体的には、「大学2年生を対象とした問題解決タスクをとおしたコミュニケーション能力を高める指導」¹を半年間実践し、その結果分析より、成果と課題を示す。また、その実態から、前段階となる1年次の指導計画、学習材²、評価についての提案をおこなう。

1. 「日本人」のための外国語教育とは

和泉（2009）によると、日本の外国語教育のスタンスは、コミュニカティブ・アプローチの考え方を取り入れつつ、基本的には文法シラバスのまま、フォーカス・オン・フォーム（Long & Robinson, 1998）³に近づいていっているとされる。しかし、文法を意識しすぎ、「完璧でなければ話したがない」（マークス，2003）傾向のある日本人にとっては、最終的に「形式」に焦点を当てているアプローチは、どうしても内容より形式に注意を払う姿勢を強化してしまう結果になるのではないかと予想される。そのため、日本人の外国語学習においては、「形式の正確さ」もさることながら、表現する際の「伝達内容」および「伝え方」に学習の重点を置いた、しかも学生の「消極的態度」を打破するような新しい指導形態が必要とされているのではないだろうか。

* 本稿は、日本イスペインヤ学会第58回大会（2012年10月14日、愛知県立大学）における口頭発表をもとに改題、加筆修正したものです。貴重なご指摘、ご意見を賜りました先生方に厚く御礼申し上げます。

1 言語運用能力そのものに焦点を当ててではなく、言語を含めた自己表現力を高める目的のため、「コミュニカティブ・アプローチ」をもとに作成した。

2 呼び方については、5.2.2を参照。

3 「意味中心の言語理解・産出活動において特定の言語形式（語い・文法）の習得を促す」（村野井，2005：88）ものであり、また、「言語形式とその意味を暗記して使ってみるのではなく、言葉を使う目的や伝えたい気持ちを伴った本当の意味でのコミュニケーションを行うときに、言語形式に意識を向ける所が FonF（Focus on Form）の特徴」（高島，2011：53）である。その名称からも分かるように、フォーカス・オン・フォームとは、あくまで、言語活動をとおして文法の習得をめざしたアプローチである。

2. 研究の方法

第2外国語としてスペイン語を学ぶ大学2年生を対象に、授業実践をおこない、その録画記録および教師による観察記録を分析し、成果と課題を把握する。

まず、授業をおこなう際のポイントとなる「指導計画」、「教材」、「授業実践」の3点について述べる。

2.1 指導計画⁴

以前提案した指導計画（塩田，2013a）では、「言語材料習得」の時間を同じ週に2回（90分×2回）おこなうこととした。また、次の週には、「言語活動」を2回おこない⁵、合計4時間⁶で1つの単位としていた。しかし、今回の授業実践における時間的条件のもとでは、その計画どおりにおこなうことは難しいと判断し、以下のように変更した（表1参照）。

構成は、1回（90分）で、「言語材料習得」に30分、「言語活動」に60分とし、その次の回（90分）では言語活動の「モデルダイアログ作成」⁷（60分）と次の課の「言語材料習得」（30分）をおこなう（図1参照）。そして、それ以降、このパターンを繰り返す。

「言語材料習得の授業」では、1年次に学習した語彙や表現の復習とともに、機能別に分けられた旅行中の表現に関するドリルを中心に学習をおこなう。そのあと、「言語活動の授業」で問題解決タスク⁸に取り組ませる。なお、授業中は、スペイン語のインプットとアウトプットを増やすために、基本的にはスペイン語のみでおこなうよう計画した。

また、タスクに取り組む際に、言語材料を単に記憶しているだけでは乗り切れないよう、その時の言語材料のテーマと、その直後におこなう言語活動のテーマとを切り離している。

4 2.1～2.3においては、変更点以外は、塩田（2013a）で提案した内容と同じである。

5 第1回目で扱う内容が自己紹介であり、先に「言語活動」をおこなう方がより自然であると考えたため、初回に関しては順序を入れ替えた。通常は「言語材料習得の授業」のあと「言語活動の授業」をおこなう。

6 「言語材料習得の授業」では実演を交えながら理解の促進を図り、「言語活動の授業」ではタスクに2度取り組ませようとする、通常の1時間ずつの授業では十分な時間がとれないことを考慮し、時間を増やした。

7 「言語活動」をとおして学生が自ら体験して気づいたことや、ほかの学生の活動を観察して分かったことなどを含め、タスクの際に話したことやたずねられたことをグループ内で出し合い、それらを文字に起こす。後で全体の場で発表し、全員で理想のモデルダイアログを完成させる、いわゆるフィードバックの時間である。

8 問題解決場面は、筆者自身や身近な知人の体験を踏まえて設定した。

表1 指導計画(案)

総教 回数	課	週目	授業内容	各課のテーマ・扱う言語の機能・タスク
1	1	1	テスト	パフォーマンステスト
2	2	2	言語活動	自己紹介
3	1	3	言語材料習得	「旅行をしよう！」(旅程を立てる) あいさつ・聞き返す・好きなもの、苦手なものを伝える・願望
			言語活動	見知らぬ人に話しかけられる場面でのタスクの
4	2	4	フィードバック	モデルダイアログ作成
			言語材料習得	「買い物に行こう！」 店での会話・品物の色や材質・依頼・許可・意見を述べる
5	2	5	言語活動	物が受け取れないことを訴えるタスク
			フィードバック	モデルダイアログ作成
6	3	6	言語材料習得	「ホテルで宿泊」 手続をさす・時・情報を求める・苦情を言う
			言語活動	法外な料金を請求され、苦情や問題を伝えるタスク
7	4	7	フィードバック	モデルダイアログ作成
			言語材料習得	「道をたずねよう！」 場所をたずねる・推かめる・断る・助言をさす
8	4	8	言語活動	落し物をし、それについて説明するタスク
			フィードバック	モデルダイアログ作成
9	5	9	言語材料習得	「バルで食事をしよう！」 店に入る・注文する・サービス・支払いをさす・指摘する
			言語活動	変更を依頼するタスク
10	6	10	フィードバック	モデルダイアログ作成
			言語材料習得	「日本を紹介しよう！」 紹介する・説明する・意見を交わす・感情を表す
11	6	11	言語活動	希望するものを探すタスク
			フィードバック	モデルダイアログ作成
12	12	12	テスト	言語材料のテスト 言語活動のテスト
			フィードバック	テストにおける評価・フィードバック

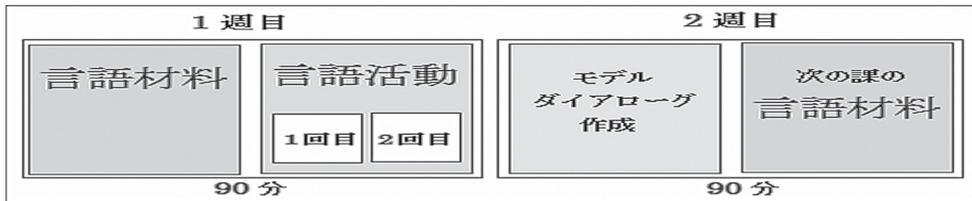


図1 各課の指導パターン(案)

2.2 教材⁹

「言語材料習得の授業」で使用するために、スペインでの旅行の場面をもとにし、表現を機能ごとに分け、絵とともに紹介している教材 (Shiota, 2012)

9 文部科学省初等中等教育局 (2012) によると、「教科書とは『小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及びこれに準ずる学校において、教育課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材として、教授の用に供せられる児童又は生徒用図書であり、文部科学大臣の検定を経たもの又は文部科学省が著作の名義を有するもの』とされており、また、塩田 (2013a) で提案した内容がダイアログの穴埋め問題を主としているため、これについては「教材」と呼ぶ。

を使用する。

2年次では1年次に学んだ言語材料が「使える」ようになることをめざし、既習事項に加え、旅行に必要な新たな語彙や表現なども機能別に習得させたいと考えた。そのため、まず、筆者の設定した問題解決場面で予想されるモデルダイアログを作成した。そこに出てきた語彙や表現と、西川喬氏の教科書¹⁰にある既習事項を、問題解決場面ごとに「頼む」や「断る」といった言語の働きごとに分類し、配列した¹¹。

教材は、オーラル・コミュニケーションに重きを置き、会話の場面を扱い、ドリルは、空欄にあてはまるものを選択肢から選ばせる形式にする(図2参照)。場面や登場人物の状況など文脈を読み取りながら空欄を埋めさせるなかで、言語の使用場面や機能に合った表現が学習できるようにした¹²。また、新出の語彙や表現については、推測の力を育成する視点から、できるだけ文脈を考えたり、場面から連想したりできるように、絵も添えることにした。

Lección 2 ¡Vamos de compras! - 買い物に行こう!

1. 店での会話

ⓐ A: Hola, _____ tardes.
B: _____
A: ¿Necesita ayuda?
B: No, _____ . Sólo estoy _____ .

