

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

日本人の異文化対応コミュニケーションへの積極的
態度を育てる授業開発に関する研究
—第二外国語(スペイン語)の主体的問題解決学習の提
案—

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-03-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Shiota, Sayaka メールアドレス: 所属:
URL	https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/1865

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



2014 年度

博士論文

日本人の異文化対応コミュニケーションへの積極的態度を育てる授業開発に関する研究
—第二外国語(スペイン語)の主体的問題解決学習の提案—

神戸市外国語大学大学院博士課程文化交流専攻

G11103

塩田 紗矢佳

目次

0. はじめに —問題提起—	1
1. 第二外国語としてのスペイン語学習の実態調査	
1.1 授業形態および学習状況に関するアンケート調査	2
1.2 日本人留学生を対象としたインタビュー調査	5
1.3 日本におけるスペイン語学習者の実態 (第 1 章のまとめ)	7
2. 第二外国語としてのスペイン語指導法開発への構想 (大学 2 年生対象)	8
2.1 指導計画	13
2.2 教材	17
2.3 評価計画	20
2.4 言語材料習得と言語活動を一体化させた指導の提案(第 2 章のまとめ)	23
3. 言語材料習得と言語活動を一体化させた指導の試行(大学 2 年生対象)	
3.1 実践結果および分析	25
3.2 試行後の意識調査結果	48
3.3 自己評価に関する結果分析	
3.3.1 活動に取り組む意欲の変化	58
3.3.2 自分の課題に対する意識の変化	59
3.4 相互評価に関する結果分析	
3.4.1 言語活動を 2 回おこなうことの成果	62
3.4.2 相互評価のコメントに見られる問題点	63
3.5 試行をとおして見つかった課題 (第 3 章のまとめ)	65
4. 日本人のコミュニケーションに対する態度の文化的背景	
4.1 日本人のコミュニケーションの特徴	67
4.2 文部科学省の掲げる外国語学習の目標に見られる教育上の課題	68
4.3 日本におけるコミュニケーションへの積極的態度を育てる取り組み	73
4.4 日本人学習者のコミュニケーションに見られる消極的態度 (第 4 章のまとめ)	74

5.	日本の中・高の英語教育における表現力育成に関する実態調査	
5.1	中・高の英語指導における授業中の自己表現に関するアンケート調査 結果および分析 (教員対象)	76
5.2	中・高の英語指導における授業中の自己表現に関するアンケート調査 結果および分析 (学生対象)	79
5.3	学習指導要領の改訂と入試の関わり	
5.3.1	公立高等学校の入試に見られる英作文の出題	82
5.3.2	国立大学の入試に見られる英作文の出題	85
5.4	日本の英語指導における自己表現力育成の実態 (第 5 章のまとめ)	87
6.	「主体的問題解決学習」の開発	
6.1	主体的学習態度を育成する指導法の構想	89
6.2	指導計画、学習材(文法編)、評価計画の作成 (大学 1 年生対象)	
6.2.1	指導計画	91
6.2.2	学習材(文法編)	92
6.2.3	評価計画	94
6.2.3.1	授業における評価	97
6.2.3.2	試験における評価	98
6.3	指導計画および評価計画の作成 (大学 2 年生対象)	
6.3.1	指導計画	100
6.3.2	学習材	100
6.3.3	評価計画	100
6.3.3.1	授業における評価	101
6.3.3.2	試験における評価	102
6.4	「主体的問題解決学習」をめざして (第 6 章のまとめ)	103
7.	「主体的問題解決学習」の試行をとおして得られた学習材(文法編+辞書編) の構想	
7.1	既成の辞書を用いた試行授業の実践 (大学 1 年生対象)	104
7.2	学習材(文法編+辞書編)の構想	109
7.3	求められる学習材 (第 7 章のまとめ)	112
8.	学習材を用いた「主体的問題解決学習」の試行	
8.1	試行授業の実践 (1 回目)および分析	113
8.2	試行授業の実践 (2 回目)および分析	121
8.3	試行授業の実践 (3 回目)および分析	127
8.4	「主体的問題解決学習」の試行をとおして得られた手ごたえ (第 8 章のまとめ)	131

9. 結論：第二外国語(スペイン語)としての「主体的問題解決学習」の提案	132
9.1 大学1年生を対象とした指導の提案	
9.1.1 指導計画	132
9.1.2 学習材(『問題解決マニュアル(スペイン語)』)	137
9.1.3 評価計画	141
9.1.3.1 授業における評価	142
9.1.3.2 試験における評価	143
9.2 大学2年生を対象とした指導の提案	
9.2.1 指導計画	145
9.2.2 学習材(『問題解決マニュアル(スペイン語)』)	148
9.2.3 評価計画	
9.2.3.1 授業における評価	148
9.2.3.2 試験における評価	150
9.3 「主体的問題解決学習」の提案(第9章のまとめ)	152
10. 今後の課題	154
資料 1 「言語材料習得と言語活動を一体化させた指導」後のアンケート用紙	155
資料 2 「言語材料習得と言語活動を一体化させた指導」の内容に関するアンケート用紙	156
資料 3 教員を対象としたアンケート調査用紙	157
資料 4 学生を対象としたアンケート調査用紙	158
資料 5 既成の辞書を用いた「主体的問題解決学習」試行後のアンケート用紙	159
資料 6 第1回「主体的問題解決学習」試行時のアンケート用紙	160
資料 7 第2回以降「主体的問題解決学習」試行時のアンケート用紙	161
資料 8 公立高等学校および国立大学入試問題抜粋	162
引用・参考文献	243
入試データ出典	251

0. はじめに

「なぜ生徒たちは発表したがらないのだろうか。」「なぜ意見を言おうとしないのだろうか。」これは、筆者が公立中学校で3年間英語の教員¹として勤務していたころの大きな疑問であった。授業外では元気よく話す様子が見られるが、授業となると発表したり意見を積極的に述べたりする姿はなかなか見られない。中学生という思春期ゆえの現象だと思ったものの、そのことは生徒たちだけでなく、研修会などでは教員までもが、講演のあと、誰も質問をしないという場面に出会うことから、どうやらそれは思春期の問題だけではないのではないかと考えるようになった。しかし、まだ当時は、そのような問題が大きく日本の文化を背景した現象であるかもしれないということまでは考えなかった。ただそれは、一斉授業という形態や実態に即して教材を自由に選べるということは許されず、教科書を使わなければならないことなど、自分のめざす授業がしにくい制約があるためであろうと感じていただけであった。そこで、自分なりに何とか学習の雰囲気づくりに力を入れたり、積極的に発表、発言してもらうように授業中の発言を促すような発問を工夫したりした。しかし、その後、そのことが筆者にとっては次第に大きな課題となり、研究として取り組むことのできる大学という場で、自分の考える理想を追い求めることにした。

本研究は、前提となる英語教育の実態を踏まえつつ、結論に至るまでの考え方の進展を実践によるデータとともに細かく時系列に示したものである。

まず、修士課程で提案した、コミュニケーションをとおして授業中のトラブル解決をめざす言語活動を設定し、取りこませることによって日本人のコミュニケーションの力を高めようとした試みについて述べた。次に、そのめざす授業展開を大学生相手に試行したなかで、めざす授業を実現させるためには、積極的にコミュニケーションしようとする姿勢が欠けていると気づかされた。しかも、それは日本の文化や学校教育で培われてきた、そう簡単に変えることのできない意識であるということが明らかとなった。そこで、その課題にアプローチするような新たな指導計画を作成しなければならなくなったのである。

その後も、実際に大学生を対象に試行を繰り返し、「学習者が主体的に考え、相手に自分の言いたいことを伝えたいという姿勢で学習を進める」ことのできる第二外国語(スペイン語)の授業を模索してきた。そうするなかで、学習者を「主体的に」、「積極的に」させるためには、学習者が「どうしても知りたい」、「理解したい」という意識が高まる状況を創り出さなければならないという決定的なことに気づいたのである。

なお、本稿で述べる「コミュニケーション」は、「『聞く』、『話す』、『読む』、『書く』の4技能を使い、相手との意思疎通を図る」という意味で使用する。

¹ 本稿では、学習者に対する一般的な役割名としては「教師」、学校組織における立場としては「教員」と区別する。

1. 第二外国語としてのスペイン語学習の実態調査

1.1 授業形態および学習状況に関するアンケート調査

修士課程では、実態に即した、第二外国語²としてのスペイン語³の新たな指導法を開発したいと考え、指導計画、教材および評価法を作成した⁴。

その際、筆者の在籍した大学⁵で、実態をさぐるべくアンケート調査をおこなった。その方法としては、2009年度に、スペイン語を選択第二外国語として履修することになった新1年生163名(男子69名、女子94名)を対象に、授業初日にアンケートを実施した。その目的は、スペイン語を選択した動機や興味・関心の対象および望む授業スタイルについて調査することであった(図1参照)。

そのうちの「望む授業スタイル」に関する質問項目は、「講義形式」、「生徒参加形式」、「1人ドリル形式」、「ペアワーク形式」、「グループワーク形式」、「その他」の中から、自分にとって好ましい授業スタイルを1つだけ選ぶというものであり、その結果は以下のとおりであった。

活動型である「グループワーク形式」、「生徒参加形式」、「ペアワーク形式」のパーセンテージを合わせると、全体の76%に上る。

この結果から、講義形式よりもグループワークや生徒参加形式の方が好ましいと感じており、学生たちが授業に「活動型」を求めていることが明らかになった。

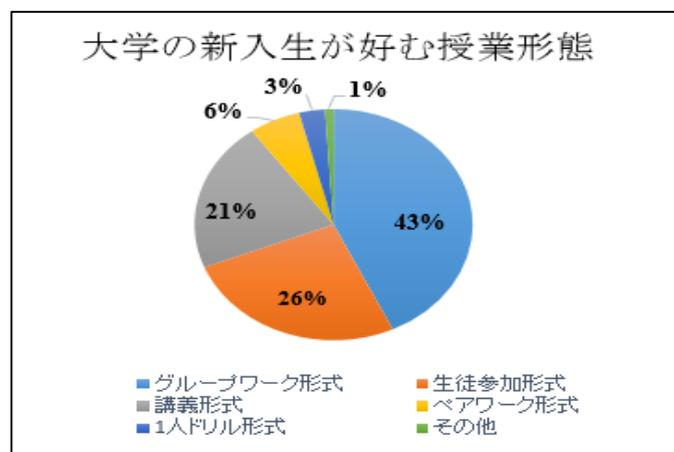


図1 大学の新生が好む授業形態

² 最近では母語以外のすべての「外国語は『第二言語』と呼ばれる」が(村野井, 2006; 白井, 2008)、日本においては、学習者は英語教育(第一外国語)を受けているということを前提とするため、本稿では英語を第一外国語と位置づけ、スペイン語を「第二外国語」と呼ぶ。

³ 筆者の在籍した大学院ではスペイン語は第二外国語としてのみの開講であったため、対象をその大学で学ぶ学生とした。

⁴ 第1章および第2章は、修士論文 Shiota(2011). 『Material Didáctico de Español como Segunda Lengua Extranjera para Universitarios Japoneses de Segundo Curso —Una propuesta de ejercicios incorporados de adquisición de materiales gramaticales y actividades del idioma para aumentar la competencia comunicativa a través de situaciones complejas—』で発表した内容をまとめたものである。

⁵ 関西地方の私立大学で調査をおこなった。

また、2010年度にも、別の大学でスペイン語を1年間履修した新2年生29名(男子10名、女子19名)⁶を対象にアンケート調査をおこなった。1年間のスペイン語学習を終えた4月に、2年次に向けてこれまでの自分の学習スタイルを振り返らせ、授業に求めていることの実態や現状を把握し、そこで見えてきた課題を授業に生かしたいと考えたからであった。具体的には、基礎の学習を終えて、現在の授業外でのスペイン語使用頻度や自分の力をどうとらえているかについて調査したものであった。

その結果、「授業以外でスペイン語に触れているか」という問いに対し、「はい」は全体の3%、「いいえ」が93%、「無回答」が4%であった(図2参照)。「いいえ」と回答した者の挙げた理由としては、「日常生活でスペイン語に触れる機会がめったにないから」や「実用性がないから」といったものが多かった。

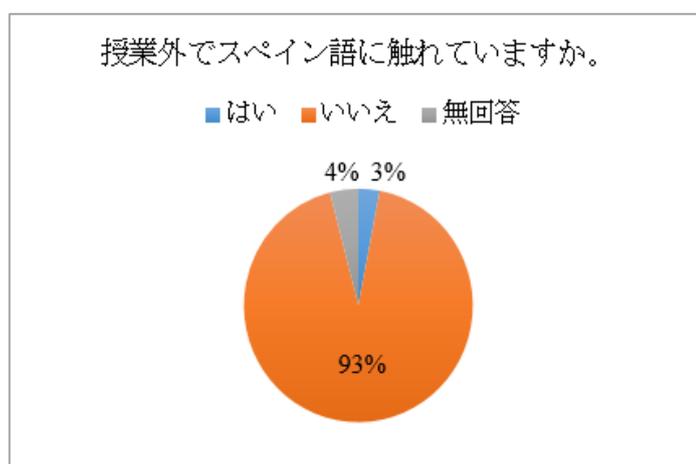


図2 授業外でのスペイン語使用について

また、授業外で学習する際とネイティブスピーカーとコミュニケーションする際の2つの場面で、「読むこと」、「聞くこと」、「話すこと」、「書くこと」、「発音すること」の5つの中で一番自信のないものから順に番号をつけてもらった。すると、授業外の学習で一番自信がないとしたのは、「話すこと」で42%であった。次に「聞くこと」で24%、「書く」は21%、「読むこと」が10%、「発音すること」が0%、無回答が3%となっていた(図3参照)。

⁶ 関西地方の外国語大学で第二外国語としてスペイン語を学ぶ学生。

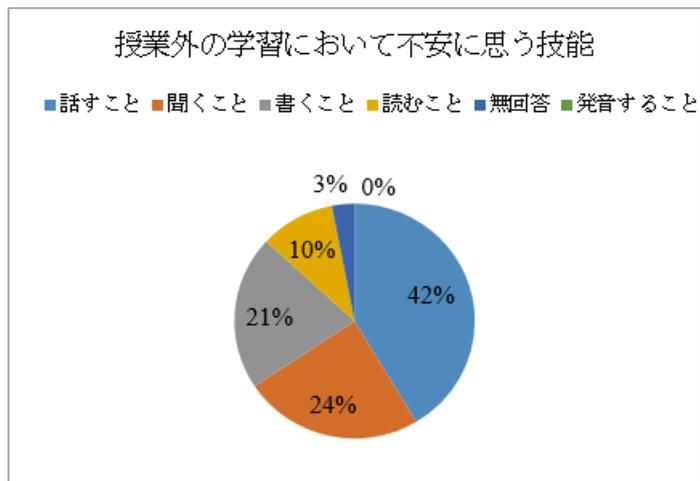


図3 授業外学習における不安な技能

ネイティブスピーカーとコミュニケーションする際には、「話す」ことが49%、「聞くこと」は34%、続いて「書くこと」と「発音すること」が共に7%、「無回答」が3%であった。この結果から、主に「話すこと」と「聞くこと」の2つに関して多くの学生が不安を感じていることが分かった(図4参照)。

次に、2年次で特に力を入れたいこととして学生たちが記述式回答の中で多く挙げていたのは、「文法」と「語彙の増強」であった。ここから、1年次に文法をしっかりと学習しているため、その分野への意識が高いことが読み取れた。

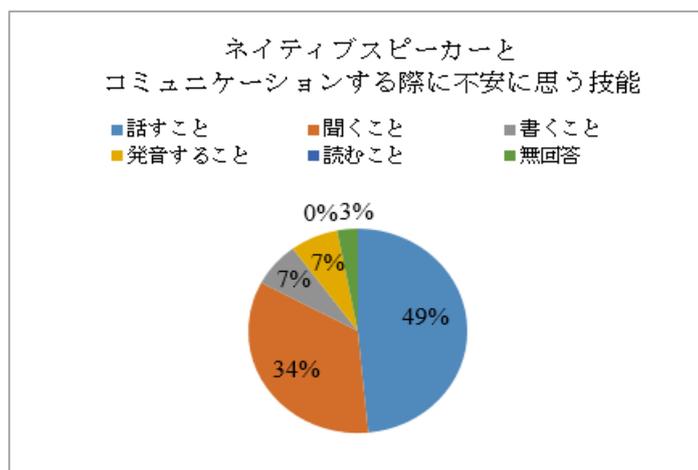


図4 ネイティブスピーカーと接する際の不安な技能

1.2 日本人留学生を対象としたインタビュー調査

さらに、2009 - 2010 年度にスペインのサンティアゴ・デ・コンポステラ大学で1年間派遣留学生として学んでいた、ある大学⁷のスペイン語学科3年生(女子2名)を対象に、留学2か月目終了時に現地でインタビューをおこなった。両学生ともにそれまでスペイン語圏の国々への渡航歴はなかった。インタビューでは、スペイン語学科で2年間スペイン語を専攻した学生が、初めてスペインでスペイン語によるコミュニケーションをおこなう中で、どのような感想を持っているのかについて質問した。

日本以外の学生たちと自分の授業中の活動の状況についてたずねると、2名はどのような違いがあるかを具体的に述べた(インタビュー1・2参照)。

(インタビュー1) 学生A(女子・21歳)

学生A：「積極的やなって…。なんか、例えばグループワークみたいななんしなあかんときに、めっちゃばんばん自分の意見言うし、先生がこれはじゃあ何でしょうかみたいなん言ったら、すぐにばんばん答えるし。」

筆者：「それであなたは？」

学生A：「聞いてるだけ…。」

(中省略)

筆者：「あなたは授業中に発言することはないですか、こちらに来てから。」

学生A：「いや、まったくではないですけど、先生に、が、みんなに対してなんか質問したときに自分がワッて答えるっていうことはまだないです、一回も。」

筆者：「それ、したいとは思いませんか。」

学生A：「そうです…ね。うん。ふふ。なんか自信がないんですかね。」

筆者：「何に対する自信ですか。」

学生A：「その自分の持ってる答えに対する自信です。」

筆者：「間違うってこと…が怖い？」

学生A：「間違うってこと…そう、そうですね。」

(インタビュー2) 学生B(女子・21歳)

学生B：「すごく積極的に、分からないことがあったら先生に質問する・・・日本じゃ、少なくとも私の周りじゃあ、あんまり質問する人がいなかったからすごく新鮮っていうか、うん、

⁷ 関西の私立大学(外国語学部)。

すごいみんな積極的に授業に参加してる感がありました。」
筆者：「なるほど。その時のあなたの姿勢はどういう感じですか？」
学生 B：「まだ戸惑ってます。ははは。え、え、って言う感じです、
まだ。」

(中省略)

「特に発言。わからないことを発言するとか。自分たちが日本人だから、っていう理由かはわからないけど、やっぱ性格とかも理由になるかもしれないけど、わたしたちはできなくて。」

(中省略)

「けど、ものすごく日本とはちがうっていうのを感じたのは確かなんですけど。」

筆者：「うんうんうん。日本のその授業の風景とこっちに来てからのその授業の風景とが...。」

学生 B：「違いすぎたっていう。ははは。」

筆者：「違いすぎた。それはヨーロッパ人の積極性っていうことなのかなあ。」

学生 B：「それもあると思います。たぶんあれに戸惑う日本人学生もいると思います。どんなに活発な子でも。最初は戸惑うと思う。」

学生 A は授業中の発言について他国の留学生と自分との違いを目の当たりにし、「積極的に発言する」という課題を自らに課したようだ。

このインタビューでは彼女は大学で講義を受けている際のことについて述べているため、旅行としてスペインを訪れる際の感想とは一致していないことも予想された。しかし、学生 2 名のこれらの発言は、1 日だけではなく 2 か月間ずっと外国人と一緒に授業を受講しての感想であるため、日本人が間違いを恐れるなどして発言を躊躇しているのに対し、外国人は主張が強く、意見をはっきりと述べる傾向があるということを物語っていると考えられた。実際に、サンティアゴ・デ・コンポステラ大学で筆者のスペイン語の授業を担当していた教師からも、「日本人の大半は授業中みな大人しい。」という発言を聞いた。

また、日本でスペイン語を学ぶ学生は、文法の知識以外の文化に関する知識などはまだ十分ではないと、江澤(2007)も指摘しているように、残念ながら文法知識だけについての成績がいいというだけで、語学能力を測る基準にはならないと思われた。

さらに日本とスペインでの授業形態の違いについてもたずねてみた。学生 B は留学当初、かなり辛い思いをしていたと述べた(インタビュー 3 参照)。

(インタビュー3) 学生 B (女子・21 歳)

学生 B : 「形態・・・ほぼグループワーク。」

筆 者 : 「何人ぐらいの？」

学生 B : 「3 人とか 2 人とか...3 人 4 人とか。それぐらいです。そのグループワークの中でも、自分たちが会話ができなかったから、すぐに単語ができなかったから、うまく相談もできない・・・からほっとかれる状態。日本じゃありえなかったから、すごくつらかった。自分の意見言えたし、自分の言ってることも理解してもらえたし、けど、ここじゃ、向こう (日本) の考え方とぜんぜん違うっていうのが、その授業でわかりました。」

また、学生 B は、このように感じた理由の 1 つに、スペイン語の語彙と会話練習の不足を挙げた。このインタビューで分かった 2 名の学生の実態や『風土』の中で和辻(1991)が、また『適応の条件』の中で中根(1972)が述べている日本人特有の「うちとそと」の意識も踏まえると、今日の教育の課題である「国際社会に生きる日本人」(中学校学習指導要領, 2008:53)の育成をめざすには、異文化の中にあっても物おじせず発言する日本人を育成しなければならない。そのために、教育の中でその育成をめざす試みを積極的に進めていくべきだと考えた。

1.3 日本におけるスペイン語学習者の実態 (第 1 章のまとめ)

アンケート調査より、日本人学習者の多くは「活動的で参加型の授業」を望んでいることが分かった。また、アンケート調査やインタビュー調査でも、「外国語による会話や発話」への不安が大きいことも明らかとなった。それは、裏を返せば、アンケート結果どおり、日本において「外国語を使う機会がほとんどない」ことが要因の 1 つだと考えられた。

第二外国語としてのスペイン語教育の立場から、その学習者のニーズに応えたいと考え、授業中、自然にスペイン語を使用しなければならない授業形態および内容を模索することにした。

2. 第二外国語としてのスペイン語指導法開発への構想 (大学2年生対象)

日本における外国語教育は、異文化の中でも自信をもって自己表現できる日本人の育成、つまり、「外国語によるコミュニケーションが図れる能力を持った日本人の育成をめざすもの」であると捉えた。今や、外国語教育という分野において「コミュニケーション能力」という言葉は切っても切り離せないものとなっている。そこで、まず実際の問題解決場面で求められる「コミュニケーション能力」の基礎をいかにして培うかについて検討しなければならないと考えた。

文部科学省の中学校学習指導要領の変遷を見てみると、日本におけるコミュニケーション能力の育成をめざした歩みについての理解ができる。

1977年の中学校学習指導要領における外国語科の目標には、「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力」としか示されておらず、「コミュニケーション」というとらえ方はなされていなかった。しかし、1989年の改訂で、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」という表現が登場する(表1・表2参照)。それまでの、言語能力とは別に「コミュニケーションを図ろうとする態度」の育成が目標として掲げられたことは、それ以後の英語教育に大きな影響を与えることになる。そこでは、はっきりとした「コミュニケーション能力」の定義は記載されていない。しかし、1977年の目標である「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力」が、1989年の改訂で示された「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」に変えられたということから、単に外国語の文法規則や語彙などについての知識だけでなく、実際のコミュニケーションのために外国語を運用することができる能力の基礎を養うことをめざそうとしていると解釈された。

その後の約10年間に、新しい目標をめざす取り組みがなされたが、教育現場における意識改革および指導の実践に大きな変化が見られなかったのか、1998年には、オーラル重視を掲げた「聞くことや話すことなどの“実践的”コミュニケーション能力(引用符部分筆者)」の育成という目標が示されることとなった。この改訂で示された“実践的”という表現は、入試を含む指導現場における大きな意識の改革を迫ったものと見られる。しかし、その後、2008年の改訂では、その後の意識改革も進み、主旨も理解されたものと考えられ、また、コミュニケーション能力が実践性を伴うものであることから、“実践的”という表現は外された。

表1 近年の学習指導要領の目標の変遷 (中学校)

1977年 改訂版 (1980年施行)
外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解をさせる。
1989年 改訂版 (1993年施行)
外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的に <u>コミュニケーション</u> を図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う(下線部筆者)。
1998年 改訂版 (2002年施行)
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的に <u>コミュニケーション</u> を図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの <u>実践的コミュニケーション能力</u> の基礎を養う(下線部筆者)。
2008年 改訂版 (2012年施行)
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的に <u>コミュニケーション</u> を図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどの <u>コミュニケーション能力</u> の基礎を養う(下線部筆者)。

表2 近年の学習指導要領の目標の変遷 (高等学校)

1978年 改訂版 (1982年施行)
外国語を理解し、外国語で表現する能力を養うとともに言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて理解させる。
1989年 改訂版 (1994年施行)
外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的に <u>コミュニケーション</u> を図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める(下線部筆者)。
1999年 改訂版 (2003年施行)
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的に <u>コミュニケーション</u> を図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする <u>実践的コミュニケーション能力</u> を養う(下線部筆者)。
2009年 改訂版 (2013年施行)
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的に <u>コミュニケーション</u> を図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする <u>コミュニケーション能力</u> を養う(下線部筆者)。

前述のとおり、中学校以前から何年も学習している英語でさえ、学校での学習のみでは、自由に操るようになれるまでには相当の努力と時間を要する。そのことから考えても、大学在学中の2年間だけで、英語以外の第二外国語を一定のレベルまで習得しようとする、さらに明確な目的意識と目標に見合ったインプットとアウトプットが必要になるであろう。そうした限られた時間と条件の中でこの大きな課題にせまる授業のスタイルと内容とはどのようなものであるべきかと考えた。

これまで、文法重視の授業が主流であったが、なぜそれでは「外国語が使える」ようにはならなかったのか。それは、何も文法重視の学習方法が間違っていたわけでも、教材が不十分だったわけでもないであろう。ただ「使う」訓練が十分におこなわれてこなかったからに違いないと考えた。

つまり、めざすべき課題にせまる指導法としては、主体的に言語を「使う」機会を十分に与える必要があるということである。高等学校学習指導要領(文部科学省, 2010: 11)によれば、コミュニケーション英語基礎という科目については、以下のように説明されている(図5参照)。白井(2004: 60)も外国語学習について、「外向的な性格そのものよりも、『外国語で会話する』ことを含む外向的行動を実際に行うことが、大事だ」と述べている。

(1) 1の目標に基づき、中学校学習指導要領第2章第9節の第2の2の(1)に示す言語活動を参照しつつ、適切な言語活動を英語で行う。

図5 高等学校学習指導要領 外国語編 英語編 第2章
第1節「コミュニケーション英語基礎」

学習指導計画については、基本的に大学教育についての学習指導要領はまだ存在しないため、日本人のための初級外国語の指導という点から、文部科学省から出ている中学校・高等学校学習指導要領とヨーロッパ評議会の欧州共通参照枠組(2001)の考え方を参考にすることにした。前者では、スペイン語など英語以外の外国語については以下のように記されている(図6・図7参照)。

その他の外国語については、英語の目標及び内容等に準じて行うものとする。

図6 中学校学習指導要領の第2章 第9節 外国語 「その他の外国語」⁸

その他の外国語に関する科目については、第1から第7まで及び第3款に示す英語に関する各科目の目標及び内容等に準じて行うものとする。

図7 高等学校学習指導要領 第2章 第8節 「その他の外国語に関する科目」⁹

⁸ 中学校学習指導要領 外国語編(文部科学省, 2008: 54)

⁹ 高等学校学習指導要領 外国語編(文部科学省, 2010: 39)

図5で示したように高等学校では、2009年の改訂で実質的に授業を英語でおこなうことが名言された。それ以前の1999年の改訂¹⁰でも、言語材料について「実際に活用することを重視すること」と述べられているが、実際には未だ十分とは言えず、今回の2009年度の改訂でその点の意識改革を図ったものと見られる。

これまでの取り組みに足りなかったものが言語活動であるなら、当然そのための言語材料習得が必要となる。つまり、言語活動をめざすだけの授業デザインでは十分でなく、それを成功させるための系統だった言語材料習得とセットになって初めて目的が達成されると考えた。

専門課程としてではなく、第二外国語としてスペイン語を専攻している多くの学生たちが、のちにその言語を使用する機会があるとするならば、最も可能性が高いのは「海外旅行」であろうと予測した。2009年度にある大学¹¹で第二外国語としてスペイン語を学ぶ新2年生を対象におこなったアンケートでは、163名中85名と、半数以上がスペインおよびラテンアメリカ諸国への旅行を希望していた。また、その大学ではスペインとメキシコへの派遣留学、また、スペイン短期留学研修も実施しており、「旅行」をテーマとすることは最も実態に即していると考えられた。しかし、その際、単に海外旅行で使えるスペイン語表現を習得するのではなく、さらに一步進んで自己を表現できるコミュニケーション能力の基礎を身につけることをめざすべき目標とした。

コミュニケーション能力の育成については、文法以外の、実際の会話で試される実質行動(ネウストプニー, 1982)も極めて重要となるため、言語活動の設計にあたっては内容も重視した。そこで、言語の使用場面の設定については、旅行中に体験する可能性がある問題解決場面、いわゆるトラブルを採用することにしたのである。実際に海外で困ることは、買い物でも移動でも料理を注文することでもなく、その場面における予期せぬトラブルだからである。今日では、スーパーマーケットやレストランでは会話らしい会話をすることなく目的を達成することができるため、学習を通じてめざす力の育成は、それらの定型の社会的スクリプトを扱うことにとどまらず、トラブルに遭遇し、実際に言語によるコミュニケーションが求められる場面を想定すべきと考えた。

高垣(2005)が示した実践事例からも明らかのように、正答を記憶して問題を解決しようとする再生的問題解決では正答を忘れやすく、記憶には繰り返しが必要となることから、学習しづらいという欠点がある。つまり、単なる記憶再生では、せっかく覚えたことも、反復練習なしでは実際に使う時まで忘れてしまうので、学習者が主体的に考え、記憶を強く焼きつける必要がある。反対に「すでに学習したルールを使って新しいルールを生産し、そのルールを用いて解決をする」生産的問題解決、即ち有意味学習は、「認知構造内に格納された既有知識

¹⁰ 高等学校学習指導要領解説 外国語編(文部科学省, 1999: §2(3))

¹¹ 関西の私立大学。

と新しい学習内容が関連づいて学習されることであり、そのような関連づけがされない機械的学習よりも学習しやすく、学習内容を忘れにくい(Ausbel & Robinson, 1969)。」という。

このことから、「言語材料の習得」の時間に学習したことを応用して、新たな発見や進歩の期待される「言語活動」の時間を設定することは極めて有意義なものになると考えた。

実際の状況では、言語も文化も異なる見知らぬ人と話をして問題解決をおこなわなければならないものである。そのような場面に遭遇し、そこを切り抜けようとすれば、まさに「習ったことを総合的に使う、応用する」という「生産的問題解決」が求められることになる。したがって、そういった問題解決的なタスクに取り組む体験を授業の中でもたせることは、大いに意義があると考えたのである。

2.1 指導計画

そこで、言語材料習得後、それを応用することのできる言語活動に取り組ませるべく、以下のように指導計画を作成した(表3・表4参照)。

表3 大学2年次学習指導計画¹² (前期)

授業回数	課	週目	授業内容	テーマ
1	1	1	言語活動	自己紹介
2	1	1	言語材料の習得	旅行をしよう！(旅程を立てる)
3	1	2	言語材料の習得	あいさつ・聞き返す・好きなもの・苦手なものを伝える・願望
4	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
5	2	3	言語材料の習得	買い物に行こう！
6	2	3	〃	店での会話・品物の色や材質・依頼・許可・意見を述べる
7	2	4	言語活動	物が受け取れないことを訴えるタスク
8	2	4	〃	〃
9	3	5	言語材料の習得	ホテルで宿泊
10	3	5	〃	手続きをする・時・情報を求める・苦情を言う
11	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
12	3	6	〃	〃
13	4	7	言語材料の習得	道をたずねよう！
14	4	7	〃	場所をたずねる・確かめる・断る・助言をする
15	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
16	4	8	〃	〃
17	5	9	言語材料の習得	バルで食事をしよう！
18	5	9	〃	店に入る・注文する・サービス支払いをする・指摘する
19	5	10	言語活動	変更を依頼するタスク
20	5	10	〃	〃
21	6	11	言語材料の習得	日本を紹介しよう！
22	6	11	〃	紹介する・説明する・意見を交わす・感情を表す
23	6	12	言語活動	希望するものを探すタスク
24	6	12	〃	〃
25		13	フィードバック	復習
26		13	〃	〃
27		14	〃	〃
28		14	テスト	言語材料のテスト
29		15	〃	言語活動のテスト
30		15	〃	〃
31		16	フィードバック	テストにおける評価・フィードバック

¹² 修士課程で提案したものをそのまま掲載した。後期の指導計画表も同様である。

表4 大学2年次学習指導計画(後期)

授業回数	課	週目	授業内容	テーマ
1	7	1	言語材料の習得	盗難に遭ったら
2	7	1	〃	助けを求める・危険を回避する・情報を求める・届け出る
3	7	2	言語活動	道に迷ったことを訴えるタスク
4	7	2	〃	〃
5	8	3	言語材料の習得	駅や空港の窓口で
6	8	3	〃	依頼する・注文する・情報を求める
7	8	4	言語活動	勘定に誤りがあることを訴えるタスク
8	8	4	〃	〃
9	9	5	言語材料の習得	体調が悪くなったら
10	9	5	〃	不調を訴える・借りる・情報を求める・薬の処方を受ける
11	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
12	9	6	〃	〃
13	10	7	言語材料の習得	病院で診察を受ける
14	10	7	〃	手続きをする・症状を訴える・診断を受ける・薬の処方を受ける
15	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)
16	10	8	〃	〃
17	11	9	言語材料の習得	帰途につく
18	11	9	〃	手続きをする・情報を得る
19	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)
20	11	10	〃	〃
21	12	11	言語材料の習得	おもしろい出会い
22	12	11	〃	方言を知る(スペイン国内・ラテンアメリカ)
23	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
24	12	12	〃	〃
25		13	フィードバック	復習
26		13	〃	〃
27		14	〃	〃
28		14	テスト	言語材料のテスト
29		15	〃	言語活動のテスト
30		15	〃	〃
31		16	フィードバック	テストにおける評価・フィードバック

具体的には、第二外国語としてスペイン語を1年次に学習している大学2年生、つまり、初級スペイン語の語彙や文法はひととおり学習した学生を対象とし、教材はその基礎固めをする際に使用するものと位置づける。また、欧州共通参照枠組の到達度においては、A2⁻ (マイナス)レベルをめざすと設定した。

週2回(1.5時間×2回)のタンデム方式で1人の教師が担当する。隔週で交互に「言語材料習得」、「言語活動」の順にそれぞれ2回ずつ授業をおこなう(図8参照)。合計4時間をかけて1つのテーマを達成させることを目標とした。

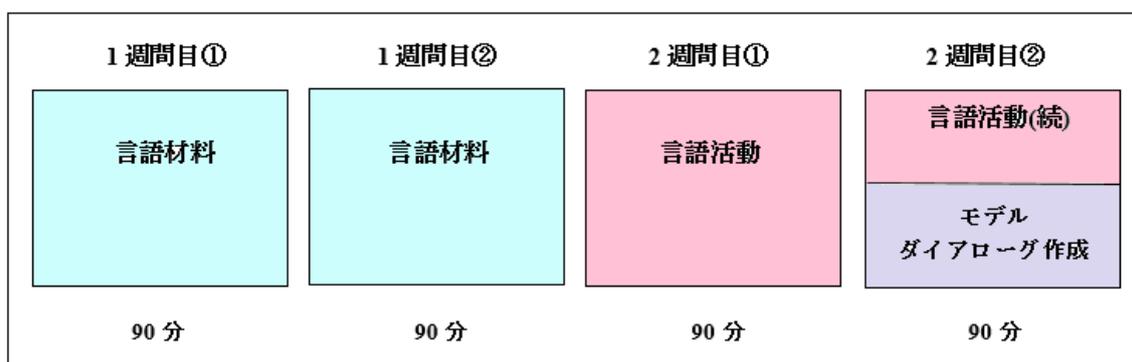


図8 各課の指導パターン

学習者たちは、前半の2回の「言語材料習得」の授業において、1年次に学習した語彙や表現を復習しながら、旅行にまつわるシチュエーションで機能別に分けられたドリルを中心に学習をおこなう。図2で示したように、学習者が授業外でスペイン語に触れる機会をほとんど持っていないため、その実態を踏まえ、せめて授業中だけでもしっかりスペイン語のインプットとアウトプットを増やしたいと考えた。そのため、授業は基本的にはスペイン語でおこなうことにした。

学習者は予習としてドリルの空欄を埋めてきていることとし、その問いごとに学習者と一緒に正解を求めていく形式をとる。まずは、最初に教師がその場面に応じたイントネーションで音読し、学生がその場の雰囲気をつかみやすいよう工夫する。学習者が忘れていたり、理解ができていなかったりと思われる個所については易しいスペイン語とともにジェスチャーや黒板に絵を描くなどして理解を促す。

また、新出事項は特に、既習の表現を振り返らせながら2度以上音読指導をする。

後半2回の「言語活動」の授業では、4名¹³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。各学習者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。

¹³ 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、筆者がかつて中学校で少人数クラス(計18名)を担当した経験をもとに決定した。

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、活動者は自身の活動のあとに、振り返りとして自己評価シートに記入する。その後、相互評価シートを見ながら、客観的な視点から自分の活動を振り返らせ、自信を持ったり次回に生かす点を考えたりする機会を持たせる。

言語活動に取り組む際には、それまでに学んだ語彙や表現を駆使して初めて直面する問題の解決を図ることが求められるため、応用力も試されることになる。しかし、グループ内で協力し合ったり、後の振り返りの時間で話し合ったりすることで、その問題は解決可能となるであろうと予測した。

また、言語活動においては学習者同士の対話やシミュレーション活動が中心になるため、自然な形でスペイン語の使用が促され、コミュニケーション能力も伸ばすことが期待できると考えた。そのようにして、学習者の意識が自然に「スペイン語の授業中はスペイン語を使う」となるような環境づくりをめざそうとしたのである。

2年次終了時の目標としては、時間や学習者のニーズ、さらには想定し得る学習過程に伴うさまざまな条件を考えて、具体的には、「無事に1週間程度のスペイン旅行ができる」と設定し、言語材料の習得を図るとともに、授業中のスペイン語使用をとおして、旅行中に遭遇し得る困難な場面に対処できる問題解決力を含めたコミュニケーション能力を育成することをねらいとしたのである。

言語活動は単なる記憶再生ではなく、学習者に言語知識とコミュニケーション能力を応用させるべく、敢えて初めて直面する問題に取り組ませるというスタイルをとることにした。実際の旅行中における問題解決場面では、おそらく、否応なく動揺し、正しい判断をすることができなくなるであろう。たとえ母語であってもそうである故、旅行経験のまだ浅い学習者が外国語を扱うとなるとなればさら困難となるはずである。そのため、旅行の際によく出会うであろう問題解決場面を設定した。また、正解が1つではないという意識で臨みたいと考えた。そうした中で学習者は1人ひとり、また、ペアやグループで試行錯誤を繰り返しながら問題をどう乗り切るか、さらに、内容を伝える際にどう言えば理解してもらえるのかということを読んでいってもらいたいと期待した。

授業では、「自分」という存在が必ず認識され、「自分の考え」が授業に反映されるスタイルを理想としたいと考えた。そこで、タスク終了時には、各自のタスクでの体験や反省を生かすべく、全員で1つのモデルダイアログを作成する機会を設けることにした。それにより客観的に問題解決場面を振り返り、体験をとおして学んだことや実践では実現させられなかったことを生かすことができ、また、次のタスクに対する構えを持つことにもつながると考えた。さらには、その後の自主学習や実際の海外旅行において参考になると考えられる。その

モデルダイアログ作成には、学習者から自由に意見が出るよう、日本語の使用を認めることにした。

以上のような授業における活動の流れの中で、言語材料の習得はもちろん、日常生活における自らのコミュニケーションについても見つめ直すきっかけができるのではないかと考えた。また、何事も自分で責任を持って判断をし、他者と対話をしながら物事を進めるというプロセスこそが、コミュニケーション能力を高めるはずだと期待した。

2.2 教材

筆者の作成した指導計画を実現させるべく、既成のものを使用するのではなく、授業中に使用できるよう、新たに教材¹⁴を開発した。

これは、「スペイン語を専門としていない学習者が、2年次終了時にスペインへ1週間程度無事に旅行ができる」という目標を達成するためのものであった。

そのため、1年次の学習を踏まえるべく、教材は、対象とした学習者が大学1年時のテキストとして使用した『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ながら作成した¹⁵。2年次ではその知識を生かすとともに、旅行における問題解決の際に必要な新たな語彙や表現なども機能別に編集し、それらを加え、実際に「使える」ものとなるよう考えた。

「言語材料の習得」を扱う授業においては、上記の教材(西川, 2006)に出てくる既習内容の復習と、その後「言語活動」の中では、「言語材料の習得」の授業で学習した内容を主に組み合わせて使いながら問題解決に取り組みせることとした。その際、場面で使用する言語材料が単なる記憶再生とならないように、敢えて言語材料の学習と言語活動が一致しないよう工夫した。

問題解決場面の設定については、旅行中によく出合うトラブルとしたことから、筆者が実際に遭遇し対処せざるを得なかったものや、身近な知人が体験したことのあるものを選んだ。例示される会話のモデル作成にあたっては、実際の使用場面でインタビューをおこなったり、会話の録音をおこなったりした。

教材は4日(週2回×2週間)のうち、前半2回の「言語材料習得」の時間で使用する。後半の2回の「言語活動」では、これまでに学習した語彙や表現や内容

¹⁴ 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』（発行法第2条）」とされており、また、塩田(2013a)で提案したものが、授業における「教授」のためであるという点、また、内容もダイアログの穴埋め問題を主としている点から、これについては「教材」と位置づけた。

¹⁵ 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)。

と、それに自分のコミュニケーション能力とを駆使して問題に取り組ませる。問題の対処に必要な語彙や表現などは、前もって「言語材料の習得」の時間に散りばめておくのである。

扱う内容は、スペインでの旅行の場面をもとに表現を機能ごとに分けて紹介している。第二外国語としてスペイン語を学ぶ学習者が授業外ではなかなか話す機会が持てないことを考慮して「オーラル・コミュニケーション」に重きを置き、問題の出題は必ず会話の場面とした。日本語で書かれている場面の状況やアルファベットで示されている登場人物に留意しながら空欄を埋めさせていく中で、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。

学習者の不安や苦手意識を少しでも和らげるため、問題は、選択肢から空欄にあてはまるものを選ばせる形式にした(図9参照)。また、外国語学習においては推測の力を育成することも極めて重要であるため、新出語彙や表現についてもできるだけ文脈や場面で推測できるように配慮した。

さらには、「あいさつ」や「聞き返す」など言語の機能に着目した現実味のある会話場面を設定し、空欄を埋めたあとには、ペアやグループごとに役割を決めさせ、自らに応じた語彙を入れて音読練習をさせることとした。

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

1. 店での会話

① A: Hola, _____ tardes.
B: _____.
A: ¿Necesita ayuda?
B: No, _____. Sólo estoy _____.