2. 依頼する

ⓐ A: Hola, _____ días.
B: Hola.
A: Léveme _____ Hotel Aeropuerto, _____ .
B: Muy bien.

3. 許可を求める

ⓐ A: _____ , por favor.
B: Sí, dígame.
A: ¿ _____ mirar esta ropa?
B: _____ que sí. ¿Es ésta?
A: Sí.

ⓑ A: ¿Se puede pagar _____ tarjeta de crédito?
B: _____ siento mucho.
A: De acuerdo. _____ que pagado _____ efectivo.

4. 意見を述べると

ⓐ A: Me _____ con esto.
B: Muy bien. 30 euros, _____ favor.
A: ¿30 euros? ¡No puedo _____ .
B: Bueno bueno, entonces, 25 euros.
A: Todavía es _____ .
B: Hombre, ¡es _____ , eh!

quedo demasiado pagar caro barato por lo puedo con tiene en claro oiga
favor buenos gracias pagar buenas al favor mirando por hay demasiado hola perdón

図2 「言語材料習得の授業」で使用する教材例

10 1年次の学習を踏まえた言語材料の習得にさらに力を入れることが不可欠であると考え、初級者用教科書『さあ、始めよう！スペイン語』（西川，2006）の語彙や表現を参考にした。

11 作成した教材で扱う語彙数合計490語（うち既習：253語；全体の約52%）：名詞221語（うち既習：98語）・形容詞87語（うち既習：33語）・動詞97語（うち既習：59語）・副詞42語（うち既習：29語）・その他43語（うち既習：34語）。（“bueno”のように、形容詞と副詞の両機能を持つ語彙はそれぞれの品詞で数えた。）また、文法事項は、基本的な表現・動詞（直説法現在形・再帰動詞・点過去・線過去・現在完了形・未来形・接続法現在形・接続法過去形）・丁寧表現・感嘆文・数詞・指示形容詞・指示代名詞・無人称表現・命令形・関係代名詞・比較を扱う（塩田，2013a：147）。

12 主に1年次の既習事項を復習させるとともに、旅行に必要な表現や語彙も習得させるため、一般的なスペイン語初級学習の流れとは一致していない（塩田，2013a：147）。

2.3 授業実践

- 被験者 : 第2外国語としてスペイン語を学ぶ大学2年生 4名
(女性19歳～20歳; スペイン語圏への渡航歴なし)
- 実践期間: 2012年4月～7月、週1回90分
- 目標 : 「2年次終了までに1週間程度のスペイン旅行中に起こりうる
トラブルに対応できるスペイン語力とコミュニケーション能力
を身につける。」

2.3.1 言語材料習得の授業

授業の様子は、学生の許可を得てビデオ録画し、後でそのビデオから内容および発話分析をする。

この授業では、2.2で述べた「言語材料習得の授業」用に作成した教材を使用する。授業では、教材で扱われている言語材料やその使用場面についての絵や実物を用いながら、実演をとおして学生の理解を促進する。「あいさつ」や「聞き返す」など、言語の機能に着目した実際の会話を設定し、空所補充後には、音読練習をおこなう。

2.3.2 言語活動の授業

同じく、授業の様子はビデオ録画し、後でそのビデオから内容および発話分析をする。

「言語活動の授業」では、4名の小グループで、これまでに学習した語彙や内容を使って、問題解決に取り組ませる。2.2で紹介した教材で扱われている表現を駆使すれば、タスクになんとか対応できると想定している。併せて、各学生がそれまでに身につけた力を総合的に発揮することが求められる。

その際、その4名には、活動者2名と評価者2名という役割を持たせる。活動者の2名は日本人観光客役とスペイン人役に分かれ、先に言語活動に臨む。その活動者2名にそれぞれ評価者がマンツーマンでつき、その様子を、相互評価シートという観点別評価表をもとにチェックする。また、活動者は活動のあと、自身の活動を振り返り自己評価シートに記入する。このフィードバックは内容の充実を図るため、基本的に日本語でおこなわせることにした。

言語活動は同じものに2度取り組ませ、1回目の活動に関する自らの反省や相互評価を踏まえて改善する機会を与える。

2.3.3 モデルダイアログ作成

「言語活動」の後、グループで授業のまとめとして、学生が自ら体験して気

づいたことや、ほかの学生の活動を観察して分かったことなどを授業の最後に全員で出し合いながら、理想のモデルダイアログを完成させる。そこでは、積極的に学生の意見を出させるため、日本語を使用する。

これについても、様子をビデオ録画し、モデルダイアログを作成するプロセスを分析し、その効果を観察する。

3. 研究の結果

3.1 指導計画

授業は週1回（90分）おこなうこととし、まず1週目と2週目には教材を使い、スペイン旅行で使用する言語材料を、言語の機能別に指導した。そして、3週目の言語活動では、同じタスクに2回取り組ませ、その変容を観察した。さらに、4週目には、自分たちの言語活動を振り返らせ、その記録を書かせるグループ活動のあと、発表させ、それに対し指導を加えながら、全員でモデルダイアログを完成させた（図3参照）。

タスクは4名1グループで取り組んだ。まず、2名の学生がそれぞれ、日本人観光客役とスペイン人役になり、海外旅行の場面で起こりうるトラブルの場面を解決させた。その間、残りの2名がそれぞれの評価者となり、評価シートにチェックをおこなった。

当初、半期に6課分を予定していたが、実際におこなってみたところ、言語材料習得に予想以上に時間がかかり、4課までしか進めなかった（表2参照）。それは、学生たちが積極的に質問をおこなうなど、意欲的に取り組んだことにより時間が延びたことと、教材の量も多かったことが原因であった。そのため、「言語材料習得」の時間を倍に増やし、2週（90分×2回）にわたっておこなうことにした。「言語活動」においても、1回目と2回目の言語活動の後におこなったフィードバックの時間が予想より長くなり、1週分（90分）すべてを費やした。それに伴い、「モデルダイアログ作成」がその翌週にずれる結果となった。グループによる「モデルダイアログ作成」には、課によって多少前後するものの、およそ40分前後かかっている。4課のモデルダイアロー



図3 実際の各課の指導パターン（2012.4-7）

表2 実際の指導実施記録 (2012.4-7)

授業 回数	課	題目	授業内容	各課のテーマ・扱う言語の機能・タスク
1		1	テスト	パフォーマンステスト
2		2	言語活動	自己紹介
		2	言語材料習得	「旅行をしよう！」(旅程を立てる) あいさつ・聞き返す・好きなもの、苦手なものを伝える・願望
3	1	3	〃	〃
4		4	言語活動	見知らぬ人に話しかけられる場面でのタスク①
		4	フィードバック	モデルダイアログ作成
5	2	5	言語材料習得	「買い物に行こう！」 店での会話・品物の色や材質・依頼・許可・意見を述べる
6		6	〃	〃
7	2	7	言語活動	物が受け取れないことを訴えるタスク
8		8	フィードバック	モデルダイアログ作成
9	3	9	言語材料習得	「ホテルで宿泊」 手続きをする・時・情報を求める・苦情を言う
10		10	〃	〃
11		10	言語活動	法外な料金を請求され、苦情や問題を伝えるタスク
		11	フィードバック	モデルダイアログ作成
12	4	11	言語材料習得	「道をたずねよう！」 場所をたずねる・確かめる・断る・助言をする
		12	〃	〃
13	4	13	言語活動	落し物をし、それについて説明するタスク (モデルダイアログは後日、各自で作成、提出させた。)
14		14	テスト	言語材料のテスト 言語活動のテスト パフォーマンステスト

グは、都合上、時間がとれなかったため、後日に各自で作成させ、提出を求めた。

3.2 教材

第2外国語としてスペイン語を学ぶ学生の心理的負担を軽減すべく、教材には空所補充の問題を用意しておき、解答は選択肢の中から選んで記入させる形をとった(図2参照)。

本来は、予習として授業前に空欄を埋めてくるものであるが、それができていなかった学生でも、授業中にその場ですばやく語を選択することができていた。その際、各文の意味解釈についても1文ずつの訳をすることもなく、文脈から判断して空欄に当てはまる語を選択することができており、類推力の強化につながる学習となっていると考えられる。

3.3 授業実践

3.3.1 言語材料習得の授業

教材 (Shiota, 2012) を使い、教師主導で学生の参加を求める形式の授業をおこなった。「言語材料習得」の時間では言語材料の1問ごとに繰り返し説明を要したため、進度が遅れ、1回(90分)の授業で1ページ(2ページで1課分)進むことも厳しいように感じられた。しかし、教材で扱っているものの中には、「ホテルでクリーニングを頼む」など学生の実態と合っていない内容もあった。

当初の予定では、授業は基本的にすべてスペイン語で進める予定にしており、そう試みたが、教師の力量不足により、命令形など日本語での説明を加えることも多くあった。また、スペイン語による解説は、例文や実物に頼るため、時間がかかりすぎ、断念せざるを得なくなった。

さらに、スペイン語を聞くことにも慣れていなかったため、学生たちは前もって予習をおこなってはいたものの、教師のスペイン語が理解できないことに不安を感じる様子が見られた。それにより、途中からスペイン語は限定的に、また、適宜様子を見ながら使用した。

この授業では、主に教師が学生の発言を求めながら進めたが、学生は自由に質問をしたり、意見を述べたりして積極的に取り組んでいた¹³。しかし、その質問は、教師が日本語で説明をしているときにおこなわれることが多かったように思われる。さらに、教材の空所補充の答え合わせと解説が終わったあとの音読では、スペイン語の読み方に慣れておらず、時間がかかった。また、文の意味を考えずに、教師の音読をただ繰り返しているように見受けられることもあった。

この授業をおこなったときの「教師の観察メモ」を次のように示す。

「Bさんがよく答えた。話すのは苦手なようだが、書く方は得意な様子。絵や文脈もあり、ある程度みんな答えられた。授業後の感想では、『これまではスペイン語を和訳するのがほとんどだったから、スペイン語を書くのは不思議な感じ』だそうである。1時間程度の授業であったが、スペイン語ですっと話すのは緊張し、慣れない環境のなかではあったが、それにより、自信もついたようである。これを半年続ければ、かなり力がつくだろうと喜んでいて、その期待に応えたい。」(4月26日初回 第1課-1回目)

13 「言語材料習得」の授業は、今回提案する1年次と2年次の一体化モデルではおこなわないことにしたため、細かな分析はしていない。それは、「言語材料」は「言語活動」の中で習得されるということが明らかとなったためである(4.1.1参照)。

「スペイン語だけでの説明を試みるが、時に無理だと感じ、日本語でも説明を加える。その方が、理解がかなり進む様子。その際に、日本語での質問が増える。授業後よりもその場で問題を解決した方が良いという印象があった。本時に言語材料と言語活動の2つをする予定だったが、とても無理である。言語材料の1問ごとに繰り返し説明が必要であるため、進むのがどうしても遅くなる。テキストは2ページだが、もっと内容を吟味して少なくする必要を感じた。とりあえず、今年は、2ページを1時間で進みきるよう説明を工夫しようと思う。」(5月10日 第1課-2回目)

「日本語の使用が増えてきた。命令形の説明では、やはりスペイン語での説明に限界がある。活動では、初めてカードゲームをした。ルールは日本語で説明した。「～が買いたいのですが」という表現など、黒板に先に書いておいたが、結局最後までそれを見ながらの活動になってしまった。また、店員側の「ありがとう」もずっとそのまま、*“muchas”* などをつけることはなかった¹²⁾。」(5月31日 第2課-1回目)

「ホテルでのクレーム対応の場面のための言語材料である。質問も出やすくなっており、4人の間でのインタラクションも見られた。Bさんが*“por favor”* 担当らしく、みんなが笑いながら彼女の発言を促していたり、私が説明をしている間にも質問を投げかけてきたりと、かなり人間関係ができてきたと感じた。なかなか音読を十分する時間がとれない。また、それを覚えてもらうのには時間がかかりそうである。」(6月14日 第3課-1回目)

「26日は筆記とオーラルの試験だと伝えると、「しゃべる方はなんとかなくても、筆記はな〜。」という発言がCさんとAさんから出た。(音声は残っていない)かなりしゃべりに関しては自信がついてきたようだ。」(7月12日 言語材料第4課-2回目)

3.3.2 言語活動の授業

「言語材料習得」の授業で学習したことを生かし、模擬的に問題解決場面に取り組む「言語活動」では、とにかく緊張している様子が見られた。最初の頃は、思うように言葉が出てこず、活動が止まってしまうこともあった。また、終始雰囲気は良く感じられたが、日本人特有の「困れば笑う」こともよく見られた。

この授業では、4名1グループとし、日本人役とスペイン人役それぞれ1名が活動者、それ以外の2名が評価者となって活動させた。スペイン人役の学生には、役割としての指示やセリフなどを指令カードとして渡しておき、それをもとに会話をさせたが、実際は、そのスクリプトを読むに終始していた。日本人役の学生にも指令カードを渡したが、場面上の設定やトラブルの内容などだけを記入したものにしておき、できるだけ自分の力で問題解決するよう配慮し

た。その間、評価者の2名には、日本人役とスペイン人役のそれぞれの学生の活動を評価し、評価シートに記入させた。

活動後のフィードバックの時間に評価シートを活動者に返却し、自分自身で活動を振り返る時間をとった。その際、自らの活動に対しては否定的な発言が多く聞かれたが、他の学生の活動に対しては褒めたり感心したりする発言が毎回聞かれた。そこから、他の学生の活動を観察することで、改善したい点や次回からの自分の活動に生かしたい点がよく見えているのだという好印象を受けた。また、この学生同士のフィードバックこそが活動への意欲を高めるうえで重要な働きをしているのではないかとの感触を得た。

このように、一生懸命に取り組む学生たちではあったが、日本人役としての活動では、なかなか受け身の態度から脱せず、外国人役の学生からの指示や質問を待つ様子がよく見られた。例として、飛行機の中で知らない人に話しかけられるという場面を挙げる。

日本人役の学生がスペイン語の表現を思いつかず黙ってしまうと、スペイン人役の学生も黙ってしまい、沈黙が続くということが見られた。たとえ単語レベルであっても会話をなんとか継続しようという姿勢は見られず、とにかく分からなくなれば黙っていたのである。これは、初回の言語活動ではあったが、日本人のコミュニケーションの際の問題点がよく現れていると考える。どう言っているかわからない場合に黙ってしまうというのは、日本人によく見られる態度だが、黙るというのは、言い換えれば、相手の出方を「待つ」という受け身の姿勢の現れだと受け取ることができるであろう。

さらに、第2課の「スペインに到着し、手荷物が受け取れないこと」を訴える場面を次の例として取り上げる。

日本人役の学生は、「荷物が届かない」と言ったあと、スペイン人役の学生が説明してくれるのをただ聞くばかりで、主体的な質問は一切しなかった。そして、1回目の活動後のフィードバックの際、教師からスペイン人役の学生に対して、日本人役の学生が黙った場合、すぐに説明をせず、質問を待って聞いてから答えるよう伝えたが、結局、日本人役からの質問を待たずに次々と情報を与えてしまったのである。このことは結果として、日本人役の学生の受け身の姿勢を強化することになってしまったと考えられる。海外旅行の経験がほとんどない日本人は、常に日本で体験している店員や電話のオペレーターの対応を参考にするため、そのような対応になることもやむを得ない。しかし、活動が終わった後に、学生たちは自ら「日本で育ったからあかん」という発言をしたのである。このように、学生自らが文化の違いに気づくこと、そして、問題場面において、1歩前に出て自己表現しようとする意欲を持つということこ

そが、何より重要だと考える。

次に、言語活動に2回取り組ませた結果について振り返る。

前述のように、1回目の言語活動の後にフィードバックの時間を設け、1回目の評価を返したり、疑問点や改善点を質問させたりした。その結果、学生の発話のビデオ記録から、2回目の言語活動では、フィードバックを生かし、言語材料の使い方において向上が見られた(表3・表4参照)。実際には、フィードバックの時間に学んだことをそのまま使う記憶再生ではあったが、言語活動を2回設定することにより、1回目に見つけた課題に意欲を持ってチャレンジしようとする主体性が生まれたことが確認できた。2回目の取り組みで少しでも進歩が実感できれば、自信が生まれ、その積み重ねが「積極的にコミュニケーションしようとする態度の育成」につながるのではないかと感じられた。

表3 言語活動における学生¹⁴の会話(1回目)

2課 手荷物が受け取れない (言語活動1回目)	
	B: 日本人役 C: スペイン人役
B:	Perdón.
C:	Sí.
B:	Mi maleta...no hay aquí.
C:	...Su tarjeta de embarque, por favor.
B:	Sí.
C:	Gracias. Su pasaporte también, por favor.
B:	Sí.
C:	Gracias. ...Su maleta está en Madrid.
B:	(うなずく)
C:	Es por un error. Lo siento. Mañana por la mañana llegará aquí.
B:	(うなずく)
C:	...¿Cuánto tiempo va a estar en esta ciudad?
B:	Cinco días.
C:	Gracias. Se la mandamos al hotel. ¿Podría escribir la dirección del hotel aquí?
B:	(書くふりをする) Aquí tiene.
C:	Gracias. ... 終わったやんな、どうしたらええんやろ、これ。 ...Lo siento.
B:	Gracias. (学生の活動記録より抜粋)