2. 品物の色や材質に関する表現

① A: ¿No _____ más colores?
B: Sí, aquí hay negro, blanco y verde.
A: ¿No tienen en rojo?
B: Vamos a ver... parece que no.
A: ¿_____ lo tendrán?
B: A _____, la próxima semana.
A: Pues entonces, me quedo _____ el verde.



3. 依頼する

① A: Hola, _____ días.
B: Hola.
A: Lléveme _____ Hotel Aeropuerto, _____
B: Muy bien.



4. 許可を求める

① A: ¿Se puede pagar _____ tarjeta de crédito?
B: _____ siento mucho. _____ que pagarlo _____ efectivo.
A: Vale.



5. 意見を述べる

① A: Me _____ con esto.
B: Muy bien. 30 euros, _____ favor.
A: ¿30 euros?! No puedo _____
B: Bueno bueno, entonces, 28 euros.
A: Todavía es _____
B: Hombre, ¡es _____, eh!



buenos buenas con por en hay mirando gracias perdón quedo hola pagar demasiado barato caro lo a al favor por hay con cuándo ver quedo

図9 教材(例)¹⁶

¹⁶ 教材中の“sólo”のアクセント記号は、この教材を学習者に配布する際に外す。

そして、そのあとおこなう言語活動においては、同じものに2回取り組ませることとし、1回目の活動後には相互評価や自らの反省を踏まえて改善できる機会を設定した(図10参照)。それは、2回目には1回目の失敗を改善し、より積極的に活動に取り組めるのではないかと考えたためである。

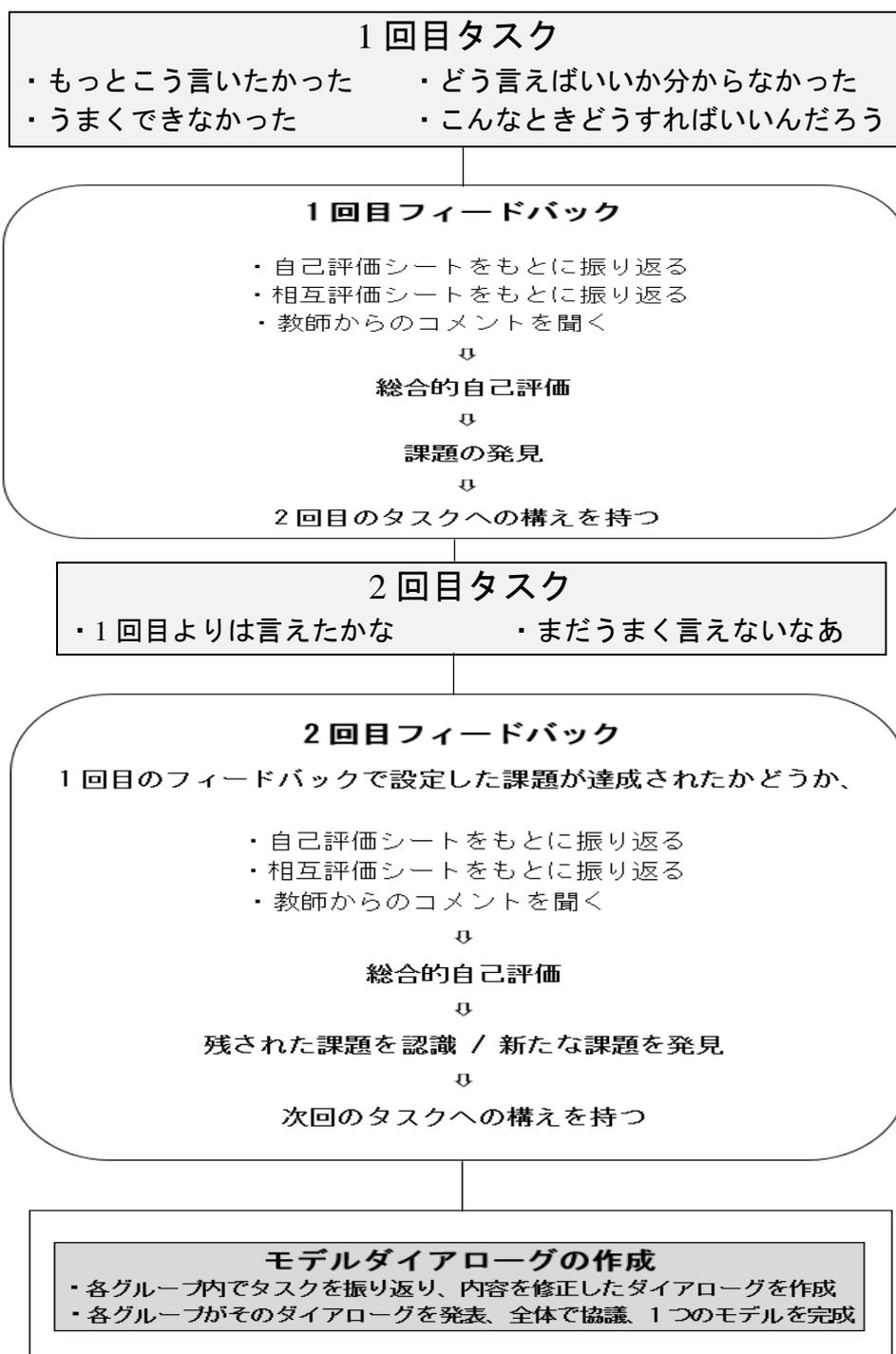


図10 言語活動における学習の流れ

2.3 評価計画

評価は、各授業においての①自己評価と学習集団を構成するメンバーによる相互評価を併せた「ポートフォリオ評価」、②学期末におこなう言語材料の習得度を測る「筆記試験」、③言語活動を教師が評価する「実技試験」の3点から、総合的におこなうこととした。

①のポートフォリオ評価の一部となる自己評価シート(図 11 参照)は、学習者自身がどのような心構えで授業に臨めばいいのか、授業ではどのようなことに気をつけ、何を自己の学習課題として取り組めばいいのかといった点に気づくことができるよう工夫した。それは、教師が評価の観点について口頭で説明したり、改善点などを何度も注意したりするよりもはるかに高い効果が期待できると考えたためである。また、自由記述部分(図 11 の設問 2・3・5 参照)を設けることで、教師にとっても学習者の実態がより深く把握できるため、次の活動における指導・支援に生かすことができると予測した。

自己評価シート	Fecha: _____, 2012
Lección 5 変更を依頼する	Nombre: _____
Actividad _____ 1 回目	

1 自分の伝えたかったことは、相手に伝わっていたと思いますか。チェックをつけてください。
 伝わっていたと思う なんとか伝わったと思う ほとんど伝わらなかったと思う

2 会話中、できるだけスペイン語だけで話すことができましたか。
 はい いいえ どちらともいえない

「いいえ。」または「どちらともいえない。」の場合、それはなぜですか。

授業を振り返り、うまく言えなかったり分からなかったりした言葉や表現があれば、今後のためにも書きとめておきましょう。

3 次の項目について、自分が理解できたと思うものにチェックをつけてください。

・グループ内でのメンバー同士の会話	<input type="checkbox"/> はい	<input type="checkbox"/> いいえ
・教師の説明	<input type="checkbox"/> はい	<input type="checkbox"/> いいえ
・教師の質問	<input type="checkbox"/> はい	<input type="checkbox"/> いいえ
・教師の指示	<input type="checkbox"/> はい	<input type="checkbox"/> いいえ

話し手に望むことがあれば、書いておきましょう。(例) もっとゆっくり話してほしい。

4 次の項目について、自分が当てはまると思うものにチェックをつけてください。

アイコンタクト(話す相手の目を見て)に気がつけた。
 聞き手が分かりやすいように大きな声ではきはきと話すことができた。
 学習した内容を会話の中でも使うように努力した。

5 本時の授業を振り返り、次回に取り組みたい自分の課題は何だと思いますか。

図 11 「言語活動の授業」における自己評価シート

相互評価シート(図 12 参照)は、「言語活動」において自己の学習状況について自分自身ではとらえにくいことを考慮し、グループ内のほかのメンバーが評価者となり、活動者の問題解決を図ろうとするプロセスを、観点別に評価するためのものである。ほかの学習者の活動への取り組み方を観察することには、注意すべきポイントを事前に把握することができる「フィード・フォワード」のメリットがあると考えた。また、観察をしながら評価の記録をとりやすくするため、A:「大変よくできていた」、B:「できていた」、C:「できていなかった」の3段階に絞り、点数化できるようにした。さらに、活動の取り組み方に関する特記事項については、コメントの欄に書かせることとした。

スペイン語の使用度の評価については、評価シートにあらかじめ記載してある割合を示した選択肢から選ばせ、会話者が次の目標として意識できるようにした。

2 回目の言語活動では、1 回目の課題が客観的に見て達成されたか否かを問う項目を設け、評価者の観察眼をより厳しくするよう配慮した。

相互評価シート	Fecha: _____, 2012
Lección 5 変更を依頼する	
Actividad _____ 回目	評価者名 _____
	会話者名 _____
1. ペアの友達のスペイン語使用度を、以下の当てはまるものにチェックをつけてください。	
<input type="checkbox"/> 90%以上 <input type="checkbox"/> 70%以上 90%未満 <input type="checkbox"/> 50%以上 70%未満 <input type="checkbox"/> 30%以上 50%未満 <input type="checkbox"/> 0%以上 30%未満	
2. 次の項目について、友達に当てはまる方のアルファベットに○をつけてください。	
① 表情・態度・マナーに関して	
	大変よくできていた できていた できていなかった
・アイコンタクト	A B C
・声の大きさ	A B C
・相手に対する言い方やマナー	A B C
・表情の豊かさ	A B C
・会話を続けようとする	A B C
② スペイン語の理解に関して	
・相手の質問を一度で理解すること	A B C
③ スペイン語の表現に関して	
・会話中自然に自分について話すこと	A B C
・表現が適切であること	A B C
3. 友達の活動を見ていて、よかったと思ったことや気になったことなどを、自由に書いてください。	

図 12 「言語活動の授業」における相互評価シート

②の「言語材料習得の授業」における筆記試験では、教材をとおして学んだ語彙や表現を、筆記形式で問う(掲載は省略)。形式は教材と同様、コミュニケーションの場面における会話の中の空所補充とした。

さらに、③の「言語活動の授業」の実技試験では、それまでに実践した問題解決場面の中から、教師が各学習者の自己評価シートに書かれた課題や苦手な分野を把握したうえで、各学習者に合わせて問題解決場面を設定しておこなうことにした。形式は、教師と学習者の1対1でおこなうこととし、学習者に日本人旅行者の役をさせる。さらに、会話中、事前に知らせずに、適切な場面で「突然話すスピードを極端に上げる」、あるいは、「いきなり英語で話しかける」ことを仕掛け、学習者の対応を確認する。それにより、予想外の相手の言動に対しても、きちんと対処できるかどうかを診断することとした。その場面をうまく乗り切れたとすれば、コミュニケーション能力の向上と判定するのである。

試験の採点については学習者間の相互評価シートと同様に、問題ごとにA・B・C評価とし、それを点数化することにした(図13参照)。その評価シートは採点后、学習者に返却し、その後の実践に生かすことができるようフィードバックの時間を設け、指導することとした。

評定¹⁷に関しては、評価基準に従って算出された筆記および実技試験の結果と、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を総合的に判断しておこなうこととした。

¹⁷ 評定は、指導要録における「簡潔で分かりやすい情報を提供するものとして、児童生徒の教科の学習状況を総括的に評価するもの」(文部科学省初等中等教育局教育課程部会, 2010)であるため、大学においては、学期末の評価を意味するものとして、通常の学習評価と区別する。学習評価については、同じく「各教科における児童生徒の学習状況を分析的にとらえる観点別学習状況の評価」(文部科学省初等中等教育局教育課程部会, 2010)と定義されている。指導要録とは、義務教育課程および高等学校において「児童生徒の学籍並びに指導の過程及び結果の要約を記録し、その後の指導及び外部に対する証明等に役立たせるための原簿となるもの」(文部科学省初等中等教育局教育課程部会, 2010)である。

教師用 言語活動評価シート	学籍番号 _____																												
	氏名 _____																												
<p><評価項目：応用編></p> <p>① 故意に早口で話す ② (課題を始めてから)最初にいきなり英語で話しかける</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 25%;">選択した項目 ()</td> <td style="text-align: center; width: 25%;">大変良くできていた A</td> <td style="text-align: center; width: 25%;">できていた B</td> <td style="text-align: center; width: 25%;">できていなかった C</td> </tr> </table>		選択した項目 ()	大変良くできていた A	できていた B	できていなかった C																								
選択した項目 ()	大変良くできていた A	できていた B	できていなかった C																										
問題解決場面 ()																													
<観点別評価項目>																													
① 表情・態度・マナーに関して	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="text-align: center;">大変良くできていた</td> <td style="text-align: center;">できていた</td> <td style="text-align: center;">できていなかった</td> </tr> <tr> <td>・アイコンタクト</td> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> </tr> <tr> <td>・声の大きさ</td> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> </tr> <tr> <td>・相手に対する言い方やマナー</td> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> </tr> <tr> <td>・表情の豊かさ</td> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> </tr> <tr> <td>・会話を続けようとする事</td> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> </tr> <tr> <td>・最後のお礼を笑顔で言うこと</td> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> </tr> </table>		大変良くできていた	できていた	できていなかった	・アイコンタクト	A	B	C	・声の大きさ	A	B	C	・相手に対する言い方やマナー	A	B	C	・表情の豊かさ	A	B	C	・会話を続けようとする事	A	B	C	・最後のお礼を笑顔で言うこと	A	B	C
	大変良くできていた	できていた	できていなかった																										
・アイコンタクト	A	B	C																										
・声の大きさ	A	B	C																										
・相手に対する言い方やマナー	A	B	C																										
・表情の豊かさ	A	B	C																										
・会話を続けようとする事	A	B	C																										
・最後のお礼を笑顔で言うこと	A	B	C																										
② スペイン語の理解に関して	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="text-align: center;">大変良くできていた</td> <td style="text-align: center;">できていた</td> <td style="text-align: center;">できていなかった</td> </tr> <tr> <td>・質問を一度で理解すること</td> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> </tr> </table>		大変良くできていた	できていた	できていなかった	・質問を一度で理解すること	A	B	C																				
	大変良くできていた	できていた	できていなかった																										
・質問を一度で理解すること	A	B	C																										
③ スペイン語の表現に関して	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="text-align: center;">大変良くできていた</td> <td style="text-align: center;">できていた</td> <td style="text-align: center;">できていなかった</td> </tr> <tr> <td>・会話中自然に自分について話すこと</td> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> </tr> <tr> <td>・表現が適切であること</td> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">C</td> </tr> </table>		大変良くできていた	できていた	できていなかった	・会話中自然に自分について話すこと	A	B	C	・表現が適切であること	A	B	C																
	大変良くできていた	できていた	できていなかった																										
・会話中自然に自分について話すこと	A	B	C																										
・表現が適切であること	A	B	C																										
<今後の活動に向けてのメッセージ>																													

図 13 「言語活動」の試験における教師用評価シート

2.4 言語材料習得と言語活動を一体化させた指導の提案(第2章のまとめ)

修士課程では、第二外国語としてスペイン語を学ぶ大学生にアンケート調査をおこない、その結果から、実態に即した授業づくりをめざした。興味・関心を引き、進んで考えや意見を発表しやすい環境を作り出し、学習者が主体的に活動

できるような参加型の授業形態を実現させようとした。そのために、言語材料(文法・語彙)と言語活動(言語使用)を一体化させた指導計画、教材および評価計画案を作成したのである。また、その際は、第二外国語としての言語活動を目標とした授業であることを踏まえ、ある程度スペイン語の基礎学習を終えた 2 年次の学習者を対象とした。

具体的には、「スペイン語圏へ旅行する際のトラブルへの対応」という現実的な問題を取り上げ、先に言語材料を扱い、言語活動に対応できる力をつけさせるよう設定した。その際、言語材料習得の時間で学んだことがタスクの際にそのまま単純記憶で乗り切れないように工夫した。

このように、言語材料習得と言語使用のバランスをとった授業をおこない、できるだけスペイン語を使う機会を設ければ、外国語で堂々と自己表現しようとする日本人を育てることが可能ではないかと考えたのである。

3. 言語材料習得と言語活動を一体化させた指導の試行(大学2年生対象)

3.1 実践結果および分析

第2章で述べた提案を、第二外国語としてスペイン語を学ぶ大学生¹⁸を対象に実践した。

それにあたり、提案した週2回の授業は不可能であったため、週1回(90分)おこなうこととした。

そのため、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、言語材料習得の時間が予想以上にかかり、前期では4課までしか進めなかった(表5参照)。

後期は、都合により予定どおりの回数をとれる見通しが立たなかった。そのため、残されている授業回数や学習者の今後のニーズを考慮し、予定を変更して第5課のあと、第6課を省いて第7課へと進んだ(表6参照)。

後期の試行のうち、1回をあとで述べる「主体的問題解決学習」の試行に充て、アンケート調査などをおして、その開発に協力してもらった。

表5 実際の指導実施記録 (2012年度前期)

回	課	授業内容	各課のテーマ・扱う言語の機能
1		テスト	パフォーマンステスト
2		言語活動	自己紹介
		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	〃	〃
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
		フィードバック	モデルダイアログ作成
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	2	〃	〃
7		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
8		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
9	3	〃	〃
10		言語活動	法外な料金を要求され、苦情や問題を訴えるタスク
		フィードバック	モデルダイアログ作成
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	4	〃	〃
13		言語活動	落とし物をし、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		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(2回目)

¹⁸ 修士課程の指導教師を通じて学生の希望を募り、授業実践に同意してくれた4名を対象とした。

表 6 実際の指導実施記録 (2012 年度後期)

回	課	授業内容	各課のテーマ・扱う言語の機能
1	5	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・支払いをする・指摘する
2		〃	〃
3		言語活動	変更を依頼するタスク(ホテルの部屋)
		フィードバック	モデルダイアログ作成
4	7	言語材料習得	「盗難に遭ったら」 助けを求める・危険を回避する・情報を求める・届け出る
5		〃	〃
6		言語活動	道に迷ったことを訴えるタスク
7		〃	〃
		フィードバック	モデルダイアログ作成
8		試行	「主体的問題解決学習」の試行
9		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(2回目)

当初は、1 課につき、「言語材料習得」の時間¹⁹を 1 回(90 分)、「言語活動」および「モデルダイアログの作成」に 1 回(90 分)の 2 週(90 分×2 回)としていた。

しかし、教材で 1 課ごとに扱う内容量も多く、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などが要因であった。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。また、そうしなければ、「言語活動」の時間において、学生 1 名で問題解決に取り組むことは難しいと感じられた。

「言語活動」は、「言語材料習得」の時間のあと、1 週(90 分)でおこなった。その活動自体は各学生約 5 分以内で収まったが、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(図 14・図 15 参照)。

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 分前後かかった。4 課のモデルダイアログは、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。

¹⁹ 例として、言語材料習得の時間における第 2 課「買い物に行こう！」の指導案を示す。pp.28-31(図 16)参照。

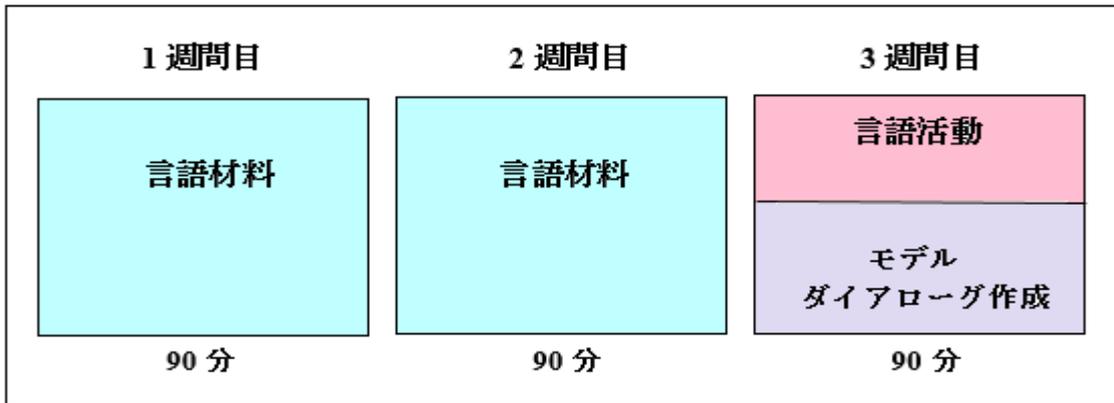


図 14 各課の実際の指導パターン①

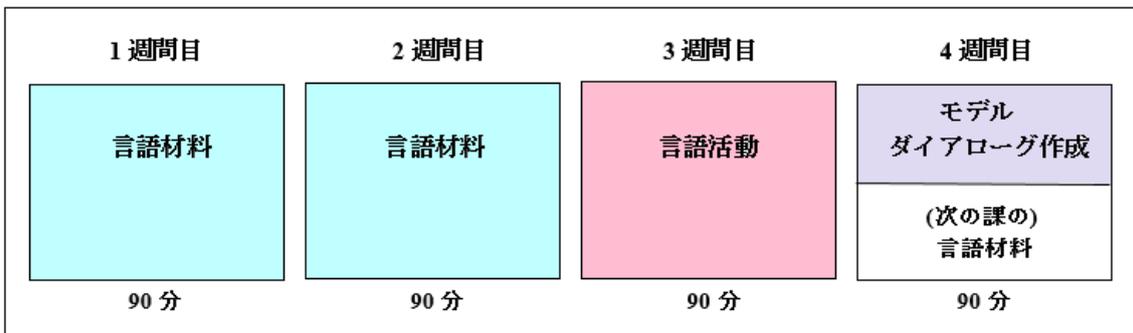


図 15 各課の実際の指導パターン②

第 2 学年スペイン語学習指導案（言語材料習得）

1. 日 時 2012 年 5 月 24 日・31 日
2. 対 象 大学第 2 学年 (女子 4 名)
3. 題 材 スペインへの海外旅行 (第 2 課 買い物に行こう!)
4. 学習指導計画 言語材料習得の授業時間 90 分×2 回(2 週)
5. 本時の学習指導目標

(1) 目標

- ① 買い物をする場面や、自分の買いたいスペインのおみやげを説明する活動に積極的に取り組もうとする。 [コミュニケーションへの関心・意欲・態度]
- ② 自分が購入したい品物の詳細を伝えることができる。
購入金額について交渉をすることができる。 [表現の能力]
- ③ 買い物の場面で使われる表現を聞いて理解することができる。
品物についての説明を聞き取ることができる。 [理解の能力]
- ④ スペインでの買い物に必要な表現(あいさつ・断り方など)や文化的違いに関する知識を身につける。
神経衰弱(語彙習得ゲーム)、買い物ゲーム、おみやげを説明する活動をとおして、自分の希望や条件などに合う品物を見つけるための語彙や表現力の増強を図る。
[言語知識・文化理解]

(2) 準備物

品物語彙かるた

(3) 学習指導過程

学生の学習活動・内容	教師の指導・支援活動
1. あいさつをする。	・ 最初からスペイン語であいさつをする。 (Hola. Buenos días. など雰囲気や状況に合わせ会話をを行う。)
2. 本時の目標を知る。	・ テキストなどの教材やミニタスクなどで学習した後、グループに分かれて最終的にスペイン語で買い物をするという目標を提示する。
3. テキストの答えを発表する。 ・ あらかじめ渡されてある教材の予習をしている。(語彙調べ・空欄埋め)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 の①で、スペインや他の国では客であっても同じようにあいさつをするに気づけるよう配慮する。 ・ 空港やデパートなどでは、年齢に関係なく usted が使用されることが普通であるため、usted の活用にも慣れておくよう配慮する。 ・ “¿Necesita ayuda?” だけでなく、“¿Qué desea?” もよく使われることを紹介する。日本では無視する客もいるが、欧米では必ず「見ているだけです。」「結構です。」などの表現を使って返事をすることを伝える。 ・ 教師が店員になり、上記の 2 文を何人かの学生にたずねてみて、「結構です。」の言い方をチェックする。笑顔で首を振りながら言えているかどうかも見る。 ・ ②では、店員が年配のおばあさんであることから、若い客に対して tú の人称を使用している。相手や立場によって人称を使い分けることに気づいたかどうか

	<p>かを確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Perdón.” は第 1 課でも出たが、ここでは聞き返しではなく呼びかけの意で使用している。また、一緒に謝罪の意味もあることも説明する。 • 同じような意味で “Oiga.” も使われることを思い出せるよう配慮する。 • “,por favor.” をつけるとより丁寧であることにも気づくよう言い方などに配慮する。 • guía にはバスガイドなどの意味の他にガイドブックの意味もあることを絵と実際のガイドブックで示す。 • 「～はありますか。」の表現として¿Tienen...?を復習させる。店員が 1 人であっても複数形のままであることを絵で示し、パターン・プラクティスで理解できているかどうかを確認する。 • “Gracias.” の返事は日本ではしないが、外国では必ずすることが認識できるよう配慮する。「どういたしまして。」である “De nada.” 以外にも “Gracias a ti.” や “A ti (usted).” もよく使われることを紹介する。 • 2 の①では、haber 動詞の使い方を復習する。Color や形、味などを例に出し、“¿(No) Hay...?” を繰り返し練習することとする。 • 色を復習としておさえる。既習の “blanco, rojo, verde” 以外にもよく使われる “negro, amarillo, rosa, azul” などを学生の持ち物や服の色を使って紹介する。“¿Te gusta el color azul?” とたずね、— “Sí, me gusta el color azul.” というよう促す。慣れてきたら、“A ti ¿cuál es el color que te gusta más, verde o azul?” とたずね、買い物の際に便利な「A より B の方が好き」という表現を自然な流れで紹介する。 • 「～色の」は “en 色” という表現を使うことを説明する。 • cuándo の意味の確認として、「あなたの誕生日はいつですか。」とたずね、全員に月日を言うよう促す。 • “A ver.” と “Vamos a ver.” の使い方を教師のロールプレイで示す。 • próximo を、学校行事を例に出して vez, semana, mes, año を使って説明する。次に来る名詞の性に合わせることも確認するよう促す。 • pues や entonces の使い方もロールプレイで例を示す。 • quedarse con algo で「～を買います。」の意味になる表現であることを黒板に書き、1 文で覚えるように促す。 • ②では、“¿Qué es esto?” の使い方を説明する。“見ただけでそれが何であるかが分からない” ものを黒板に描き、それが何であるか分かるかどうかをまず学生に問う。分からなければ、学生にこの例文を使用するようジェスチャーなどで促す。 • 材質の語彙を紹介する。“Es de...” が「～(物質)から
--	---

<p>4. 小グループに分かれ、買い物 の場面でよく使う品物の語彙 を覚えるかるたに取り組む。 (神経衰弱)</p> <p>5. テキストに戻る。</p>	<p>できている」という表現であることを認識するよう、 学生の服や筆入れなどの持ち物について「これは～ でできていますか。」とたずね、「はい(いいえ)、これ は～でできています。」と繰り返すよう促す。分から ない材質の語彙については、出てくる際に伝える。 Ex) plástico, madera, algodón, cuero, cristal, metal...</p> <ul style="list-style-type: none"> • típico の例として、味噌汁や着物などを出して意味を 理解するよう配慮する。 • “¡Vaya!” の使い方を既習の “¡Hombre!” などの意味 をロールプレイで示す。多用しすぎないことも伝える。 • 一旦、テキスト部はここで区切る。 • ゲームのルールを説明する。 • 4人の小グループに分かれ、絵と単語が書かれてい るカードを一致させる神経衰弱を行い、語彙の素早 い習得をめざす。 • カードをめくりながら “Me gustaría comprar...”, つな げて出てきた語彙を言わせることで買い物の場面で 使用する表現が自然に身につくよう配慮する。 • もし語彙のカードと絵のカードが一致しない場合 は、自分の希望の品物がなかったということとなり、 買うことができないため、他のグループのメンバー は “Lo siento, no lo tenemos.” と答える。そして, “De acuerdo. Adiós.” とお礼を言って次の人に順番を譲る こととする。 • もしその2枚のカードの内容が合えば、カードを引 く学生は “Me quedo con...” と言い、買うことができ るとする。他のメンバーにはそれに対し, “Gracias.” と返す。 • 3の①では, guapa の呼びかけに関して説明する。 • “¡Lléveme a” の使い方を, 絵で場所を示して練習 する。 • “, por favor.” をつけるとなお丁寧であることも説明 する。 • ②では, “¿Podría...?” は丁寧な表現であることをジェ スチャーや言い方で表し, “¿Puede...?” とどのよう に違うのかが理解できるよう配慮する。 • este, esta, esto の違いを性のはっきりしているも のとそうでないものを実際に指し, 確認するよう促 す。 • “Por supuesto.” の意味をロールプレイで示す。また, 同じような意味で “Claro.” もあることを再度説明す る。 • 4の①では, “Oiga.” と “Dígame.” のセットで覚える よう指示する。 • “Claro que” の表現もよく使われるため, 強調す る。 • ②では, A の例文をそのまま覚えるように促す。
---	--

<p>6. あいさつをする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • tener que の構文で「～なければならない」の意味になることを、ジェスチャーで動作を表しながら説明する。 • en efectivo と con tarjeta de crédito をしっかりと認識するよう、それぞれ実物で示し、学生にどちらであるかを言うよう求め、確認する。 • 5 の①では、2 の①で学習した例文を1文で覚えるよう促す。 • 日常的にも、買い物やタクシーの支払いの際に法外な料金を請求された場合などにも使える “No puedo creerlo.” の使い方をロールプレイで説明する。顔の表情にも留意するよう促す。 • caro の最上級である carísimo も一緒に導入する。 • demasiado は単独、もしくは後ろに形容詞や副詞をつけて「～過ぎる」の意味となることを日常でよく使う場面を再現して説明する。学生に教師が絵を描き、その内容に対して反応を返すように指示する。 Ex) Un bolso de 100,000,000yen → “Es demasiado caro.” • “Hasta luego.” と互いにあいさつを交わす。
--------------------	--

図 16 言語材料習得の時間の指導案(例)

「言語材料習得」の時間では教材を使い、教師主導で学習者の参加を求める形式の授業をおこなった。

本来は、予習として授業前に空欄を埋めてくることとしていたが、それができなかった学生も、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文ずつ訳すようなことはせず、文脈から判断して空欄にあ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思われた。

前述のとおり、「言語材料習得」の時間には文法的な内容を扱ったが、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)進むのがやっとであった。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習者にとって非現実的な内容もあったため、さらなる吟味が必要だという印象を持った。

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、易しい説明の仕方が難しい場合もあり、命令形などの指導の場面では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、時間がかかりすぎることから、断念せざるを得なくなった。

さらに、最初の頃は学生もスペイン語を聞くことに慣れていなかったため、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、途中からはスペイン語は限定的に使用した。

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²⁰。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く、質問には授業後よりもその場で対応した方がよいという印象を持ったが、それは「知りたいという意欲が高まっているときに情報が与えられることは学習意欲を刺激する」という積極的な学習につながる重要なポイントであることが分かった。

教材の空所補充の答え合わせと解説が終わったあとは、音読を繰り返しおこなうが、スペイン語の読み方に慣れておらず、時間が多くかかった。また、意味を考えずに、教師の音読をただリピートしているように見受けられることもあった。

これらの授業をおこなったときの「授業後の教師の観察メモ²¹」の一部を以下に示す。

「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。スペイン語だけで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 言語材料習得 第1課-1回目)

「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、スペイン語でずっと話すのは緊張し、慣れない環境の中ではあったが、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、その期待に応えていた。」(4月26日初回 言語材料習得 第1課-1回目)

「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よ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 言語材料習得 第1課-2回目)

²⁰ 「言語材料習得」の授業については、本稿で最終的に提案する「主体的問題解決学習」ではおこなわないことにしたため、細かな分析はおこなっていない。試行により、「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。

²¹ メモ中の日本語の誤りは、訂正し掲載した。

「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²²。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。」(5月31日 言語材料習得 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人の中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 言語材料習得 第3課-1回目)

「26日は筆記とオーラルの試験だと伝え、『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 言語材料習得 第4課-2回目)

言語活動に取り組ませるには言語材料の習得が必要だと考え、その時間を十分設けたものの、思ったよりその定着は難しいという感触を持たざるを得ない。

また、現実的に、第二外国語としてスペイン語を学んでいる学生を対象にスペイン語のみで説明をすることの厳しさを目の当たりにした。この点については、教師側の力量不足および臨機応変な対応が足りなかったとして反省が必要である。

また、「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」²³での実践では、同じタスクに2回取りませ、その様子や変容を観察した。さらに、4回目には、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。

タスクは4名1グループで取りませた。まず、2名の学習者がそれぞれ、日本人観光客役とスペイン人役になり、海外旅行で起こりうるトラブルの解決に取り組ませた。その間、残りの2名がそれぞれの評価者となり、相互評価シート(図12参照)にチェックをさせた。日本人観光客役の学習者は活動後に自身の振り返りとして、自己評価シート(図11参照)に記入させた。

²² 表現は視覚的助けとして板書していたが、終始それにこだわり、正確さを求めていると感じられた。それを場面に応じた表現に変えたり、加えたりということは見られなかった。

²³ 例として、言語活動の授業における第2課「物が受け取れないことを訴えるタスク」の指導案を挙げる。pp.34-36(図17)参照。

第 2 学年スペイン語科学習指導案（言語活動）

1. 日 時 2012年6月7日
2. 対 象 大学第2学年(女子4名)【4名×1グループで活動】
3. 題 材 スペインへの海外旅行(第2課-1, 2 物が受け取れないことを訴えるタスク)
4. 学習指導計画 言語活動の授業時間 90分×1回/週
5. 本課の学習指導目標

(1)目標

- ①クレーム対応窓口で自分の状況を訴える場面の言語活動に積極的に取り組もうとする。 [コミュニケーションへの関心・意欲・態度]
 - ②自分に関する情報や状況などの詳細を伝えることができる。
相手に自分の都合を伝え、交渉をすることができる。 [表現の能力]
 - ③自分や自分の持ち物についてたずねられる場面での表現を聞いて理解することができる。
クレームに対する説明やスケジュールに関する情報を聞き取ることができる。 [理解の能力]
- ④スペインの空港で手荷物が届かなかった場合の対応方法を知る。
荷物の受け取りのトラブルを扱う活動をとおして、自分の情報や都合を伝える際の語彙・表現力の増強を図る。 [言語知識・文化理解]

(2) 準備物

指令カード・模擬搭乗券・ワークシート・自己評価シート・相互評価シート

(3) 学習指導過程

学生の学習活動・内容	教師の指導・支援活動
1. あいさつをする。 (教師に合わせてあいさつを返す。)	・最初からスペイン語であいさつをする。 (Hola. Buenos días. など雰囲気や状況に合わせて会話を行う。)
2. 活動の内容を知る。 (4人1グループで活動し、先に会話者になった学生2人1組で会話を行う。残りの2名がそれぞれの評価者となる。)	・会話者2名のうち1名が空港の荷物紛失窓口の係のスペイン人役を、もう1名が日本人旅行者役と設定する。 ・スペイン人役の学生は日本語で書かれてある指令カードをくじで引き、そこにある情報を使って日本人役の学生と(質問を軸に)会話をするよう指示する。 ・スペイン人役の学生には、今日のところはこれ以上便がないことを伝える・荷物が今どこにあるかを伝える・その空港にいつ荷物が届くのかを伝える・どこに届けるのかをたずねる・滞在期間をたずねる・旅行者の宿泊先をたずねる、などのうち、3つの情報が書かれた指令カードを使って質問をするよう指示する。日本人役の学生は、それらの質問に自分の立場で答えることにする。
3. 第1回目の活動に取り組む。	<1回目-①> 会話者：学生A(スペイン人役) 学生B(日本人役) 評価者：学生C(Aの評価を) 学生D(Bの評価を) <1回目-②> 会話者：学生C(スペイン人役) 学生D(日本人役)

<p>4. ①第1回目の活動後、評価者は会話者にフィードバックをするよう相互評価シートを渡す。</p> <p>②会話者は活動を振り返り、相互評価シートも参考にしながら自己評価シートに記入する。</p> <p>5. 第2回目の活動に取り組む。</p> <p>6. ①第2回目の活動後、評価者が会話者にフィードバックするよう。相互評価シートを渡す。</p> <p>②会話者は活動を振り返り、相互評価シートも参考にしながら自己評価シートに記入する。</p> <p>同じく、最初の会話者のフィ</p>	<p>評価者：学生 A(C の評価を) 学生 B(D の評価を)</p> <p><1回目-③> 会話者：学生 B(スペイン人役) 学生 A(日本人役) 評価者：学生 D(B の評価を) 学生 C(A の評価を)</p> <p><1回目-④> 会話者：学生 D(スペイン人役) 学生 C(日本人役) 評価者：学生 B(D の評価を) 学生 A(C の評価を)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本人役の学生には以前の授業で決めたスペインの都市に行くという前提で、自分の立場で答えるよう指示する。もし分からない語や表現があっても、なんとか工夫して乗り切るよう伝える。会話中に生じた問題(言えなかったものなど)については、後でフィードバックすることにする。 ・4人グループ中、会話者2名以外のもう2名には活動中にその場で相互評価シートにチェックを付けるよう指示する。 ・評価者のチェックした相互評価シートを会話者に渡し、2回目の活動に生かすことができるようにフィードバックの時間をとる。会話者はその相互評価シートを基に、自己評価シートに記入する。 ・活動は平等性を保つため、今回最初に会話した学生が次の課の言語活動では先に評価者となる。(今後の言語活動でも同じように、交互に実践する。) <ul style="list-style-type: none"> ・フィードバックから改善点を認識したうえで、全員にもう一度同じ言語活動に取り組むよう指示する。 ・1回目と同じ要領で全員がスペイン人役と日本人役の両方の立場で会話できるよう、役割を交替するよう促す。 <p><2回目-①> <2回目-②> <2回目-③> <2回目-④></p> <ul style="list-style-type: none"> ・相互評価や自己評価シートのつけ方も1回目と同様である。 ・同じように、会話者2名以外のもう2名は相互評価シートにチェックを付けるよう指示する。 <ul style="list-style-type: none"> ・1回目と同じ要領で、実践後すぐにフィードバックをするよう促す。
--	--

<p>ードバックが終了したら、次に評価者が会話者にまわって実践する。</p> <p>7. まとめをする。</p> <p>①グループ内でどのような会話をして問題を解決したのかを振り返り、その会話の内容をワークシートに記入する。(日本語を使用)</p> <p>②記入したものをもとに、クラス全体で共有し、モデルダイアログを完成させる。(日本語を使用)</p> <p>③完成したモデルダイアログをワークシートに記入してファイルに綴じる。</p> <p>8. あいさつをする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめとして、この問題を解決する場面におけるモデルダイアログを全員で1つ完成させる。 ・まず4人のグループ内で日本語を使って自分たちがどのような会話をしたのかを思い出し、ワークシートにスペイン語で記入するよう伝える。その後全体で、例えばこの質問に対してどのように答えるべきか、他にはどのような言い方があるのかなどを話し合い、教師は出てきたダイアログを黒板にその都度書く。学生はそれらをワークシートに記入する。 ・そのワークシートはファイルに綴じて提出するよう求める。 <p>・“Hasta luego.”と互いにあいさつを交わす。</p>
--	--

図 17 言語活動の時間の指導案(例)

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²⁴(図 18 参照)として渡しておき、それをもとに会話をさせた。それは、スペイン人役の学生にとっては、指示なしにはスペイン人として対応させることは難しすぎると判断したためである。しかし、実際におこなってみると、そのスクリプトを読むことにほぼ終始し、日本人役の学生の発話内容に臨機応変に対応するなどの工夫はあまり見られなかった。

日本人役の学生にも指令カード(図 19 参照)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。

²⁴ 例として、タクシーで「法外な料金を請求され、苦情や問題を訴えるタスク」で使用した指令カードを提示する。p.37(図 18・図 19)参照。

スペイン人役 A	
・ 搭乗券の提示を求める	Su tarjeta de embarque, por favor.
・ パスポートの提示も求める	Su pasaporte también, por favor.
・ スーツケースの位置を伝える	Su maleta está en París.
・ それが航空会社のミスであることを伝える	Es por un error.
・ 今日はもう便がないことを伝える	Ya no hay más vuelo hoy.
・ スーツケースは明日着くことを伝える	Mañana llegará aquí.
・ 滞在期間をたずねる	¿Cuánto tiempo va a estar en esta ciudad?
・ スーツケースはホテルに届けると伝える	Se la mandaremos al hotel.
・ 滞在先(ホテル)の住所を用紙に記入してもらおう	¿Podría escribir la dirección del hotel aquí?