表4 言語活動における学生の会話(2回目)

2課 手荷物が受け取れない (言語活動2回目)	
	B: 日本人役 C: スペイン人役
B:	Perdón, ayúdeme.
C:	...¿Qué pasa?
B:	No puedo recibir mi maleta. ¿Qué hago?
C:	Sí. Su tarjeta de embarque, por favor.
B:	Aquí tiene.
C:	Gracias. Eh, su pasaporte también, por favor.
B:	Aquí tiene.
C:	Su maleta está en Madrid.
B:	(うなずく)
C:	...Es por un error. Lo siento. ...Mañana por la mañana llegará aquí.
B:	Sí.
C:	...Se la mandamos al hotel. ...¿Podría escribir la dirección del hotel aquí?
B:	Tiene aquí.
C:	Gracias. ...Eh...¿tiene más problema?
B:	Si...no tengo mi maleta..., ¿qué hago?
C:	...Teléfono aquí.
B:	Entiendo. Gracias.
C:	Gracias. Adiós.
B:	Adiós. (学生の活動記録より抜粋)

14 学生4名をA, B, C, Dで区別する。また、表3および表4では、学生Bと学生Cの言語活動を掲載した。

また、そのフィードバックの時間には、学生は非常に積極的に質問しており、「言語活動で言えなかったことを次は言いたい」、「どう言えばよかったのか知りたい」という意気込みがかなり伝わってきた。教師側も、活動を見てよかった点や気づいた点などを伝え、次回の言語活動への構えを促すよう努めた。しかし、ここでも、「先生、〇〇ってスペイン語で何って言えばいいんですか。」と、安易に正解を知ろうと教師に頼る姿勢が見られた。こちらは学生に、自分で何とか言いたいことを言う手段を考えたり、これまでに学習したことを確認したりという主体的姿勢を期待しているため、その場合、条件や質問されている内容によっても異なるが、できるだけすぐに答えず、学生に考えさせるべく発問するよう促した。

また、この授業をおこなった際の「教師の観察メモ」を紹介する。

「最初は戸惑った様子だったが、絵や例文を交えることで理解は促進できた。スペイン語だけの説明は少々きついな。自己紹介～別れのあいさつまではなんとか進んだ。」(4月26日初回 自己紹介)

「初めての言語活動の時間だった。Cさんは欠席。私が代役となった。説明はすべて日本語。やはり緊張していたのか、なかなか会話はスムーズに行かなかった。目の前で評価者が見ているということに慣れないといけないなあ。

Dさんはやはり表現力がある。Aさんは緊張していたのか、かなり話しづらそうだった。Bさんは間違っているでもそのまま話す。言い方がスペイン人のように少しきつい印象がある。まだみんな話すことに必死ではあるが、日本人であるからか、笑顔が多く、雰囲気はよかった。フィードバックの時間に分からなかったことや言いたかったことをかなり質問してきた。時間が足りない。」(5月17日 第1課 言語活動)

「あいづちやお礼などはスムーズ、またアイコンタクトもかなりできているが、やはり日本人役の学生の受け身な態度は明らかだった。今回からスペイン人役の学生には、カードに日本語とスペイン語で書いたセリフを渡していたため、スペイン人役の学生がそれをそのまま読んでしまうということになった。そのためか、日本人役はなにもたずねず、ただ指示をずっと待つという時間が見られた。フィードバックの時間に少し説明を加え、受け身にならないよう説得する。その際、日本でもこんなことなかったから何をどう聞いていいかわからないという発言が聞かれた。また、スーツケースも明日届けてくれるって言うし、と言われたことをそのまま信じてしまっている。

2回目の活動では、最初の日本人役の学生がわからないなりに、もし届かなかったらどうすればいいかということをつねた。すると、セリフのカードになかったが、電話番号を指差して、ここへというようなことを言っていた。少し手助けはしたが、活動自体はまあまあうまくいった方だと思う。とにかく、まだ正確に言うことに重きを置いているため、ちょっとしか発言が出ない。スペイン語でどう言えばいいかということよりも、ジェスチャーや絵を使ってでも伝えようとする、会話を継続させようとする意欲はあまり見られないのが残念である。」

(6月7日 第2課 言語活動)

「3回目ともなると慣れてきたのか、流れ自体はだいぶスムーズに見えた。単語レベルでも発話をしてもらいたいと思うが、なかなか難しい。また、今回は数字の弱さが露呈した。Cさんはさすが大阪出身でコミュニケーションがうまい。他の学生もそこから学ぶことは多いのではないかと思う。」(6月28日 第3課 言語活動)

「緊張は相変わらずのようである。しかし、2回目があるからということで幾分かは気が楽になったようだ。やはりプラトナーなのか、単語レベルでは出るが活用した動詞がなかなか聞こえてこない。実際に、Cさんから「前回より言えてる気がする、それは単語レベルで会話できるから」という声が聞かれた。自信となっているならよいのだが、まったく単語だけというのも困る。とにかく1回目を終えた時点でのモチベーションはすごい。その代わり2回目のプレッシャーがあるらしい。Dさんのコミュニケーション力が伸びてきていて、彼女はメールもスペイン語で返そうとしたり、りっぱである。アイコンタクトなどもすばらしい。一番の課題はDさん。筆記は強いのだが、会話は難しいようである。英語読みになってしまっている単語も多く、なかなか記憶もできないようだ。」(7月19日 第4課 言語活動)

3.3.3 モデルダイアログ作成

次に、言語活動の後、グループで協力して1つのモデルダイアログを作成することの効果についての事例を紹介する。ここではグループ活動のメリットがよく現れている。例えば、発話記録①(表5参照)では、言語活動を振り返り、発話した内容の意味を考えていることが読み取れる。1名が会話をリードする形ではあるが、それでグループ全体の言語材料のフィードバックになっている。

また、発話記録②(表6参照)では、「分かりました。」をどう言えばいいか、話し合い、最終的に“Entiendo.”に行き着く様子が分かる¹⁵。

さらに、発話記録③(表7参照)では、電話番号の伝え方に関して、正確な一文で示すことよりも、電話番号であることを伝えるには“teléfono”で十分であるということに気づいている。これは、一文でなくてもキーワードさえあれば伝わるという体験がもとになっていると考えられ、「正確な文で言わなければならない」という意識から少し解き放たれたことが分かる。また、書く際につづりについて、英語のつづりとの違いで戸惑う学生に対し、理解している学生が教える様子が読みとれる。

これらのことから、1人では「分からない」ことも、グループ活動を仕掛けることで、互いに知識や経験を補い合い、共に粘り強く取り組ませることが可能になるのではないかと考える。また、そこにあえて教師が介入しないこと

15 太字部分は互いに意見を出し、補い合い、学習を促進させようとしたりすることが見受けられるセリフ(表6・表7参照)。

表5 学生のモデルダイアログ作成時の発話記録①

<p>2 課 手荷物が受け取れない (手荷物が届かずに、カウンターで訴える場面)</p> <p>D: 届いてないんですけど。 B: うん。 D: 何やったっけ? B: 現在完了使ったな。 A: (メモを見て)どっちもあるな、No puedo recibir mi maleta. か No ha llegado mi maleta. でも recibir が受け取るやから、recibir の方が。 B: はい。maleta. で...。 A: 分かりますか、みたいなの。あれやんな、探す前に、パスポートとか、搭乗券と、パスポート。</p>
--

表6 学生のモデルダイアログ作成時の発話記録②

<p>2 課 手荷物が受け取れない (スペイン人側に何か指示されて返答する場面)</p> <p>D: え、gracias より分かりましたの方がいいんちゃう? B: あー、何やったっけ、encan... A: あー、cuaro? cuero? (笑) B: Encantado? C: あー、encantando, encantado? D: En.... C: Encuan? Encuando? No.... A: Entender じゃない? C: あー、そうや、no entiendo やから entiendo や。 A, D: Entiendo. B: Entiendo. (書きとる)</p>
--

も、友達と協力して主体的に学習を進ませ、積極的に活動する姿勢を育てるのではないかという感触を得た。また、最終的にできあがったモデルダイアログ(表8参照)を見て、「こんなに話していたんだ」と自信を持つ様子が見受けられ、教師側も、グループ内で各自が意欲的に活動していた姿勢を自然に褒めることができた。

日本人の学習者にありがちな、「できない部分に目を向けてしまう」という、否定的な姿勢から、自分なりに「できた部分に目を向け」、積極性へとつなげていくうえで、このモデルダイアログの作成はとても有効であると感じられた。

この授業をおこなった際の「教師の観察メモ」の記録は次のとおりである。

「今日は最初前回できなかったモデルダイアログ作成から入った。かなり内容を覚えていて、積極的に文を作っていた。その間、いろんなアイデアや間違いの訂正などお互いに認め、指摘し合うことができており、良い雰囲気だった。間違いもほとんどないレベルまで高めて実践的なモデルダイアログを完成させていたのには驚いた。」(6月14日 第2課 モデルダイアログ作成第3課言語材料習得)

表7 学生のモデルダイアログ作成時の発話記録③

<p>2 課 手荷物が受け取れない (スペイン人側が、荷物が届かなかった際の連絡先を伝える場面)</p> <p>B: (書きとる)...はい。で、電話してください。 A: うん。 D: ¿Teléfono? A, C: うん、teléfono. A: でもさ、teléfono って電話を指すで、電話するじゃない? C, B: うーん。 A: Hacer って使っていいんかなあ? C: うーん。 A, D: (笑) A: Teléfono でいいんじゃない? 伝わるだろう。 C: (笑)...伝わるって伝わる。Aquí, aquí. みたいなん言うしな。 B: ...fono? C: Teléfono.... A: f, o. C: f, o...になるん? A: うん。たぶん。Teléfono. B: この番号にとって? C: なんか aquí とか言ってたよな、指して。 B: あー、そやな。 C: 指さして aquí とか言ってたよな。</p>

表8 学生の書いたモデルダイアログ例¹⁶

<p>2 課 手荷物が受け取れない (学生作:モデルダイアログ)</p> <p style="text-align: right;">J: 日本人役 E: スペイン人役</p> <p>J: ¿Perdón? E: ¿Qué pasa? J: No puedo recibir mi maleta. E: Su tarjeta de embarque, por favor. J: Aquí tiene. E: Su pasaporte también, por favor. J: Aquí tiene. E: Voy a buscar. ...Su maleta está en Londres. J: ¿Por qué? E: Es por un error. J: ¿Qué hago? E: Se la mandamos al hotel. ¿Podría escribir la dirección del hotel aquí? J: Aquí tiene. ¿Cuándo llegará mi maleta al hotel? E: Mañana por la noche llegará al hotel. J: Si no llegará, ¿qué hago? E: Teléfono, aquí. J: Entiendo. E: Adios.</p> <p style="text-align: right;">(学生の活動記録より抜粋)</p>

4. 考察

4.1 授業実践から見えた課題

4.1.1 指導計画

言語活動の直後には、その問題解決のために必要であった言語材料を知りたいという学生の気持ちが強くなっているため、活動前に「言語材料習得の時

16 言語活動の振り返りをとおして学生が書いたモデルダイアログ例をそのまま掲載した(表8参照)。誤りについては、授業中に訂正した。

間」を持つよりも、事後指導としておこなう方が有効であるように思われた。さらに、学習していることを生かして正確に1文で言おうとするあまり、うまく表現できず、その結果、自信を失うという悪循環が生まれていた。そのため、「言語材料習得」を「言語活動」と切り離して扱うという方法よりも、「言語活動をとおして意識された言語材料を主体的に習得させる」方法の方が適しているのではないかと考えるに至った。さらに、日本人の語学学習によく見られる単純記憶再生は、決まりきった社会的スキーマ（スキーマ）としては対応できるが、予期せぬ問題解決場面など、心理的にも大変な状態においてはうまく機能しないように思われた。そのため、予め言語材料を教師側が準備するのではなく、学生の実態や言いたいことに合わせて学生自身に「主体的に求めさせる」べきではないかと考えるようになったのである。指導の際の教師の側も、「説明する」という従来の姿勢から、学習者たちに学習内容を「求めさせる」、学習の価値に「気づかせる」というものに転換する意識を持たないといけないのではないだろうか。

また、当初考えていた2年次から問題解決をとおした異文化の問題に触れさせるというのでは遅く、1年次の最初から文化の違いを扱う「問題解決を図る言語活動」に取り組みさせるべきだと考える。

4.1.2 教材

学生たちは、単純記憶再生では乗り切れない場面であるにもかかわらず、なんとか教材にあった文を思い出そうとする様子がよく見受けられた。このことから、「言語材料習得」の時間で、これまでに学習したことを総合的に活用して新たに自分で文を構成するところまでの準備はできていなかったことが分かった。しかし、それと同時に、これまでの中学校や高等学校での試験の経験から、「教科書を覚えていれば大丈夫」という意識も垣間見えたように受け取れる。このことから、「教材ありき」の授業というものに疑問を持った。とは言え、教材は必要である。そこで、学生がそれに頼りすぎず、かつ、単純記憶ではなく自分で文を作ろうとする「主体性」を促す「教材」が必要である。

4.1.3 授業実践

学んだ表現を場面に応じて瞬時にかつ効果的に活用することは難しいという実態を目の当たりにした。それは、問題解決において言語による表現のみならず、予想外の相手の反応や要求にも対応しなければならないという現実があったためであると考えられる。また、言語材料の学習の不十分さの前に、「言語使用への積極性が足りない」ことや、「完璧に言おうとするあまり、結局何も発言

できない」こと、などの問題があると分かった。

5. 主体的問題解決型指導モデルの提案

5.1 提案の背景

実践をとおして、第2外国語としてのスペイン語教育の立場から、「主体的に授業に取り組む態度の育成こそが、日本での指導でねらうべき最優先課題である」という考えに至った。つまり、「受け身から脱却」し、言語活動だけでなく言語材料習得においても「主体的学習態度」を育成し、「自信を持ってコミュニケーションに取り組もうとする」ことをめざした新たな「日本人のための外国語学習のあり方」が求められているということである。

基本的に、言語活動をとおした言語習得という点から見れば、フォーカス・オン・フォームに近いが、あくまで「言語形式」の習得をめざすものではなく、「コミュニケーションへの積極的態度を育成すること」を主眼とする点で、それとは異なる。フォーカス・オン・フォームは、コミュニケーションの「内容」をとおして「言語形式」に目を向けさせる、いわば理想的な指導法である(和泉, 2009; 高島, 2011 他)。また、コミュニカティブ・アプローチの特徴である「学習者主体の授業に転換する必要がある」という点も、フォーカス・オン・フォームと共通する。しかし、日本人には文化的に「周りをうかがって発言しにくい」や「極度に間違いを恐れる」といった特徴がある(芳賀, 2004; 鈴木, 2001 他)ため、積極的にコミュニケーションしようとする姿勢がまず問題となるはずなのである。

そこで、「日本人の言語使用の特徴」を踏まえたうえで、大学1年次と2年次を一体化させた「主体的問題解決型指導モデル」を提案する。

日本人のための外国語教育では、言語そのものの習得以前に、日本人特有の言語使用における「消極性」こそ、克服されなければならない(塩田, 2013b)。そのため、言語によるコミュニケーションが必要不可欠となる問題解決場面を設定し、内容は基本的に「異文化間のギャップ」を扱うものにする。

また、このモデルの特徴は、教師が「教える」のではなく、学生自身で課題を見つけ、その解決策としてふさわしいと思われる言語材料を考え、探すという点である。あくまでも教師は教室内でコミュニケーションを成立させるための必要な情報を与える役割を果たし、「分からないものを教えてくれる」というこれまでの存在とは異なる。そういうスタンスをとることにより、学生は主体的に物事を見たり考えたりするのではないかと予想する。必ずしも「文法の正確さ」をめざすのではなく、外国語をツールとし、あくまでも内容について考え、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成をねらいたい

である。まさに外国語学習はこの点をめざすものとして期待されていると考える。

取り上げるテーマは、引き続き「スペインへの旅行」とし、問題解決場面を1年次から扱うこととする。1年次から「言語活動」をとおして、初めから問題解決を求め、「とにかく主張しなければ問題は解決しない」、つまり、「積極的に働きかけることで意図は通じる」ということを、体験から理解してもらいたいと考える。そのため、それらの場面を切り抜けるために必要な言語材料を学生自身に考えさせ、主体的な学習機会を設ける。そのようにして考える力と積極性を養うことができれば、2年次の言語活動にも対応でき、間違いを恐れず積極的に発言しようとする自信を身につけることができるのではないかと考える。

5.2 大学1年生を対象とした指導

5.2.1 指導計画

目標を、「問題解決を図る言語活動に主体的に参加し、解決への意欲と自信を身につけ、2年次の活動への構えを持つ」と設定した。

2年次でのトラブルを扱った言語活動に1人に対応させるには、1年次から積極的にコミュニケーションを図ろうとする意識を持たせ、その状況に慣れていけるような言語活動を設定する必要があると考えた。初めから、できるだけ早く「外国人を相手にしたコミュニケーションには日本人の場合とは異なり、言語で表現しなければ意思疎通できない」ことに気づくように、また、そのような場合に「どう言うか、どうするか」といったことを常に自分で考える訓練をおこなっていくようにすべきである。日本人にとって難しいと予想される異文化を扱う問題に対しては、解決の道筋を考える段階をスモールステップに分