図 18 スペイン人役の学生に配布した指令カード(例)

日本人役 B	
・ バルセロナでの滞在期間	dos semanas
・ ホテルの住所	Hotel Avenida Barcelona ☆☆☆ 20 San Juan, Barcelona

図 19 日本人役の学生に配布した指令カード(例)

活動後のフィードバックの時間に、相互評価シートを活動者に渡し、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²⁵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は脱せず、外国人役の学生からの指示や質

²⁵ 学生4名をA, B, C, Dで区別する。

問を待つ様子がよく見られた。例として、第1課の言語活動であった「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。慣れないせいか、最初の頃は、とにかく緊張している様子が見られた。また、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。相手の言うことに常に「うなずく」や「笑う」など終始雰囲気は良かったが、それは、日本人の特徴と言われる「困れば笑う」ということが見られた場面でもあった(図 20: 下線部参照)。

さらに、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顕著であった(図 20: 波線部参照)。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笑うだけで、言葉は出てきていなかった。初回の言語活動ではあったとはいえ、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、鈴木(2011: 14)は、「日本人が英語などの外国語を使って外国人と交渉するとき、それもとくに初対面の場合に、能力は十分にある人が自分の言いたいことを咄嗟に巧く表現することができないばかりに、よい結果が得られないことが多いのは、(中省略)英語力の不足といった語学の問題というよりは、今でも多くの日本人が身につけている日本的な対人関係の処理の仕方と伝統的な交渉の技術に関係している」と述べている。このことから、学生が受け身の姿勢で黙ってしまうという態度になるのは、この学生たちの個人的な理由によるものだけではなく、日本人の特徴であると考えられる。

第1課 飛行機の中で知らない人に話しかけられるタスク

A: 日本人観光客役 D: スペイン人役 S: 教師

D: Hola.

A: Hola.

D: Mucho gusto.

A: Mucho gusto.

D: ¿De dónde eres?

A: えっと...Soy de Japón.

D: Ah, Japón. ¿Cómo te llamas?

A: Me llamo (本人のフルネーム).

D: Soy (本人の名前のみ). ...¿Por qué viajas?

A: Eh...eh., porque yo quiero ver a Sagrada Familia.

D: ...Muy bien. (笑)

A, D: (しばらく間がある; きよろきよろしながら笑う)

D: Ah, eh...(笑)

S: 終わりだったら2人で終わりって言うてくれたらいいからね。

A, D: (笑)

D: ¿De dónde eres? Ah...en Japón.

A: Ah, eh...soy de...ah, soy de Kobe.
 D: Kobe...ah, co...conozco Kobe.
 A, D: (笑)
 D: Gracias.
 A: (笑いながらうなづく)
 D: Eh, mmm, (笑)
 A, D: (笑)
 D: Hasta luego.
 A: Ah, adiós.

図 20 第 1 課の言語活動(1 回目)における学生 2 名の会話

さらに、第 2 課の「物が受け取れないことを訴えるタスク」を例として取り上げる。

第 2 課 物が受け取れないことを訴えるタスク (1 回目)
 B: 日本人観光客役 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: (うなづく)
 C: Es por un error. Lo siento. Mañana por la mañana llegará aquí.
 B: (うなづく)
 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.

図 21 第 2 課の言語活動(1 回目)における学生 2 名の会話

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(図 21 参照)。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。

また、日本人役の学生は、相手の言ったことを疑うことはせず、安易に信用する態度が見られたが(図 21: 下線部参照)、これは外国との直接接触がない日本人の場合、相手の嫌なところが見えず、そのため「外国を過度に美化」(鈴木, 2011:

42)してしまうという傾向があるためではないかと考えられる。さらに、日本人に見られる「疑う目を持たない」ことや「自分の安全は自分で守る」という意識の低さも、海外での日本人の危機管理意識の弱さを物語っている(大泉, 1988; 2001)。

その場面で、日本人役の学生は、「航空会社の人が届けてくれるって言うんだから。」とスペイン人役の学生の言うことを鵜呑みにした。その意識下では、おそらく、「日本では航空会社が荷物を届けないなんてことはあるはずがない。」や「私は客なんだ。」という日本人の誰もが持つ日本における常識がはたらいっていたのであろう。ここでは、「外国人と話していると、日本人の当り前が当り前ではないこと」(船川, 2013: 180)に、学習者自身が気づけていないという実態が明らかとなった。

また、この活動においてスペイン人役となった学生 C の発言を見ると、“Gracias.”の使用頻度が非常に高いことが分かる(図 21: 波線部参照)。さらには、指令カードにも書かれておらず、また、日本人観光客役の学生が反論したり怒ったりという態度でなかったにもかかわらず、航空会社の立場で“Lo siento.”と安易に謝っている。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。また、学生には、外国人の対応として、容易に謝らないということについての説明はしていなかったことも、その原因と考えられる。しかし、逆に、このことから、日本人の発想が読み取れるのではないだろうか。山下(1979:256)はこの点について、「外国人とのふれ合いの中で、つねに心していなければならないのは、ことばの背後にある母国語の発想法の根の深さです。ことばだけは外国語にうつしかえても、発想法は容易にかわらないもののようです。」と述べている。この点については、日本人の謙遜することが美德であるという文化なども含まれるであろう(白井, 2004)。その理由を、山下(1979: 190)は、「わたくしたちの母国語はことばの仕組み自体の中に、相手を立てていく手だてがととのっています。日常のありふれたことばを正しく話してさえいけば、社交術を駆使しなくてもことばが自動的にその役割を果たし、対人関係がすんなりといくのです。それだけに、言語を異にする人びとの中に立ちまじっていくと、言語以外の要素での社交性が発揮できないという結果になりかねません。」と説明している。日本語を使用することが「相手の立場に立つ」という姿勢を自然にとることにつながり、それが日本の文化となっているということであろう。しかし、その日本における日本語をとおした思考が、異文化である外国語を使用する際にもそのままでは、内容理解において誤解や伝達における齟齬が生まれもおかしくないと考えられる。

言語活動において、スペイン人役の学生の対応が日本的であっても大きな問題にはならないが、逆の日本人観光客役となると、利益に関係する可能性も出てくることから、無視することはできない。また、相手の言うことを安易に信用することも危険である。日本では、組織に属している者が嘘を言ったり個人的な意見を述べたりすることは少ないのかもしれないが、常に信用してしまうという態度は、危険である。それが海外となると、一層その点に注意が払われるべきで

ある。1 度でも危機に出合った人は、それについての意識は高くなるが (大泉, 2001)、その痛い思いをしていない日本人学習者にとっては、予想だにできないに違いない。そのような事情を考えると、トラブルを未然に避けるための危機意識を持たせることも、重要な学習課題となると言えよう。

また、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。

そこでは、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、活動を見ていてよかった点や気づいた点などを伝え、次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。教師としては学生に対して、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ていた。

また、「物が受け取れないことを訴えるタスク」を例に挙げると、1 回目の活動後、「相手に言われるままで、何も疑問を持たない」日本人学生に対し、教師がその点を指摘した。すると、「日本では大丈夫だから」と、予想される日本の航空会社の対応をもとに行動していたことが分かったのである(図 22: 下線部参照)。

最終的に、ある学生が「日本で育ったからあかん」という発言をした。当然ながら日本で育ったことが悪いということではないが、ここでもまた、冗談であったとしても、自分に非を持たせようとする日本人の特性が感じられる結果となり、決して外国人を相手に、自分の主張を展開しようとする積極的な意識が持っていないことが分かる。

このことから、いくら外国語を使っているとしても、それは単に言葉を置き換えたにすぎず、発想は日本語を使用しているときのままであるということ、つまり、母語の発想に引きずられた言語使用をしているということが読み取れたのである。そのため、スペイン人役の学生の活動内容および指令カードのあり方を再度見直す必要があると認識させられた。

海外旅行に対して極端な恐怖を与えないような配慮は必要だが、海外を過度に美化せず、実際にトラブルに遭遇した際に、少しでも冷静に手だてを講じることができるような訓練をさせておくことは重要であるに違いない。

また、日本の文化をそのまま外国にも当てはめて考えてしまうことの怖さや現実の厳しさを授業中に認識できるような指導のあり方も求められていると感じた。学習者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、一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。

第2課 受け取りができないタスク後のフィードバック(1回目)

A, B, C, D: 学生4名 S:教師

- S: みんな、えっと、明日着くって、これはみんな大体明日やったけど、遅い！とかね。
- C: へ～。
- S: 言ったよ、私。明日？今日必要なのに！歯ブラシその中に入ってるし！
- 全員：(笑)
- S: そういう風に、なんか、絵を描くなり何なり、とにかく伝えなきゃ。みんな、「はい、分かりました。」って従順すぎる。
- C: なんか、日本でも、日本語でもなんかそんなん言わん気する。
- S: なるほど。
- A: うん、明日着くんやったらえっかー(笑)。
- C: 着くんかーみたいな(笑) じゃあ、まーとりあえず、今日は何とか過ごすかーみたいな(笑)
- A: 今日ぐらいやったら(笑)
- C: なー(笑)
- S: 優しい…。私、明日？遅すぎる。明日、朝届くよって保障はある？
- A: 確かに。
- B: あー。
- A: でももし明日着かなかったら、ここに電話する…。
- S: そうなの。どうする？
- A: 空港？押しかける？
- S: そういうのを聞いておかなくて大丈夫？
- A: 聞かれて答えられん(笑)
- S: 答えられんかどうか分からないよ。
- (中省略)
- S: 実際ね、次の日来るって言って、来なかったの。
- 全員: えー。
- S: で、電話したの。そしたら、「実はその便遅れてどうのこうの」ってずっと言っていて、絶対ホテルまで届けるからって。もし何かあったら覚えておきなさいよ、みたいなことを私は言って、全部そのお姉さんの名前とか書いておいたり、そういうことをしました。
- 全員: はあ。
- B: そこまでせな…。
- S: やっぱり保障がないから。日本みたいに何でも「届ける」、「分かった！」って言えない。
- C: 日本で育ったからあかん(笑)
- 全員: (笑)
- C: だって絶対届くと思ってるから(笑)
- B: 真面目すぎる。
- S: まあ、それも経験だからね。いつもいつも私みたいに悪運に遭うとは思えないけど、そういうことも一応あるから。

図 22 第2課の言語活動後(1回目)のフィードバックにおける会話

次に、ビデオ記録の分析をとおして、言語活動に2回取り組ませた結果について振り返る。

学生の発話記録から、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(図23：下線部参照)。

実際は、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。

第2課 物が受け取れないことを訴えるタスク(2回目)	
	B: 日本人観光客役 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:	<u>Si...no tengo mi maleta.... ¿qué hago?</u>
C:	...Teléfono, aquí.
B:	Entiendo. Gracias.
C:	Gracias. Adiós.
B:	Adiós.

図23 第2課の言語活動(2回目)における学生の会話

また、これらの授業をおこなった際の「教師の観察メモ²⁶」を一部以下に紹介する。

「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。

²⁶ メモ中の日本語の誤りは、訂正し掲載した。

Bさんは間違っているにもかかわらずそのまま話す。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 言語活動 第1課)

「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、電話番号を指さして、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 言語活動 第2課)

「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、今回は数字の定着の弱さが露呈した。

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 言語活動 第3課)

「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気が楽になったようだ。やはりプラトリーなのか、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「前回より言えている気がする、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。その代わりに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。Bさんは筆記は強いのだが、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 言語活動 第4課)

上記のメモから、教師自身が言語材料習得の時間で学んだことが言語活動に生かされない現実を前に焦っている様子が読み取れる。また、教師が学生の受け身の姿勢の根深さに気づいたのが、第2課の言語活動であった。模擬的な練習ではあるものの、それが問題解決場面であるということの認識が学生たちにはあまりに少なく感じられたのである。考え方自体があまりに「日本的」であり、最終的にこのままでは、この取り組みを続けていてもスペイン語使用の機会にシかならず、内容にまでアプローチすることは難しいと考えるに至った。

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(図24参照)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。

第2課 物が受け取れないことを訴えるタスク
(手荷物が届かずに、航空会社のカウンターで訴える場面)

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。

図24 学生のモデルダイアログ作成時の発話記録①

また、発話記録②(図25参照)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²⁷。

²⁷ 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。

第2課 物が受け取れないことを訴えるタスク
(スペイン人側に何か指示されて返答する場面)

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: **Enrender** 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)

図 25 学生のモデルダイアログ作成時の発話記録②

さらに、発話記録③(図 26 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言語活動時の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、書く際のつづりについて、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。

第2課 物が受け取れないことを訴えるタスク
(スペイン人側が、荷物が届かなかった際の連絡先を伝えようとする場面)

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。

図 26 学生のモデルダイアログ作成時の発話記録③

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、そこに取って教師が介入しないことも、グループのメンバー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(図 27 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。

第2課 物が受け取れないことを訴えるタスク

(学生作：モデルダイアログ)

J: 日本人観光客役 E: スペイン人役

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.

(学生のワークシートの記録より抜粋)

図 27 学生の書いたモデルダイアログ例²⁸

²⁸ 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。文法的な誤り、また、綴りやアクセント記号などの誤りについては、授業中に訂正した。

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いる、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)

予定では、言語活動直後にモデルダイアログ作成となるが、時間の都合により、この回では、言語活動の翌週に時間をとることとなった。しかし、思いのほか学生たちは言語活動の内容をよく覚えており、4名全員で協力しながら、モデルダイアログを完成させた。その際、実際の言語活動と同様に、文法的に分からない言語材料の使用を回避しながらも、「伝わる」ことに重点を置いて「言いたいことを言おうとした」点は、この授業のめざす目標の達成に一歩近づいたと言えるのではないかと考える。

3.2 試行後の意識調査結果

「言語材料習得と言語活動を一体化させた指導」の試行について、前期と後期の最後にそれぞれアンケート調査をおこなった。従来と比べて、その日の自分の学習を以下の観点で振り返り、記述するよう求めた。以下に学生の記述のまま掲載する²⁹ (資料1³⁰を参照)。

アンケート調査実施日：2012年7月26日(前期試行授業最終日)

被験者：第二外国語としてスペイン語を学ぶ大学2年生4名³¹ (女子)

質問項目：① 自発的な質問

② 授業への積極的参加

③ 活動中にできるだけスペイン語を話すこと

④ スペイン語を話す際の自信

⑤ 学習内容への興味・関心

⑥ 授業外のスペイン語学習

⑦ 授業中の友達との協力・支え合い

先に、前期のアンケート調査の結果を示し、分析を述べる。

²⁹ 誤字脱字についてのみ、訂正し、掲載した。

³⁰ アンケート用紙(資料1)は、⑧の「1年間を振り返り、スペイン語使用に対する意識の変化」の項目も含む後期のものを掲載する。

³¹ 学生4名をA, B, C, Dで区別する。そのA, B, C, Dの内訳は、3.1: pp.25-48と同じである。

①自発的な質問

学生 A:「分からないことはどんどん質問していこうと思うことができるようになった。」

学生 B:「どこが分からないか、何の単語を知っていたら言えたか、が分かるようになってきた。」

学生 C:「自分がわからなかったところは質問した。」

学生 D:「以前と変わらず質問した。」

②授業への積極的参加

学生 A:「自分から発言していこうと思えるようになった。」

学生 B:「実技や質問、教科書の穴埋めなど積極的に参加するようになった。」

学生 C:「以前よりはできたと思う。」

学生 D:「以前と変わらず努力した。」

③活動中にできるだけスペイン語を話すこと

学生 A:「言語活動のときはなるべく授業でならった表現を使っていこうと思った。」

学生 B:「以前と一緒くらいだったけど、実技や音読のときは使うようにできている。」

学生 C:「一文で話すのではなく、単語を使ったりし、できるだけ日本語を使わないようにした。」

学生 D:「以前よりも話しやすくなった。」

④スペイン語を話す際の自信

学生 A:「あいさつや要件を伝えるぐらいまでなら、なんとかなるのではないかなと思えるようになった。」

学生 B:「だいぶついたけど、実技 1 発目の 1 回目はまだまだ自信がない。2 回目はだいぶ自信がついてきた(以前より)。」

学生 C:「少しついた。単語でもいいと思えたり、書いてもいいと思えたりするようになった。」

学生 D:「前は、まったくしゃべれないと思っていたが、今はできるだけ話してみたいと思っている。」

⑤学習内容への興味・関心

学生 A:「もっとたくさん話題を広げて話せるようになりたいと思うようになった。」

学生 B:「授業が楽しいので、学習内容への興味・関心はもててきている。」

学生 C:「スペイン語をしゃべることに興味がわいた。」

学生 D:「以前より多くの表現を話せるようにしたい。」

⑥授業外のスペイン語学習

学生 A:「スペイン語らしき文字を見つけるとどういう意味か考えるようになった。」

学生 B:「時間を割いて音読しようと思っているけどできない…。空所の問題を解いてくるくらいしかできていない。」

学生 C:「テレビを見る。」

学生 D:「以前と変わらずテレビでスペイン語を見ている。」

⑦授業中の友達との協力・支え合い

学生 A:「色々聞き合う回数が前よりも多くなっていると思う。」

学生 B:「以前の内容を思い出すときなど、みんなで協力しながらできるようになってきていると感じる。」

学生 C:「わからない単語を教えてくれた。」

学生 D:「以前と変わらず協力できている。」

アンケート結果より、全体的に話すことへの積極性が増してきたという印象を受ける。また、自身を客観的に評価できており、授業への積極的参加についても、努力の跡が見られる。特に、質問項目④の回答である、以前は「できない」と思っていたことが今なら「なんとかなる」という自信を少しでもつけたと感じているということは今回の成果の1つだと考える。さらに、質問項目⑤および⑥については、特に話すことについて強く関心が生まれてきていることが分かる。その結果、複数の学生の意識が授業外でもスペイン語に向けられるという実質行動にまで結びついている。

この結果を受け、引き続き後期の実践をおこない、学習経過を辿ることにした。

さらに、同じく前期終了時に、「言語材料習得と言語活動を一体化させた指導」の内容についてもアンケート調査³²をおこなった(資料2参照)。

アンケート調査実施日：2012年7月26日(前期試行授業最終日)

被験者：第二外国語としてスペイン語を学ぶ大学2年生4名³³(女子)

質問項目：① 言語材料習得について以下の項目が有効であったか否か。

- ・教師のスペイン語での説明
- ・教師の少しはさむ日本語での説明
- ・絵や実物を使った説明
- ・スペイン語による教師からの質問
- ・教材の分量
- ・教材の語彙・内容
- ・音読
- ・その他

³² この内容については時間の都合上、前期のみの調査とした。

³³ 学生4名をA, B, C, Dで区別する。このアンケート調査は無記名によるものであったため、順不同である。

- ②言語活動の時間について以下の項目が有効であったか否か。
- ・スペイン語だけでの実技
 - ・日本人役になること
 - ・スペイン人役になること
 - ・評価者になること
 - ・自己評価シート
 - ・相互評価シート
 - ・1回目活動後のフィードバック
 - ・実技を2回おこなうこと
 - ・2回目活動後のフィードバック
 - ・モデルダイアログ作成
- ③言語活動のテーマについて、意欲の高まりを(+)もしくは(-)で評価
- ④授業中の学習意欲の高まりはどのような時に起きたか
- ⑤学習の記録(ポートフォリオ)を作成したことについて
- ⑥前期を振り返っての自分の取り組みや授業形態などに関する感想

このアンケート調査結果については、「言語活動」の時間に対する回答のみ、理由とともに紹介する³⁴。以下に学生の記述のまま掲載する³⁵。

②言語活動の時間について以下の項目が有効であったか否か。
スペイン語だけでの実技

学生 A: 「有効：実際に使ってみることで改めて分かる、分からないをはっきりさせることができた。」

学生 B: 「有効：大変で全然できなかったけど意欲はでる。」

学生 C: 「有効：日本語でわかってもスペイン語では分からないところが見つけられるから。」

学生 D: 「有効：無理やりでも話すことができた。」

日本人役になること

学生 A: 「有効：自分はスペインに行ったらこういう感じになるのだろうと臨場感があり良かった。」

学生 B: 「有効：大変で全然できなかったけど意欲はでる。(スペイン語だけでの実技での回答と同じ)」

学生 C: 「有効：実際に自分がスペイン語圏に行ったときを想像しやすいから。」

学生 D: 「実際にしゃべる立場なので。」

³⁴ のちに「主体的問題解決学習」を開発する際に参考となった言語活動の項目のみを抽出して紹介する。そのため、言語材料習得の時間についての記述は省く。

³⁵ 誤字脱字についてのみ、訂正し、掲載した。

スペイン人役になること

学生 A: 「有効: 質問をどうすればよいのかがよく分かった。」

学生 B: 「有効: セリフがあってまだやりやすかった。」

学生 C: 「有効: スペイン人を相手にしたとき、大体どのようなことを言われるかわかるから。」

学生 D: 「有効: 相手の言うことも理解できるようになった。」

評価者になること

学生 A: 「有効: 評価者になることで、自分の活動を第 3 者的に見ることができるので良かった。」

学生 B: 「有効: 友だちの実技を見て言い方など参考にできる。」

学生 C: 「有効: 人を評価することで自分に何が足りないかも見ることができから。」

学生 D: 「改善: 自分の評価があっているかわからない。」

自己評価シート

学生 A: 「有効: 自分の活動を振り返れるので良かった。」

学生 B: 「改善: 単語とかいつも同じところが課題になる。」

学生 C: 「有効: 後から考えて、何が足りないか、詳しく振り返れるから。」

学生 D: 「有効: 改善点が明確になった。」

相互評価シート

学生 A: 「有効: どういうところが改善点なのかやどういうところが良かったのかが分かる。」

学生 B: 「有効: 指摘してくれるのは役に立つ。」

学生 C: 「有効: 自分が気付けないところも見てくれるから。」

学生 D: 「改善: 友達の、前回設定した課題があいまい。」

1 回目活動後のフィードバック

学生 A: 「有効: 1 回目の活動で分からなかったところを解決できるので良かった。」

学生 B: 「有効: 1 回目くやしい思いをしているので、頭に入ってきやすい。」

学生 C: 「有効: 自分がわからない言葉を質問できるから。」

学生 D: 「有効: 活動の改善にとっても役立った。」

実技を 2 回おこなうこと

学生 A: 「有効: 2 回目があるから 1 回目の失敗を活かそうと思えるので良かった。」

学生 B: 「有効: 1 回目より言えるようになってうれしい。」

学生 C: 「有効: 1 回目言えなかった言葉を練習できるから。」

学生 D: 「有効: 1 回目できなかつたことができるようになった。」

2回目活動後のフィードバック

学生 A: 「有効: 2回目をやっても分からないところをさらに聞けるので良かった。」

学生 B: 「有効: さらに他の言いまわしも学べて良い。」

学生 C: 「有効: 2回目の実技で、さらに言いたいが見つからない言葉が見つかるから。」

学生 D: 「有効: 疑問点や不安をなくせた。」

モデルダイアログ作成

学生 A: 「有効: ちゃんとした受け答えが分かるのでよかった。」

学生 B: 「有効: 思い出しながら書くので良い復習になる。」

学生 C: 「有効: 皆それぞれの案が集まるから。新たな発見があるから。」

学生 D: 「有効: (記述なし)」

③言語活動のテーマについて、意欲の高まりを(+)もしくは(-)で評価

自己紹介のタスク

学生 A: 「(-): 1回生のときの授業でよくやっていたため。」

学生 B: 「(-): 初めてで緊張していて覚えていない。」

学生 C: 「(-): 自分に関する説明自体が苦手だから。」

学生 D: 「(+): コミュニケーションの基本だから。」

見知らぬ人に話しかけられるタスク

学生 A: 「(+): 外国に行ったらこういうこともあるだろうと実践的だったので。」

学生 B: 「(+): みんなで楽しんでできた。」

学生 C: 「(+): 何か困っているのであれば助けてあげたいから。」

学生 D: 「(+): コミュニケーションをより多くとりたい。」

受け取りができないタスク

学生 A: 「(+): 旅行にあって、こういうことが起こるとすごく困るので、どう対応すればいいのかを身につけたいと思ったから(以下 3 つのタスクの感想も同様)。」

学生 B: 「(+): これも実用的でかなりおもしろかった。」

学生 C: 「(+): 実際にありえるし、こういう状態になった時、焦らず、的確に情報を受け取ったり意見を言ったりしたいから(以下 3 つのタスクの感想も同様)。」

学生 D: 「(+): 万々に備えられる。」

法外な料金を請求されるタスク

学生 A: 「(+): 旅行にあって、こういうことが起こるとすごく困るので、どう対応すればいいのかを身につけたいと思ったから(他 2 つのタ

スクの感想も同様)。」

学生 B: 「(+): これはかなりおもしろかった。」

学生 C: 「(+): 実際にありえるし、こういう状態になった時、焦らず、的確に情報を受け取ったり意見を言ったりしたいから(他 2 つのタスクの感想も同様)。」

学生 D: 「(+): 困った状況にも対応できる。」

落とし物をするタスク

学生 A: 「(+): 旅行にあって、こういうことが起こるとすごく困るので、どう対応すればいいのかを身につけたいと思ったから(上記 2 つのタスクの感想と同様)。」

学生 B: 「(+): 難しかったけどなんとか。」

学生 C: 「(+): 実際にありえるし、こういう状態になった時、焦らず、的確に情報を受け取ったり意見を言ったりしたいから(上記 2 つのタスクの感想と同様)。」

学生 D: 「(+): ありそうなことだから。」

④授業中の学習意欲の高まりはどのような時に起きたか

学生 A: 「“旅行にいったら、これは絶対使いそう” というように実践的な表現がでてきたとき。」

学生 B: 「1 回目の実技のフィードバック→全然 1 回目できなかったの、どう言ったら良かったか意欲をもって言える。教科書の穴埋めと音読→絵やスペイン語の説明をききながら楽しんでできた。」

学生 C: 「今まで知らなかった言葉に出会った時。言いたいけど、言えなかった時。」

学生 D: 「言いたいことが上手く表現できないとき。日常で使える新しい表現に出会ったとき。」

⑤学習の記録(ポートフォリオ)を作成したことについて

学生 A: 「この時はこういう学習をしたなと振り返ることができるので良いと思う。また、このときはこういうことに困ったなと思い返すことができる。」

学生 B: 「困ったときにいつでも見られる。学校の教科書と違って実用的な点。あと、自分がかんばったことが分かる。もう少し余白があるとうれしい。」

学生 C: 「あとで振り返るのに使える。」

学生 D: 「旅行会話がよくわかる点。呼びかけ、人称など、スペイン語の常識的なことが分かる点。」

⑥前期を振り返っての自分の取り組みや授業形態などに関する感想

学生 A: 「会話を中心な授業スタイルなので、会話の力が身につくのはもちろん、文法も思い返し、理解をより深めることができたのではないかと

と思う。」

学生 B: 「この授業はやっていて本当に楽しい。自分では絶対スペイン語の自習をしないので助かっている。もっと復習しなければならない。」

学生 C: 「復習が足りなかった。先生のスペイン語での説明を理解するまでの過程が楽しかった。少人数なので、質問しやすくて良かった。」

学生 D: 「もっと話したい。」

スペイン語だけのロールプレイ形式で言語活動に取り組みさせることにより、「話す」ことに対する意欲のみならず、自らの理解の度合いにも意識が向けられていることが分かった。また、現実味のある題材であったことで、想像力を膨らませ、実際の場面で生かそうという意気込みで取り組んでいたようである。

同じ言語活動に2度取り組みさせることについては、1回目の活動で分からなかったことやその際に感じた悔しさなどを2回目で消化することができ、また、それによって「今回はできた」という自信を感じることができたという声が多かった。しかし、その自信は長く続かず、別のテーマの言語活動ではまた不安そうな表情になる様子がよく見られた。第二外国語として学ぶ学生にとっては、教師が求めていることと学生の実態にずれがあり、心理的な負担を軽減する配慮がもっと必要であると考えられる。

その言語活動で評価者を設定したことについては、「フィード・フォワード」のメリットがしっかりと生かされたようである。実際に、ほかのメンバーが使った語彙や表現を参考にする様子はよく見られた。そこで使用した相互評価シートも、他者目線ゆえに分かる賞賛や改善点などを活動者に伝えることができるメリットはもちろんであるが、ただ観察するだけではなく、書くという作業をおしてより責任感を感じ、意識を強く持ったことも読み取れる。しかしながら、課題の設定については不安を感じている学生もおり、より客観的に判断できるような評価項目にしなければならないであろう。

また、フィードバックの時間を設けたことは、学生たちにとって、次回の言語活動に向け構えを持つために重要であったことが分かった。そこで活動者に書かせた自己評価シートも、ただ活動をしただけでなく、その活動を否応なく振り返る機会となるため、自らの改善点や次回の言語活動の目標設定に役立っていたようである。しかし、目標を設定しても、改善について具体的な手だてを講じずに次回の言語活動に取り組んでしまっているという実態も明らかとなった。表面的には、フィードバックの時間に学んだことを使って単純記憶で乗り切れたとしても、学生の抱える課題の根本的な解決にはなっていないであろう。

言語活動後のモデルダイアログ作成については、自らの活動を振り返りながら、さらにより良い内容にするべく4名で力を合わせて完成をめざした様子が読み取れた。

言語活動のテーマについては、概ね学生の理解は得られたようである。

さらに、学習意欲の高まりが起きた時について、「言いたいことが言えなかった時」という回答が印象的であった。このことは、言語活動後のフィードバック

で学生からの語彙や表現についての質問が多かったことと一致している。この点をうまく活用すれば、学習者の意欲を授業で高めつつ、主体的に学習させることもできるのではないだろうか。

ポートフォリオの活用についても、自身の努力や学習の過程を見返すことに役立ち、学習を終えたあとの活用も見込めることが分かった。

学生たちは、限られた時間でできる限りの協力をしてくれた。しかし、教師自身は、この授業を続けることで、授業外における学生主体の取り組みが増えていくだろうと期待していたが、その点については十分ではなく、今後の課題となった。

また、後期の試行のあと、1年間の学習について以下の観点で振り返り、記述するよう求めた(資料1参照)。以下に学生の記述のまま掲載する³⁶。

アンケート調査実施日：2013年1月17日(後期試行授業最終日)

被験者：第二外国語としてスペイン語を学ぶ大学2年生4名(女子)

質問項目：①～⑦は前期の質問項目と同じ

⑧1年間を振り返り、スペイン語使用に対する意識の変化

①自発的な質問

学生 A:「分からないことはすぐに聞こうとしようと思えた。」

学生 B:「その文に関連するほかの言い方も気になるようになってきて、質問の幅が広がったと思う。」

学生 C:「前よりも、分からないことが恥かしくなくなった。だから、質問もできるようになった。」

学生 D:「前からしていたし、今もしている。」

②授業への積極的参加

学生 A:「こんなことも話せたらいいな、などと思えたので、色んなことを聞きたいと思った。」

学生 B:「積極的に参加できるようになった。」

学生 C:「思ったことをすぐ言えた。」

学生 D:「気になったことなど、発言できるようになった。」

③活動中にできるだけスペイン語を話すこと

学生 A:「分からない言葉はたくさんあったけど、なんとか伝えようと思えたと思う。」

学生 B:「Otra vez, por favor?など、ききなおして別の表現をしてもらったりして、スペイン語で会話しようとするようになった。」

学生 C:「前は間違えることを気にしていたけど、今は、ジェスチャーとかを交えてしゃべれば大丈夫だと思える。抵抗感がなくなった。」

³⁶ 誤字脱字についてのみ、訂正し、掲載した。

学生 D:「表現を覚えた分、前よりも話せると思う。当たり前だが、同じことでもいろんな表現で話せるとわかった。」

④ スペイン語を話す際の自信

学生 A:「分からないことでもなんとか、単語で話せば伝わると思えるようになった。」

学生 B:「語彙が少なすぎてどうにもならないところはあるけど、文法が合っていないなくてもどうにかして伝えようとするようになった。自信はないはまだけど(笑)。」

学生 C:「自信は前と変わらない。でも、単語とか文法がわからないことを気にしなくなった。」

学生 D:「簡単なことならなんとか伝わる気がする。スペイン人と話してみたい。」

⑤ 学習内容への興味・関心

学生 A:「もっと色々話せるようになりたいし、一度話せるようになったことは忘れないようにしたいと思う。」

学生 B:「スペイン語をがんばりたいと思うようになった。これからはリーディングもがんばりたいです。」

学生 C:「話すことは好きになった。なので、そのために単語などを勉強しようと思うようになった。」

学生 D:「もっと学習したい。」

⑥ 授業外のスペイン語学習

学生 A:「授業でやったことをふっと思い出したりして、分からなかったら辞書で調べたりした。」

学生 B:「これ以外はできてないです。」

学生 C:「前と変わらない。」

学生 D:「たまにしかできていない。」

⑦ 授業中の友達との協力・支え合い

学生 A:「分からないことを一緒に考えることができたので、とても良かったと思う。」

学生 B:「あの表現なんやった？とかあの単語なんやった？って確認したりしました。」

学生 C:「前より、皆の手伝いができるようになった気がする。」

学生 D:「前よりできていると思う。」

⑧1年間を振り返り、スペイン語使用に対する意識の変化

「1年間を振り返り、あなたの中でスペイン語使用に対して意識の変化はありましたか。もしあれば、その理由とともに具体的に説明してください。」

学生 A: 「なんとか伝えようとしてしゃべれば、自分の知っている知識(単語)で十分伝えることができると思えるようになった。」

学生 B: 「文法も単語も完璧じゃないといけないと思っていたけど、単語の羅列でもいいから、伝わればいいのかと思うようになってきた。¡¡Muchas gracias!!」

学生 C: 「前より、しゃべりたくなった。しゃべるためなら、勉強しようと思える。P.S. この授業のおかげで、英語をしゃべることへの抵抗感が減りました。一年間ありがとうございました。」

学生 D: 「話すことの必要性を以前より強く感じるようになった。」

まず、全員に共通しているのは、「話そうとすれば伝わる」ということに気づいているということである。この実践をとおして、コミュニケーションのうえで大切なことが「正確に話す」ことではなく、「伝えようとする姿勢である」と理解されたと考える。また、授業だけでは学習は十分でなく、「各自で学習機会を持ち、語彙や表現を増やすことの重要性」に学習者自身が気づくようになってきていることも見受けられる。しかし、実際に行動に移すことはまだできているとは言いがたいため、さらなる向上心を持てるような授業づくりが求められていると言える。

質問項目④の話す際の自信については、あまり変わらない様子が見受けられる。ほぼ全員がこの点について述べているということからも、これまでの学習過程で、正確さにこだわる意識や皆の前で積極的に発言できないという自信のなさが自然に強化されてきてしまっていたことが窺える。しかし、語彙や表現の使用に関しては、何とかなるという意識も持てるようになってきているため、指導形態を変えることで、この点にアプローチできるのではないだろうかという考えを持った。

3.3 自己評価に関する結果分析

3.3.1 活動に取り組む意欲の変化

この授業試行において、毎回の言語活活動 1 回目と 2 回目の後に、自己評価シート³⁷を配布し、活動者の学生に自らの活動を振り返らせた。そのねらいは、取り組みに対する評価をとおして、目標達成への意識を刺激することと、併せて回数を重ねていくうちに各自の目標がどのように変化するかを検証することで

³⁷ 2.3: p.20(図 11)参照。

あった。そのため、評価シートの該当する項目への記録を分析した³⁸。

自己評価シートの項目「1. 自分の伝えたかったことは、相手に伝わっていましたか。」についての記録結果は、以下のものであった(表7参照)。

表7 「自分の伝えたかったことが相手に伝わっていたかどうか」についての学生の自己評価の変化

	第1課	第2課	第3課	第4課	第5課
学生	1回目→2回目	1回目→2回目	1回目→2回目	1回目→2回目	1回目→2回目
A	B→A	B→A	B→A	B→A	B→A
B	B→B	A→A	B→A	C→A	C→A
C	—	B→B	B→B	B→A	B→A
D	B→B	B→A	A→B	B→A	C→A
計	1/3 33.3%	2/4 50%	2/4 50%	4/4 100%	4/4 100%

<表中の評価分類>

「伝わっていたと思う」	…A
「なんとか伝わっていたと思う」	…B
「ほとんど伝わらなかったと思う」	…C

このことから、第1課から第5課にかけて、第1課では33.3%、第2課では50%、第3課では50%、第4課では100%、第5課でも100%と、各回の2回目の活動における評価の上昇が見られた。これは、言語活動に取り組むうちに、各自の目標達成への意識が高まっていったものと考えられる。特に、第4課および第5課と回数を重ねていった結果、学生Bと学生DのC→Aと際立った上昇が見られたのである。つまり、問題解決に取り組ませる言語活動を続けることは、次第に学習者の目標達成意識を刺激するということが分かったのである。

3.3.2 自分の課題に対する意識の変化

自己評価シートの項目「5. 今回の活動を振り返り、次回に取り組みたい自分の課題は何だと思えますか。」についての記録の結果は次のようであった³⁹(表8～表11参照)。

³⁸ 実際には第7課まで進んだが、第7課は時間の都合上、2週に渡っての実施となった。その際、評価者を変更せざるを得なくなったため、第7章については検証の対象から外した。

³⁹ 自己評価シートは、日本人役とスペイン人役の両方に記入させていたが、ここでは、日本人役の際の記録のみを掲載する。

<表中の評価内容の分類>

<u> </u>	…積極性に関する意識
<u> </u>	…言語知識の量に関する意識
<u> </u>	…言語知識の質に関する意識

表 8 学生 A の「次回に取り組みたい課題」における記述の変化

学生 A	第 1 課	第 2 課	第 3 課	第 4 課	第 5 課
1 回目	<u>どうしても沈黙が長くな ってしまっただけ、なるべく 会話を続けるようにし ていきたい。</u>	質問に答えるとき以外の動作に つけることが分からなかった。	<u>どうしても沈黙してしまう 部分があるので、それをなく したいと思う。</u>	台本にのっとりすぎてい るので、もうちょっと臨機 応変に対応したい。	言い換えられそうだったら、 もっと簡単な表現に変える。 ・ <u>迂回に SI と言わない。</u> ・形式にとらわれず、自分の 気持ちをスッと伝えられる ようになりたい。
2 回目	<u>動詞の活用がぱっとでてこ ない。</u>	自分からいろいろと質問するこ とができなかった。	私えない理由があまり言えな いから、 <u>文じゃなくてもしや べれるようにしたい。</u>	迷ったときにすぐえーと いう日本語を使ってしま うので、pues などスペ イン語を使いたい。	<u>もうちょっと単語ではなく文 で伝えたい。</u>

表 9 学生 B の「次回に取り組みたい課題」における記述の変化

学生 B	第 1 課	第 2 課	第 3 課	第 4 課	第 5 課
1 回目	<u>単語自体をもっと知らない といけない。</u>	西洋人役が難しいのでできる ようにする。	表現を変えて値切ってみる。	単語は言えるようにする。	何回も言ってもらってなんと か聞き取れた。チェックイン するときの表現を復習する。
2 回目	<u>たくさんの表現を覚える。特 に疑問文。</u>	記録なし	かなり大変だったけど、なん とか値切れた。	<u>これ使わないと伝わらな い！という単語は覚える ようにする！！</u>	<u>必要最低限の単語は言えるよ うにする。よく使う表現は覚 える。</u>

表 10 学生 C の「次回に取り組みたい課題」における記述の変化

学生 C	第 1 課	第 2 課	第 3 課	第 4 課	第 5 課
1 回目	欠席のため記録なし	スペイン語を 1 回で理解する。	<u>“高すぎる”ともっとちゃん と主張したい。</u>	語彙	<u>単語。単語を覚えて、文章でな くても伝えられるようにす る。</u>
2 回目	欠席のため記録なし	もっと詳しく聞きたい。	自然に話す。 <u>もっと明確な理 由を言いたい。</u>	発音	単語を覚えたなら、もう少し文 法にも注意してしゃべる。

表 11 学生 D の「次回に取り組みたい課題」における記述の変化

学生 D	第 1 課	第 2 課	第 3 課	第 4 課	第 5 課
1 回目	活用を覚える。	困った状況なので、もっと質問できればよかった。	no や caro だけでなく、他の表現も言えたらよかった。	分からなくても自信を持って話さなければ伝わらないと思った。	単語が分からなかったりしても会話が続けられるようにしたい。1 度覚えた単語は忘れないようにしたい。
2 回目	単語を覚える。大きな声で話す。	文法に自信がないので表現を覚える。	アイコンタクト。	知っている表現でもっと言えることがあると思うので頑張りたい。	アイコンタクト。声をもっとよく出したい。

このことから、学習者が意識する取り組み上の課題がどのように変化していったのかが読み取れる。第 1 課および第 2 課では、「文法に自信がない」、「活用を覚える」、「たくさんの単語を知らないといけない」など、言語材料に関する知識の不足や覚えることが大切であるとする点などを挙げているのに対し、やがて第 3 課、第 4 課、第 5 課では「文じゃなくても・・・」、「もっと簡単な表現に変える」、「必要最低限の単語を・・・」といった知識に関する量から質へと捉え方の変化が見られた。また、会話への取り組み方に関して、第 2 課および第 3 課では、沈黙することに対する課題意識が見られたが、その後、第 4 課および第 5 課になると、その課題に対して「もっと主張したい」、「もっと明確な理由を・・・」、「分からなくても自信を持って・・・」といったコミュニケーションへの積極性が芽生えてきたことが窺える。また、配布されたスクリプトに沿って日本人に対応するスペイン人役として活動した際も、第 2 課、第 3 課、第 4 課で 3 名の学生が「沈黙せずに会話を続ける」、「何か言う!」、「もっといろんなことを話す」、「相手が止まっているときに自分から言う」と記録していた⁴⁰。

つまり、学習者は当初、言語材料に関する知識の不足を意識するが、問題解決に取り組むうちに、その少ない材料でも使い方を工夫することの必要性および重要性に目が向き、コミュニケーションを成立させるうえでは、言葉の知識の量よりも質が大切であること、そして、それとともに極めて重要な点である、「日本人としては間違いを恐れず自信を持って取り組もうとする積極性こそが何より大切だ」との意識を持つようになったことが明らかとなった。

⁴⁰ スペイン人役となった学生はスペイン語のスクリプトを参考に活動しているため、その際の自己評価シートは掲載していない。しかし、スペイン人役として日本人役の学生に接した際の意識が表れた意見は掲載した。

3.4 相互評価に関する結果分析

3.4.1 言語活動を2回おこなうことの成果

3.1で、ビデオ記録から言語活動を2回おこなうことの成果を述べたが、それと併せて、相互評価の記録からもその成果と課題を以下に示す。

相互評価シートの項目「2. 次の項目について、友達に当てはまる方のアルファベットに○をつけてください。①表情・態度・マナーに関して ②スペイン語の理解に関して③スペイン語の表現に関して」についての記録の結果は次のとおりであった(表12参照)。

表12 学生の相互評価における評価の上昇項目についての記録結果⁴¹

	第1課	第2課	第3課	第4課	第5課
学生	評価が上がった項目数/ 評価A以外の項目数	評価が上がった項目数/ 評価A以外の項目数	評価が上がった項目数/ 評価A以外の項目数	評価が上がった項目数/ 評価A以外の項目数	評価が上がった項目数/ 評価A以外の項目数
A	0/0	2/2	1/1	1/1	3/3
B	3/4	0/0	0/0	3/3	3/3
C	—	5/5	3/4	3/4	4/7
D	3/4	1/3	3/7	4/5	4/4
計	6/8 75%	8/10 80%	7/12 58.3%	11/13 84.6%	14/17 82.4%

<表中の数字の見方>

評価が上がった項目数…2回目の活動においてB→A、または、C→Bに評価が上がった項目数のこと。
 評価A以外の項目数 …1回目の活動においてBまたはCであった項目数のこと。

このことから、同じ活動に2回取り組ませることによって、2回目にはより良い成果が上げられたことが分かる。1回目の結果において、BもしくはCであった項目が、2回目にはAもしくはBに上がったかどうかを検証したところ、全体として、76.7%(46/64)の上昇が見られた⁴²。1回目の取り組みに対する友達からの評価をもらうことが、大きく作用したものと考えられる。その上昇の意味するものは、相互評価で友達からBやCと指摘された項目について2回目の取り組み

⁴¹ 学生Cは、第1課の言語活動を欠席していた。

⁴² 評価Aは、それ以上上がることがないため、検証の対象としなかった。

みでは強く意識され、改善が見られたということである。つまり、同じ活動に2回取り組ませること、また、その際、相互評価を取り入れ、1回目のデータを2回目の活動にフィードバックさせることは、学習者の取り組みに対する意識を刺激する効果があると考えられる。

3.4.2 相互評価のコメントに見られる問題点

相互評価シートの質問項目「3. 友達の活動を見ていて、良かったと思ったことや気になったことなどを、遠慮せず、自由にかいてください。」についての記録の結果は次のとおりであった⁴³(表13～表16参照)。

<表中の下線部の意味>

_____…アドバイスをしている部分。

表13 学生Aが評価した際のコメント

学生A	第1課	第2課	第3課	第4課	第5課
1回目	<ul style="list-style-type: none"> 名前を聞いたときに相手にも聞いたところが良かった。 返事を返すのが早かったところが良かった。 次の会話に移るまでに少し時間がかかっていた。 	<ul style="list-style-type: none"> Mi maleta no hay aquí.が良かった。 習った表現をよく使っていたと思う。 述べているときに pues を使っていた良かった。 文章の順序をかえてうまく話の流れを作っていたと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> 安くしようと粘っていて良かった。 tanto を使っているところがすごいと思った(No puedo pagar tanto.のとき)。 テンポ良く質問などを言っていて良かった。 日本人側が言ったことにもうまく対応できていた。 	<ul style="list-style-type: none"> 頑張って伝えようとしている姿勢が良かった。 分からない質問は聞き返したりして良かった。 日本人の言うことをうまくみ取ろうとしていたのが良かった(相手の言ったことを聞き返したりして)。 	<ul style="list-style-type: none"> 分からなくても単語を出そうとしていたのが良かった。 クレジットカードがないと言われた後の Si, vale vale. が良かったです。 状況確認のとき、Si などあいつちを打って良かったです。 特に、伝えたい言葉(Otra habitación)だけ取り出して何とか伝えようとして良かったです(言い方を変えたり)。
2回目	<ul style="list-style-type: none"> 相手の言ったことをすぐに理解できて良かった。 ちゃんと自分のしたいことや行きたいところが言えて良かった。 自分からの質問もすぐ積極的にできていたし、相手から聞かれてもすぐに答えられて良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> 最初に自分からどうしたらいいか聞いていた。 もっと質問はありますか、など、台本にないことも言えて良かった。 会話が自然だった。 	<ul style="list-style-type: none"> 積極的に交渉できていたと思う。 安くするための理由もちゃんと言っていた。 タクシーに乗っているときの日本人との会話が弾んで良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> 1回目よりカメラの特徴をすらすら言えて良かった。 流れがスムーズだった。 質問がすらすら言っていた。 相手の言ったことを復唱して良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> 電話を切るとき、ちゃんと Adiós. と言っていて良かった。 えーとのとき、perdón. が使えて良かった。 相手の言葉に対して Por favor. Ah, sí. などのあいつちが自然にできて良かった。 相手の言葉に柔軟に対応できていたと思う。 もっと早く来て、と言われていたときに、Lo siento. と謝ったりして良かったと思う。

⁴³ ここでは、評価のコメントの内容を検証すべく、日本人役およびスペイン人役の活動者双方に対する評価者の記録を掲載した。

表 14 学生 B が評価した際のコメント

学生 B	第 1 課	第 2 課	第 3 課	第 4 課	第 5 課
1 回目	<ul style="list-style-type: none"> • ちゃんと質問できていてすごく良かった。 • 会話が続けられていて良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>つなぎの言葉で無言を埋める</u>といいと思う。 • すらすら言っていた。 • ちゃんと聞き取れていた。 • <u>渡すときの声があると</u>もっとうい。 	<ul style="list-style-type: none"> • 質問の意味が分かってちゃんと答えられていたので良かった。 • 値切れていたのが良かった。 • 上手に話せていた。 • もう 1 回言って、と言われたときに、ゆっくり話していたのが良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> • 絵に描いていたり、伝えようとする姿勢がすごく良かったと思う。 • 相手の言うことを理解できていて良かった。 • 会話がスムーズにできていた。 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquí tiene.などが自然に出ていた。 • Tengo problema. • きちんと、待たされた際に伝えようとしていた— Venir mi habitación, por favor. • ジェスチャーをつけようとしていた。 • 聞き返すこともできていた。 • ¿Qué problema? ¿Qué? • 分からないことを聞き返せていた。¿Tu nombre? • Entendido. • 襟をきかせて frío と言ってあげていた。
2 回目	<ul style="list-style-type: none"> • さっきより、無言の時間が短くなっていたので良かった。 • アイコンタクトがちゃんとできていた。 • もうちょっと<u>無言の時間が減らせるかもしれない。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • 質問はありませんか、と聞けていたのが良かった。 • 会話がつながっていて良かった(日本人役)。 • 会話がつながっていて良かった(スペイン人役)。 	<ul style="list-style-type: none"> • ボディランゲージもできていたし、値段書いてください、というのが聞けていたのが良かった。 • 値段を紙に書いたり、襟がきいていて良かった。 • スムーズに会話できていた。 	<ul style="list-style-type: none"> • すごくスムーズに会話できていた。 • 名前もちゃんと言っていたので良かった。 • Cuandoとか略すところは略せていて良かった。 • スムーズに会話できていた。 • 復唱して良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> • 時間が経っても来なくて、もう一度電話をかけたときの表現がうまく言えていた。 • すらすらと言っていたので良かった。

表 15 学生 C が評価した際のコメント

学生 C	第 1 課	第 2 課	第 3 課	第 4 課	第 5 課
1 回目	欠席のため記録なし	<ul style="list-style-type: none"> • 驚いたときの言い方が良かった。 • 謝罪の表現がスツと出て良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> • 高いということを表現できていた。 • <u>私えない理由をもうちょっと言えたら良かった。</u> • 自然に会話していた。 	<ul style="list-style-type: none"> • 特徴をいっぱい伝えていたところが良かった。 • 相手が質問内容を聞き間違えたときの対応。 	<ul style="list-style-type: none"> • エアコンがつかないということをどうにか伝えようと言い方を変えていて良かった。 • ~に、という a mi habitaciónをつけて良かった。 • 身振り手振りを使えて良かった。 • <u>いつもより単語が出てきていなかった。</u>
2 回目	欠席のため記録なし	<ul style="list-style-type: none"> • 1 回目より詳しく聞いていた。 • 自分から質問していたのが良かった。 • 感嘆の表現がすぐに出る。 • 必死にしゃべろうとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>明確な理由を言えたら良かった。</u> • 会話の内容が自然だった。 • 会話が豊富。 • <u>少し語彙が足りなかった。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • 前回言えなかったことが言えていた。 • 聞き方が自然。 	<ul style="list-style-type: none"> • 前より自然に会話できていた。 • 相手が理解していないと分かって、何回も説明していたのが良かった。

表 16 学生 D が評価した際のコメント

学生 D	第 1 課	第 2 課	第 3 課	第 4 課	第 5 課
1 回目	<ul style="list-style-type: none"> ・初対面の観光客なので、名前はもう少し後で聞いた方が良かった。 ・正しい表現ができていたと思います。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Vaya とすぐ言っていたのが良かった。 ・スムーズに会話できていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・考えながらなので仕方ないが、もう少し会話の深さがあると良かった。 ・Pues...entonces など自然に出てきて良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「傘」言えなくても別の手段で伝えたのが素晴らしいかった。 ・「えーと」とかもスペイン語で言えたら良かった。 ・必要なことを質問できていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・状況と発言がとても自然だった。 ・相手の言いたいことを予測して質問していた。
2 回目	<ul style="list-style-type: none"> ・スムーズに良いペースで話せていた。 ・はきはき質問できていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話を聞くときは、アイコンタクトがよくできていましたが、自分が話すときももう少しできたら良かったと思います。 ・日本人役の反応を見ることができていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・maleta を含んでも・・・など言えて良かった。 ・さっきよりも自然に会話できていた。 ・知っている単語を駆使できて良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・的確に言えていたと思った。 ・スムーズな会話で良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Recepción, dígame. は言われる側。 ・初めの方は笑顔で自然に会話できていた。 ・完全に紙を読んでいたのもうちょっと会話している風に話せるともっと良いと思う。

このことから、コメントの大半(88.3%)が活動をした学習者に対する賞賛の言葉となっていたことが分かる。その背景には、互いに相手の良いところを認め、さらに、学習意欲を出させたいとする気持ちが感じられる。また、相手のできていないことを指摘することは、あまりしたくないという日本人らしい心情もあるのではないかと考えられる。これについては、ずばり指摘するのではなく、「・・・がもっと良い」や「もう少しできたら良かった」、「もうちょっと・・・」などの書き方にそういった気持ちが読み取れる。

相互評価として、学習者に返すコメントとしては、良かった点と併せて課題となる点も指摘することが期待されるのであるが、実際には、課題の指摘は、全コメントのわずか 11.7% しか見られなかった。このことから、友人同士で相互評価をさせることは、もちろん自分がするうえでの参考となるフィード・バックとしての意味があるが、一方、問題点として、評価者が日本人であるがゆえに友達に対して気を遣い、評価が甘くなる傾向が見られているのではないかと思われる。

3.5 試行をとおして見つかった課題 (第 3 章のまとめ)

第 2 課の言語活動で筆者は、日本人学習者の言語使用に関する課題、さらには、教師側の学習者に対する過剰な期待および配慮の欠如に気づき、愕然とした。それ以来、言語材料習得の時間に学習したことが言語活動で直接的に表現されずとも、沈黙するのではなく、何とかして問題解決に向けてコミュニケーションし

ようとする姿勢を重視するようになった。初めは、言語使用をめざすものであったが、言語材料の正確な使い方を意識し過ぎることで、自己表現しようとする積極的な姿勢が妨げられていると感じたため、まずは、その姿勢の育成に重きを置くよう、指導の方針を転換した。

最終的には、学生たちは「外国語でのコミュニケーション場面における積極的な姿勢の必要性」を感じてくれたようであった。しかし、それまでに長年培われた受け身の姿勢を変えることは、実際にはそう簡単ではないはずである。

また、教師側も「正確さ」や「既習事項が使われない」ことに固執し、焦っていた。授業で学習した内容をそのまま生かすという、いわば単純記憶によるのではなく、学習したことを応用するということは、現実的には難しいことを認識しなければならなかった。

今回のアンケート調査では、教師の観察による感触と学生たちの感想および実態が一致していた。1年間という時間をかけても、話すことについて自信をつけることまではなかなか難しいということが分かった。むしろ、「自信がついた」と学習者が自分で納得すること自体が、今の学習形態である「言語材料と言語活動を一体化させた指導」では実現させられないのかもしれないと感じた。

さらに、言語材料の定着があまり見られなかったことについて、アンケート調査より、授業外での自主学習に対する意識が低かったことも要因の1つであったと考えられる。その動機を高めるための授業のあり方についても再考察が必要である。第二外国語として学習する場合、その動機の高低が学習意欲を左右すると想像されるが、全員に授業以外での自主学習を宿題などで強制的にさせることが、果たして語学力や積極的なコミュニケーションへの姿勢を培うことにつながるのだろうか。試行では、言語材料習得の時間よりも言語活動を終えたあとにこそ、学生たちは語彙や表現を知りたがっていた。しかし、その際も、教師に頼ることが多くあったため、「主体的な学習」であったとは言い難い。まさに、受け身の学習態度こそが、問題であると痛感した。それは、日本の文化と深く関わりがあるのではないかと考えられた。

4. 日本人のコミュニケーションに対する態度の文化的背景

4.1 日本人のコミュニケーションの特徴

日本人のコミュニケーションの特徴については、日本を訪れた外国人によって古くから指摘されてきた。まず、記録の上で注目すべきは、16世紀に来日したポルトガル人宣教師ルイス・フロイスの指摘であろう。フロイスは、「日本では曖昧な言葉が一番優れた言葉で、もっとも重んぜられている(下線部筆者)」(フロイス, 岡田訳, 1991: 188)と、その日本滞在の報告書簡の中で記している。彼は、日本人のことばによるコミュニケーションのスタイルに関して、西洋人のそれと際立った違いがあることに気づいたのである。またその後、明治期に来日した、同じくポルトガル人外交官ヴェンセスラウ・モラエスも、日本人の生き方に関して、その著作の中で、「日本人の精神は文明世界の他のすべての人々と比較して、没個人性の特徴をもっともはっきり示している(下線部筆者)」(モラエス, 花野訳, 1992年: 194)と述べている。

一方、日本人自身も、「ことばによるコミュニケーション」に関して、西欧語との比較により、自らのスタイルの特徴に気づいている。加藤(2010)は、「日本人の言語表現の特徴は、言葉で表現できるのはごくわずかな部分だと考えている点」(加藤, 2010: 88)であると述べている。

このような指摘から分かるように、日本人のコミュニケーションのスタイルの特徴としては、「ことばによって自己を表現することにはあまり意欲的ではない」、「自己主張は集団の中では控え、和を乱す言動は慎むべきであり、そのためにできるだけ曖昧な表現を選ぶようになる」、「ことばによる意思伝達にはあまり重きを置かない」ということが言えるのではないだろうか。また、そのことは、日本人が西欧語によるコミュニケーションをおこなおうとした際には、その違いのために何らかの問題を引き起こすことになるかと予測される。

日本人が外国語を学習しようとする際の課題としては、すぐに考えられる「言語の構造の違い」や「発音の違い」などといった点は当然であるが、「ことばによるコミュニケーションのとらえ方の違い」も無視すべきではない。

そのコミュニケーションに対するとらえ方の違いが、日本人の外国語学習に影響しているとするれば、その点についての指導のあり方が求められなければならない。つまり、日本人が外国語でコミュニケーションを図ろうとする際には、「ことばによる意思伝達」に頼らなくても分かりあえるはずだという状況にある日本人同士のコミュニケーションと異なり、できるだけ「言葉によって正確に相手に意思を伝えよう」とする西欧人のコミュニケーションのスタイルをとる必要があるということである。また、フロイスやモラエスが述べたように、もしその点が日本特有のものであるならば、日本人にとっての外国語教育における中心的課題であると言える。

さらに、その点は、外国語教育の分野だけでなく、ビジネス社会でも問題視されている。佐久間(1989)は、日本人と欧米人の「交渉」における日本人の立場の弱さや議論におくれをとってしまっている現実を示し、ゲームととらえたビジネスにおける問題解決の訓練の必要性を説いている。

さらに、日本語そのものが形式(型)を重視する言語であることも要因の1つではないかと考える。日常の会話においても画一的な、型を踏まえる表現が多く用いられることの多い日本語の世界の中で育つことは、ともすると自分の意見を表明しない、また持たないように教育されていると言えはしないだろうか。日本語の学習を考えてみると、型を踏まえる表現をいかに多く身につけるかが問われる。そのため、日本人が英語の学習をする場合にも同じように多くの形式表現さえ覚えればよいと安易に思うとすれば、それも大きな影響を持つと考えられる。同一民族かつ島国であったため、日本人の間では「控えめにする」や「分別をわきまえる」といった和を尊ぶ精神が重んじられ、日本人には潜在的に他人も自分も同じであるという思い込みが存在していることが指摘されている(中根, 1972; 佐久間, 1989; 芳賀, 2004 他)。そして、「出る杭は打たれる」という表現があるように「みな同じである」ことを尊ぶ日本人にとって、「多様性」は認めがたいという現実がある。この日本人の「画一的」な発想こそ、外国語教育が抱える問題であり、「コミュニケーション時代」と言われる今日の教育上の大きな課題なのである。

しかし、決して日本人のコミュニケーション能力が低いというわけではない。ふだんから「思いやり」や「相手の立場に立って考える」などに価値が置かれることがよく言われる。このことは逆に、言葉によるコミュニケーションよりも「相手の意向を察する」、「場の空気を読む」ことを重視した文化だと言えるのではないだろうか。例えば、授業においても、質問することは「講義の進行を遅らせ、他の生徒に迷惑がかかる」(上田, 2013)と考え、質問をしない生徒もいる。このことから、自分中心ではなく相手を常に意識していることが読み取れる。つまり、「日本人同士のコミュニケーション能力」は極めて高いということを物語っているのだと考えられる。教育上の課題として日本人の「コミュニケーション能力の育成」が取り上げられるのは、その「コミュニケーション」をおこなう相手が外国人であった場合においてである。相手が異文化の出身であった場合においても、日本人は日本の文化の型をそのまま持ち込んでコミュニケーションしようとしていることが問題なのである。そのことが、文部科学省(2008)の、日本人が「外国語で積極的に自己表現しようとしていない」という判断につながっているのではないだろうか。

4.2 文部科学省の掲げる外国語学習の目標に見られる教育上の課題

上記のような日本人の言語使用における特徴については、文部科学省も日本人にとっての大きな教育上の課題であるにとらえている。なぜなら外国語指導要領において、外国語学習をとおして日本人のめざすべき目標の1つに、「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」(表17・表18参照)が挙げられているからである。これは、1989年に掲げられてから現行の2008年(高等学校は2009年)の改訂まで変更されていない。このことは、「日本人がコミュニケーションを積極的に図ろうとしない」、つまり「消極的である」実態を踏まえたものであることが読み取れる。このことから、日本人が外国語を使用する際には消極的であるという文化的特徴が今も大きな課題となっていることが分かる。そのことは日本人の言語使用における特性や文化的背景を理解すると、納得がいく。

表17 近年の学習指導要領の目標の変遷 (中学校)

1977年 改訂版 (1980年施行)
外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解をさせる。
1989年 改訂版 (1993年施行)
外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、 <u>外国語で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</u> とともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う(下線部筆者)。
1998年 改訂版 (2002年施行)
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、 <u>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図り</u> 、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う(下線部筆者)。
2008年 改訂版 (2012年施行)
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、 <u>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図り</u> 、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う(下線部筆者)。

表 18 近年の学習指導要領の目標の変遷 (高等学校)

1978年 改訂版 (1982年施行)
外国語を理解し、外国語で表現する能力を養うとともに言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて理解させる。
1989年 改訂版 (1994年施行)
外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、 <u>外国語で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</u> とともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める(下線部筆者)。
1999年 改訂版 (2003年施行)
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、 <u>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図り</u> 、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う(下線部筆者)。
2009年 改訂版 (2013年施行)
外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、 <u>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図り</u> 、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う(下線部筆者)。

また、言語材料に関する項目の中に、「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連づけて指導すること」と示されている。これは、従来の文法中心の指導から、「コミュニケーション」を意識した学習を展開するように指導すること、謂わば、これまでの外国語指導の考え方を大きく転換する必要があることを示唆したものとなっている。

日本における外国語教育は、異文化の中でも自信を持って自己表現できる日本人の育成、つまり、文部科学省が目標として掲げる「国際社会に生きる日本人」を育成する上での大きな使命を担っていると言える。そのためには、言語によるコミュニケーションをするうえで不可欠であり、また、日本人の根本的な課題である「コミュニケーションを図ろうとする態度の育成」こそが、教育のめざすべき重要な目標の1つとして掲げられているのである。

また、中学校における指導に対する評価のあり方については、国立教育政策研究所(2011)が「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「表現の能力」、「理解の能力」、「言語や文化についての知識・理解」の4つの観点を設定している。その中で注目すべきは、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」という観点が第1番に掲げられていることである。そのことから、最終目標である「コミュニケーション能力の基礎を養う」ために、まず何より「積極的な態度」というものが不可欠であり、極めて重要であるとの考えが読み取れる。

また、具体的な4技能(聞くこと・話すこと・読むこと・書くこと)における、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の評価規準として、以下のことが挙げられている(表19参照)。

表19 4技能における「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の評価規準⁴⁴

聞くこと	話すこと	読むこと	書くこと
「聞くこと」の言語活動に <u>積極的に</u> 取り組んでいる(下線部筆者)。	「話すこと」の言語活動に <u>積極的に</u> 取り組んでいる(下線部筆者)。	「読むこと」の言語活動に <u>積極的に</u> 取り組んでいる(下線部筆者)。	「書くこと」の言語活動に <u>積極的に</u> 取り組んでいる(下線部筆者)。
様々な工夫をして、 <u>聞き続けよう</u> としている(下線部筆者)。	様々な工夫をして、 <u>話し続けよう</u> としている(下線部筆者)。	様々な工夫をして、 <u>読み続けよう</u> としている(下線部筆者)。	様々な工夫をして、 <u>書き続けよう</u> としている(下線部筆者)。

さらに、文部科学省の中学校学習指導要領における表現力を育成する目標である「話すこと」および「書くこと」の言語活動における目標の変遷を見てみると、「正確さ」に重きを置く考え方から、「自己を表現する」考え方に移っていったことが読み取れる(表20・表21参照)。

1977年までは、「簡単な事柄」や「事柄の概要」、「事柄の要点」をおさえて書くことが目標とされていたが、1989年の改訂では、2年生に対する目標として初めて、「自分の考えなどを書くこと」が掲げられた。この年の教科の目標で、「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」と示されたことから、このような目標の設定に至ったと考えられる。それ以降の2度の改訂においても、その目標は変えられていないことから、書くことにおいては、文法的な正確さよりも、自分の考えや気持ちなどを表現する自己表現、また、伝達に重きを置く指導をめざすようになってきていることは明らかである。

⁴⁴ 表は筆者作成。

表 20 中学校学習指導要領外国語科 近年の「話すこと」における目標

1977年 改訂版 ⁴⁵	
1年	(1) 初歩的な英語を用いて、簡単な事柄を聞いたり話したりすることができるようにさせる。
2年	(1) 初歩的な英語を用いて、事柄の概要をとらえながら聞いたり話したりすることができるようにさせる。
3年	(1) 初歩的な英語を用いて、事柄の要点をとらえながら聞いたり話したりすることができるようにさせる。
1989年 改訂版	
1年	(2) 初歩的な英語を用いて、身近で簡単なことについて話すことができるようにするとともに、英語で話すことに親しみ、英語で話すことに対する興味を育てる。
2年	(2) 初歩的な英語の文や文章を用いて、 <u>自分の考えなどを話すことができるようにするとともに</u> 、英語で話すことに慣れ、英語で話そうとする意欲を育てる(下線部筆者)。
3年	(2) 初歩的な英語の文章を用いて、 <u>自分の考えなどを話すことができるようにするとともに</u> 、英語で話すことに習熟し、英語で話そうとする積極的な態度を育てる(下線部筆者)。
1998年 改訂版	
全学年 共通	(2)英語で話すことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて <u>自分の考えなどを話すことができるようにする</u> (下線部筆者)。
2008年 改訂版	
全学年 共通	(2) 初歩的な英語を用いて <u>自分の考えなどを話すことができるようにする</u> (下線部筆者)。

⁴⁵ 1977年改訂版では、「聞くこと」と「話すこと」が同じ項目として掲載されている。

表 21 中学校学習指導要領外国語科 近年の「書くこと」における目標

1977年 改訂版	
1年	(3)初歩的な英語を用いて、簡単な事柄について文を書くことができるようにさせる。
2年	(3)初歩的な英語を用いて、事柄の概要が伝わるように文を書くことができるようにさせる。
3年	(3)初歩的な英語を用いて、事柄の要点が伝わるように文を書くことができるようにさせる。
1989年 改訂版	
1年	(4)初歩的な英語を用いて、身近で簡単なことについて書くことができるようにするとともに、英語で書くことに親しみ、英語で書くことに対する興味を育てる。
2年	(4)初歩的な英語の文や文章を用いて、 <u>自分の考えなどを書くことができるようにするとともに</u> 、英語で書くことに慣れ、英語で書こうとする意欲を育てる(下線部筆者)。
3年	(4)初歩的な英語の文章を用いて、 <u>自分の考えなどを書くことができるようにするとともに</u> 、英語で書くことに習熟し、英語で書こうとする積極的な態度を育てる(下線部筆者)。
1998年 改訂版	
全学年 共通	(4)英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて <u>自分の考えなどを書くことができるようにする</u> (下線部筆者)。
2008年 改訂版	
全学年 共通	(4)英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて <u>自分の考えなどを書くことができるようにする</u> (下線部筆者)。

4.3 日本におけるコミュニケーションへの積極的な態度を育てる取り組み

これまでに、文部科学省が示す目標の達成をめざし、中学校・高等学校においては英語によるコミュニケーション能力を育成するための実践研究が数多くなされてきた。例えば、草山(2006)は、「話すこと」の領域に焦点を当て、「実践的コミュニケーション能力の育成をめざし、生徒が英語を『使える』と実感することができる」ための指導の工夫として、中学校3年間を見通した指導計画を作成した。

しかし、授業時間の制限や文法シラバス中心の教材の定着などにより、英語を使いながらコミュニケーション能力を高めようとする実践までは難しいという現状が報告されている(豊住, 2006; 大里, 2008; 滝沢, 2010 他)。草山(2006, p.93)は、「文部科学省の平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査(英語)の結果

は、『話しかけに対して意味をとらえて応答すること』などを課題とし、その改善の方向として、『話しかけに様々な表現で応答する機会や場面を設定した指導の充実』などを挙げている。しかし、指導内容は、文法事項の習得に重点がおかれがちなのが現状である。」と述べている。

さらに、永易，野村(2006)は、英語教育の現状を踏まえたうえで、「実践的なコミュニケーション力を自ら高めることができる自己学習力の育成とともに、問題解決的な活動場面をとおして『思考・判断』の力を育てることが重要である」ことを指摘している。しかし、実際には、「思考・判断」を含んだ学習活動はなされているものの、この点に関する評価の観点が明確化されていないため、それを意識した授業展開までは達成されていないのではないかとしている。

外国語教育以外の分野でも、上田(2013)は、自身の講義において、一方通行の講義では、学生が「受け身」になるとし、それを対話形式とすることにより、学生が積極的に考え、自発的に発言させるような取り組みをおこなっている。

また、第二外国語としてのスペイン語教育の分野においても、英語教育と同じように努力がなされている。

日本におけるスペイン語教育は、従来から文法訳読教授法による指導が主流であった。しかし、英語教育における変化の流れなどの影響を受け、スペイン語によるコミュニケーション能力の育成を目標とした授業がスペイン語初級レベルから見られるようになった(大森，落合他，2011)。また、スペイン語による「会話」を実践させるためのロールプレイやタスク活動などを取り入れた授業実践の報告もなされている(浦，2010；壇辻，河上他 2006)。

それに伴い、授業で使用する教材もその目的に沿ったものも出版されている(大森，四宮 2004；大森 2008 他)。しかし、浦(2010)は、学生からの希望として「話すこと」が一番に挙げられているにも拘わらず、教材や授業時間による制限から、それが難しいことを指摘し、今後コミュニケーション能力の育成にも多くの時間が必要であるとの見解を示している。そのような今後の課題については、福嶋(2004)や泉水(2009)、浦(2010)が指摘しているように、クラスサイズの問題、さらには、授業時間や各授業の目標設定、各教師の採用する教授法なども大きく影響すると考えられる。

以上のように、日本人のコミュニケーション能力の育成については、外国語教育が抱える課題が数多くあることが分かる。

4.4 日本人学習者のコミュニケーションに見られる消極的態度 (第4章のまとめ)

日本人が外国語によるコミュニケーションに消極的である要因のひとつに、文化的な背景の影響が強くあることが分かった。日本社会で生活する日本人にとっては、「控えめにする」や「自己主張をしすぎない」などの性質が負に働く

ことは少ないのかもしれないが、相手が異なる文化的背景を持つ外国人であってもその姿勢を変えないとなると、その態度は問題である。

抜本的な取り組みなくしては、いざというときになかなか外国語で自己主張することは容易ではない。そのような時代背景のもとに、近年では、中学校・高等学校におけるさまざまな制限があるにもかかわらず、「話すこと」に力を入れた授業も展開されるようになってきている。さらに、大学におけるスペイン語教育でも、次第にその動きが活発化しつつあると言えるのではないだろうか。

中学校・高等学校における英語教育では、まだまだ条件的に難しい現実があるものの、国レベルではコミュニケーションへの積極的態度が育っていないという課題に気付き、目標として掲げている。そこで、それに伴い、実際の教育現場における意識改革は、どこまで進んでいるのかを調査する必要があると考えた。

5. 日本の中・高の英語教育における表現力育成に関する実態調査

5.1 中・高の英語指導における授業中の自己表現に関するアンケート調査結果および分析 (教員対象)

日本における英語指導の実態をさぐるべく、公立中学校および高等学校教員を対象に、授業中の教師、生徒の発言方法および内容に関するアンケート調査(資料3⁴⁶参照)をおこなった。その内容と結果を以下に示す。

調査期間：2011年7月～10月

調査対象者：公立中学校英語科教員30名(男性4名・女性23名・
男性ALT⁴⁷2名・女性ALT1名)
公立高等学校英語科教員3名(男性1名・女性2名)

調査項目として以下の3点を挙げた。

<中学校・高等学校それぞれにおいて>

- ①生徒の発言機会が教師による指名か否か
- ②授業中の生徒による発言内容
- ③英作文をどの程度扱っているか、また、その内容はどのようなものか

①生徒の発言機会が教師による指名か否か(中学校)

60%の教員が「指名して発言をさせる」ことが多いと答え、生徒の「自由に発言させる」ことが多いと回答した教員は27%であった(図28参照)。また、その両方である13%の割合を考慮したとしても、この結果から、日本の中学校において、授業中の生徒の発言の自由度は低いことが分かった。

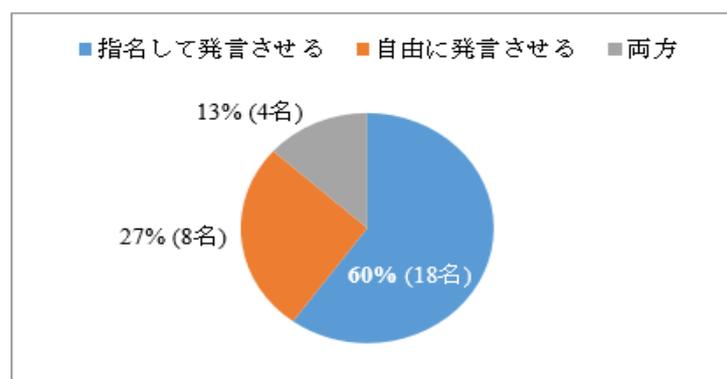


図28 ①授業中の生徒の発言形式について(中学校教員30名)

⁴⁶ 高校教員対象のアンケート用紙の内容は中学校教員対象のものと同じであるため、掲載は省略する。

⁴⁷ Assistant Language Teacher (以下 ALT)：ネイティブ・スピーカーの英語指導助手。授業には、日本人教員の補佐として加わる。

②授業中の生徒による発言内容(中学校)

90%の教員が「問題に対する自分の解答を言わせる」と答え、「自分の感想や考えを言わせる」と答えた教員は7%にとどまった(図 29 参照)。

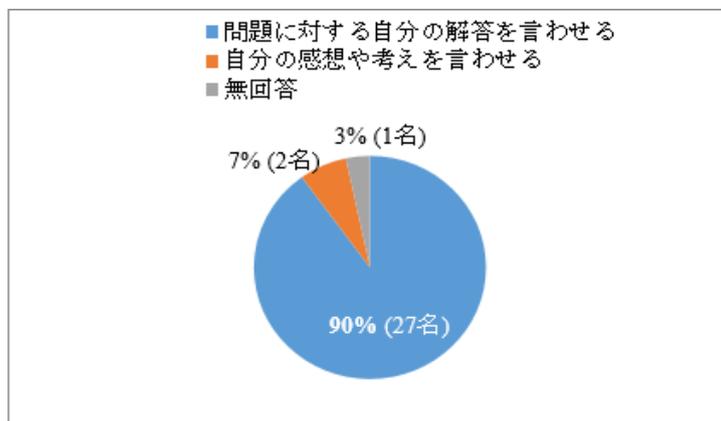


図 29 ②生徒の英語による発言内容について (中学校教員 30 名)

③英作文をどの程度扱っているか、また、その内容はどのようなものか(中学校)