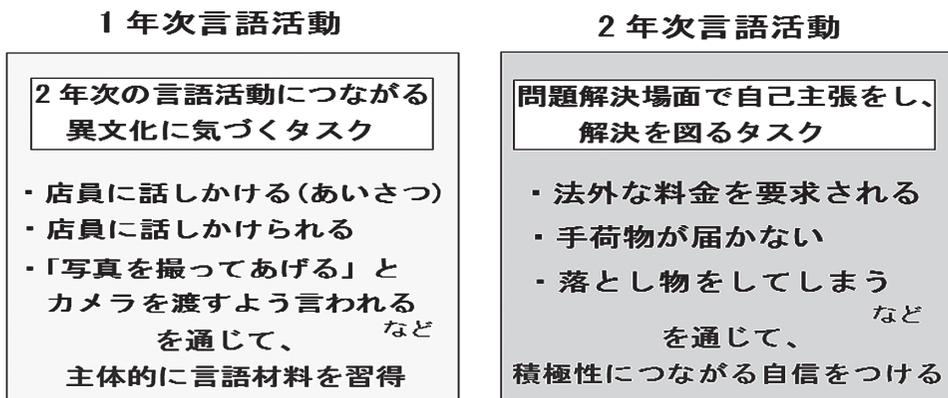


図4 1年次と2年次を一体化させた主体的問題解決型指導モデル

け、そのなかで少しずつ異文化とのギャップに対する免疫力をつけさせる。

活動では、4名の小グループでの活動を基本とし、常に相談、支援し合う環境を設定する。5.1で述べたように、教師は語彙や文法など、必要となる言語材料を予め「教える」ことはしない。その代わりに、学生に、言語活動をとおして必要と思われる言語材料を自ら選択し、探し、文を構成し、問題解決しようと表現することを求める。授業で他者と意思疎通をする生のコミュニケーションをおこなうことで、協調性や社会性も伸ばすことができると考える。自分の役割を意識させ、集団のなかで個が生きる環境を整えることは、結果的に各学生の授業参加への意欲を高めることはもちろん、ひいては遅刻や欠席などといった大学生の生活態度にかかわる問題の解決にもつながるのではないだろうか。

1年次という、スペイン語を全く知らない学生を対象とするが、その際のタスクは、学習材(5.2.2参照)を駆使し、グループ内で協力することによってなんとか解決できる内容を設定する(表9・表10参照)。

具体的な指導例として、「スペインで店に入っても店員に気づいてもらえない」場面を取り上げる。「バルで飲み物を注文する」という課題を提示した後、教師が店員役になり、学習者が来店したことに気づかないふりをする。そこで一旦場面を区切り、「この状況を打破するには、どうする？」と投げかける。それに対して、4名1グループで相談し、学習材を使って対応策、つまり、考えられるセリフ、相手の予想される反応やセリフを考えるのである。その後、再度その場면을教師が演じ、代表で各グループ1名が対応して見せる。例えば、気づいてもらえるまで待つ、などの受け身の姿勢に対しては、教師は「相手に伝わらない」ということに気づかせるような反応だけを返す。そして、グループ活動に戻し、解決策をさらに練らせる。

そして、“Perdón.”などの表現が出て最終的に通じたところで、各グループのセリフを黒板に書かせ、解決策のバリエーションやセリフの意味の違いに気づかせるよう配慮する。その中から全員でセリフを1つ、もしくは、いくつかを組み合わせてモデルダイアログとし、記録させる。この流れを1つのパターン(図5参照)とし、次の場面に進むのである。

また、この授業はスピーキングとリスニングの言語活動に重点を置いているが、それと併せて、リーディングとライティングの機会も織りませ、さらに表現意欲を向上・維持させようと考えている。なお、1年次に扱う内容は、2年次の問題解決場面とは重ならないよう配慮する。

表9 1年次 前期指導計画(案)

回	課	テーマ	各課の目標 (コミュニケーションへの関心・意欲・態度) 異文化への気づき・起こりうる問題
1	1	自己紹介をしよう① (あいさつ)	積極的に明るくあいさつしようとする。 お辞儀をしないこと(アイコンタクト)
	2	自己紹介をしよう② (自分の名前を言う)	相手のことを考え、丁寧に名前を発音しようとする。 恥ずかしがらず、はっきりとゆっくり発音すること
	3	自己紹介をしよう③ (初対面のあいさつ)	積極的に笑顔であいさつしようとする。 男性と女性であいさつ表現が少し変わる
	4	自己紹介をしよう④ (相手にたずねる表現)	相手が話しやすいように積極的にジェスチャーを使おうとする。 相手との関係により、相手に対する人称を使い分けること
2	5	ホテルでチェックインしよう	自分の困った状況を積極的に相手に伝えようとする。 早口で話されることへの対応
	6	エレベータに乗ろう	積極的に言語によるコミュニケーションをしようとする。 エレベータの中で客同士があいさつをすること
3	7	レストランに入ろう①	積極的にあいさつ表現の違いについて考えようとする。 日本語のあいさつ表現との違い(使われる時間帯)
	8	レストランに入ろう②	相手の対応から、積極的に状況について理由を知ろうとする。 日本とスペインにおける食事の時間帯の違い
	9	レストランに入ろう③	積極的にことばで別れのあいさつをしようとする。 客と店員の間で互いに言葉を交わす習慣
4	10	レストランで食事をしよう①	積極的に疑問点を尋ねようとする。 全くメニューが読めないこと
	11	レストランで食事をしよう②	積極的にことばであいさつを返そうとする。 食事の直前に言われる、店員からのあいさつへの対応
5	12	レストランで食事をしよう③	積極的にことばであいさつを返そうとする。 食事の最中にかげられる、店員からのあいさつへの対応
	13	レストランで食事をしよう④	積極的に必要な情報を求めようとする。 メニューがない状況で注文を尋ねられること
6	14	スペインの料理を知ろう(読み) 日本食について説明しよう(書き)	日本の文化(日本食)について積極的に紹介しようとする。 紹介する内容を相手に合わせて精選すること
7	15	ウインドーショッピングをしよう①	積極的に場に応じた表現をしようとする。 店で予想外のあいさつをされること
	16	ウインドーショッピングをしよう②	積極的にことばで対応しようとする。 店で店員から声をかけられること、接客の表現
8	17	ショッピングをしよう①	気軽に雑談を楽しもうとする。 店で店員に個人的なことを尋ねられること
	18	ショッピングをしよう②	積極的に尋ね、問題を解決しようとする。 店で希望の品が見当たらないこと
9	19	店で支払いをしよう①	予想外の依頼に積極的に対応しようとする。 クレジットカードを拒否されること・パスポートの提示を求められること
	20	別の店に行こう	相手からのあいさつに、積極的にことばで応えようとする。 店を出る際、店員からあいさつをされること(旅行客に対して)
10	21	バルに入ろう①	積極的に相手に声をかけようとする。 バルで、店員に入店したことに気づいてもらえないこと
	22	バルで飲み物を注文しよう①	受け身ではなく、積極的にこちらから注文しようとする。 日本での店員の対応との違い
11	23	バルで飲み物を注文しよう②	泣き聲入りをせず、積極的に間違いを指摘しようとする。 バルで選ばれた飲み物が注文と違うこと
	24	バルで支払いをしよう①	積極的に相手に声をかけ、支払いをしようとする。 バルで支払いをする際、テーブルに伝票がないこと
12	25	バルで支払いをしよう②	積極的に数字を理解し、ユーロでの支払いをしようとする。 ユーロの札、硬貨の種類の把握
13	26	スペインの町について知ろう①(読み) 日本の都市について説明しよう①(書き)	日本の文化(町)について積極的に紹介しようとする。 紹介する内容を相手に合わせて精選すること(大阪)
14	27	町を散歩しよう①	不意なトラブルに前向きに対応しようとする。 道でひたたくりに遭ってしまうこと
	28	町を散歩しよう②	不意な呼びかけにも慎重に対応しようとする。 道で通行人にカメラをつかまれ、写真を撮ってあげられること
15	29	町を散歩しよう③	積極的にことばで自分の状況を伝えようとする。 道で通行人に観光地の場所を尋ねられること
16		前期試験	言語材料(20分)+言語活動(1人3分/16名)

表10 1年次 後期指導計画(案)