「授業で毎回」扱っていると答えた教員は3%にとどまり、「授業で時々」と答えた教員が70%以上であった(図 30 参照)。また、その内容としては、教科書の設問にある「自分の夢」などの英作文問題を扱う、というものがほとんどであったが、一部、ネイティブ・スピーカーである ALT に渡す英作文や週末の日記などが取り上げられていることが、記述式の回答より明らかとなった。

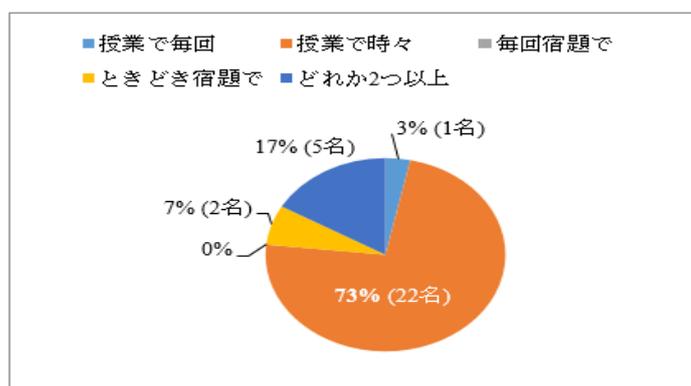


図 30 ③英作文を扱う頻度について (中学校教員 30 名)

①生徒の発言機会が教師による指名か否か(高等学校)

3名だけではあるが、高等学校の教員にも同じ内容で質問したところ、全員が、高等学校では生徒を「指名して」発言させていることが明らかとなった(図 31 参照)。

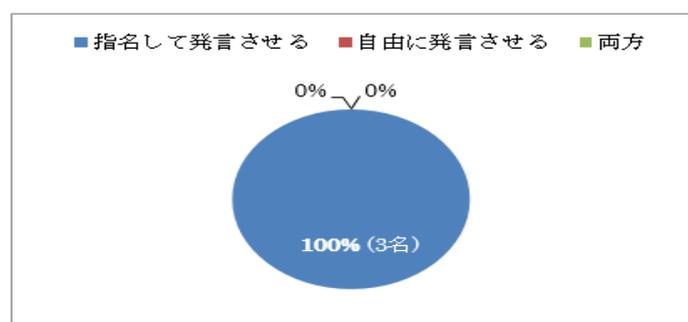


図 31 ①授業中の生徒の発言形式について (高等学校教員 3 名)

②授業中の生徒による発言内容(高等学校)

また、生徒の英語による発言の内容も「問題に対する自分の解答」を言わせる場合に限られるということで、正答問題しか扱っていないと言っても過言ではない結果となった(図 32 参照)。

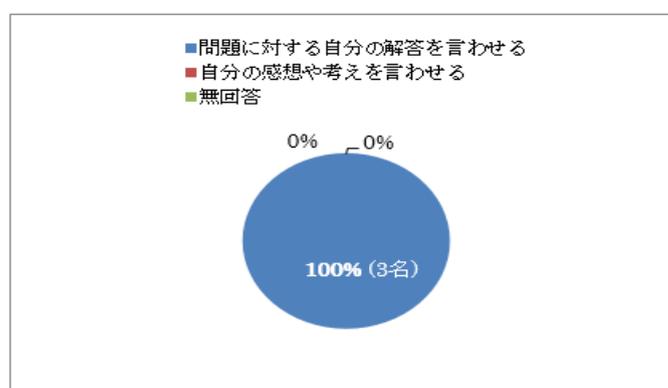


図 32 ②生徒の英語による発言の内容について (高等学校教員 3 名)

③英作文をどの程度扱っているか、また、その内容はどのようなものか(高等学校)

英作文を扱う頻度について、「授業で毎回扱う」と答えた教員は誰もおらず、「授業で時々扱う」と答えた教員は3名中2名であった。その内容として、記述式の回答で「教科書の課題や基本文を使う」や「自分のことを説明する英作文を書かせる」を挙げた(図 33 参照)。

また、その他と答えた教員は、自身で発展問題を作成し、理解力のある生徒にエキストラ課題として課していると述べた。

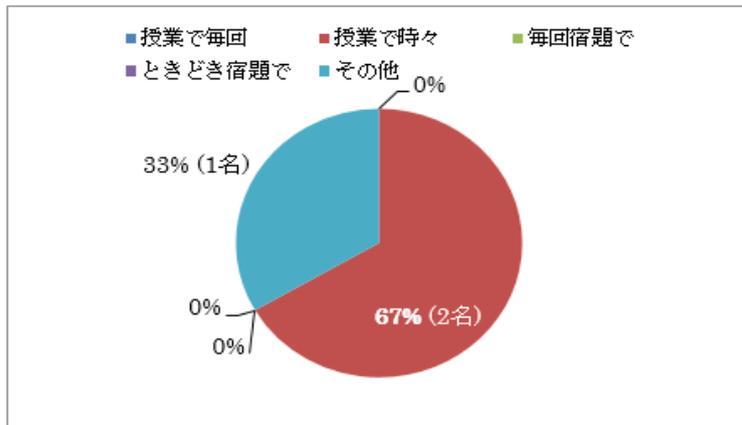


図 33 ③英作文を扱う頻度について (高等学校教員 3 名)

教員を対象におこなったこのアンケート調査より、生徒に発言をさせる際は指名をしていると答えた割合が、中学校において60%、高等学校においては100%と非常に高かった。

この結果より、生徒の「コミュニケーションへの積極的態度」の育成という指導目標に即した形態をとることは、現実として難しい実態があることが明らかとなった。また、自己表現力の育成をめざした取り組みについても、教科書の内容にとどまり、自主的なものでないことも分かった。

5.2 中・高の英語指導における授業中の自己表現に関するアンケート調査結果および分析 (学生対象)

中学校・高等学校における日本の英語教育の実態をさぐるべく幅広い調査を行うため、対象者を以下の学生 328 名とし、アンケート調査をおこなった。

この調査は、中学校、高等学校での英語の授業中における教員、生徒の発言方法および内容を問うものであった。5.1 で述べた教員対象のアンケート調査結果と学生対象の調査結果とを比較し、その分析をとおして、英語科における指導方法に関する実態を把握しようとした。

調査項目は、教員対象のアンケートとほぼ同じものとし、学生の立場で答えてもらうこととした(資料 4 参照)。その内容と結果を以下に示す。

調査期間： 2011 年 4 月～6 月

調査対象者：大学生 1～4 年生 308 名 (外国語学部 189 名・文学部 41 名・
商学部 48 名・経済学部 30 名)
短期大学生 1 年生 13 名 (外国語学部 13 名)
専門学校生 1～2 年生 7 名 (外国語学科 7 名)

調査項目：

< 中学校・高等学校それぞれにおいて >

- ①生徒の発言機会が教師による指名か否か
- ②授業中の生徒による発言内容

①生徒の発言機会が教師による指名か否か(中学校)

調査をおこなった大学生、短期大学生、さらに専門学校生によると、中学校における生徒の発言形式は、83%が「教師からの指名」によるものであり、「生徒から自主的に」発言したとされるのはわずか10%にとどまった(図34参照)。

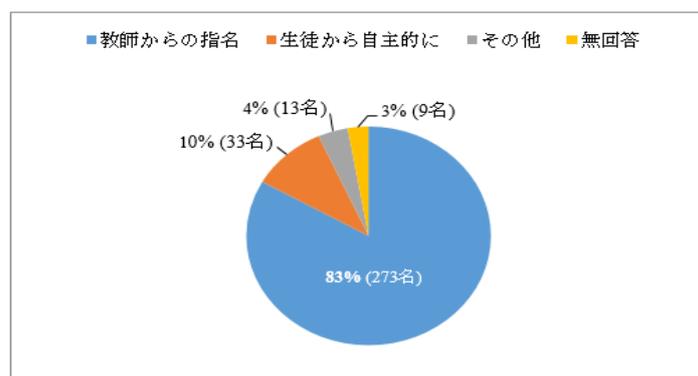


図34 ①中学校における生徒の発言形式について (全体 328名)

②授業中の生徒による発言内容(中学校)

発言内容は「自分の解答を述べる」ものが90%であり、「自分の考えを述べる」内容のものはほとんどなかったと言っても過言ではない(図35参照)。

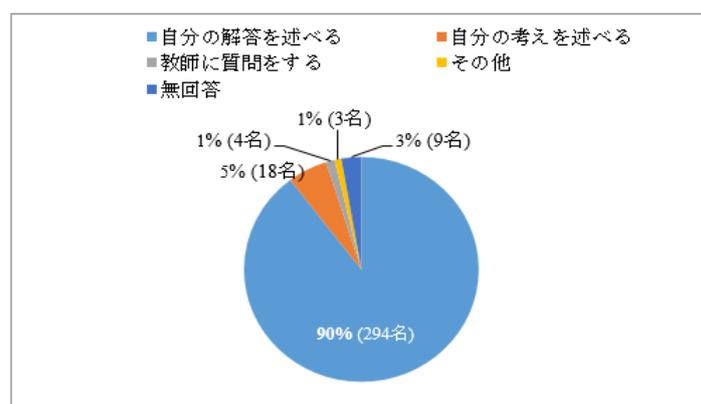


図35 ②中学校における生徒の発言内容について (全体 328名)

①生徒の発言機会が教師による指名か否か(高等学校)

高等学校における生徒の発言形式は、82%が「教師からの指名」によるものであり、「生徒から自主的に」発言したとされるのはわずか12%であった(図36参照)。

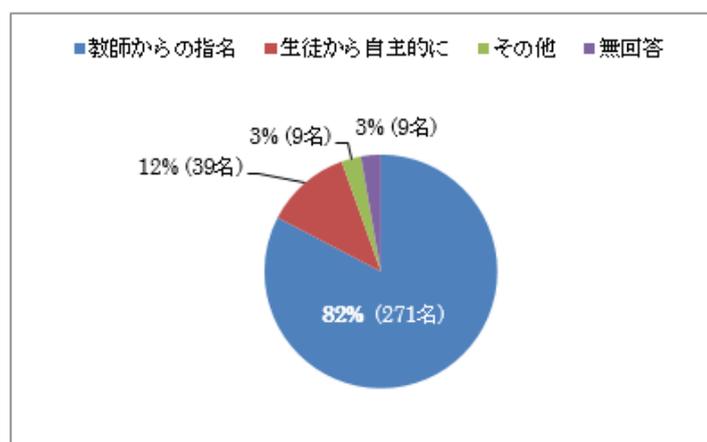


図36 ①高等学校における生徒の発言形式について (全体328名)

②授業中の生徒による発言内容(高等学校)

発言内容は「自分の解答を述べる」ものが81%であり、「自分の考えを述べる」内容のものは11%にとどまった(図37参照)。

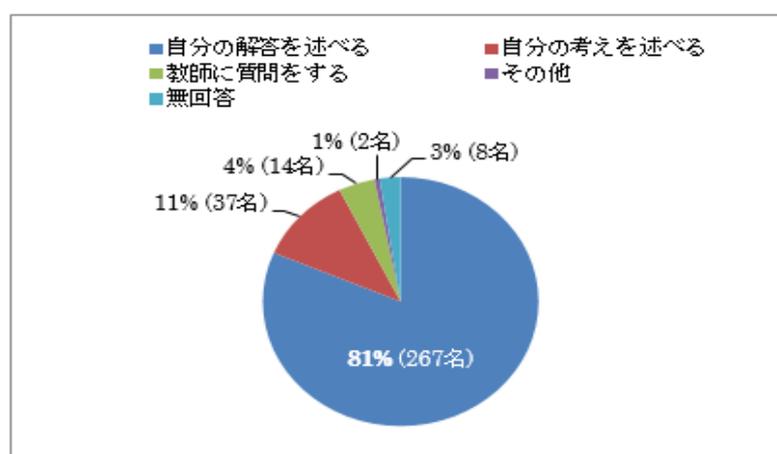


図37 ②高等学校における生徒の発言内容について (全体328名)

学生に対するアンケート調査結果より、中学校および高等学校においては、全体の約80%以上が「教師からの指名」により発言をしていることが明らかとなった。このことから、中学校・高等学校における英語科指導の実態として、授業中、生徒は常に受け身の状態であること、また、発言の内容としても「自分の解答を述べる」や「教師に質問をする」にとどまり、自由に自己の考えを述べるな

どの自己表現の機会は極めて少ないということが言える。英作文においても、授業中に大きく扱われるということはされておらず、教科書の設問にある英作文程度である。つまり、学習指導要領の外国語科の目標として「コミュニケーションへの積極的態度の育成」が掲げられているということは、「積極的ではない」という現実をとらえたものであり、今回のアンケート調査の結果もそれを裏付けるものと考えられる。学習指導要領の改訂により示された「コミュニケーションへの積極的態度の育成」をめざした取り組みは、まだ始まったばかりだと言えるのではないだろうか。

5.3 学習指導要領の改訂と入試の関わり

5.3.1 公立高等学校の入試に見られる英作文の出題

ここで言う「英作文」⁴⁸は、英語による自己表現を求めるものであり、正答問題には見られない、英語で書くことによる表現力を測ることができる。それは、文部科学省の学習指導要領の指導目標に掲げられる、「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」に直接的に取り組む有効な方法としてとらえられる。学習指導要領の改訂による新しい目標の設定は、公立高等学校入試問題の出題傾向の変化をもたらし、それは中学校における日々の指導に影響を与えるものと予想された。そのため、英作文の出題を調査対象とし、コミュニケーションへの積極的態度の育成をめざす、中学校における実態をさぐることにした。

今回の調査では、過去 26 年間の公立高等学校の入学試験を分析し、英作文の出題の実態をつかみ、学習指導要領の改訂と英作文問題の出題の相関を見る。そこで、全国を 8 つの地域に分け、各地域から 1 県ずつ抽出し、全国的な傾向を探ろうとした。

具体的な調査項目としては、

- ①高等学校入試における英作文の問題はいつ頃から始まったのかを明らかにする。
- ②英作文の出題と文部科学省の学習指導要領の改訂との関連性をさぐる。

調査対象期間：1989 年～2014 年

調査対象都道府県：

- ・北海道 …北海道
- ・東北 …福島県
- ・関東 …東京都

⁴⁸ 本文の内容について問い、その直接的な解答が本文中にあるような問題については、表現を問う問題とは該当しないと判断し、今回の調査から除外した。

- ・中部 ... 静岡県
- ・近畿 ... 大阪府
- ・中国 ... 広島県
- ・四国 ... 香川県
- ・九州・沖縄... 福岡県

調査内容：英作文問題の出題形式を調査し、その傾向および内容を分析する。

調査結果：(資料 8, pp.162-210 参照)

表 22 公立高等学校入試問題における英作文の出題形式

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
北海道 北海道	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
東北 福島県	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
関東 東京都	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
中部 静岡県	○	○	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
近畿 大阪府	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
中国 広島県	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
四国 香川県	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
九・沖 福岡県	-	-	▲	▲	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎

<表中の出題形式分類>

▲...和文英訳	日本語の文または文章を英語に訳させる問題。自己表現は不可能。 例)「次の日本語の意味を表す英文を書きなさい。(北海道, 1989)」
○...条件つき英作文	対話文や文章の中で前後関係から考えられる英文を答えさせるものや、 <u>表現上制限が加えられた</u> タイプの問題。 例)「あなたの好きな食べ物を二つ選び、どちらがより好きであるかわかるように、英語で書きなさい。(北海道, 1994)」
◎...自己表現英作文	あるテーマについての解答者の考えや意見などを求めたものや、登場人物になったつもりでの考えや意見などを、文または文章で自由に表現させるタイプの問題。 例)「①の質問に対する答えを、あなた自身の場合について、2語以上の英語で自由に書きなさい。(北海道, 1999)」

英語による表現力の育成をめざすならば、従来からおこなわれていた和文英訳よりも、自己を表現する英作文に一層力を入れるべきである。今回の公立高等学校入試問題の分析をとおして、英作文を出題した都道府県が全国的に広がったと考えられるのが 1997 年であった(表 22 参照)。1995 年頃までは、和文英訳を出題する都道府県が大半であった。その後、1999 年を境に、一旦、和文英訳の出題が若干減るが、英作文問題と同時に出現する傾向も見られる。

本調査では、英作文の問題を 3 種類に分類した。出題されている日本語文そのまま英語に直すタイプのものを「和文英訳」とし、英訳ではないものの、解答する内容がほぼ決まっているものや文法上の制限など、表現上の自由がないタイプのものを「条件つき英作文」とした。そして、解答者の考えや意見などを

自由に表現できるタイプのものを「自己表現英作文」と分けた。本調査では、解答が1つではない「自己表現英作文」の出題のみを取り出して表にまとめた(図38参照)。

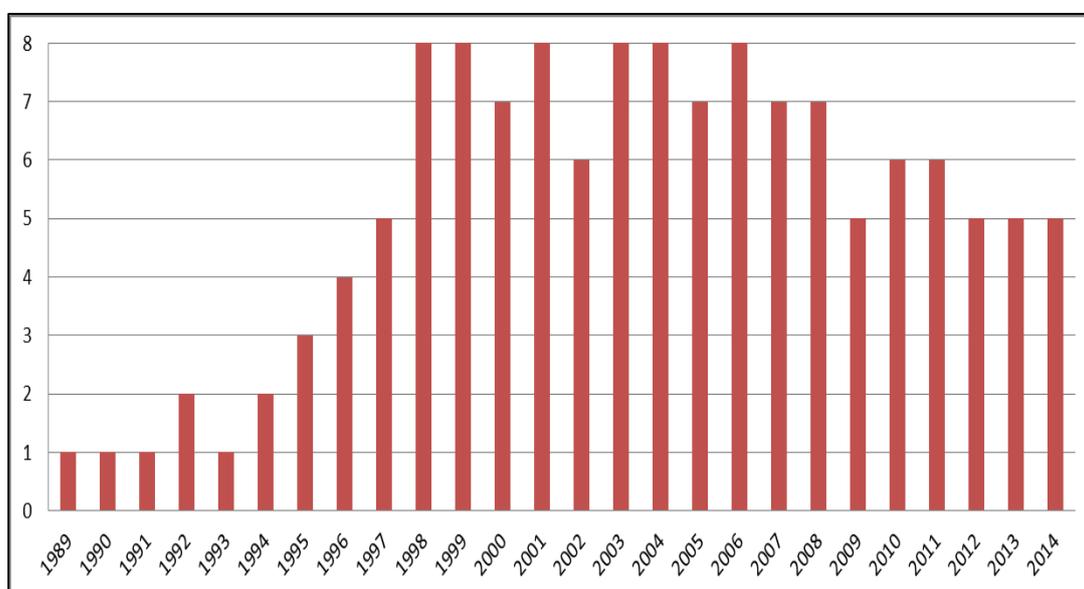


図38 8県の公立高校入試における自己表現力を問う出題の割合
(自己表現英作文のみ)

図38に見られるような、1995年あたりから英作文の出題が増えているという、この全国的に見られる傾向は、1998年の文部科学省による学習指導要領の改訂を受けての変化であったと考えられる。1998年の改訂で、中学校における外国語科の目標として、「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図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーションの基礎を養う」ことが掲げられた。それと併せて、評価規準の改訂もなされ、4つの観点による絶対評価が導入されている。その中で、評価の観点の第1番目に掲げられたのが、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」であり、注目された。入試でもこの点を測るものとして英作文が出題されるようになったのだと考えられる。実際には、その前の1989年の指導要領改訂で「外国語で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」という文言が登場していたためか、いくつかの県では英作文の出題がすでに見られるが、やはりその後の出題の傾向を辿ると、1998年の改訂が大きな影響力となったことは間違いないであろう。また、2008年の改訂後も本調査の半数以上の都道府県で「自己表現英作文」の出題が続けられている。

以上のような点から、学習指導要領の改訂と入試問題の出題傾向との間には、直接的な関連があるものと考えられる。つまり、指導要領の改訂がなされると、

その内容はすぐに公立高等学校の入試問題に反映されているということが言えるのではないだろうか。

このことから、中学校における英語指導は、入試問題の出題を受け、それに合わせたものになっていなければならないと考えられる。

5.3.2 国立大学の入試に見られる英作文の出題

5.3.1 と同じく、国立大学の入学試験における英作文の出題の傾向の変化を調べることにより、コミュニケーションへの積極的態度の育成をめざす、高等学校における指導の実態を明らかにしようと考えた。また、高等学校学習指導要領の改訂と英作文問題の出題の関連も調べる。そのため、全国を8つの地域に分け、各地域からそれぞれ国立大学を1校ずつ抽出し、全国的な傾向を見ることにした。

具体的な調査項目としては、

- ①大学入試における英作文の問題はいつ頃から始まったのかを明らかにする。
- ②英作文の出題と文部科学省の学習指導要領の改訂との関連性をさぐる。

調査対象期間：1989年～2014年

調査対象国立大学：

- ・北海道 ...北海道大学
- ・東北 ...東北大学
- ・関東 ...一橋大学
- ・中部 ...静岡大学
- ・近畿 ...神戸大学
- ・中国 ...広島大学
- ・四国 ...香川大学
- ・九州・沖縄...九州大学

調査内容：英作文問題の出題形式を調査し、その傾向および内容を分析する。

調査結果：(資料 8, pp.210-242 参照)

表 23 国立大学入試問題における英作文問題の出題形式

		1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
北海道	北海道	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
東北	東北	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	◎	▲	◎	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
関東	一橋	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
中部	静岡	▲	▲/○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
近畿	神戸	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	▲	▲	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
中国	広島	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
四国	香川	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
九・沖	九州	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	◎	◎	◎	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲

<表中の出題形式分類>

▲...和文英訳	日本語の文または文章を英語に訳させる問題。自己表現は不可能。 例)「次の下線部(A), (B)を英語に訳せ。(東北大, 1989)」
○...条件つき英作文	対話文や文章の中で前後関係から考えられる英文を答えさせるものや、 <u>表現上制限が加えられた</u> タイプの問題。 例)「相手の気持ちを傷つけないような理由を挙げて断る [30 語程度] (神戸大, 2004)」
◎...自己表現英作文	あるテーマについての解答者の考えや意見などを求めたものや、登場人物になったつもりでの考えや意見などを文または文章で表現するタイプの問題。 例)「筆者の意見についてどう思いますか。自分自身の考えを、50 語程度の英語で述べなさい。(神戸大, 2007)」
□...英文要約	本文の内容に関して、英文で要約させる問題。 例)「次の英文を読み、100 語程度の英文に要約しなさい。(九州大, 2009)」

国立大学入試問題においても、英作文問題を公立高等学校入試問題と同様の3種類および要約の4つに分類した。「要約」は、本文の内容を英語でまとめさせるものである。

本調査の分析から、1995年頃までは全国的に和文英訳が大半を占めていたが、90年代終わり頃から徐々に英作文の出題が多く見られるようになり、2001年には全国で「自己表現英作文」が出題された(図39参照)。

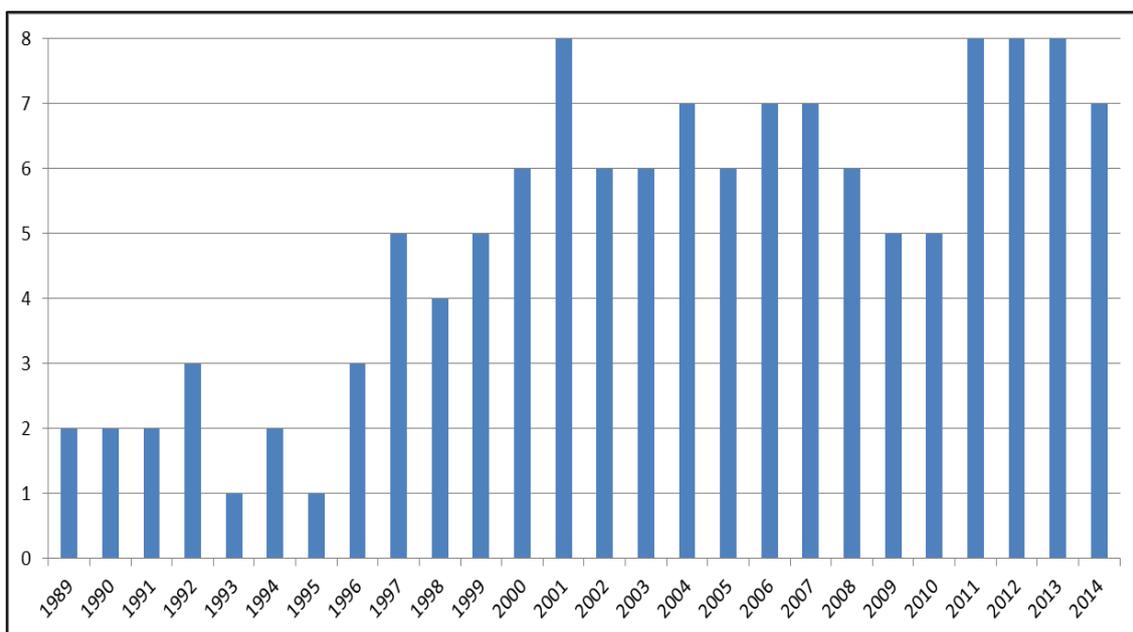


図 39 8 県の国立大学入試における自己表現力を問う出題の割合
(自己表現英作文のみ)

公立高等学校同様、1989 年の指導要領改訂と関係があるのか、1989 年の時点で「自己表現英作文」を出題した国立大学も見られるが、大半はその時点では「和文英訳」を出題していた。大学入試では高等学校入試問題と異なり、条件をつけずに自由に英作をさせる出題が多く見られ、総合的な表現力を評価する形式が採用されていると考えられる。2001 年という年は、高等学校の学習指導要領の改訂の時期と一致している。2008 年の改訂以降もわずかな動きはあるものの、概ね大半の大学が「自己表現英作文」を出題している。つまり、公立高等学校の入試問題と同じように、学習指導要領の改訂が入試問題の出題に影響を与えているものと言えるのではないだろうか。

このことから、学習指導要領の改訂と入試問題の出題傾向との間には、直接的な関連があるものと考えられる。つまり、指導要領の改訂がなされると、すぐに公立高等学校の入試問題と同様、国立大学の入試問題の出題に反映されているということである。そのことから、高等学校における英語指導も、入試問題の出題を受け、それに合わせたものになっていなければならない。

5.4 日本の英語指導における自己表現力育成の実態 (第 5 章のまとめ)

日本の英語指導の実態をさぐるべく、全国を 8 つの地域に分け、各地域からそれぞれ公立高等学校および国立大学を 1 校ずつ抽出し、26 年分の入試問題における英作文問題の分析をおこなった。高等学校入試問題においては、「和文英

訳」、「条件つき英作文」、「自己表現英作文」の3つに分けた。大学入試においては、上記3つに加え、「(英文)要約」の4つに分類した。

その結果、90年代前半は全国的に「和文英訳」の出題が大半を占めていたが、90年代後半より徐々に英作文の出題が見られるようになった。そして、その英作文の中でも、解答者の意見や考えなどを自由に表現することのできる「自己表現英作文」を出題する公立高等学校と国立大学が次第に増えていることが分かった。

さらに、「自己表現英作文」の出題が全国的に見られるようになった時期と文部科学省の学習指導要領改訂の時期である1998年と概ね重なっていることから、学習指導要領の改訂と入試問題の出題との間には相関があることが明らかとなった。このことから、当初は、公立中学校および公立高等学校における指導内容も改訂の主旨に即したものになっていったものと考えられた。しかし、中学校および高等学校の教員、また、学生を対象におこなったアンケート調査より、授業中の生徒の発言内容は「自分の意見」ではなく、問題の「解答」を求めるものであったことが分かった。また、教員は英作文の扱いについて、自主的な機会を持つよりも、「教科書の内容を使用する」などを挙げた割合が多かった。さらに、生徒の発言機会も、「教師による指名」であり、授業中に生徒が自己表現する機会があまり設けられていないということであるため、教師主導の形態がとられているということが推察される。これは、時間的な問題もあると推測されるが、現場の「コミュニケーションへの積極的態度の育成」に対する意識はまだまだ高められるべきであると考えられる。

コミュニケーションへの積極的態度づくりをめざすには、何よりも「学生主体」の授業を実現させなければならない。そのためには、教師側も意識の改革が必要になる。また、それとともに、授業中に使用する「教材」に対しても考えを変えなければならない。つまり、教師が教えるために用いるものではなく、学習者が主体的に問題解決を図るために必要とする情報を掲載したものこそが求められていると強く感じたのである。そのことから、日本の教育の実態をより踏まえた授業のあり方を提案したいと考えた。

6. 「主体的問題解決学習」の開発

6.1 主体的学習態度を育成する指導法の構想

日本の教育は一問一答主義であり、記憶力と基本的な理解力が重視され、事実や身につけた知識を組み立てる思考力は鍛えようとしていないとされる(船川, 2002)。また、試験の出題により、「問題には必ず一通りに決まった正解がある」という固定観念を植えつけ、「正解のない問題に取り組む勇気と想像力を奪ってしまう」(上田, 2013: 23)ことにつながっている。その結果、答える際には「正解でなければならない」という意識が強く教育されることになり、学生たちが自分の意見や考えを自由に表現できなくなってしまっているのではないだろうか。実際に教員や学生を対象におこなったアンケート調査でも、そのような機会があまり設けられていない現実が明らかとなった⁴⁹。しかし、一步社会に出ると、事態は「正解」が決まっていることばかりではなく、自ら考え対応する力が必要になるため(上田, 2013)、教育課程においてそのような「考える力」を育てることは極めて重要となる。つまり、一問一答ではなく、さまざまな答えがあって良いという出題をすることにより、「正解」を求めることに縛られずにしっかりと「考える」ようになると考えられる(船川, 2002)。現実的に、入試などやむを得ない制度の問題もあるが、今の段階でそういった厳しい条件の中でも、大学ではその外国語学習をとおして表現力を高める教育に力を入れるべきであると考えられる。また、その際、特に第二外国語教育においては、それまでの英語教育の成果を伸ばすとともに、さらに、補強するという重要な役割が求められているのではないだろうか。

そのため、第二外国語(スペイン語)そのものへの興味を引くことはもちろんであるが、それ以上に主体的な学習を通じて「自ら考え、自らの力で問題解決を図ろうとする意欲・態度」を育てることを目標としたいと考える。

では、そのように考えたり意見を述べたりする機会を持たせる授業とはどのようなものであろうか。

従来のように教師が「文法や語彙を教える」というやり方では、とかく学習者自身は受け身になりがちであり、語彙や文法の習得の本当の重要性を十分には感じていなかったのではないだろうか。教師が「教える」形態をとり続ける限り、主専攻として学んでいるわけではない学習者たちが「受け身」の姿勢を崩すことは難しいだろうと予測する。

学習者にとって、語彙や文法を「知りたい」という意欲が自然に喚起されるようにするためには、どうすれば良いのだろうか。それを考える上で、発想を転換し、逆に学習者が能動的になるしかない授業はどのようなものかを考えた。

目標としては、語彙や文法に強く興味を持ち、主体的に勉強しようと思ってもらうこととし、テストに合格することが主たる目標になるのではなく、「もっと

⁴⁹ 5.1: pp.76-79 および 5.2: pp.79-82 参照。

学びたい、もっと知りたい」と意欲的になってもらうことをめざす授業づくりをおこないたいと考えた。

そこでまず必要になると考えたのは、1年次の最初から「教師に頼らず主体的に授業に参加する姿勢」を育てることであった。そのためには、教師による説明を最低限にしなければならなくなり、教師の代わりになる学習媒体が不可欠であるということに気づいた。それが「スペイン語問題解決マニュアル」と呼ぶ「学習材」である。この点については、あとで述べる(6.2.2・7.2・9.1.2 参照)。それを使うことにより、「分からないことがあれば、安易に教師に尋ねるのではなく、まず自分で調べようとする」姿勢が育つことが期待できるであろう。そしてそれとともに、外国語学習の成果が決して「教師に教わったから獲得できる能力」ではないことに気づけるのではないだろうか。大学での第二外国語の履修期間を終えても、自主的に学習を進めることのできる方法を身につけていれば、学習を続けられ、他の外国語学習の際にも応用できると考える。そのため、教師の立場を、教師は「教える立場」ではなく「コミュニケーションをとる相手」と捉え、授業中の役割名として「コミュニケーター」と称することとする。

また、実際のコミュニケーション場面では、日本人学習者が「どうせ無理だと思いきみ、伝えようとしないう」や「遠慮をしてしまう」ことも妨げになっていると考えられる。異文化に対してあまりに強く意識するが故に、理解してもらうことへの期待薄やあきらめといったことが日本人のコミュニケーション態度の消極性に影響しているのではないだろうか。

さらに、日本人は特に、「間違えることに対するの怖れが強い」(船川, 2013: 105; 天満, 1982)とされる。それは、求められている解答が「正解」でなければならぬと感じているからに他ならず、この点に対する配慮もなされなければならないであろう。そのような意識を持つ日本人にとって、主体的に学習することにより、従来を受け身の姿勢では学習を進めることができなくなり、意識改革を迫られることになる。そして、それは、伝達のためには何が重要かということに自ら気づくきっかけになると考える。

一方で、「正しい外国語」を身につけようと形式的な正しさにも注意を払おうとすると、それが自動化され、そうでなければ「正しい外国語」を習得するようにはならないという考えもある(白井, 2004)。これまで見られるような文法を中心にした学習は確かに大切であり、できるだけ正確に身につけられることが望ましい。しかし、実際のコミュニケーションの場面では、「正しいか正しくないか」よりも、「通じるか通じないか」が問題となる。当然ながら、「正しくない外国語」の習得はできるだけ避けたいが、大学までの教育課程で培われた意識を変えさせるのは容易ではないため、その点にアプローチするには、思い切った発想の転換をせざるを得ないと考えられる。

また、この「正確さよりも伝達性をとる」という考え方は、主専攻として深く外国語を学ぼうとする学習者にとっては適切でないと思われるが、学習に対す

る過重な意識負担を下げる意味で入門期の学習者、特に第二外国語として学ぶ学習者にとっては重要となるのではないだろうか。そのため、問題を主体的・意欲的に解決を図ろうとする力を育成する取り組みは、まず第二外国語⁵⁰として学ぶ入門期の学習者を対象とする指導場面において導入されるべきと考えた。

さらに、日本の英語教育では、「言葉による事態の処理方法をまったく教えないこと」や「英語を使って不快感、怒り、反対意見などを表現したり、さらには反撃したりといった相手と対立対決の関係でのことばの使い方など」(鈴木, 2011)について、これまで指摘されてこなかった。外国語教育は、外国の良い面ばかりではなく、海外での予期せぬトラブルにも対応できる言語力や方略を身につける機会として見直されるべきではなかろうか。第3章でも述べたように、日本人の危機意識は低いが、実際に事件などに遭遇せずともそれに備えるということを繰り返すことで危機意識が高まるため(大泉, 2001)、本提案では、これまで外国語教育であまり取り上げられなかった授業で扱う内容を問題解決、また、危機管理に焦点を当てたものにする。

6.2 指導計画、学習材(文法編)、評価計画の作成 (大学1年生対象)

6.2.1 指導計画

第二外国語として学習する大学生1年生を対象としていることから、授業中に学習者が「主体的にしっかり考える」ということを軸とし、正解ではなく、問題が解決することをめざして自己表現しようとする姿勢が育つことを目標とした。具体的には、1年次の目標を「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」とする。

そのため、教師が教材を使って教えるのではなく、初回から修士課程における提案⁵¹と同様、タスクに取り組みせる形にする。しかし、スペイン語学習1年目であるということを考慮し、1名でタスクに取り組みせるのではなく、1グループ4名で協力して1つのタスクに対応させることにした。

また、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るべく、学習の初めの段階から「外国人を相手にしたコミュニケーションでは、日本人同士の場合とは異なり、はっきりと言語で表現しなければ意思疎通できない」ということに気づくような内容を扱う。テーマは同じく「海外旅行でのトラブルに対処する」であるが、山下(1979)も述べるように、「つねに流動する『場

⁵⁰ 2014年現在で、日本にはスペイン語学科を有する大学は14校(筆者調査)あるが、第二外国語として開設している大学は237校(文部科学省, 2013)ある。スペイン語専攻の学生に対してはもちろんではあるが、より多くの日本人を対象とした外国語教育の提案をおこなうためには、第二外国語として学習する学生を対象とすることが不可欠となると考えた。また、「正確さ」よりも「積極的に自己表現しようとする姿勢」を重視する授業形態を提案するため、専門的にスペイン語を学ぶ学生に対しては、目標が必ずしも合わないだろうと予測した。そこで、主専攻ではなく第二外国語として学ぶ学生を対象とすることにした。

⁵¹ 第2章: pp.8-24 参照。

面』の展開に対応できるような学習法が必要」であるため、各テーマで扱う内容を細かく分け、対応策を1文単位で扱うことにした⁵²。その点では、大学2年次を対象とした提案における、いくつかの文で表現するタスクとは異なる。

具体的には、教師がテーマとしてある1つの問題場面を提示したり、スペイン語でセリフを言ったりし、それに対して1つの解決策を導き出すよう求めるのである。その際も、「〇〇が問題となっている」と言葉で教師が課題を伝えるのではなく、実際にその場面が分かるような小道具を準備したり役割を演じたりすることで、「ここでは何が問題なのか」、「その問題にどのように対応すべきか」に学習者自身が気づけるよう配慮する。

その際は、各グループ内で、日本語でしっかり考えながら解決策を導き出すよう促す。解決策は、言語によるものとは決して限定せず、提示された問題を解決できると考えられる内容であれば可とする。各グループの考えた解決策の多様さをとおして「正解は1つ、つまり答えが1つ」という概念から解き放たれることにより、学習者がさらに能動的に活動できるようになるのではないかと期待する。

また、その問題解決後、どの解決策が最もその状況にふさわしいのかという点について、全員ですべての回答を共有したあとに話し合う機会を設定する。それにより、学習者が様々な考えを共有する中で多様な視点から深い学習が展開されることにつながると捉える。また、そこで学んだことは、それ以降の言語活動にも生かされるはずである。あくまでも、「問題解決のためにどの言い方や内容が良いか」という点を話し合うのであって、「正解がどれか」ということではない。この点は教師の導き方が鍵となると考える。従来の指導からは大きな変化となるため、教師側の意識改革がまずは必要となる。

また、併せて、わずかではあるが、スペイン人から日本について質問されたり、スペインについて紹介されたりする文を読ませ、それに対して返答を書かせるリーディングとライティングの機会も設定し、積極的に自己表現しようとする意欲を育てよう計画する。

まず1年次では、「正解に固執せず、また、教師に頼ることなく、問題解決を図る手段や伝える内容をしっかりと考え、主張しようとする」姿勢を培ってもらいたいと考える。

6.2.2 学習材(文法編)

実際のコミュニケーション場面において外国語を使用する際、当然ながらすべての単語を知っているわけではないため、的確な語彙や表現を使って言うことができないという事態はよくある。しかし、その「自分が言いたい内容を正確

⁵² 9.1.1: p.136(表 28)および p.137(表 29)参照。

な語彙や表現で言えないために、沈黙している」ということは好ましくない。特に困ったときや緊急の場合であれば、何とかして相手に伝えなければならないが、それにはすでに知っている単語や表現を駆使してそこから相手に連想してもらうなどのストラテジーに頼るしかなくなるであろう。

大学における第二外国語学習ということであっても外国語初修者ということで、中学校での英語指導と条件が重なる。中学校では、生徒の英語による表現力の向上をめざしてはいるものの、文法や語彙などの言語材料が定着していなければ表現力は発揮できないという考えがまだ根強く、そのために必死でそれらを教え込もうと努力がなされている。しかも、授業で扱う教科書ならびに教材の文や語彙は、はじめから決められており、学習者は教師や教科書の著者が選択した語彙や表現を、文法事項の配列順に素直に学んでいくしかない。そこに学習者の考えや意図はないと言っても過言ではなく、既習の言語材料が定着するまでは、学習者はただそれが与えられるのをすべて受け入れ続けるのである。実際に授業中における生徒の英語での表現力を高める英作文指導も時間的に厳しいのか、教科書に掲載された設問を扱うに留まっている⁵³。

そこで、第二外国語学習のはじめから、学習者にとって必要な言語材料を必要だけ学ぶことができたかどうか、と考えた。従来の方法であれば、教師側が必要だと考えるものを先回りして与えていたのだが、そのことは、学習者にとっては、ともすると欲してもいない言語材料を与えられている、ということになっていたのかもしれない。また、学習者が「知りたい」という気持ちが高まった際に学習がおこなわれる方が、言語材料習得の意味でも効果的ではないだろうか。さらに、中学校における英語指導では学習者の発達段階や高等学校入試などの事情もあり、現状を変えることは簡単ではない。しかし、大学であればそれらの条件もなく、第一外国語学習(英語)の経験もあるため、自分で考えて問題解決を図るといふ、内容重視の外国語活動にも対応できるのではないかと考える。そして、言語材料を自分で選択し、表現したいことに自由に使うことができるになれば、次第に言いたいことを言おうとする積極性が高まるようになるのではないだろうか。

そこで、教師に頼らずに、スペイン語の基礎を学んでいない学習者が一から言語材料を扱うための手がかりとして使用できる、初級者にふさわしい文法が掲載された学習材を作成することにした。文法については、既成の参考書があるが、内容は文法専門用語で分けられており、それを知らなければ使いこなすことが難しく、また、その情報量も多い。これらの点から、既成の参考書は初修者にとっては扱いづらいのではないかと考えた。

開発する学習材の内容は、従来の教科書のように易しいものから難しいものへと配列したものではなく、問題解決の場面で必要だと学習者が判断したものを選択して学習していくことができるよう、英語学習の際に学んだ文法用語の

⁵³ 5.1: p.77(図 30)および p.79(図 33)参照。

みを用い、それ以外の用語を使用する際は説明を加えるなど、配慮する。各文法事項についても、初級者に必要不可欠なものだけに厳選し、できるだけ明確に分かりやすく説明するよう心掛ける。

一方、辞書については、学習者の表現の自由を確保すべく、既成のものを使用することにする。そのように、学習者は新たな「学習材」と既成の辞書を使用し、問題解決に対応することになる。

6.2.3 評価計画

この授業の学習者が外国語学習(スペイン語)の初修者であることを踏まえ、指針として、同じ入門期の外国語学習者(英語)を対象としている、文部科学省の国立教育政策研究所教育課程研究センターの「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)」に示されている「『話すこと』の評価規準の具体例」(国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2002)および「『話すこと』の評価規準の設定例」(国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2011)を参考にする(表 24・表 25 参照)⁵⁴。

評定⁵⁵は、学期末におこなう試験および授業中の観察の両面から総合的に判断することとする。その際、授業の趣旨が「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、この指導目標に準拠した絶対評価⁵⁶(文部科学省初等中等教育局小学校課, 2000)でおこなう。

⁵⁴ 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)は示された年により、それぞれ違いがあるが、その両方を本研究の参考とする。

⁵⁵ 2.3: p.22(注 18)参照。

⁵⁶ 「集団に準拠した評価(いわゆる相対評価)」ではなく、「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」(文部科学省初等中等教育局小学校課, 2000)。

表 24 「話すこと」の評価規準の具体例 (2002)⁵⁷

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"> ・間違ふ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。 ・つなぎ言葉を用いるなど、不自然な沈黙をせず話し続けている。
表現の能力
<p>(正確な発話)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ただし強勢、イントネーション、区切りなどを用いて話すことができる。 ・文法に従って、正しく話すことができる。 ・話そうとすることを聞き手に正確に伝えることができる。 <p>(適切な発話)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・伝えたい内容、場面、相手によって語句や表現を選択し話すことができる。 ・聞かれたことに対して適切に応答することができる。 ・適切な速さや声の大きさを話すことができる。 ・相手の理解を確認しそれに応じて話すことができる。
理解の能力
言語や文化についての知識・理解
<p>(言語についての知識)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・単語の発音の違いなど語句や文を正しく発音する知識を身に付けている。 ・場面や状況による強勢やイントネーションの違いを理解している。 ・語句や文の使い分けがわかる。 ・場面や状況にふさわしい表現を知っている。 ・文構造についての知識がある。 <p>(文化についての理解)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭、学校や社会における日常の生活や風俗習慣などを理解している。 ・人々のものの見方や考え方などの違いについて理解している。

⁵⁷ 表は筆者編成。内容は抜粋した。

表 25 「話すこと」の評価規準の参考例 (2011)⁵⁸

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"> ・間違ふことを恐れず積極的に自分の考えなどを話している。 ・聞き手が理解しやすくなるように工夫して話している。 ・問答したり意見を述べ合ったりなどしている。 <p>(コミュニケーションの継続)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・つなぎ言葉を用いるなどして話を続けている。 ・身振り手振り，知っている語句や表現をうまく利用して自分の考えなどを話している。
外国語表現の能力
<p>(正確な発話)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・正しい強勢，イントネーション，区切りなどを用いて話すことができる。 ・語句や表現，文法事項などの知識を活用して正しく話すことができる。 <p>(適切な発話)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・場面や状況にふさわしい表現を用いて話すことができる。 ・尋ねられたことに対して適切に応答することができる。 ・適切な声量や明瞭さで話すことができる。 ・聞き手を意識して，強調したり繰り返したりして話すことができる。 ・与えられたテーマについて，自分の意見や主張をまとまりよく話すことができる。
外国語理解の能力
言語や文化についての知識・理解
<p>(言語についての知識)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発音の違いに関する知識を身に付けている。 ・基本的な強勢の違いを理解している。 ・基本的なイントネーションの違いを理解している。 ・基本的な区切りについて理解している。 ・話を続けるために必要なつなぎ言葉や相づちをうつ表現などを知っている。 <p>(文化についての理解)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭，学校や社会における日常の生活や風俗習慣など，「話すこと」の言語活動に必要な文化的背景について理解している。

⁵⁸ 表は筆者編成。内容は抜粋した。

6.2.3.1 授業における評価

授業中における各グループの問題解決をめざす活動の評価については、「授業中にしっかり主体的に考え、積極的に自己表現しようとする姿勢を育てる」という目標に合わせて、文の「正確さ」ではなく「通じるかどうか」という点で判断する。活動において教師は、学習者の回答や対応に対して、それが相手に「通じた」か否かに合わせて対応する。しかし、その際の活動についての評価は、あくまで学習過程におけるものであるため、その結果を直接的に最終評価には加えることはしない。それにより、評価ばかりを気にして「間違い」を極度に恐れて消極的になるのではなく、「少々間違えても言いたいことを言う」という前向きで積極的な姿勢を育てることができると期待する。当然ながら、学習者の表現は必ずしも文法的に正しくなかったり、難しい言い方をしようとして、適切さの点で不十分であったりすることがあるかもしれない。しかし、そのような過程も、問題解決を図るうえでのストラテジーを学んでいく貴重な学習として、意義があると捉える。

授業中の観察を通じた評価は、毎回、授業中におこなうものであり、学習への取り組みの態度は重要なものであるため、学習者へのフィードバックの判断材料として伝える。

その際、評価シート⁵⁹を作成し、教師が授業中における学習者(グループの代表1名)の取り組みを観察することにした。その基準については、「通じる」に留まらず、状況や相手の様子を踏まえ、上手に相手に自分の意向を伝えた場合には「A:十分満足できる」とし、「通じなかった」場合には、「C:努力を要する」とする。そして、Aには該当しないものの、「通じた」場合には、「B:おおむね満足できる」と判断する⁶⁰。

さらに、その評価シートには、2年次の言語活動において1人で取り組む際に求められるコミュニケーション上のポイントを1年次から意識させるべく、2年次と同じ評価項目を明示することにした。各課の活動において、該当する項目にあてはまる場合には、○をつける。その評価結果から、学習者はおのずと○のついている項目に自信を持つとともに、○をついていない項目に注意を払おうとする意識も生まれるのではないかと期待される。それにより、次の取り組みへの課題意識を刺激することができると考える。

その評価の観点については、授業試行における学生たちの相互評価シートの評価記録に見られた「活動者へのアドバイス⁶¹」こそが、日本人学習者にとっての課題であり、目標とすべきであることから、それらをもとに作成することにした。

⁵⁹ 9.1.3.1: p.145(図 62)参照。

⁶⁰ A・B・C の基準については、国立教育政策研究所教育課程研究センター(2011)の「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(中学校 外国語)」を参考にした。

⁶¹ 3.4.2: pp.63-65(表 13～表 16)参照。

その際、具体的には、「間違いを恐れない」、「もっと主張すべき」、「沈黙せずに何かを言う」、「分からなかったら聞き返す」、「表現の工夫をする」などを評価の観点項目として設定すべきだと考えた。

そこで、評価の観点枠は、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」と「表現」、「理解」とし、本指導における主たるねらいが「コミュニケーションへの積極的態度の育成」であることから、「言語や文化に関する知識・理解」は外すことにした。また、それとともに、「表現」における正確さと適切さの項目はそれぞれ、「伝達できたかどうか」と「表現の方法の工夫」に置き換える。さらに、「理解」については、表面上の言語的な対応だけでなく、「文化の違いに関する問題に気づくかどうか」という視点を入門期から意識させ、身につけさせることが重要であるため、それを判断する項目として設け、学習者がそれに気づいて対応したか否かを評価することにした。

また、授業中の観察による評価は、学習者の活動への積極性から「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の実態を把握するものとして重視するため、筆記試験および実技試験と併せて学期末の評定に加えることにする。これについては、教師がグループ活動に取り組んでいる個々の学習者の様子を見て判断することになるが、あくまでも授業における学習者の積極性を評価するものであり、間違いの数や発言内容で判断することはしない。その際の基準としては、質問や発言などを積極的におこない、教師の印象に残る場合には「A：十分満足できる」とし、グループ活動に積極的に参加しようとしていないなどの様子が見受けられた場合は、「C：努力を要する」と評価をつける。それ以外の学習者に対しては、「B：おおむね満足できる」という評価とする。

6.2.3.2 試験における評価

学期末の試験は、各学期末に筆記試験および実技試験でおこなうことにする。

筆記試験については、それまでの言語活動をとおして身につけた問題解決の際の考え方や言語材料の調べ方などをもとに、新出の問題解決場面への取り組みを、筆記形式で問う⁶²。

1年次はそれまでに、グループによる学習材を使用しての作文に主に取り組んでいるため、1名ずつの実技試験では、新出の内容を問うことは極めて難しい。しかし、既習の内容を問うだけでは、単純記憶の再生のみで評価することになり、授業で学習した問題解決への考え方や対応を評価することはできなくなる。そこで、授業における取り組みの成果を見る実技試験と併せて、応用力を測る筆記試験もおこなうことにしたのである。

⁶² 9.1.3.2 : p.146(図 63)参照。

それによって、新出の内容を問うことが可能となり、学習者 1 人ひとりの学習状況を把握することが可能となるであろう。そのため、筆記試験においては、学習材の使用を許可する。また、授業中、ワークシートにスペイン語で回答文を書く過程を踏んでいることと、数回ではあるが、リーディングとライティングの機会も持っていることから、学習者にとっても、それらの評価の手段として理解されるだろうと考える。

まず、筆記試験の評価基準については、授業における評価シートと同じ観点で見ることとし、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「理解」、「表現」の 3 点で構成する。その際、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の観点では、「出題文を理解しようとしたかどうか」、「理解」は「出題された場面における問題に気づいたかどうか」、そして、「表現」として「対応として回答する文の内容」という 3 点で評価する。

また同時に、それまでに学習した内容の定着を見るべく、実技試験⁶³も実施する。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中から 1 つ場面を選び、教師とのやりとりの中で、その解決のためにいかに自己を表現しようとするか、授業中と同じ評価シート⁶⁴を用い、主にその積極性を評価する。

各学期末の評定は 100 点満点とし、30 点分を筆記試験、同じく 30 点分を実技試験、そして、40 点分を授業中の観察で採点することとする。これについては、本指導のねらいがコミュニケーションへの積極的態度の育成であることから、授業中の活動における積極性を重視した配点とした。

⁶³ 9.1.3.2: p.147(図 65)参照。

⁶⁴ 9.1.3.1: p.145(図 62)参照。

6.3 指導計画および評価計画の作成 (大学2年生対象)

6.3.1 指導計画

2年次では、1年次でのグループによる問題解決学習をとおして培った積極的姿勢を生かし、「トラブルの場面に1人で対応する言語活動をとおして、さらに自己表現への積極性につながる自信を身につける」ことを目標として設定する。

基本的には、修士課程の提案である大学2年次を対象とした「言語材料習得と言語活動を一体化させた指導」⁶⁵をもとにするが、「主体的問題解決学習」を開発するにあたり、言語材料習得の時間を廃止することにした。第3章で述べたように、実践をおこなった際、言語活動の前に言語材料習得の時間を設けていたが、そこで学習したことを使わなければならないのでは、ということに捕らわれるためか、言語活動にその成果は表れにくいと判断された。

そこで、言語材料習得の時間で使用していた教材『¡Vamos a España!』(Shiota, 2011)については、授業中に使用せず、自主学習時にプリントとして配布するなどして活用することにした。

言語活動の題材は、試行で得た学生の感想⁶⁶も参考にし、そのまま継続することにした。また、併せて、リーディングとライティングの機会も設け、自己表現しようとする意欲の維持・向上につながるよう計画する。

6.3.2 学習材

大学2年次では、1年次のグループ活動における学習をもとに、応用的な言語活動に1名で取り組ませるため、その活動中には、1年次に使用していた学習材は使用させないこととする。しかし、言語活動後に活動を振り返って知りたくなったことや表現などを調べたり、モデルダイアログ作成時の参考にしたりする際は、その学習材を使用させる。それと併せて、学習材に掲載されていない語彙や表現については、既成の辞書の使用も認めることとする。

6.3.3 評価計画

大学1年、2年と2年連続して「主体的問題解決学習」をめざすため、2年次の評価についても、1年次と同じ評価の形をとり、筆記試験および実技試験の2つでおこなう。本提案では、言語活動のあとに自ら記入させる自己評価シートおよび、その活動中に、本人とは別の評価者に記入させる相互評価シートを組み合

⁶⁵ 第2章: pp.8-24 参照。

⁶⁶ 3.2: pp.48-58 参照。

わせたポートフォリオは最終的な評定には含めないことにした。その理由として、実際に試行⁶⁷をおこなった際、評価者となった学生より「活動者に対する自分の評価が正しいかどうか分からない」といった意見⁶⁸が出たことが挙げられる。また、それと併せ、結果分析をとおして、学習者同士ではその評価が甘くなる傾向も見られたためである⁶⁹。

授業中の自己評価シートおよび相互評価シートを使用した評価については、「言語材料習得と言語活動を一体化させた指導」の試行後のアンケート調査において、学生の意欲を高めるという結果⁷⁰であったことと、教師の観察や結果分析で有効であると認められた⁷¹ため、そのまま継続することとする。

評価基準については、1年次の評価シートと同様、国立教育政策研究所教育課程研究センター(2002; 2011)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)⁷²」を参考にした。本提案における評価の観点枠は1年次のものと同様であるが、「理解」については、自己評価シートでは、記述式で述べさせる形式をとり、相互評価シートでは、A・B・Cから選択させ、言語活動における文化的問題に気づけたかどうかを見る。

6.3.3.1 授業における評価

その自己評価シートおよび相互評価シートについては、「主体的問題解決学習」を実践するにあたり、2章で提示した両評価シート⁷³を見直し、新たな方針に沿う内容となるように改善することにした。

自己評価に関しては、梶田(1983)も述べているように、自分自身の活動を振り返ることにより、それまで意識していなかった点に気づかせるとともに、自分の活動についての満足感や自信などの感覚を育てることもできるように、さらに、自分の学習上の課題解決に向けての決意表明をさせる項目も設けることにした。また、自分の問題解決を総括的に評価するため、点数化させることを新たに取り入れることにした。それにより、2回おこなう言語活動の結果比較もより具体的になるため、自分の活動をとおした自分の満足度や自信などについても、意識がより鮮明になると考えられる。

この改善にいたっては、第3章で述べた試行における学生たちの自己評価シートの結果分析で、自分の課題として挙げている点の多くが言語材料の不足に関するものであったことが大きく影響している。学生たちは言語活動において、

⁶⁷ 3.1: p.25(表5)およびp.26(表6)参照。

⁶⁸ 3.2: p.52(「評価者になること」学生D)参照。

⁶⁹ 3.4.2: pp.63-65(表13～表16)参照。

⁷⁰ 3.2: pp.48-58参照。

⁷¹ 3.2: p.55参照。

⁷² 6.2.3: p.95(表24)およびp.96(表25)参照。

⁷³ 2.3: p.20(図11)およびp.21(図12)参照。

自分の意見や主張を述べようとする積極性よりも、言語材料の正確性の方に意識を向けがちであった。そのため、自己評価シートを使用をとおして、本指導でめざす「コミュニケーションへの積極的態度」の向上に学習者の意識が最も向けられるように項目設定を改良しなければならないと考えたのである。

相互評価については、学習者が自身の評価と他者からの評価とを比較できるように、同じ観点項目で評価させることにした。ただし、自己評価では「伝えたいことを伝えようとしたか」と「伝わったか」に分けて評価させるが、相互評価ではこの伝達についての意欲とその感覚は評価者からは把握しにくいいため、「伝わっていたか」に統一する。

また、問題解決の総括的評価については、自己評価では点数化させ、2回の言語活動の結果の変容から満足度や自信を育てるように配慮した。これについては、他の項目と同様の A・B・C 評価では評価の区分が大きすぎるため、学習者の実感する向上を少しでも表現させるには点数で評価させることが適切であると考えた。しかし、相互評価においては、実態に見られたように評価が甘くなる傾向を考慮し、点数化という主観的な形式ではなく、評価者がより判断しやすいよう、「うまく解決できた」、「なんとか解決できた」、「もう少しで解決できそうだった」、「残念ながら解決できなかった」の4段階で示すことにした。

評価シートをこのように改良することにより、活動者自身が自己評価と相互評価の両面をとおして自己理解を深めるとともに学習課題の把握がより適切にできるようになると考えられる。

6.3.3.2 試験における評価

学期末の筆記試験については、それまでの言語活動の体験を生かし、新出の問題解決場面に取り組みせ、筆記形式で問うことにする⁷⁴。これは、応用力を測るものであるため、学習材の使用は許可する。

また、実技試験については、教師と1対1でおこなう形をとり、授業で扱った問題解決場面の中から1つ場面を選び、教師とのやりとりの中で、その解決のためにいかに自己を表現しようとするか、主にその積極性を評価する。その際、自己評価および相互評価シートにおける評価項目と同様の項目を設けた評価シート⁷⁵を作成することにした。

各学期末の評定は1年次と同様に100点満点とし、30点分を筆記試験、同じく30点分を実技試験、そして、40点分を授業中の観察で採点することとする。本指導のねらいがコミュニケーションへの積極的態度の育成であることから、授業中の活動における積極性を重視した配点とした。

⁷⁴ 9.2.3.2: p.153(図 69)参照。

⁷⁵ 9.2.3.2: p.154(図 71)参照。

6.4 「主体的問題解決学習」をめざして (第 6 章のまとめ)

日本人の文化的背景および従来からの教育上の課題について、提案授業の試行結果を踏まえ、それらを克服させるべく、第二外国語の立場で大学 1 年および 2 年次を対象とした「主体的問題解決学習」を開発した。それは、教師が教えるという形をとらないことで学習者を受け身から主体的姿勢に向かわせ、問題解決タスクをとおしてしっかりと考えながら、正解ではなく、「相手に伝える」ことをめざした指導法である。そのような方針に合わせて、学習者が活用するためのマニュアルを作成した。それは、「主体的問題解決学習」を支えるためのものであるため、「教材」ではなく、「学習材」と呼ぶべきものである。その内容は、問題を解決するべく自己表現する際に必要となる文法事項を、初修者向けに解説したものとする。それと併せて既成の辞書を使用させることで、スペイン語による作文が、教師に頼らず学習者自身で可能となることが期待できるであろう。

1 年次の目標は、「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」とし、2 年次は「トラブルの場面に 1 人で対応する言語活動をとおして、さらに自己表現への積極性につながる自信を身につける」とした。

このようにすれば、学習者は 1 年次において少しずつ自信を培い、2 年次の言語活動をとおして、さらに、自信を確かなものとして感じるに違いない。

7. 「主体的問題解決学習」の試行をとおして得られた学習材(文法編+辞書編)の構想

7.1 既成の辞書を用いた試行授業の実践 (大学1年生対象)

「主体的問題解決学習」を、開発した学習材と既成の辞書とともに試行した。以下にその際の指導案を掲載する(図 40 参照)。

また、この授業の試行後、授業形態などについて学生の率直な意見を求めた。その際のアンケート用紙を添付する(資料 5 参照)。

調査期間：2013年1月10日 1時間

調査対象者：大学生2年生⁷⁶ 4名 (文学部 19歳～20歳)

調査項目：提案したい授業形態が授業として成り立つための条件をさぐる
具体的には、

- ①従来の教師主導型と異なり、言語材料の学び方がどのように変化したと感じるか
- ②授業への姿勢はどう変化するか
- ③学習材の内容はどうか
- ④この授業形態で困ったことおよび改善点
- ⑤従来の授業形態およびこの授業形態の感想の比較

使用したもの：

- ・学習材(文法編のみ：この回で使用する内容の文法項目を掲載)
- ・既成の辞書(西和・和西)
- ・ワークシート

⁷⁶ 協力してくれる大学1年生の被験者を見つけることが不可能であったため、すでに授業実践で協力してくれていた第二外国語としてスペイン語を学ぶ大学2年生を対象に試行をおこなった。

1年次対象 試行用指導案

2013年1月10日実施

1. 実践対象者：大学2年生4名(女子4名)
2. テーマ：授業の中で、自主的に考えながら問題解決をさせる。
3. 今回の課題：従来方式の授業を受けてきた学生が感じる本提案の指導法についての成果と課題の把握
4. 問題解決場面：病院で自分の病状を説明し、医者からの説明を聞き、理解する。
5. 学生(日本人役)の課題：ものすごく高い熱がある(39.4度)
2日後に帰国する予定
6. 教師(スペイン人医師)：¿Qué ha pasado?
Tiene gripe A. Tendrá que quedarse en el hospital.
Pero hay que estar en cama por lo menos una semana.
(動詞には下線を引き、注として原形を黒板に書く。)
7. 予想される言語材料：動詞の活用(直説法現在・未来形・現在完了)・再帰動詞・疑問詞・数字・tener que ... ・hay que... ・イディオム・冠詞・前置詞など
8. 本時の指導過程
 - (1) 授業の目的の説明
問題解決のために、学習者が自主的に言語材料を調べ、間違いを恐れず意志表示しようとする態度を育てる。
 - (2) 授業の流れ
 1. 4名1グループに分かれる。
 2. コミュニケーター(教師)が問題の場면을提示する。
①(病院で) “¿Qué ha pasado?”
 3. グループでその問題解決のために、どう行動するかについて日本語でしっかり話し合う。
 4. セリフを要する場合は、グループ内で何を言うかを決め、学習材と既成の辞書を使ってスペイン語の文を完成させる。
 5. 各グループが発表→コミュニケーターと実演→伝わればOKとする。
各グループの対応策に応じて、反応を返し、大きな誤りに対しては、気づかせるよう配慮する。(2.~5.を繰り返す。)
 6. ①の回答に対し、②を返す。
② “Tiene gripe A. Tendrá que quedarse en el hospital.”
 7. 2.~5.を再度させる。
 - (3) 今回の実践での注意点の説明
 1. 素直に取り組み、思ったことを率直に言ってほしい。
 2. 困難なことがあれば、メモを取っておくこと。
 3. あとでアンケートに協力してもらう。
 - (4) 事後アンケート実施

図 40 既成の辞書を用いた試行授業の計画および内容

この試行における学生の回答文を掲載したワークシートを示す。1つ目のコミュニケーターの問いに対する回答が、“Tengo más treinta y nueve grados de fiebre.”

であり、ミスはあるものの、意思疎通という視点では、まったく問題がない(図 41 参照)。2 つ目も“Volveré a Japón dos días después.”であった(図 42 参照)。

調べたこと・メモ

Qué 何
 ha + ~ndo 現在完了
 pasado ← pasar

¿Qué pasa? どうしたの
 ↓ 現在

熱がある
 Tengo fiebre 39
 grados de fiebre treinta y nueve
 度
 más caliente que

グループで考えたセリフ
 Tengo más treinta y nueve grados de fiebre.

図 41 7.1 の試行で使用した学生のワークシート①

調べたこと・メモ

gripe インフルエンザ tendrá → あなた
 quedarse とどまる
 tener que ~なければならぬ

帰る volver volveré = a
 日本 Japón

あつて pasado mañana
 あと después

グループで考えたセリフ
 Volveré a Japón dos días después.

図 42 7.1 の試行で使用した学生のワークシート②

事後のアンケート調査の自由記述における学生の意見をそのまま、以下に掲載する⁷⁷。

① 従来の授業と比べた言語材料の学習の仕方の変化について

「これまでの授業と比べて、言語材料(文法や語彙)の学び方はどのように変化したと思いましたか。」

学生 1: 「自分で調べなきゃという気がして、自分から辞書をすすんで引こうと思った。」

学生 2: 「体で覚える感じなので覚えやすい。」

学生 3: 「教科書の活用一覧をテストのために覚えるのではなく、実際に使う単語を調べられて頭にも入ってきやすかった。」

学生 4: 「正しい文より自分が言える範囲の伝わる文を言おうとした。」

② 授業への姿勢の変化について

「そのことにより、あなたの授業への姿勢はどうになりましたか。最もあてはまるものに○をつけ、どんな点が変わったかを詳しく教えてください。」

学生 1: 「2. 変わったと思う。表現に合うように語順をどうしたらいいかすごく考えた。」

学生 2: 「2. 変わったと思う。自分で調べることの大切さがわかった。自分が何を知っていて、何を知らないかがわかった。」

学生 3: 「2. 変わったと思う。主体的にやったほうが頭に入ってきやすい。文法も実際に使うので、西作文はいいと思う。」

学生 4: 「2. 変わったと思う。直訳だけではなくて、考えて作文するようになった。」

③ 学習材の内容について

「学習材(学習マニュアル)の内容はどうでしたか。あてはまるものに、○をつけ、その理由を書いてください。」

学生 1: 「1. 活動に十分役だった。現在完了がのっついていて、提示文にも現在完了があり、そういうことかと分かった。」

学生 2: 「1. 活動に十分役だった。和西で調べて、西和で調べることもできたら文法書もあったので、一文作ることができた。」

学生 3: 「2. 活動になんとか対応できるものだった。
わかりやすいし、完了形は実際に使ったので役だった。未来形・カコ形の活用表もあればもっといい。」

学生 4: 「2. 活動になんとか対応できるものだった。活用などがのっついていたので。」

⁷⁷ 誤字脱字についてのみ、訂正し、掲載した。

④この授業形態で困ったことおよび改善点について

「この活動で大変だったこと、また困ったこと、改善してほしいところがあれば教えてください。」

学生 1：「辞書をあまり引くことがないので、引くこと自体にすごく苦戦した。」

学生 2：「どこまで忠実に西訳するか。」

学生 3：「原形をかいてくれたら良いけど、もとのままだと活用形から原形もしらべなおし、他の単語もしらべなおし、で大変だと思う。あと、完了熟語(tener que など)など文法の基礎が 0 だとキツイ。」

学生 4：「スペイン語を全く知らない状態だと、文の組立て方、語順なども分からない。」

⑤ 従来の授業形態およびこの授業形態の感想の比較

「この授業スタイルは、以前の授業と比べてどう思いましたか。(難易度・姿勢・教材などの視点から)」

学生 1：「難易度は高いが、すごく力をつけることができる授業だと感じた。」

学生 2：「参加型の授業に慣れていれば楽しい。グループワークは、グループの人がどんな人かによって変わる。普通の授業と違って、少人数でやる感じが良い。」

学生 3：「楽しいし、主体的にできるので良いと思う。これに、最低限の文法を教えてくださいましたらすごくいいと思う！」

学生 4：「暗記すればよいというものではないので、考えて話す力がつくと思うし、参加型の授業で楽しかった。」

この調査の結果、全体として学生たちは良い印象を持ったことが明らかとなった。良かった点としては、参加することで楽しく、力がつくだろうと考えていること、また、難易度は高いが、考えることの重要さに気づいていることなどが挙げられる。一方、課題として、「教えられていない」文法などの内容がグループの中で理解できるかどうか、また、学習自体もメンバー構成に影響される不安を感じたことが分かった。

また、この調査では既成の辞書を使用したのが、ちょうど「発熱」について学生たちが調べたところ、そのまま使える例文が掲載されており、考えることなく発話していた。このことから、自分で文を作成する力をつけるには、例文をある程度コントロールする必要があるということに気づかされた。また、実際にアンケート調査でそう述べていた学生もいたが、辞書の使い方に慣れていなかった学生たちは思いのほか時間がかかっていた。このことより、既成の辞書を使わせると情報量が多く、その中から初級レベルの学習者が自分に必要な情報を探すのは困難であることも分かった。そこで、文法編の学習材だけではなく、辞書についても、新たに初修者向けのものを作成する必要があると考えた。このことから、調べる際の時間短縮や調べやすさなども考慮し、辞書と文法解説の 2 つを一体化した学習材を作成することにした。

7.2 学習材(文法編+辞書編)の構想

主体的問題解決学習の試行をとおして、既成の辞書では、逆に学習者が「考えない」状況を生み出してしまう可能性があること、また、「教師が教える」というスタイルではなく、「学習者にとって基本的な文法の知識を得られる」手段があればなお良いことも分かった。そこで、その2つを一体化させて学習者自身で問題解決を図れるような学習材、言わば学習マニュアルと呼ぶべきものを作成しようと考えた。

1年次に使用するものは、教師が教えることを目的とする「教材」ではなく、「主体的な学習を支えるもの」であるため、「学習材⁷⁸」と捉える。パイロットが機内でトラブルが起きた際、操作マニュアルを読み、問題解決を図るのにならって『問題解決マニュアル(スペイン語)』と称することとした。

これは、大きく2つのパートから構成されている。西和辞典と和西辞典を組み合わせた辞書のパート、それと文法について解説したパートである。学習者たちは、授業で問題解決の対象として提示された場面で、何が問題であるかをまず考え、そこから何を言うかを決めたあと、その文を作るために必要な語彙や文法を調べることになる。そのため、情報を探すことを容易にするべく、索引、辞書、文法の各パートの紙面は色分けする。

語彙や表現の選別は、海外旅行や日常生活で最低限必要となるもの⁷⁹と併せて、各課の教師の役割やセリフ、学習者の返答や対応例の予測をとおしておこなった(表26・表27参照)。対応策については、必ずしも言葉で対応しなければならないという指示を出さないため、あらゆる回答が出ることが予想される。そのため、授業の試行を繰り返しながら新たな語彙や表現を追加していくことになるであろう。

⁷⁸ 文部省初等中等教育局(1964)の「学校における補助教材の取り扱いなどについて」の中で、「教科書以外の図書その他の教材(学習帳、問題帳、練習帳、解説書その他の学習参考書を含む。)以下『補助教材』という。」という文言があり、このことを「教える際に必要な教具」と捉えると、本提案はそれと異なり、学生が主体的に「学習するための道具」と位置づけているため、「教材」と呼ばず「学習材」とする。

⁷⁹ Shiota(2011)で提案した教材『¡Vamos a España!』で扱った語彙や表現を主に採用した。

表 26 各課の教師の対応および学習者の予想される返答・対応例 (前期)

回	課	場面・教師の役割 教師のセリフ・対応	予想される学習者の反応 予想される学習者の返答文・対応例
1	1	教師自身 Hola.	「あいさつかなあ？」 Hola. / 時間帯により他のあいさつ
	2	教師自身 Yo soy ○○.	「先生の名前を言ったんだな。」 Yo soy 名前. / Me llamo 名前.
	3	教師自身 Encantada.	「よろしく、みたいな感じ？」 Encantado. / Encantada.
	4	(教師自身) Y ¿tú? (この部分は適宜使用)	
2	5	ホテルの従業員 早口で部屋について説明する。	「ちょっと早すぎて分からない。」 Otra vez, por favor. ¿Puede hablar en inglés?
	6	エレベータの中・ホテルの宿泊客 Hola.	「この人知らんけど…。」「あいさつすべき？」 Hola. / 無視 / 時間帯により他のあいさつ
3	7	午後1時・レストランの店員 Hola, buenos días.	「もう1時なのにおはよう?」「なぜだろう。」 Hola, buenas tardes. / あいさつの時間帯を理解
	8	開店前のレストラン・店員 Todavía no.	「だめって?」「なんで?」 ¿Por qué no? / ¿No? / Queremos comer.
	9	開店前のレストラン・店員 Hasta luego.	「またね、って…。」「また来てってことかな。」 Hasta luego. / Adiós.
4	10	レストランの店員 メニューを見せる、質問に対応・説明	「この料理どんなのかなあ?」「聞いてみる?」 ¿Qué es esto? / No entiendo.... / Explica, por favor.
	11	レストランの店員 Buen provecho.	「何?」「何か言っているけど…。」 Gracias. / 笑顔で対応
5	12	レストランの店員 ¿Todo bien?	「今食べているところなのに、何?」「何で答えるべきか…。」 Sí. Gracias. / Sí, todo bien. / Muy delicioso.
	13	レストランの店員 ¿Postre?	「何か聞いてるみたいだ。」「でも何かあるか覚えてない。」 ¿Qué hay? / La carta, por favor.
6	14	Lectura de la pedida de un español La comida japonesa recomendable	「やっぱり寿司でしょう。」「いや、天ぷらや。」
7	15	ショップ店員 Hola, buenas tardes. ¿Qué tal?	「あいさつは分かったけど、元気がって店員に間かれるの?」 Hola. Muy bien, gracias. / 笑顔で対応
	16	ショップ店員 ¿Necesita ayuda?	「何?」「助けて?」 No, gracias. / 笑顔で首を横に振る / Gracias.
8	17	ショップ店員 ¿De dónde eres?	「店員さん、どうしてこんなにフレンドリーなの?」 Soy de Japón. / Estoy viajando ahora.
	18	ショップ店員 学生からの質問に答える	「色ってこれだけ?」「合うサイズがない!」 ¿Solo estos? / ¿Hay más colores? / No tienen el 38?
9	19	クレジットカードで支払う場面・ショップ店員 Su pasaporte, por favor.	「なんでパスポートがいるの?」「持ってないし。」 ¿Por qué? / No tengo mi pasaporte.
	20	ショップ店員 Buen viaje.	「何か言わなくていいかな?」「お礼を言うべきだ。」 Gracias. / Adiós.
10	21	バルの店員 客が入って来たことに気づかない	「え?無視?」「こういうときって何って言うの?」 Hola. / Perdón. / Oiga, por favor.
	22	バルの店員 無言で注文をとりに行く	「注文していいのかなあ?」「いらっしゃいませ、なし?」 ¿Puedo pedir? / ...Un zumo de naranja, por favor.
11	23	バルの店員 間違った料理を運ぶ	「え!これ頼んでないんだけど。」「どうする?言う?」 No pedi esto. / Está equivocado. / 何も言わない / 指さし, No.
	24	教師自身(場面の提示のみ) 「支払いをする」というカードを見せる	「え、伝票ってないの?」「また店員呼ぶ?」「レジはどこ?」 La cuenta, por favor. / ¿Puedo pagar ahora? / 席を立ちレジへ行く
12	25	バルの店員 金額を言い、レジで支払いを受ける	「いくら?」「数字が分からない。」 Otra vez, por favor. / ¿Puedo pagar con tarjeta de crédito?
13	26	Lectura de la pedida de una española Las recomendaciones de Osaka	「何を紹介しようか。」「やっぱり道頓堀でしょ。」
14	27	繁華街の通り・泥棒 カバンを奪って逃げる	「助け求める?」「何で言う?」 ¡Noooo! / ¡Ladrón! / ¡Socorro! / ¡Mi bolso!
	28	観光地・通行人 学生のカメラをつかみ、Te saca una foto.	「カメラつかむなって。」「やばい」 No, gracias. / Deje mi cámara, por favor. / Tengo prisa, gracias.
15	29	観光地・通行人 Perdón, ¿dónde está la Catedral?	「何か聞いてるみたい。」「もしかして危ない?」 Lo siento, no sé. / No soy de España. / Pregunta a otra persona.
16		試験	筆記試験・実技試験

表 27 各課の教師の対応および学習者の予想される返答・対応例 (後期)

回	課	場面・教師の役割	予想される学習者の反応
		教師のセリフ・対応	予想される学習者の返答文・対応例
1	1	ホテルの従業員	「エアコンが使えない。」「何とか言わなければ。」
		学生のクレームに対応・ Espere un momento.	No funciona el aire acondicionado./ No puedo usar....
2	2	ホテルの従業員	「待たせすぎ!」「日本じゃありえない。」
		Parece que no funciona.・クレームに対応	¿Todavía tengo que esperar? ¡No puedo hacer nada!
3	3	ホテルの従業員	「入っちゃだめってこと?」「何を言えがいいの?」
		¿El número de su habitación?	El número es 506./ Es 506.
3	4	Lectura sobre un sitio turístico de España Un sitio turístico recomendable de Kioto	「京都だったら伏見稲荷が人気だ。」「清水寺もいいね。」
4	5	ホテルの従業員 学生の要望に対応	「熱があるかもしれない。」「海外だし病院行けないよね。」 ¿Hay un termómetro?/ Más mantas, por favor.
5	6	ホテルの従業員 学生の要望に対応	「これは病院に行かなければ。」「教えてもらおう。」 Tengo que ir a un hospital. ¿Dónde está?
		教師自身 階の表示を提示(階段・エレベータ)	「1階が2階?」「PBって何?」
6	8	バルの店員 学生の要望に応える・ Aquí puedes fumar.	「喫煙席と禁煙席分かれてないの?」「他探そうか。」 No fumo./ ¿No hay sitio para no fumadores?
		バルの店員 学生の依頼に答える・ Aquí tienes.	「水が出てこないなあ。」「頼もう。」 Agua, por favor./ ¿No hay agua?
7	10	バルの店員 黙って tapas を置く・ Son tapas, son gratis.	「何これ、頼んでないよ。」「また水みたいにお金とられる?」 No pedí esto./ Esto, ¿por qué?/ ¿Tengo que pagar?
		バルの店員 クレームに対応・ No, porque es diferente....	「なんか値段が違う!」「ぼったくりかな。」 El precio es diferente./ Traiga la carta, por favor.
8	12	美術館のチケット売り場係 No es Carné internacional de estudiante.	「日本の学生証でどうしてダメなの?」 Tengo la tarjeta de mi universidad./ ¿Por qué no?
		ショップ店員 学生の相談に乗ってアドバイスをする	「予算が足りない。」「もっと安いのないかなあ。」 ¿Más barato?/ Solo tengo 20 euros.
9	14	Lectura sobre una ciudad española Una ciudad recomendable de Tokio	「やっぱり浅草じゃない?」
10	15	繁華街の通行人 学生の質問に答える	「迷ってしまった。」「地図があるから、誰かにたずねてみよう。」 Quiero ir aquí./ ¿Cómo puedo llegar hasta aquí?
11	16	航空会社のカウンター受付係 Voy a mirarlo. Un momento.	「隣同士で座りたいな。」「頼んでみよう。」 Quiero sentarme con mi amigo./ ¿Puedo sentarme con...?
12	17	航空会社のカウンター受付係 Hay que pagar el exceso, si no....	「こんなに高いの、私えない!」「何とか許してもらおう。」 ¿No puedo pagar tanto?/ ¡Yo soy estudiante!/ ¿Por favor!
		空港の保安検査係・並んでいる搭乗客 学生の要望に応える・ Si, pasa pasa.	「並んでいたら間に合わない!」「先に通してもらおう。」 ¿No tengo tiempo para mi vuelo?/ ¿Puedo pasar antes?
13	19	Lectura sobre los trenes de España Explicaciones sobre los trenes de Japón	「新幹線は自慢すべきだね。」「時間を守るのもすごいよ。」
14	20	空港の保安検査係 No puedes llevar jamón. Está prohibido.	「せっかく買ったのに!」「捨てないといけないってこと?」 ¿Es para mi abuelo?/ ¿Por qué?
15	21	航空会社のカウンター受付係 El vuelo está cancelado.	「いつ帰れるの?」「お金ってどうなるの?」 ¿Cuándo sale el vuelo?/ Tengo otro vuelo desde Paris.
16		試験	筆記試験・実技試験

辞書の作成にあたっては、問題解決場面で教師が示すスペイン語を理解させるため、「西和辞書」と、学習者が言いたいことを探すことができるよう「和
西辞書」の2つを組み合わせた。授業中に学習者が調べるであろうと思われる

語彙や表現をあらかじめ想定し、基本的な語彙を網羅している。また、文法の基本である品詞を意識させることをめざし、ただ単語を羅列するのではなく、語彙の索引をすべて品詞に分ける。

さらに、それらの辞書で集めた語彙や表現を使って、文を作らせるための「文法編」の解説もつけた。それを学習者が読んだ際に、第一外国語である英語とスペイン語を比較してしまう可能性があることを踏まえ、特に英語との類似点や相違点などについての説明を随所に加えた。

また、学習者をスペイン語主専攻ではなく、第二外国語として専攻している者を対象としていることから、細かい文法項目の説明は敢えて外している。さらに、スペイン語の動詞の活用についても、通常、既成の辞書では同じパターンでの活用は別の一部の動詞で対応させているが、学習者が不安に思わないよう、この学習材で扱った動詞はすべてそのまま活用表を掲載する。

7.3 求められる学習材 (第7章のまとめ)

「主体的問題解決学習」の実践に向け、開発した学習材および既成の辞書を使用して試行したところ、既成の辞書に掲載されている使いやすい例文がそのまま使用されてしまう可能性があることが明らかとなった。そのため、学習材として文法解説とともに、初修者向けの辞書も組み込むことにした。つまり、辞書編と文法編の2つを一体化させ、『問題解決マニュアル(スペイン語)』と名づけたのである。それを、「主体的問題解決学習」における問題解決の際に活用させる。

そのような学習材を使用させることで、問題解決に向けてしっかりと考え、自分で言語材料を探す過程を大切にしながら、教師に頼らずとも主体的な学習が実現するのではないかと期待する。

8. 学習材を用いた「主体的問題解決学習」の試行

8.1 試行授業の実践(1回目)および分析

第二外国語としてスペイン語を学ぶ大学3年生⁸⁰4名を対象に、授業形態と学習材の開発を進めるうえで、学習者の反応を見るべく、試行授業を実践した。

調査期間：2013年5月13日 1時間

調査対象者：大学生3年生 4名(男子20歳2名・女子20歳・22歳各1名)

調査項目：提案する授業形態と開発した学習材の使用についての実態をさぐる
具体的には、

- ①通常の授業への姿勢
- ②提案する授業形態における語彙の学習法についての印象
- ③提案する授業形態により、学習姿勢がどのように変わるか
- ④開発した学習材の良かった点と改良してほしい点の把握
- ⑤提案する授業形態について
 - ・学習者による主体的な取り組み
 - ・教師による支援
 - ・タスクの難易度
 - ・学習材の扱い方
 - ・4人のグループ編成
 - ・グループ内での役割分担

使用したもの：

- ・学習材(作成途中のため、扱う内容は限定されていた⁸¹。)
- ・ワークシート

以下にこの実践の指導案を掲載する(図43参照)。

1年次対象 試行授業の実践(1回目)用指導案

2013年5月13日実施

1. 実践対象者：大学3年生4名(男子2名・女子2名)
2. テーマ：授業の中で、自主的に考えながら問題解決をさせる
3. 今回の課題：従来方式の授業を受けてきた学生が感じる本提案の指導法についての成果と課題の把握
4. 問題解決場面：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)
5. 考えられる学生のセリフ：Otra vez, por favor. →同じスピードで返される

⁸⁰ 関西地方の外国語大学で第二外国語としてスペイン語を2年間学んだ学生が被験者となった。本来は、この授業は大学1年生を対象とするものであるが、希望を募ったところ、思うように人数が集まらなかったため、すでにスペイン語を2年間学習している学生を対象とせざるを得なかった。

⁸¹ 辞書編および文法編；文法編：スペイン語のアルファベット・品詞別スペイン語の特徴・語順・主語と動詞の関係・疑問詞・指示詞・不定詞を使った文・命令、依頼の文。

¿Puede repetir, por favor?
No entiendo.
Más despacio, por favor.→これが適する
¿Qué?
¿Cómo?
¿Perdón?
Habla demasiado rápido.