回	課	テーマ	各課の目標(コミュニケーションへの関心・意欲・態度)
			異文化への気づき・起こりうる問題
1	1	ホテルでのトラブルを解決しよう①	泣き寝入りせず、積極的に苦情を訴えようとする。 部屋の設備の故障
2	2	ホテルでのトラブルを解決しよう②	積極的に催促しようとする。 問題の対処が遅いこと
	3	ホテルで朝食を食べよう	場に応じて言い方に配慮しようとする。 ホテルの部屋番号を聞かれること
3	4	スペインの観光地について知ろう①(読み) 日本の観光地について説明しよう②(書き)	日本の文化(観光地)について積極的に紹介しようとする。 紹介する内容を相手に合わせて精選すること(京都)
4	5	ホテルでのトラブルを解決しよう③	状況を改善するために、積極的に行動しようとする。 部屋で体調が悪くなること(発熱・悪寒)
5	6	ホテルでのトラブルを解決しよう④	状況を改善するために、積極的に行動しようとする。 体調の悪化(高熱・吐き気)
	7	ホテルの部屋に入ろう	階数を利用した際の階の表示の違いに気づこうとする。 日本とスペインでの階数表示の違い
6	8	バルに入ろう①	自分の希望を叶えるために、積極的に依頼しようとする。 喫煙席と禁煙席の区分がないこと
	9	バルで水をもらおう	自分の希望を叶えるために、積極的に行動しようとする。 水は注文しないといけないこと・水の種類の選択
7	10	バルで飲み物を注文しよう①	店からのサービスについて、積極的に尋ねようとする。 タバスが無料でついてくること
	11	バルで支払いをしよう②	泣き寝入りせず、請求額の違いを訴えようとする。 バルの座席によって飲み物の値段が異なること
8	12	美術館に入ろう	積極的に割引制度を利用しようとする。 学生割引を利用すること(国際学生証)
	13	ショッピングをしよう③	自分の希望を叶えるために、積極的に交渉しようとする。 予算が足りないこと
9	14	スペインの町について知ろう①(読み) 日本の都市について説明しよう②(書き)	日本の文化(町)について積極的に紹介しようとする。 紹介する内容を相手に合わせて精選すること(東京)
10	15	観光地に行こう	積極的に支援を求めようとする。 道に迷った際の行動
11	16	空港でチェックインしよう	自分の希望を叶えるために、積極的に依頼しようとする。 友達と隣同士の席にしてもらおうこと
12	17	空港で荷物を預けよう	積極的に自分の状況を説明し、交渉しようとする。 スーツケースの超過料金を請求されること
	18	搭乗口へ急ごう④	積極的に声をかけて、順番を譲ってもらおうとする。 セキュリティチェックで長い列・時間がないこと
13	19	スペインの乗り物について知ろう①(読み) 日本の乗り物について説明しよう②(書き)	日本の文化(乗り物)について積極的に紹介しようとする。 紹介する内容を相手に合わせて精選すること(鉄道・新幹線)
14	20	搭乗口へ急ごう⑤	手荷物没収について積極的に尋ねようとする。 セキュリティチェックで土産物(生もの)を没収される
15	21	日本に帰ろう	状況を把握するために、積極的に行動しようとする。 飛行機の遅延
16		後期試験	言語材料(20分)+言語活動(1人3分/16名)

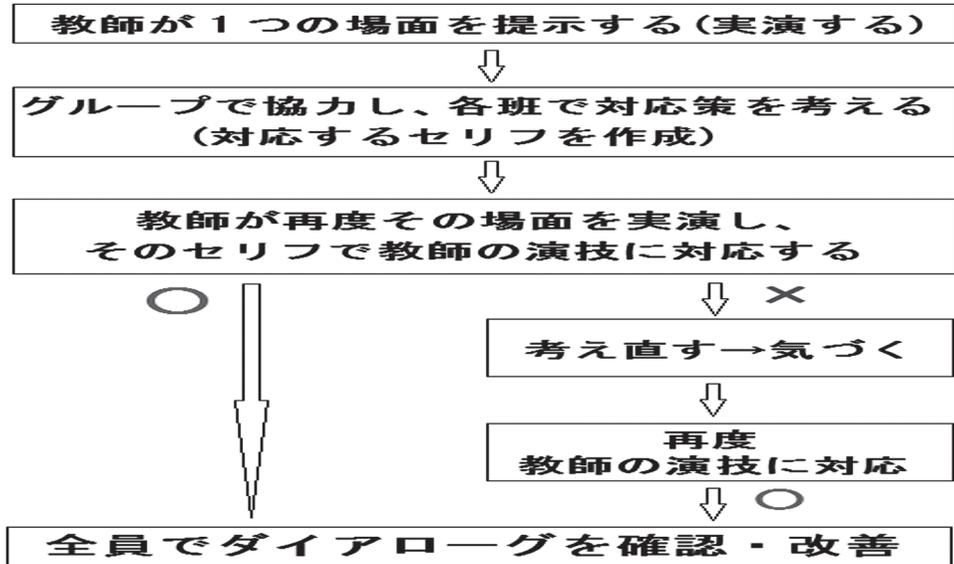


図5 1年次の指導パターン

5.2.2 学習材

1年次の教材は、「主体的な学習を支えるもの」ととらえ、「学習材」とする。これは、ちょうどパイロットが機内でトラブルが起きた際に操作マニュアルを読み、問題解決を図るのに習って、「スペイン語問題解決マニュアル」と称する。

その問題解決を図るためには、言語に関する知識を得るうえで辞書の活用が求められるが、初級者にとって既成の辞書では、西和、和西ともに、自分に必要な語義を探すのに時間がかかり、文法など、その使い方まで確認することは難しいと思われる。また、既成の辞書には多く文例が掲載されており、なかには、問題解決にそのまま使用できるものもあることが分かった。単純記憶再生ではなく、主体的に考えさせることをねらいとしているこの授業での使用には不向きである。そこで、初級者にとっても使いやすく、自主的な学習を促す新たな辞書の形態を提案し、今後作成する。

5.2.3 評価計画

評価については、「日本人の外国語によるコミュニケーションへの積極的態度の育成」をめざすものであるという視点から、言語材料の定着を正誤形式で評価する試験はおこなわない。あくまでも、言語材料は相手に内容を伝える手段であるにとらえ、評価の対象を、コミュニケーションへの積極性や表現力とする。

試験は、各学期末に実技試験と筆記試験の両面でおこなう。

まず、実技試験は、教師と1対1でおこなう。授業で扱った問題解決場面のなかから1つ場面を選び、教師とのやりとりのなかで、その解決のためにいかに自己を表現しようとするか、理解の能力、表現の能力などと共に、その積極性を評価する。その際の評価規準については、国立教育政策研究所教育課程研究センター（2002：247）の「評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料（中学校）」で示されている『「話すこと」の評価規準の具体例』（表11参照）を参考にし、今後作成する。

筆記試験では、授業中に全員で作成したモデルダイアログを参考に、既習の問題場面を示し、それに対応させるなかで必要な言語知識と文化理解について評価する。

5.3 大学2年生を対象とした指導

5.3.1 指導計画

4名¹⁷の小グループで、これまでに学習した語彙や内容を使って、問題解決に取り組ませる。各学生はそれまでに身につけた力を総合的に発揮することが求められることとなる。授業の内容は2.3.2および2.3.3と同じである。

なお、「言語活動」で扱う内容は、当初の2年次に計画していたものと同じであるが、「言語材料習得」の授業はおこなわない（表12・表13参照）。

表11 「話すこと」の評価規準の具体例

コミュニケーションへの関心・意欲・態度
<p>(言語活動への取組)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・間違うことを恐れず自分の考えなどを話している。 ・言語活動において、自ら学んだ表現などを使っている。 ・関心をもって質問している。 ・ペアワークやグループワークなどにおいて必要に応じて協力しあっている。 <p>(コミュニケーションの継続)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理解してもらえるように、別の語句や表現で言い換えたり、説明して伝えるなどの工夫をしている。 ・つなぎ言葉などを用いるなど、不自然な沈黙をせず話し続けている。 <p>（「話すこと」の評価規準の具体例；「評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料(中学校)」 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2002：247)より抜粋</p>

17 1クラス16名（男子8名・女子8名）と想定し、4名（男子2名・女子2名）×4グループとして構成した。想定人数は、筆者がかつて少人数クラス（計18名）を担当した経験をもとに決定した（塩田，2013a：148）。

表12 2年次 前期指導計画(案)

授業回数	課	週目	授業内容	各課のテーマ・扱う言語の機能・タスク
1	1	1	言語活動	自己紹介
2	1	2	言語活動	見知らぬ人に話しかけられる場面でのタスク①
3		3	フィードバック	モデルダイアログ作成
4	2	4	言語活動	物が受け取れないことを訴えるタスク
5		5	フィードバック	モデルダイアログ作成
6	3	6	言語活動	法外な料金を請求され、苦情や問題を伝えるタスク
7		7	フィードバック	モデルダイアログ作成
8	4	8	言語活動	落とし物をし、それについて説明するタスク
9		9	フィードバック	モデルダイアログ作成
10	5	10	言語活動	変更を依頼するタスク
11		11	フィードバック	モデルダイアログ作成
12	6	12	言語活動	希望するものを探すタスク
13		13	フィードバック	モデルダイアログ作成
14	14	14	テスト フィードバック	言語活動のテスト テストにおける評価・フィードバック