6. 本時の指導過程

(1) 授業の目的の説明

問題解決のために、学習者が自主的に言語材料を調べ、間違いを恐れず意思表示しようとする態度を育てる

(2) 授業の流れの説明

1. 4名1グループに分かれる。
2. コミュニケーター(教師)が問題の場面を提示する。(セリフがある時とない時がある。)
3. グループでその問題解決のために、どう行動するかについて日本語でしっかり話し合う。
4. セリフを要する場合は、グループ内で何を言うかを決め、学習材を使ってスペイン語の文を完成させる。
5. 各グループが発表→コミュニケーターと実演→伝わればOKとする。
各グループの対応策に応じて、反応を返し、大きな誤りに対しては、正しい表現を使って気づかせる。
6. 対応策となる文を黒板に書きにくる→他のグループの意見に触れさせる：各グループに対応策を説明させる。
7. 他のグループの対応策に対するコメントを述べさせる。→集団でするメリット
8. 黒板に書かれた対応策の文法的な誤りについては、できるだけ学習者に気づかせるように配慮する。
9. 最終的に全員で、「この場合」はモデルダイアログを導き出す。考えさせる機会を。

(3) 学習材の使い方の説明

1. 西和・和西・文法の3つで構成
2. 目次をしっかりと読み、指示に沿うこと。→その指示で理解できるかどうか。

(4) 今回の実践での注意点の説明

1. 素直に取り組み、思ったことを率直に言ってほしい。
2. 困難なことがあれば、メモを取っておくこと。
3. あとでアンケートに協力してもらう。

(5) 問題解決をする活動

ワークシートを配布

場面：ホテルの受付カウンター

役割：教師→受付の係・学生→宿泊客

教師のセリフ： Hola, buenas tardes. ¿Tiene reserva para esta noche?

(6) 事後アンケート実施

(7) 簡単なインタビュー調査(教師学生間の会話)

図 43 試行授業の実践 (1回目)の指導案

この試行では、学生4名⁸²それぞれにワークシートを配布し、メモなどを用いるのに使用させた。そこでは、学生たちの学習の様子が詳細に読み取れる(図44～図47参照)。

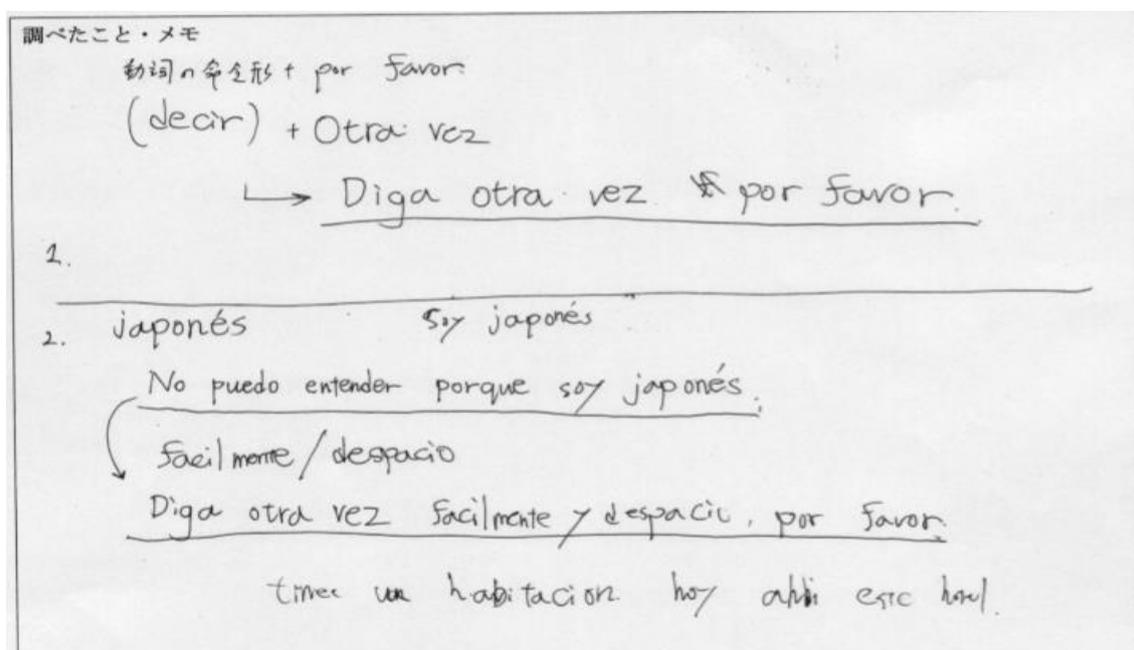


図44 試行授業の実践(1回目)における学生Aのワークシート

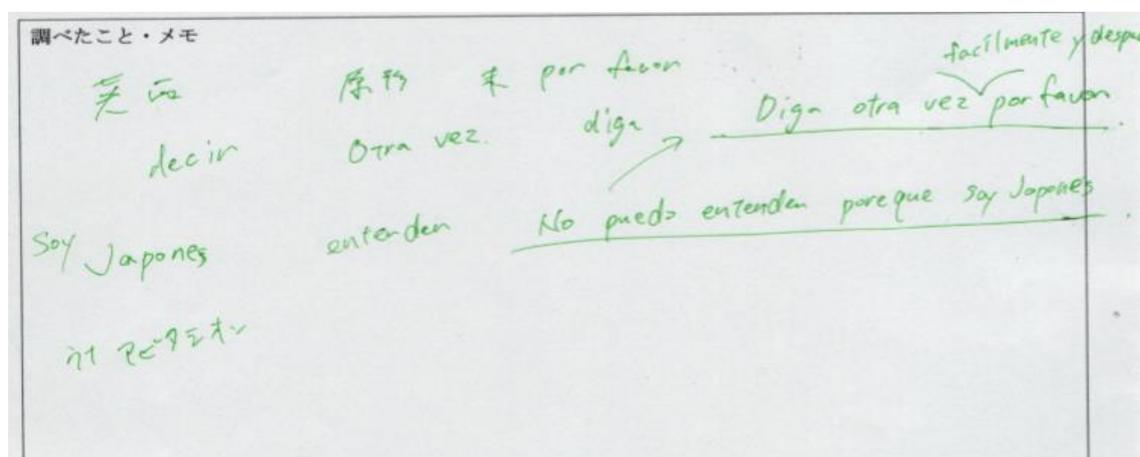


図45 試行授業の実践(1回目)における学生Bのワークシート

⁸² 学生4名をそれぞれ、学生A(男子・20歳)、学生B(男子・20歳)、学生C(女子・20歳)、学生D(女子・22歳)とする。

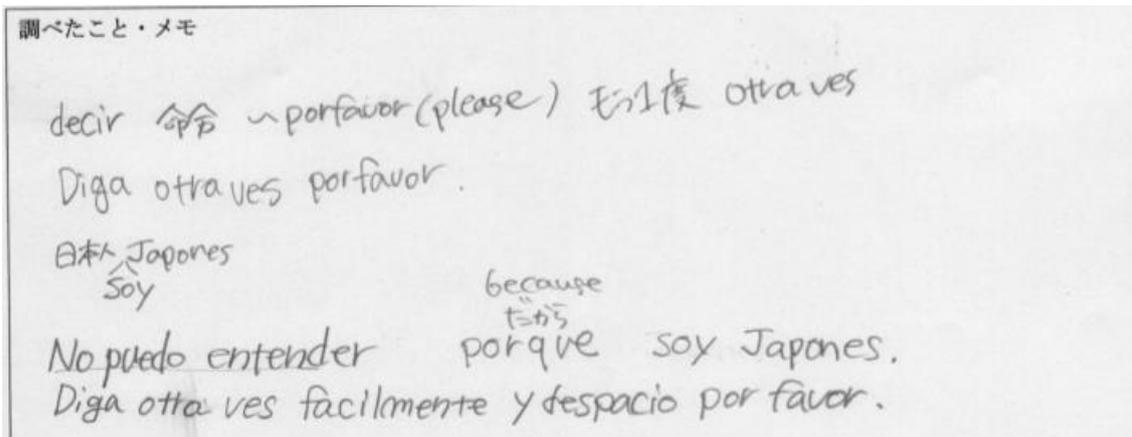


図 46 試行授業の実践 (1 回目)における学生 C のワークシート

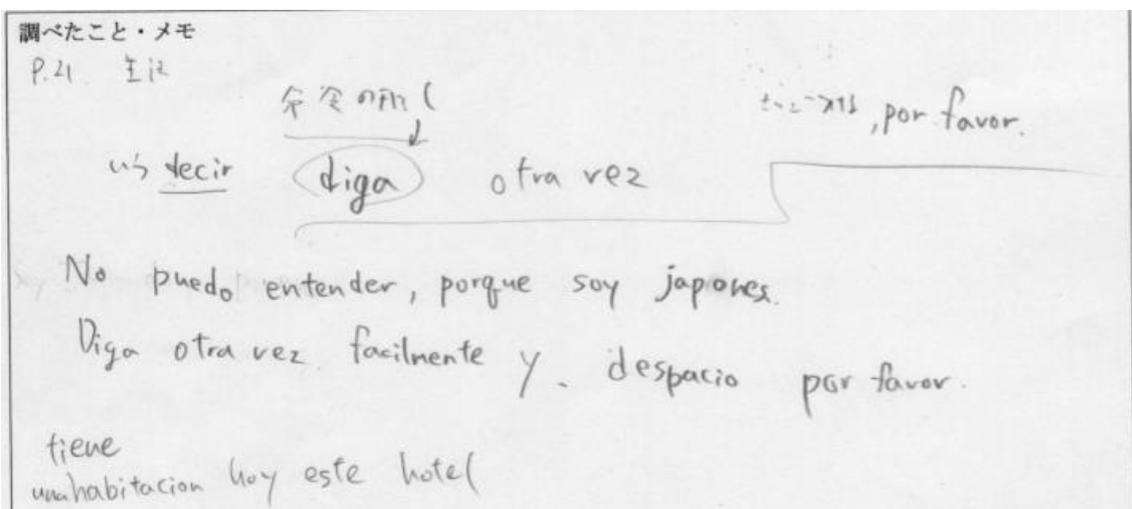


図 47 試行授業の実践 (1 回目)における学生 D のワークシート

最終的に学生たちが答えた回答文は、“No puedo entender, porque soy japonés. Diga otra vez fácilmente y despacio, por favor.”であった。

また、実践後おこなった学生⁸³へのアンケート調査(資料 6 参照)の結果をまとめると以下のとおりであった。学生の言葉をそのまま掲載する⁸⁴。

① 通常の授業への姿勢

「あなたの授業中の姿勢に最も近いものを次のうちから 1 つ選び、○をつけてください。」

学生 A: 「社交的で、授業中のペアワークやグループ活動を好み、発言も積極的
にできる方だ。」

⁸³ p.113 で述べた学生(A, B, C, D)の内訳と同様。

⁸⁴ 誤字脱字についてのみ、訂正し、掲載した。

学生 B: 「上記どちらでもない。グループによる。発言を受け入れてくれる環境なら積極的にする。」

学生 C: 「上記どちらでもない。授業が楽しい場合、積極的になる。」

学生 D: 「社交的で、授業中のペアワークやグループ活動を好み、発言も積極的にできる方だ。」

②提案する授業形態における語彙の学習法についての印象

「通常の授業と比べて、今回の授業は、語彙の勉強の仕方はどうでしたか。」

学生 A: 「自分で調べる方が、より主体的で、知識をつける機会になると考える。グループワークで行うことも、多様な回答を得る上で重要と考える。」

学生 B: 「頭に定着させるには、さらに繰り返し発話する必要があると思うが、通常の授業よりは覚えやすいと思う。ただ、時間がかかりすぎているようにも感じる。」

学生 C: 「電子辞書で調べるより、今回のように必要な語彙のあつまった辞書で引くのは良い。特にはじめはふつうの辞書だと情報が多すぎるので、重要語をまとめた辞書があるとありがたい。けれど、基本表現は最初に教えてからでも大差ない気もする。(Otra vez.や No entiendo.など)」

学生 D: 「楽しかったです！実際に聞かれるシチュエーションを想定することで、やりがいが増した。ただ、時間がかかるのと、意見が対立したときにどっちをとろうという話もできるのではないかと思った。」

③提案する授業形態による学習姿勢の変化について

「このような授業を続けると、あなたの授業への姿勢はどう変わるとおもいますか。」

学生 A: 「積極的な発言・討議を促進する場があることで、自分のパフォーマンスをより高度なものにしようという心理が起りやすくなると思う。個人ではなく、複数人で行うことによってベストなパフォーマンスをグループで作上げようと思う環境が次第にできると考えるからである。」

学生 B: 「予習・復習はしづらいか。リラックスして受けられるが、90分集中してやるのはしんどいかも。やらなくても進んでいくので、発言がニガテだと、1年間そのままおわるかも。」

学生 C: 「少人数だと、発言し易くなるので、授業参加度は高まると思う。話しあうことに意味のある授業なので、安易に休むことも減るのでは。」

学生 D: 「身につく授業になるのではないかと思います。自分たちで調べて、自分たちで頭を使って考えるのでよくある一方方向の授業ではないからやりがいを見出せると思いました。もっと参加して発言しようという気になる。」

④開発した学習材の良かった点と改良してほしい点の把握

「今回使った学習マニュアルはどうでしたか。良かった点と改良してほしい点をそれぞれ詳しく教えてください。」

良かった点

- 学生 A: 「動詞や名詞など、単語の種類ごとにもくじがわかれている見やすかった。品詞の見分け方についてもものっていてよかったと思う。」
- 学生 B: 「慣れれば使いやすいと思う。前置詞索引とかは使いやすい。」
- 学生 C: 「机に向かうだけのクラスよりずっと楽しかった。実用的な表現が学べるのではと思う。」
- 学生 D: 「詳しく載っている。品詞別なのは嬉しい。実際使いそうなものが多い。」

改善してほしい点

- 学生 A: 「基礎的な事項がのっている(代名詞一覧や、否定形の作り方など)、もしくは、生徒が書き足していけるページがもっとあったらよかった。それが最初にあってもよいと思った。→やっぱり最後のほうがいいと思いました。」
- 学生 B: 「モギ授業での *porque* の細かいニュアンスのような情報について調べられない。索引が多様にあるので、英西辞典があると使いやすいかも。」
- 学生 C: 「ルール説明が少しわかりにくい。あさっての方向に解釈する子やグループがあれば、面白いけれど、授業がおくれたりしないか心配です。」
- 学生 D: 「少し見にくい?(色がついているのならまだましなのかも。)語順の説明があまり詳しくないような気がする。」

⑤提案する授業形態について

「この授業スタイルについてどう思いましたか。あなたの印象を、以下の点について、詳しく教えてください。」

学習者による主体的な取り組み

- 学生 A: 「主体性や積極性を促進させる方法だと感じた。こまめにグループをかえるなどすると、もっと効果的だと思う。」
- 学生 B: 「レベルによっては、グループについていけない生徒がいるかも。理解していなくても他の生徒に引きずられて進んでしまう。」
- 学生 C: 「せざるを得ない。」
- 学生 D: 「意欲があるものとないものの差が激しくできると思う。一人一人の“担当”みたいなものが必ずあればやる気のない人もやらねばという風になるのでは？」

教師による支援

学生 A: 「丁度よかったと思う。学習材のレベルが非常に高いため、生徒自身でも十分に活動できる。」

学生 B: 「ヒントの出しすぎは、多様な意見の創出を妨げる。かなりほったからしの方が、最終的に楽しい授業になるのでは。」

学生 C: 「申し訳なくなるほど。支援に応えなくてはという気持ちになる。」

学生 D: 「ヒントや助言があってもいいのではないかと思いました。(語順とか。)」

タスクの難易度

学生 A: 「『分からないことが問題だ』と、ハッと気づく生徒がいるかどうかによろと考える。複数の易しい設問のあとだとより効果的と考える。」

学生 B: 「よい。ただ、各グループ、意見似かよるんじゃないか。」

学生 C: 「スペイン語学習初年度はじめにしては、むずかしいかも。けれど、1ヶ月程で慣れると思う。」

学生 D: 「4人でそのタスクを解決する(→“分からない”のなら“分かりやすく”ときくとか)のだから、難易度は存在しないのではと思った。(下線部:学生)」

学習材の扱い方

学生 A: 「今回はサンプルだったので、あまり書き込まなかったが、生徒自身が書き足していく部分もあると良いのではないかと思った。」

学生 B: 「学習材+予習、復習を助ける補助教材がいる。後から辞書やメモを見ても分かりづらい。」

学生 C: 「ページを色分けするらしいので、最初に軽い説明があれば、完璧だと思う。」

学生 D: 「良い。実際に使いそうなスペイン語の材料であるから。」

4人のグループ編成

学生 A: 「丁度よいと思う。5人だと多いし、話せない人間も出てくると思う。3~4人がよいと考える。」

学生 B: 「グループのメンバーが授業のできを左右すると思う。2人でもいいかも。より主体的に、ついていけなくなる可能性。」

学生 C: 「丁度よい。」

学生 D: 「丁度いいと思う。自分の意見に賛成してくれる人がいるかもしれないから。」

グループ内での役割分担

学生 A: 「特に必要ないのではないかと考える。全員で書き、話すスタイルでもよいのではないか。」

学生 B:「ある意味、参加しなくても他のメンバーがやってくれるので成立する。」

学生 C:「少々曖昧。でも余程ひどくない限り、生徒任せで良いと思う。」

学生 D:「1 つ目でも言ったとおり、誰かが任せきりのようなことがないような配慮が必要かも。」

この調査に協力してくれた学生たちは、それまでに第二外国語としてスペイン語を 2 年間学んでいたため、今回のタスクにおける教師のスペイン語をある程度聞きとることができた。このタスクでは、「早口で対応する外国人に対し聞きとれないという問題場面で、もう少しゆっくり言ってほしいという依頼をする」ことにより解決を図ろうとすることをねらいとしていたが、“esta noche”の部分に反応したことにより、「予約とか？」や「名前を言うんじゃない？」と、教師が想定していた問題解決とは方向性が異なった方向に展開することとなった。そのため、いったん中断せざるを得なくなったが、最終的には軌道修正することができた。

また、最終的な回答文を考える際も、学習材は使用したものの、それまでに学習したスペイン語の知識も使用しているため、学習材自体の有効性は判断し兼ねる結果となった。この点については、スペイン語の学習経験のない学習者を対象に試行することで検証ができると考える。

今回も、教師からの一方通行ではない授業のあり方について好意的に評価してくれている点や、考えたり参加したりすることの重要性に気づいている点、さらにはグループ活動で他と切磋琢磨できる可能性も感じている点など、全体として印象は良かったと判断される。しかし、教師がねらうタスクの意味を違う視点で捉えてしまい、課題に気づかない場合もあり得ることが明らかとなった。

しかし、この試行後に回答してもらったアンケート調査において、授業中の姿勢についての質問項目で、「グループによる。発言を受け入れてくれる環境なら積極的にする。」や「授業が楽しい場合、積極的になる。」といった意見が見られることは大変興味深い。そのことから、他のメンバー次第で自身の姿勢が変わるといふ、極めて自主性が低いことが分かる。ただし、今回試行に協力してくれた学生以外にもそう考える学生は多いことが容易に予想できるため、自発的な姿勢に変わるような工夫が求められているのだという意識を新たにした。

今回の試行における学生の意見をまとめると、次回の試行までに改善しなければならないとされる課題は以下のとおりであった。

- ①(授業の内容や進行状況を)理解していなくても、リーダーシップのある他のメンバーに引きずられるのではないか
- ②意欲があるものとないものの差が激しくなるのではないか
- ③グループ内の役割分担は必要ないのではないか
- ④グループの人数は本当に 4 人が最適かどうか
- ⑤学習材の改良および文法編の内容の追加

上記の課題について、まず、①に対しては、実態がまだ分からないため準備には限界があるものの、リーダーシップのある学習者のみが他を引っ張っていき、その他の学習者がそれに甘えるということは防がなければならないと考え、各グループの司会進行および書記係を1名決め、毎回その役割をグループ内で回すことにした。それにより、互いに協力して話し合いを進めようとする意識が生まれ、さらに、平等性も確保することができると思う。

また、②の「意欲があるものとないものの差が激しくなるのではないか」という課題に対しては、①と関連づけ、グループ内の活性化を図るべく、司会の手順と要領を提示することにした⁸⁵。

③のグループ内で学習内容を調べる際の分担は、基本的に全員で調べ、全員で考える方針とすることにする。

④のグループの人数については、3名と4名が妥当だと考えるが、この点については、即決はせず、その後の試行で様子を見ることにする。

⑤の学習材の改良については、今回の試行時はまだ作成途中であったため、完全ではなかったものの、学生の率直な意見を受け止め、さらなる内容の充実を図る。

上記以外の意見である「学習材に学習者が書き足せるページがほしい」については、個人的な要望と捉え、別のノートを用意させるなどの対応をとることにする。

8.2 試行授業の実践(2回目)および分析

この回で初めて、スペイン語をそれまでにまったく学習していない大学1年生を対象に実践授業をすることが可能となった⁸⁶。

調査期間：2013年7月12日 1時間

調査対象者：大学生1年生⁸⁷ 3名(男子18歳1名・女子19歳・20歳各1名)

実践後におこなったアンケート調査は、質問項目を変更した(資料7参照)。

調査項目：提案する授業形態と開発した学習材の使用についての実態をさぐる
具体的には、

- ①通常の授業への姿勢
- ②提案する授業形態における語彙の学習法についての印象
- ③提案する授業形態により、学習姿勢がどのように変わるか
- ④開発した学習材の良かった点と改良してほしい点の把握

⁸⁵ 9.1.2: p.138 (図57)参照。

⁸⁶ 指導演は8.1: pp.113-114(図43)で触れたものと同じであるため、掲載は省略する。

⁸⁷ 関西の公立外国語大学でスペイン語以外の外国語を学んでいる学生を対象とした。学生3名をそれぞれ、学生A(男子・18歳)、学生B(女子・19歳)、学生C(女子・20歳)とする。

⑤提案する授業形態について

- ・学習者による主体的な取り組み
- ・教師による支援
- ・タスクの難易度
- ・学習材の扱い方
- ・4人のグループ編成⁸⁸
- ・グループ内での自分の活動や発言機会の有無、仲間との協力など

この試行でも、学生3名それぞれにワークシートを配布し、記入させた(図48～図50参照)。

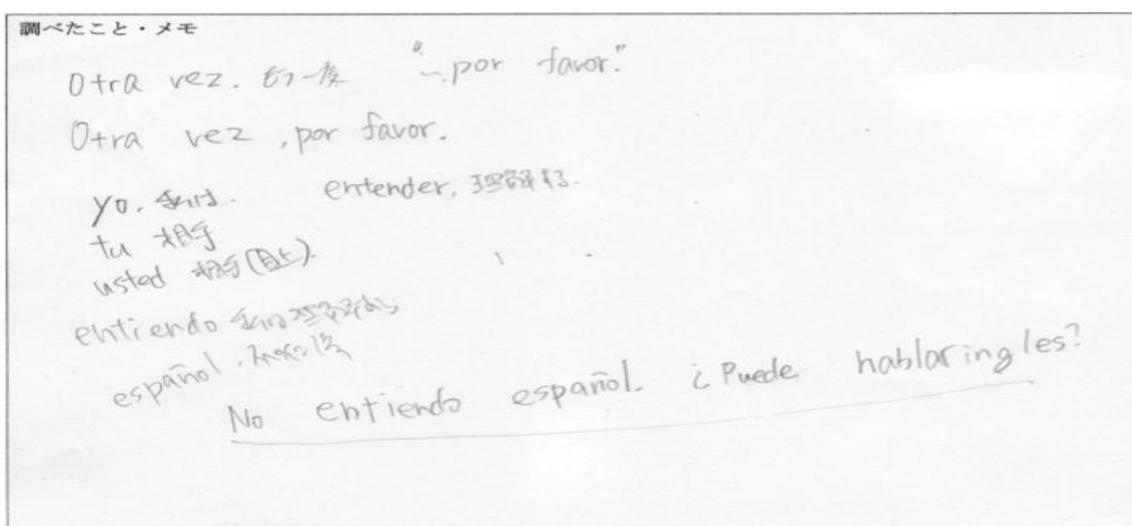


図48 試行授業の実践(2回目)における学生Aのワークシート

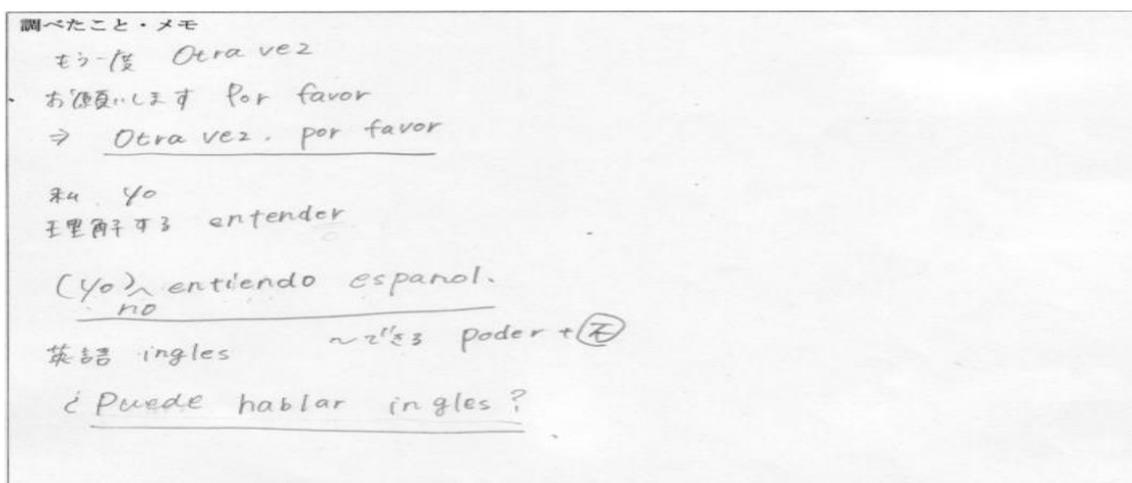


図49 試行授業の実践(2回目)における学生Bのワークシート

⁸⁸ この実践では、人数が4名に達せず、3名での実施となった。学生には「4名を前提とした活動」であることを伝えた。

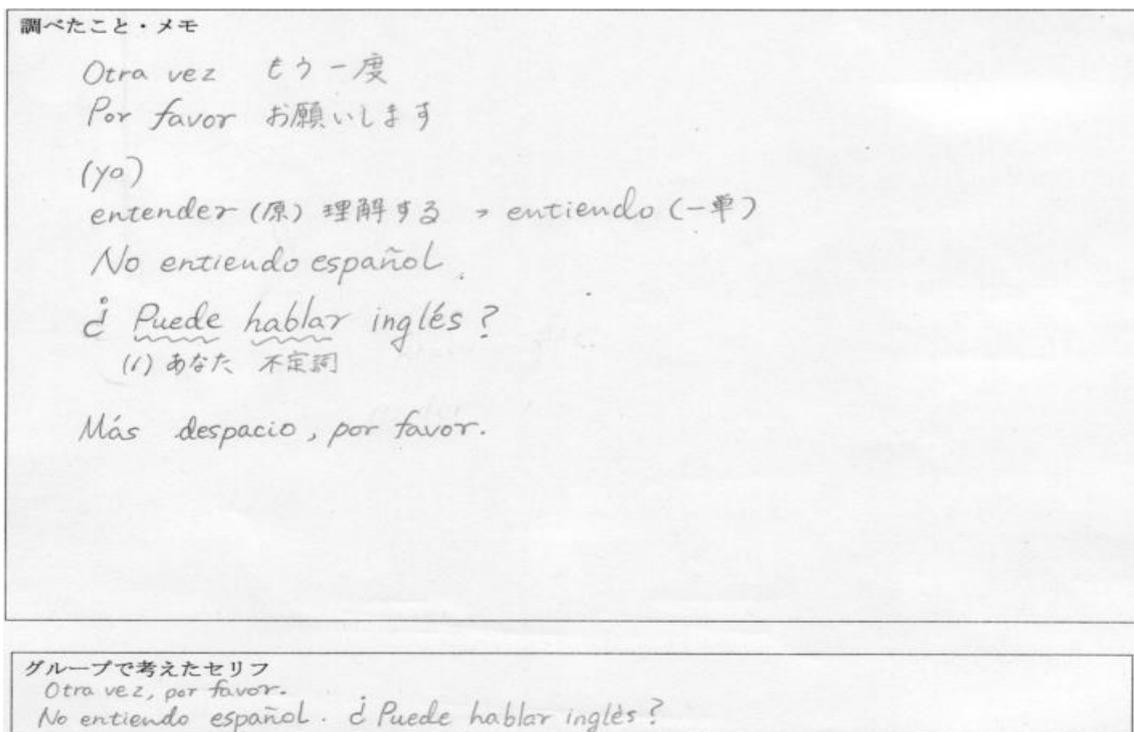


図 50 試行授業の実践 (2 回目)における学生 C のワークシート

この試行で最初に学生たちが答えた文は、“Otra vez, por favor.”であった。そのため、コミュニケーターは、問題解決場面として最初に提示した際と同じスピードで再度同じ文を答えたのである。その後、日本語で「ここでは何が問題であるか」ということを問い、再度考えさせることにした。その後、“No entiendo español. ¿Puede hablar inglés?”という文を答えた。そこで、コミュニケーターは、“No, no hablo inglés.”と回答した。

この試行では、時間の都合上、それ以上の活動を続けることはできなかった。また、この時点でも学習材は十分でなく、学生たちにとっては大変な思いをしながらの活動となった。しかし、スペイン語の学習歴がなくとも、3人で協力して回答文を完成させることができた。この場面では問題解決までは進むことができなかったが、作成した文は、完璧であった。この試行より、第二外国語初修者であっても、「主体的問題解決学習」の実現が可能であるという感触を得た。

実践後おこなった学生へのアンケート調査の結果をまとめると以下のとおりであった。学生の言葉をそのまま掲載する⁸⁹。

①通常授業への姿勢

「あなたの授業中の姿勢に最も近いものを次のうちから1つ選び、○をつけてください。」

学生 A: 「上記のどちらでもない。社交的ではないが、グループワークは好きだし、発言もそれなりにする方だ。」

⁸⁹ 誤字脱字についてのみ、訂正し、掲載した。

学生 B: 「上記のどちらでもない。人見知りするので、慣れればもっと積極的にできると思います。」

学生 C: 「社交的で、授業中のペアワークやグループ活動を好み、発言も積極的にできる方だ。」

②提案する授業形態における語彙の学習法についての印象

「通常の授業と比べて、今回の授業は、語彙の勉強の仕方はどうでしたか。」

学生 A: 「事前に何をするのも詳しく聞いておらず、正直なところかなり戸惑った。趣旨が分かってからは楽しかった。」

学生 B: 「ただ話を聞いて理解するという学習の仕方より、こういった形の授業の方が必然的に話す量や考える量も増え、より良い学習ができると思います。」

学生 C: 「『分からない』、『模範解答等が無い』ということが安心材料となり、失敗を恐れずしがみつくサバイバルな勉強方法ができたように思います。自分で問題を解決しなくてはならないという状況であるからこそ、頭をフル回転させられました。」

③提案する授業形態による学習姿勢の変化について

「このような授業を続けると、あなたの授業への姿勢はどう変わると思われますか。」

学生 A: 「興味があることでも、いすに座っているだけだとどうしても眠たくなってしまうので、こういう授業があったら意欲的に取り組むようになると思うし、足を引っ張りたくないのもしれっと自習もするようになると思う。」

学生 B: 「語学への興味が増すと思います。また、1 から文法を自分で調べることにより、その語学の文法の仕組みをより理解できそうです。」

学生 C: 「自分で分からないところは解決していく、難しいところはペアやグループで少し足掛りを作る、というように「自己解決能力」のようなものが高まり、授業が『分からないことを学ぶ場』から細かい表現力等より高いレベルを目指して努力する場が変わるように思います。」

④開発した学習材の良かった点と改良してほしい点の把握

「今回使った学習マニュアルはどうでしたか。良かった点と改良してほしい点をそれぞれ詳しく教えてください。」

良かった点

学生 A: 「色分けがなされているので、慣れると素早く情報を手に入れられるであろう点。」

学生 B: 「色分けがされていた点。」

学生 C: 「辞書の構成は、初心者が短時間で調べていくには、必要最低限の情報でちょうどよいと思います。」

改善してほしい点

学生 A: 「初めて使うから、というのものもあるだろうけど、指定されているページがどこのことなのか少し把握しにくかった。」

学生 B: 「文法編で少し説明が不十分だった点。」

学生 C: 「自分で文章を作っていく能力を養うため、という趣旨は感じられるが、文法編の情報がやや限られすぎているかと思いました。否定形を作るときは本当に疑心暗鬼でした。」

⑤提案する授業形態について

「この授業スタイルについてどう思いましたか。あなたの印象を、以下の点について、詳しく教えてください。」

学習者による主体的な取り組み

学生 A: 「個人差はあるだろうけれど、積極的に取り組む人が多くなるように思われる。」

学生 B: 「積極的に取り組めるのでとても良いと思います。」

学生 C: 「今まで受けた外国語授業の中で恐らく一番頭をしっかりと使って、『主体的』に関われたように思います。」

教師による支援

学生 A: 「自分たちで解決する、ということに重きを置いているのであれば、そんなにたくさん支援する必要はないと思う。(時間の許す範囲で)」

学生 B: 「教員の返事の仕方難易度や方向性が変わると思います。」

学生 C: 「『出来るだけ放っておく』、そして最後に文法等のフォローをしてもらう、というのは非常に良いと思います。実際(私のフランス語習得を思い出しても)の現場では、誰も正解を与えてくれないのですから、実践的だと思います。」

タスクの難易度

学生 A: 「メンバーの構成によると思う。ラテン系の言語の知識が皆無であると少し難しいと思う。」

学生 B: 「丁度良いと思います。」

学生 C: 「ちょうどよかったように思います。」

学習材の扱い方

学生 A: 「正直に言うとまだ良し悪しは判断しかねます。」

学生 B: 「辞書のひき方に多少とまどいましたが、この授業を行っていく上で適切であると思います。」

学生 C: 「使っているうちになじんできました。」

4人のグループ編成

学生 A: 「3人でも良いように思われる。数が多いとフォローや説明、意見のま

とめなどに余分な時間がかかりそうな気がする。」

学生 B: 「私は 3 人グループの方が良いのではないかと思います。4 人だと少し多い気がします。」

学生 C: 「3 人でちょうどよく回っていたように思います。1 人増えることで大きな違いが生まれるとは思いますが、簡単な内容であれば手持ちぶさたになる人が出るかもしれません。」

グループ内での自分の活動や発言機会の有無、仲間との協力など

学生 A: 「積極的に発言したら良いと思う。多少ズケズケいくぐらいで。」

学生 B: 「あまり発言した方ではなかったと思います。1 人仕切ってくれる方がいると、とてもやりやすいです。」

学生 C: 「グループ内での『役割』というのがはっきりとはなかったので、雑多に気付いた点を発言するような形になっていました。辞書をひく係等決めておいてもよかったかもしれません。その人のリーダーから明確な役割指示をもらうか、3 人か、がよいかと思います。」

学習者の自主性を重んじるあまり、1 回目の試行と同様、何も説明せずに始めたのだが、やはり、従来の授業形態と異なるため、かなり戸惑ったようである。しかし、授業の趣旨を理解してからは、この授業形態に好意的な印象を持ったことが窺え、また、積極的な姿勢の育成には全員が評価している。

今回も、グループ内での発言について、「1 人仕切ってくれる方がいると、とてもやりやすい。」との意見が出た。小グループであっても、個人的な意見や考えを発言するのは、抵抗があるということであろうか。しかし、8.1 で述べたように進行役を決め、全員に発言の機会が与えられることで、また、回数を経て慣れることで、この課題は克服されるのではないかと考える。