表13 2年次 後期指導計画(案)

授業回数	課	週目	授業内容	各課のテーマ・扱う言語の機能・タスク
1	1	1	言語活動	自己紹介
2	7	2	言語活動	道に迷ったことを訴えるタスク
3		3	フィードバック	モデルダイアログ作成
4	8	4	言語活動	勘定に誤りがあることを訴えるタスク
5		5	フィードバック	モデルダイアログ作成
6	9	6	言語活動	見知らぬ人に話しかけられる場面でのタスク②
7		7	フィードバック	モデルダイアログ作成
8	10	8	言語活動	体調が悪くなったことを訴えるタスク(病院以外で)
9		9	フィードバック	モデルダイアログ作成
10	11	10	言語活動	自分の体調や状態を詳細に説明するタスク(病院で)
11		11	フィードバック	モデルダイアログ作成
12	12	12	言語活動	交通の遅れで定刻に間に合わないことに対処するタスク
13		13	フィードバック	モデルダイアログ作成
14	14	14	テスト フィードバック	言語活動のテスト テストにおける評価・フィードバック

5.3.2 学習材

2年次は、「言語活動」のみとなったため、2.2で述べた教材は授業中に使用しない。しかし、それが言語の機能別に分類されていること、また、外国への旅行を題材にしていることなどから、「家庭における学習材」として活用することは可能だと考える。解答と解説をつけておき、各自で語彙や表現の復習ができるように配慮する。この部分については、今後作成する。

5.3.3 評価計画

5.3.1で述べたとおり、大学2年次では言語活動のみを扱うため、筆記試験は課さず、実技試験のみとする。

評定に関しては、評価規準に従って算出された実技試験の結果と、毎回の授業後におこなう自己評価・相互評価のポートフォリオを参考にした個人内評価¹⁸を総合的に判断しておこなう。その評価規準も今後作成する。

実技試験は、教師と1対1でおこなう。授業で扱った問題解決場面のなかから1つ場面を選び、教師とのやりとりのなかで、その解決のためにいかに自己を表現しようとするか、理解の能力、表現の能力などと共に、その積極性を評価する。

6. 今後の課題

今後は、本提案である「1年次と2年次を一体化させた主体的問題解決型指導モデル」の実践を試みる。海外に出たときには1歩前に出る、積極的にコミュニケーションを図ろうとする日本人を育てるには、「受け身的な姿勢」を打破しなければならない。そのためには、課題を自分で見つけ、考え、誤りを恐れず積極的に表現しようとする姿勢を持つことこそが何より重要であり、主体的な問題解決学習に取り組ませることが有効であることを、実践研究をとおして引き続き検証していきたい。

引用・参考文献

Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, pp.2-47.

<https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>

(最終参照 2012年12月22日)

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Language Pedagogy, *Lan-*

18 「個人内評価」とは、同一人物の過去の成績との比較により評価することである（塩田, 2013a : 151）。

- guage and Communication*, pp.2-27. London: Longman.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.
- デ・プラダ・ヴィセンテ＝マリア＝ヘスス (2003). 大学における外国語教育についての提言：スペイン語を教える立場から、『福岡大学人文論叢』35(1), pp.327-343. 福岡：福岡大学.
- フロイス, ルイス. 岡田章雄訳 (1991). 『ヨーロッパ文化と日本文化』. 東京：岩波書店.
- 芳賀綏 (2004). 『日本人らしさの構造』. 東京：大修館書店.
- 萩野俊哉 (2012). 「教え込み」からの脱却、『英語教育』61(1), p.43. 東京：大修館書店.
- Hymes, D. (1973). On communicative competence, *Sociolinguistics: Selected Readings*, pp.269-293. Harmondsworth: Penguin Books.
- 井上美穂 (2011). 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度, 『Etudes didactiques du FLE au Japon』20, pp.20-27. 東京：Peka, Association des Didacticiens Japonais.
- 井上幸孝 (2007). 第2外国語としてのスペイン語学習の意義——言語と文化の相対化の観点から、『Rencontres』21, pp.80-82. 大阪：関西フランス語教育研究会.
- 伊藤嘉一 (1984). 『英語教授法のすべて』. 東京：大修館書店.
- 岩根久, 森朋子 (2007). CALLにおける授業デザインと評価——Conception et mise en oeuvre de matériel d'ALAO et son evaluation, 『Rencontres』21, pp.40-44. 大阪：関西フランス語教育研究会.
- 和泉伸一 (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』. 東京：大修館書店.
- ジョンソン, K & K. モロウ (1984). 『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』. 東京：桐原書店.
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2011). 評価基準作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料 (中学校 外国語), p.247.
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyoukahouhou/chuu/0209_h_gaikokugo.pdf
 (最終参照 2012年12月23日)
- 小松一正 (2012). 授業以外でも英語を気軽に話す雰囲気作りのすすめ, 『英語教育』61(1), pp.34-36. 東京：大修館書店.
- Long, M. & Robinson, P (1998). Focus on form. Theory, research, and practice. In Doughty, C. & Williams, J (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Lan-*

- guage Acquisition*, pp.15-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- マークス寿子 (2003). 『本当の英語力をつける本』. 東京: PHP 研究所.
- 間瀬幸江 (2011). 教室内に他者を発見する: 外国語の教授法を作品講読の授業に生かす試み, 『*Etudes didactiques du FLE au Japon*』 20, pp.36-45. 東京: Peka, Association des Didacticiens Japonais.
- 松畑熙一, 石田隆 (1994). コミュニケーションを積極的に図ろうとする態度の評価, 『研究集録』 96, pp.9-20. 岡山: 岡山大学.
- 松尾美幸 (2012). 言語活動を通して文法を定着させる, 『英語教育』 61(1), pp.25-27. 東京: 大修館書店.
- 文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』. 東京: 開隆堂.
- 文部科学省 (2010). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』. 東京: 開隆堂.
- 文部科学省初等中等教育局 (2012). 概要 1. 教科書の定義
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/001.htm
 (最終参照 2013 年 1 月 22 日)
- 森静子 (2004). ネゴシエーションしながら英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成——中学 1 年を対象としたケース・スタディ, 『弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要』 2 (12), pp.53-65. 青森: 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター.
- 村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』. 東京: 大修館書店.
- 長澤邦紘 (1988). 『コミュニカティブ・アプローチとは何か その理論と展開』. 東京: 三友社出版.
- 西川喬 (2006). 『さあ、始めよう! スペイン語』. 東京: 同学社.
- 大下邦幸 (2009). 『意見・考え重視の英語授業——コミュニケーション能力養成へのアプローチ』. 東京: 高陵社書店.
- 佐久間賢 (1989). 『交渉力入門』. 東京: 日本経済新聞社.
- サヴィニョン, S. 草野ハベル清子, 佐藤一嘉, 田中春美訳 (2009). 『コミュニケーション能力——理論と実践——』. 東京: 法政大学出版局.
- Shiota, S (2012). Propuesta de un modelo de enseñanza de ELE a través de problemas que resolver para desarrollar la competencia comunicativa de los japoneses, 『神戸市外国語大学研究科論集』 15, pp.91-113. 神戸: 神戸市外国語大学大学院外国語学研究科.
- 塩田紗矢佳 (2013a). スペイン語問題解決型指導モデルの一提案——日本人のコミュニケーション能力育成をめざして——, 『神戸外大論叢』 63(3),

pp.143-162. 神戸：神戸市外国語大学.

塩田紗矢佳 (2013b). スペイン語教育につながる日本の英語教育の実態について——コミュニケーションへの積極的態度の育成に関して——, 『神戸市外国語大学研究科論集』 16, pp.63-91. 神戸：神戸市外国語大学.

鈴木孝夫 (2001). 『英語はいらない!?!』. 東京：PHP 新書.

鈴木孝夫 (2012). 『鈴木孝夫の世界——ことば・文化・自然 第3集』. 東京：富山房インターナショナル.

炭屋正人 (2012). 英語が苦手な生徒に授業をするために単語を中心として, 『英語教育』 61(1), pp.28-30. 東京：大修館書店.

高梨庸雄, 高橋正夫 (2007). 『新・英語教育学概論』. 東京：金星堂.

高島英幸 (1995). 『コミュニケーションにつながる文法指導』. 東京：大修館書店.

高島英幸 (2011). 『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』. 東京：大修館書店.

柳本広和 (2008) 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成する英語活動の指導の工夫——地域での生活を題材にしたタスク活動を通して——.

<http://www.ysn21.jp/introduction/organ/h20pdf/h-yanagimoto.pdf>

(最終参照 2012 年 12 月 20 日)

八島智子 (2003). 第二言語コミュニケーションと情意要因：「言語使用不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」についての考察, 『関西大学外国語教育研究』 5, pp.81-93. 大阪：関西大学.