今回の試行における学生の意見をまとめると、次回の試行までに改善しなければならないとされる課題は以下のとおりであった。

- ①授業の流れ、学習材の使い方の説明をどうするか。
- ②学習材の文法編の解説の充実化。
- ③ページ番号を分かりやすくすること。

①の授業の流れや学習材の使い方についても、教師が「教える」というのではなく、学習者に自分で理解してもらいたいと考え、学習材にその使い方を、図を用いて説明したページを設けることにした⁹⁰。

②の文法編の改良もまだ不十分であったため、さらに内容の充実化を図るべく、ほぼすべての文法事項を網羅しておく必要があると感じた。

そして、③のページ番号については、その時点では、辞書編と文法編でページが分断されていたため、同じ番号が 1 冊の学習材の中で 2 つあるということに

⁹⁰ 9.1.2: p.139(図 58・図 59)参照。

なっていた。そこで、すべて通し番号にすることにし、学習者が混乱しないよう配慮する。

さらに、1回目の試行の課題であった、グループの人数については、今回は全員が「3人で良い」という結果となった。

8.3 試行授業の実践 (3回目)および分析

8.2と同様に、スペイン語をそれまでにまったく学習していない大学生を対象に実践授業をおこなった⁹¹。また、そこでは「3名でのグループ編成」が好意的な感触を得たため、今回は3名で実践した。

調査期間：2014年7月3日 1時間

調査対象者：大学生2年生⁹² 3名 (男子19歳1名・女子19歳2名)

実践後におこなったアンケート調査をおこなった(資料7参照)。

調査項目：提案する授業形態と開発した学習材の使用についての実態をさぐる
具体的には、

- ①通常授業への姿勢
- ②提案する授業形態における語彙の学習法についての印象
- ③提案する授業形態により、学習姿勢がどのように変わるか
- ④開発した学習材の良かった点と改良してほしい点の把握
- ⑤提案する授業形態について
 - ・学習者による主体的な取り組み
 - ・教師による支援
 - ・タスクの難易度
 - ・学習材の扱い方
 - ・3～4人のグループ編成
 - ・グループ内での自分の活動や発言機会の有無、仲間との協力など

学生のワークシートの記録を以下に紹介する(図51参照)。

⁹¹ 指導案は8.1: pp.113-114(図43)で触れたものと同じであるため、掲載は省略する。

⁹² 関西の公立外国語大学でスペイン語以外の外国語を専攻している学生を対象とした。学生3名をそれぞれ、学生A(男子・18歳)、学生B(女子・19歳)、学生C(女子・20歳)とする。

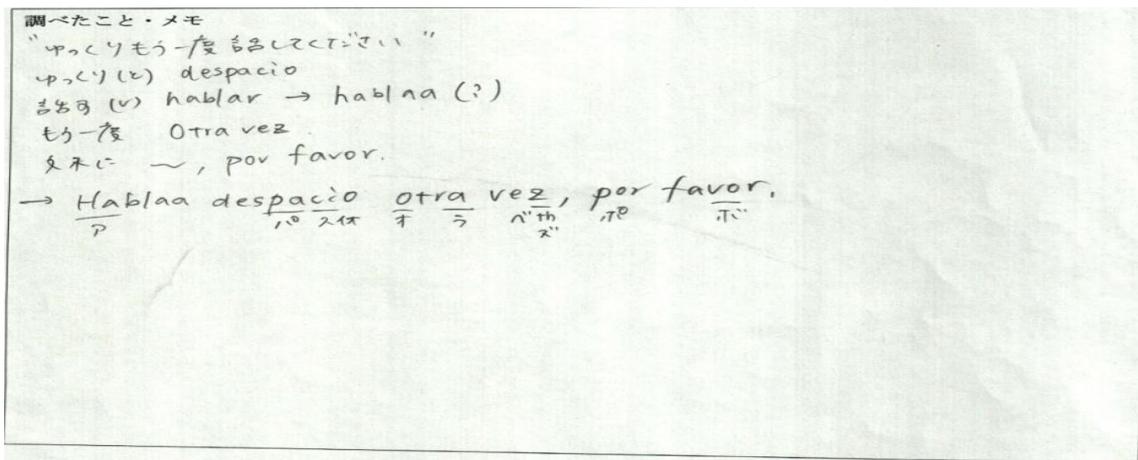


図 51 8.3 の試行で使用した学生のワークシート

今回の試行で、学生たちの導き出した回答文は、“Habla⁹³ despacio otra vez, por favor.”⁹⁴であった。協力してくれた学生たちは、英語以外を専攻し、ラテン語系の外国語も学んでいる学生もいたため、それらの知識を応用したことも考えられるものの、スペイン語をまったく知らないながらも 20 分程度でこの 1 文を導き出すことができた。また、その文も相手に伝えるには十分な内容である。

以下にそのアンケート調査結果をまとめる。学生の記した内容はそのまま掲載する。

①通常授業への姿勢

「あなたの授業中の姿勢に最も近いものを次のうちから 1 つ選び、○をつけてください。」

学生 A, B, C 全員:「社交的で、授業中のペアワークやグループ活動を好み、発言も積極的にできる方だ」

②提案する授業形態における語彙の学習法についての印象

「通常授業と比べて、今回の授業における学習の仕方はどうでしたか。」

学生 1:「一から文法、単語の発音を習うのではなく、あるシチュエーションに沿って問題を解決するという学習方法は新鮮でおもしろかった。」

学生 2:「スペイン語の知識が全くないところからいきなり文を作るという活動は難易度が高かったけれど、新しい言語を知ることができて楽しかった。」

学生 3:「自分達が活動して学べる点で、普段の授業のようにただ受動的に受け取るものとは異なり、新鮮で、とても面白かった。」

⁹³ 学習材の辞書に掲載していた“hablar”の活用表における数字が誤っており、学生たちは、命令形の発想から、他の動詞の活用表を参考にして答えたため、“Hablaa”となったということであった。

⁹⁴ 学生の書いたものをそのまま抜粋した。

③提案する授業形態による学習姿勢の変化について

「このような授業を続けると、あなたの授業への姿勢はどのようになりますか。」

学生 1: 「より積極的に問題解決をしよう、基本的な事をできるだけ学ぼうという意識で望めるようになると思う。」

学生 2: 「もっとグループのメンバーと協力して正解に近づけていこうとするので、積極的に参加することができると思います。」

学生 3: 「意欲的になると思う」

④開発した学習材の良かった点と改良してほしい点

「今回使った学習マニュアルはどうでしたか。良かった点と改良してほしい点をそれぞれ詳しく教えてください。」

良かった点

学生 1: 「青いページ(和西)が見やすかった。動詞の活用も見ることができた。文法の所は見やすくて発音なども分かりやすかった。」

学生 2: 「色分けしてあって、索引などもとても見やすかった点、ページ番号も色ごとに別れていたのでも使いやすかったです。」

学生 3: 「探したい単語や文法事項がピンポイントで書かれていて良かった。」

改善してほしい点

学生 1: 「最初の p.2-p.4 がいらなかつたかと思った。」

学生 2: 「量が多くて、どこを見たら良いのか分からなくなつた点」

学生 3: 「特になし」

⑤提案する授業形態について

「この授業スタイルについてどう思いましたか。あなたの印象を、以下の点について、詳しく教えてください。」

学習者による主体的な取り組み

学生 1: 「より積極的に、スペイン語でどう言えば(以下不明)」

学生 2: 「受け身の授業ではないので、生徒が退屈せず楽しむことができていると思います。」

学生 3: 「主体的に取り組めて良かった。」

教員による支援

学生 1: 「自主的な学習を促しているのが少なかったが良い。」

学生 2: 「特にありませんでしたが、グループワーク中ではなくてもよいと思います。」

学生 3: 「最初は頭が真っ白になるくらい、やる事が把握できなかった。でも自分達で考えることに重点を置くなら、問題ないと思う。」

学習課題(タスク)の難易度

学生 1: 「それほど難しくない。」

学生 2: 「初心者がするには少し難しかったです。」

学生 3: 「丁度良い。」

学習材の扱い方

学生 1: 「最初は焦ったけど、良くできていたと思う。」

学生 2: 「ページをめくって色々ときがすのが楽しかったです。」

学生 3: 「最初はとまどったが、段々と扱い方が分かっていった。」

3人のグループ編成

学生 1: 「話しやすい人数」

学生 2: 「多すぎなくてよいと思います。1人でやるには少し難しすぎると思うので。」

学生 3: 「適切な人数だと思う。」

グループ内での自分の活動や発言機会の有無、仲間との協力など

学生 1: 「書記。分からないことを調べてもらうようにしていた。」

学生 2: 「誰か1人が話しかけ続けるとか1人が全く話さないなどかたよりがなかったのがよかったです。」

学生 3: 「3人で取り組んだから、1人1人の意見や活動が重要になるので良かったと思う。」

今回の試行でも、学生たちが従来の授業のように受け身ではない新しい学習方法について好意的な印象を持ったということが明らかとなった。それにより、積極的な姿勢が育つのではないかという期待が持てると考える。

学習材については、今回改善したページの色分けや文法項目の内容充実を図ったことなどが良かったという声がある一方、それまでの試行の反省を踏まえ、扱う量を増やしたところ、探すのに手間取ったという意見もあった。また、そのような反応については、語彙を調べる際に使用させた索引を品詞ごとに分類していたことにもよるものと考えられる。文を作るために必要となる品詞の概念を身につけさせたいと考えていたため、索引を活用させようとしたが、実際には、学生たちは索引を引かずに和西辞書の部分で直接調べていた。そのため、より素早く調べられるよう、その索引を学習材の最後につけ、自主学習で語彙を記憶する際にも活用させることにする。

タスクの難易度については、どうしても個人差ができてしまうため、グループ活動の中で協力させることで対応させたい。

また、これまでの課題であったグループの人数についても、3名が話しやすくちょうど良いという回答が全員から出た。そこで、実際の提案でも、3名でおこなうことにする。

さらに、活動中の役割について、全員がそれぞれワークシートを書くのではなく、進行役が書記を兼ねることで、スムーズに活動できるということも分かった。メモをとることが必要な学習者に対しては、自主的にノートを用意させるなどして、自由に対応させる。また、事前は何をするのか全く分からず戸惑ったという声が多かったため、実際におこなう際には、しっかりマニュアルを読む時間を設けることにする。

8.4 「主体的問題解決学習」の試行をとおして得られた手ごたえ (第8章のまとめ)

試行をとおし、初修者でもこの提案は可能であるとの感触を得た。

この指導計画を立てた当初は、4名1グループとしていたが、試行の結果、3名1グループの方が良いのではないかと考えるに至った。

外国で困ったときや緊急の場合、何とかして自分の置かれている状況を相手に伝えなければならないが、その際、すでに知っている単語や表現を駆使してそこから相手に連想してもらいなどのストラテジーに頼るしかなくなるであろう。実は、その事実学習者自身が気づくことこそが、この授業の狙うところなのである。正解を求めることに慣れている日本人にとっては、これは簡単なようで意外に難しいことが授業実践から明らかとなった。

「不確実と複雑性の高い環境の中で、『想定外』が当たり前と認識しながら、課題・問題に向き合うことができる」ことが世界のエリートにとっての「フツー」であると述べている(今北・船川, 2013:17)。

また、「メンバーが出来を左右する」と不安に思う学生の意見があったが、これは、授業という場においても、個人ではなく周りの環境に左右されようと自ら甘んじている「他人志向性」(芳賀, 2004: 76)がよく表れていると考える。実際のクラスには、いろいろな学習者があり、全員が望んでこの学習形態を受け入れるとは限らないであろう。しかし、回数を重ね、他とのコミュニケーションをとおして自己表現をすることの意義を感じることができれば、また、第二外国語の授業においてこのような形態でも学習ができることが分かれば、徐々に積極的な姿勢が育つのではないだろうか。

9. 結論：第二外国語(スペイン語)としての「主体的問題解決学習」の提案

日本人の積極的態度の育成をめざし、第二外国語(スペイン語)の立場から、大学1年次および2年次の2年間で、言語活動をととした「主体的問題解決学習」に取り組みせようと計画した(図 52 参照)。

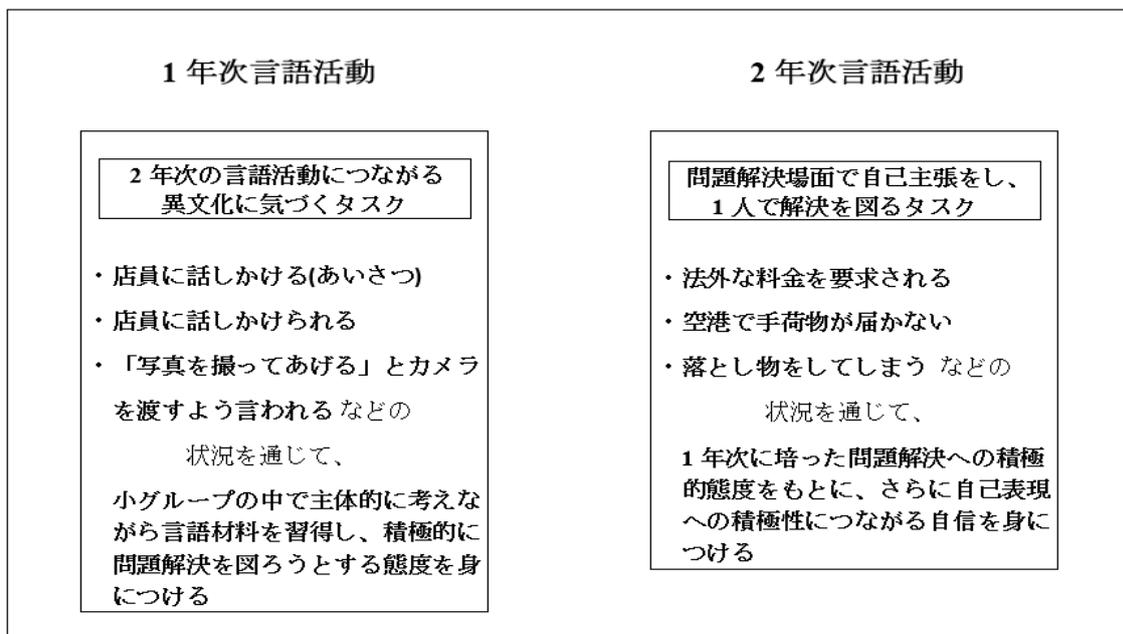


図 52 1年次と2年次の一体化指導モデル

9.1 大学1年生を対象とした指導の提案

9.1.1 指導計画

1年次の目標を「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」とし、以下のように指導計画を作成した(表 28・表 29 参照)。授業は、週1回とする。

まず、3名のグループで日本語を使いながら自分の言いたいことを相手に伝えるべく「内容」をしっかりと考えさせる。その手段として、あくまでも「正解」ではなく「伝わる」ためには何を言うかを重視させたい。

例えば、あいさつの表現を学習させる際、教材を使ってあいさつの言い方を教師が教えるのではなく、その表現を知ることが必要だと学習者が気づく場面を設定し、学習材を活用してあいさつ表現をおこなうようにする。このように、学習者は、毎回少しずつ異文化との体験を学習課題とした取り組みを通じて、問題解決に必要な表現を主体的に調べながら、その結果として言語材料を習得していくようになる。

表 28 1 年次指導計画 (前期)

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こと
	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进行を交わす習慣
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。 食事の最中にかけられる、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	スペイン人の依頼に応えよう(リーディング) 日本食について説明しよう(ライティング)	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(旅行者に対して)
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	泣き寝入りせず、積極的に間違いを指摘しようとする。 バルで運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	スペイン人の依頼に応えよう(リーディング) 日本の都府県について説明しよう(ライティング)	日本の文化(都府県)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、写真を撮ってあげると言われること
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		試験	筆記試験・実技試験

表 29 1 年次指導計画 (後期)

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	積極的に備忘しようとする。 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(リーディング) 日本の観光地について説明しよう(ライティング)	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	階段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。 水は注文しないとイケないこと・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。 タパスが無料でついてくること
	11	バルで支払いをしよう①	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①	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(リーディング) 日本の都市について説明しよう(ライティング)	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みようこと
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①	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(リーディング) 日本の乗り物について説明しよう(ライティング)	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②	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		試験	筆記試験・実技試験

授業中の具体的な指導として、例えば、スペインでの旅行中、店に入っても店員に気づいてもらえない、という場面を取り上げる。「バルで飲み物を注文する」という課題を提示したあと、コミュニケーター⁹⁵が店員になり、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、どうしますか？」と投げかける。それに対して、3名1グループで相談し、学習材と辞書を使って対応策、つまり、ここでは何が問題で、どのような発言をすればその問題が解決できるのかを考えるのである。そのグループ活動中の記録として、ワークシート(図 53 参照)を使用させる。

<Memo>		10 enero, 2013 (1)
Miembros:	_____	
Tema 1:	_____	
Condiciones:	_____	
	記録係	_____
調べたこと・メモ		
グループで考えたセリフ		
モデルダイアログ・メモ		

図 53 1年次のグループ活動で使用する活動記録シート

その後、再度その場面をコミュニケーターが演じ、代表で1名が対応して見せる。“Perdón.”などの表現が出て通じればそのまま先へ進むが、気づいてもらえるまで待つ、手を挙げるだけ、などの受け身の姿勢では、コミュニケーターは「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してグループ活動に戻し、解決策をさらに練らせる。

最終的になんとか問題の解決にたどり着いたところで、各グループの対応策をセリフとともに黒板に書かせ、全体として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支援を工夫する。全体での協議のうえで、全員でセリフを1つ、もしくは、いくつかを組み合わせるモデルダイアログとして記録させる。この流れを1つのパターン(図 54 参照)とし、次の場面に進むので

⁹⁵ 6.1: p.90 参照。

ある。なお、1年次に扱う内容は、2年次の問題解決場面とはできるだけ重ならないよう配慮した。

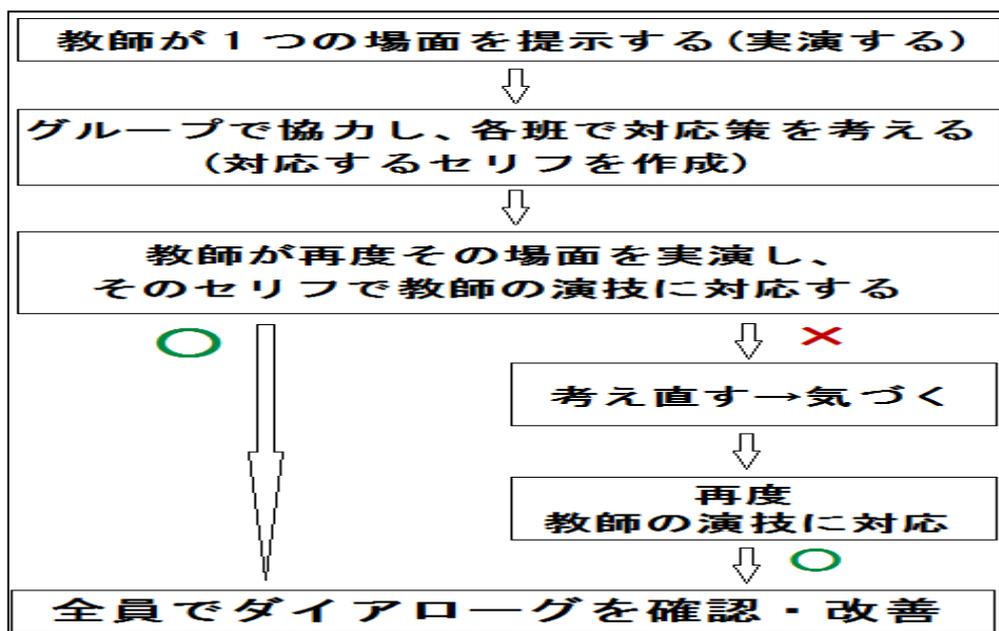


図 54 1年次の指導パターン

また、スピーキングとリスニングの言語活動のみならず、数回ではあるが、「リーディング」および「ライティング」をとおして、外国語でコミュニケーションしようとする意欲を維持・向上させようと計画した。例えば、「観光で日本を訪れようとしているスペイン人からの手紙を読み、その人からの要望や質問に答える形で、スペイン語で説明する」というテーマを取り上げる(図 55 参照)。各グループはその手紙を読み、「相手の意図や目的を知る」、そして、「それに対する自分の考えや意見をまとめ、分かりやすいように伝える」ことをめざし、他の活動と同様に、協力してスペイン語による文章で返事を書くのである。また、その内容は、日本の都市や文化など、身近なものとし、外国人との雑談やよく投げかけられる質問にも対応できるテーマを選択した。それにより、自国について興味や関心を持つことにもつながれば良いと考える。

15 de mayo, 2015

Hola. Soy Juan. Vivo en Madrid, España.
 La próxima semana iré a Japón. Quiero comer algo muy japonés.
 ¿Cuál es vuestra recomendación? ¿Cómo es? Y, ¿por qué?
 Muchas gracias.

Un saludo,
 Juan

図 55 1年次用リーディング・ライティングの際の資料(例)

9.1.2 学習材(『問題解決マニュアル(スペイン語)』)

学習者自身が自ら課題を見つけ、必要な情報を探す手がかりとなる学習材として、既成の教材とは異なる形態を模索した結果、7.2で述べたような形に辿り着いた。『問題解決マニュアル(スペイン語):Diccionario de español para tus problemas』と称し、西和および和西辞書のパートと文法を説明したパートの2部構成である。これは、暗記のための学習材ではなく、自己学習のためのマニュアルであるため、パートごとに色分けし、できるだけ早く情報を探ることができるようにした(図56参照:太字部分のパートの紙を色分けしている⁹⁶)。

Diccionario de español para tus problemas 目次	
I 本書(Diccionario de español para tus problemas)の使い方	1
II 西和編索引	3
III 和西編辞書	20
IV 文法編手びき	
V 動詞の活用表	101
VI 資料	
VII 和西編索引	
VIII 参考文献・参考資料	173
別紙 グループ活動における進行役の手順と要領	

図56 『問題解決マニュアル(スペイン語)』の目次

このマニュアルは、第二外国語としてスペイン語を学ぶ初級者を対象としているが、最初の授業から教師は敢えて「教える」ことをせず、タスクに取り組む中で学習者自身が必要な「言語材料」を探ることができるようにしたいと考えた。

この方法で試行をした際に、グループ内における発言機会が学生によって異なる実態を目の当たりにしたため、進行役を1名設け、その役割をグループ内

⁹⁶ 図56の目次では、細部は省略した。

で交替させることとした。その際の手順と要領を、以下のように別紙で各グループに配布し、コミュニケーションがとりやすくなるよう配慮する(図 57 参照)。

グループ活動における進行役の手順と要領	
☆グループにおける、スムーズな問題解決のために、毎回 1 名が進行役になる。	
☆進行役は各場面で交替する。	
1. <u>3人で1グループを構成</u>	
進行役のセリフ： 「Hola. (笑顔でね♪)」	
2. <u>コミュニケーターの示す場面とセリフをもとに、グループで解決策を考える</u>	
進行役のセリフ： 「ここでは、何が問題だと思いますか。」	
3. <u>問題が何かを把握した後、解決策を相談する</u>	
進行役のセリフ： 「何をしましょう。どのように言いたいですか。」 (全員に意見を言う機会を)「〇〇さん、どうしたらいいと思いますか。」	
4. <u>解決策を決定する</u>	
進行役のセリフ： 「では、このようにしましょう。言いたいですか。」	
5. <u>解決策を黒板に書きに行く</u> (他のメンバーに確認してもらう)	
6. <u>コミュニケーターと、解決策のデモンストレーションを行う</u> (代表で発表する)	

図 57 グループ活動内の司会の手順と要領を示したシート

また、このような学習材は学習者にとってまったく新しいものであるため、学習材の使い方および学習の進め方を、絵や説明とともに細かく示し、「説明を教師に頼る」ことのないように工夫した(図 58・図 59 参照)。第 8 章で述べた試行の反省を踏まえ、大学 1 年次の学期始めには、これらの説明を読む時間をとり、学習者が少しずつ理解、納得して授業が進むよう配慮する。

I Dictionario de español para tus problemas の使い方

<スペイン語の単語の意味が分からないとき>

- ①西和編索引(黄色：アルファベット順)で、「ページ数」と「あ～を」のひらがなを確認
- ②和西編辞書(青色)で、そのページにあるひらがなの段を探す

例) “abajo” を探す場合



→ “abajo” は、「下で(に)」の意味ということが分かる。

図 58 『問題解決マニュアル(スペイン語)』における学習材の使い方の説明

<スペイン語の動詞を調べる場合>

例) 「言う」で、人称を「自分」で調べる場合

方法 1: ①直接、和西編辞書(青色)の「い」のページから探す

②スペイン語の表示の右上にある数字を確認

③本書の最後にある p.101～「V 動詞の活用表」で、同じ番号を探し、人称と時制に合う形を選ぶ

方法 2: “言う” の品詞は動詞 (→品詞の区別が分からない場合は、p.59)

①p.163(動詞)～の品詞別索引(桃色)の「い」でページ数を確認

②方法 1 と同じ

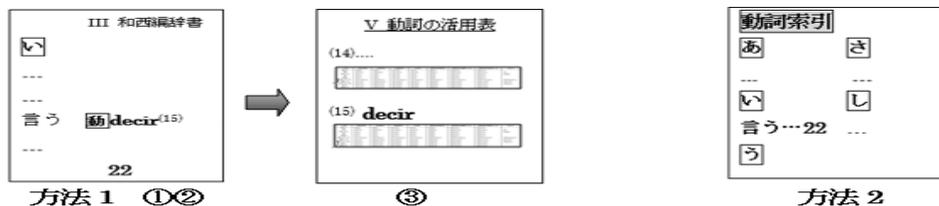


図 59 『問題解決マニュアル(スペイン語)』における動詞の活用の調べ方の説明

問題解決場面で教師が示すスペイン語⁹⁷を理解させるための「西和辞書」と、学習者が言いたいことを探すための「和西辞書」の2つを組み合わせた。また、授業中に学習者が調べるであろう語彙や表現をあらかじめ想定し、海外旅行や日常生活で使用すると考えられる基本的な語彙を網羅している⁹⁸。

「文法編」の解説で扱う内容は、まず音声・文字、品詞、文、表現の4章に大きく分けた。その各章に関連する項目を細かく設け、探すことが容易になるよう配慮している。

そこでは、英語学習を踏まえ、英語とスペイン語の違いをはっきりと示し、できるだけ簡潔に説明した。学習者のみで作文をさせることになるため、文を作成する際に必要な概念である品詞を意識させたいと考えた。そこで、文法編で「品

⁹⁷ 教師がスペイン人役として発話する際、必要に応じて発話文を黒板に書く。活用させた動詞を言う場合は、学習者が学習材で調べやすくなるよう、その語彙に下線を引き、その下に動詞の原形を書いて示す。

⁹⁸ 7.2: p.110(表 26)および p.111(表 27)参照。

詞の見分け方」の項目を設け、文の構造により意識が向くよう工夫した(図 60 参照)。

また、最後に配置した索引は、「あいうえお」順にすべてを羅列するのではなく、品詞ごとに分けた。その品詞ごとの索引の中は、「あいうえお」順に配列している。それにより、学習者が授業外で自主学習する際に、品詞を意識しながら覚えた語彙や表現を自らテストするのに役立つと考える。

1. 品詞の見分け方	2. 品詞
和西索引 pp.154-159	
名詞 …人やもの、事柄を表す語 例) 速さ・こと	
pp.154-159(名詞の索引に掲載)	
代名詞 …名詞の代わりに使われる語 例) 私(明らかな場合は省略される) これ(本書では代名詞も名詞扱いとする)	
pp.160-162	
形容詞 …名詞や代名詞についてその数量・性質・状態などを表す語 例) 速い・私の・重要な・その(本書では冠詞は形容詞の索引に掲載する)	
pp.163-165	
動詞 …人やものについて、動作や状態を表す語 例) 走る・知っている	
pp.166-167	
副詞 …動詞・形容詞・副詞などをより詳しく説明する語 例) とても・速く	
pp.168	
前置詞 …名詞(代名詞)の前に置き、他の語との関係を表す語 例) ~と一緒に・~のために	
pp.169	
接続詞 …語(朝と夜)や句(日の出前と日の出後)、 節(朝早く起きたので、眠い)と節を結びつける語 例) しかし・~だから	
pp.170-172	
表現 …あいさつ文や決まり文句など。 例) おはよう。・何度～。	

図 60 品詞の見分け方

また、学習者をスペイン語主専攻の学生ではなく、第二外国語として専攻している学生を対象としていることから、細かい文法項目の説明は敢えて外している。さらに、スペイン語の動詞の活用についても、通常、既成の辞書では同じパターンの活用については、代表的な動詞で対応させているが、学習者が不安に思わないよう、この学習材で扱った動詞はすべてそのまま活用表を掲載している(図 61 参照)。

動詞の活用表

(1) **ver** 現在分詞 **siendo** 過去分詞 **visto**

人称	現在形	点過去	線過去	未来	接続法現在	接続法過去-ra	接続法過去-se	命令
自分	veo	vi	veía	veré	vea	viera	viese	
君	ves	viste	veías	verás	veas	vieras	vieses	ve
あなた	ve	vio	veía	verá	vea	viera	viese	vea
彼	ve	vio	veía	verá	vea	viera	viese	
彼女	ve	vio	veía	verá	vea	viera	viese	
自分たち	vemos	vimos	veíamos	veremos	veamos	viéramos	viésemos	veamos
君たち	veis	visteis	veíais	veréis	veáis	vierais	vieseis	ved
あなた方	ven	vieron	veían	verán	vean	vieran	viesen	vean
彼ら	ven	vieron	veían	verán	vean	vieran	viesen	
彼女ら	ven	vieron	veían	verán	vean	vieran	viesen	

(2) **ser** 現在分詞 **siendo** 過去分詞 **sido**

人称	現在形	点過去	線過去	未来	接続法現在	接続法過去-ra	接続法過去-se	命令
自分	soy	fui	iba	iré	vaya	fuera	fuese	
君	eres	fuieste	ibas	irás	vayas	fueras	fueses	sé
あなた	es	fue	iba	irá	vaya	fuera	fuese	sea
彼	es	fue	iba	irá	vaya	fuera	fuese	
彼女	es	fue	iba	irá	vaya	fuera	fuese	
自分たち	somos	fuiamos	ibamos	iremos	vayamos	fuéramos	fuésemos	seamos
君たち	sois	fuiesteis	ibais	iréis	vayáis	fuerais	fueseis	sed
あなた方	son	fueron	iban	irán	vayan	fueran	fuesen	sean
彼ら	son	fueron	iban	irán	vayan	fueran	fuesen	
彼女ら	son	fueron	iban	irán	vayan	fueran	fuesen	

(3) **adaptarse** 現在分詞 **adaptándose** 過去分詞 **adaptado**

人称	現在形	点過去	線過去	未来	接続法現在	接続法過去-ra	接続法過去-se	命令
自分	me adapto	me adapté	me adaptaba	me adaptaré	me adapte	me adaptara	me adaptase	
君	me adaptas	te adaptaste	te adaptabas	te adaptarás	te adaptes	te adaptaras	te adaptases	adápdate
あなた	se adapta	se adaptó	se adaptaba	se adaptará	se adapte	se adaptara	se adaptase	adáptese
彼	se adapta	se adaptó	se adaptaba	se adaptará	se adapte	se adaptara	se adaptase	
彼女	se adapta	se adaptó	se adaptaba	se adaptará	se adapte	se adaptara	se adaptase	
自分たち	nos adaptamos	nos adaptamos	nos adaptábamos	nos adaptaremos	nos adaptemos	nos adaptáramos	nos adaptásemos	adaptémonos
君たち	os adaptáis	os adaptasteis	os adaptabais	os adaptaréis	os adaptéis	os adaptarais	os adaptaseis	adaptaos
あなた方	se adaptan	se adaptaron	se adaptaban	se adaptarán	se adapten	se adaptaran	se adaptasen	adáp tense
彼ら	se adaptan	se adaptaron	se adaptaban	se adaptarán	se adapten	se adaptaran	se adaptasen	
彼女ら	se adaptan	se adaptaron	se adaptaban	se adaptarán	se adapten	se adaptaran	se adaptasen	

図 61 動詞の活用表(例)

この学習材を使わせることにより、まず学習者が「受け身」の学習姿勢から脱し、少しずつ「自ら学ぶ」姿勢へと変わることが期待できると考える。また、分らないことがあったとしても 3 名 1 組のグループを形成しているため、助け合いが生まれ、1 人では難しいことも他との協力により、努力が継続されるはずである。

9.1.3 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、言語材料習得を評価する目的ではなく、言語材料は相手に内容を伝える手段であると考え、「言語材料の定着」ではなく、コミュニケーションへの積極性や表現力を試すものとする。

9.1.3.1 授業における評価

授業中の各グループによるタスクへの回答の評価に対しては、準備ができたグループから、その代表 1 名にコミュニケーターとロールプレイの形で対応策を披露させる。

その活動の総合的評価は A・B・C で判定し、教師は評価シート(図 62 参照)にチェックをつけ、すぐにグループに渡す。A は、「通じる」にとどまらず、状況判断や相手の様子を踏まえた配慮があるなど、相手に自分の意向や主張を理解させるための工夫が感じられたり、表現上の努力が著しく素晴らしいと思われる際の評価とする。C は、「通じない」または、その場面において問題が何であるかということが理解できていない対応が見られた場合の評価である。つまり、上記 2 つ以外で、「通じる」と判断されれば、自動的に B の評価となるため、学習者にはまず、この B の評価をめざすよう伝える。もし、コミュニケーターが「通じない」という判断をした場合、その評価シートでそれを伝えるのではなく、その内容を状況に合わせた返答をする形で学習者に気づかせ、対応として何が不十分かを考えさせるよう配慮する。

また、評価シートには総合的な評価結果と併せて、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」および「表現」という 2 つの観点に関する評価項目を設け、活動の観察から特に良かった点には○をつける⁹⁹。さらに、「理解」の観点からの評価についても、活動をとおして、問題場面での対応から文化の違いに関わる問題が存在していることに気づいたかどうかを判定することとし、その項目に○をつけて示す。

1 年次 グループ活動 評価シート	Fecha: _____ de _____, 2014
第 _____ 課	グループ名(_____)
<今回の評価：通じたかどうか>	A ・ B ・ C
<異文化の問題への気づき>	気づいて対応できた ・ 気づいていなかった
<コミュニケーションへの関心・意欲・態度>	
	間違うことを恐れず話そうとする
	自分が伝えたいこと・主張したいことを伝えようとする
	会話の中で沈黙せず、会話を続けようとする(つなぎ言葉・あいづち)
	相手の言ったことが分からないときに、それに対応しようとする
<表現>	
	自分の意図することを相手に伝えることができる
	相手に伝えるために表現を工夫することができる
	相手に伝わるような話し方ができる(声量・速さ・明瞭さ・自信)

図 62 1 年次のグループ活動の評価シート

⁹⁹ 課によっては、該当しない項目もあるが、その際は斜線を入れて評価しないことを示す。

また、授業中の観察による評価は、学習者の活動への積極性から「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の実態を把握するものとして重視するため、筆記試験および実技試験と併せて学期末の評定に加える。これは、教師がグループ活動に取り組んでいる個々の学習者の積極性を観察しておこなうものとし、間違いの数や発言内容で判断することはしない。その際の基準としては、質問や発言などを積極的におこない、教師の印象に残る場合には「A：十分満足できる」とし、グループ活動に積極的に参加しようとしていないなどの様子が見受けられた場合は、「C：努力を要する」と評価をつける。それ以外の学習者に対しては、「B：おおむね満足できる」という評価とする。

9.1.3.2 試験における評価

試験としては、各学期末に筆記試験および実技試験でおこなう。試験時間については、筆記試験に授業の最初の30分を充て、その後すぐに問題および解答用紙を回収する。そして、残りの60分で実技試験を、教師と学習者の1対1でおこなう。

筆記試験では、学習者がそれまでの授業で学んできた問題解決への積極性や考え方を総合的に評価できるよう、新出の問題解決場面を出題する(図63参照)。その際、評価の対象が言語材料の定着ではないため、試験中に授業中に用いている学習材、『問題解決マニュアル(スペイン語)』の使用を許可する。

1年 前期期末 筆記試験	
学籍番号() 氏名(
)	
問：次の場面における、あなたの対応を考え、下線部(1)に当てはまるように、下の空欄に自由に書きなさい。その際、文数は問いません。	
場面：<スペインの街角>	
Un español: ¡Hola!	
Tú: Hola.	
El español: ¿ <u>Eres</u> de Japón?	
<small>ser</small>	
Tú: Sí.	
El español: ¡Muy bien! Yo <u>estudio</u> japonés. ¿ <u>Tienes</u> tiempo ahora?	
<small>estudiar tener</small>	
Tú:	
El español: ¿ <u>Estás</u> <u>buscando</u> algo?	
<small>estar buscar</small>	
Tú: <u>Quiero</u> <u>comprar</u> souvenirs para mi familia.	
<small>querer</small>	
El español: <u>Conozco</u> una tienda de souvenirs. <u>Está</u> muy cerca de aquí. ¡ <u>Vamos!</u>	
<small>conocer estar ir</small>	
Tú: _____ (1)	

図 63 1年次の筆記試験問題(例)

出題形式も授業における活動と同様、出題の内容が把握できているかどうか、また、学習者が文化の違いに関わる問題に気づけているかどうか、さらに、その解決のために、危険を回避したり自己の主張を積極的に展開したりすることができているかどうかを見て、採点する(図 64 参照)。

筆記試験 採点基準 (30点満点)

1. [コミュニケーションへの関心・意欲・態度] **出題文の理解**
2. [理解] **この場面における問題への気づき**
3. [表現] **回答(対応)の内容**

図 64 1年次の筆記試験の採点基準

実技試験も、筆記試験と同じ観点と基準でおこなう。試験で問う内容については、その学期に学習した内容からいくつかを選択し、学習者 1 名に対してそのうちの 1 つの問題場面に取り組みさせる(図 65 参照)。その際、順不同で出題し、同じ問題が続かないよう配慮する。例で示したように、1 名ずつに問題場면을記したシートを渡し、その場面で教師はスペイン人役となり、学習者に日本人役として対応させる。

試験をおこなう場所は、学習者の人数より多い人数を収容できる広い教室とし、実技試験は教室の後方でおこなうことで、教師が教室を離れることなく、試験監督を遂行できるようにする。また、実技試験は順番におこなわれるため、自分の番を待つ学習者に対しては文化に関する映像資料などを見せ、実技試験の内容が聞こえないように配慮する。また、実技試験を終了した学習者に対しては、順次退室させることとし、試験の内容が他に伝わることをないようにする。

1年次 前期期末 実技試験

問題場面：あなたは今、スペインの bar で食事をしています。

図 65 1年次の実技試験における問題場面を示したシート (例)

その評価の仕方は、上記の授業中の活動に対する評価と同じである(評価シート掲載は省略)¹⁰⁰。

評定¹⁰¹については、各学期末に実施する筆記試験(30 点満点)および実技試験(30 点満点)の結果と授業中の観察(40 点満点)の結果を総合して 100 点満点でおこなう。

9.2 大学2年生を対象とした指導の提案

9.2.1 指導計画

2年次では、1年次での言語活動を受け、「トラブルの場面に1人で対応する言語活動をとおして、さらに自己表現への積極性につながる自信を身につける」ことを目標として設定し、以下のように週1回の授業の指導計画を作成した(表30・表31参照)。なお、言語活動で扱う内容は、修士課程で提案した2年次の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30 2年次指導計画(前期)

回	課	授業内容	各課のテーマ・扱う言語の機能
1		言語活動	自己紹介・授業の流れおよび内容説明
2	1	言語活動	見知らぬ人に声をかけられる場面でのタスク①
3		フィードバック	モデルダイアログ作成
4	2	言語活動	物が受け取れないことを訴えるタスク
5		フィードバック	モデルダイアログ作成
6	3	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		フィードバック	モデルダイアログ作成
8	4	リーディング	町の中のメッセージを読む活動
9	5	言語活動	落とし物をし、それについて説明するタスク
10		フィードバック	モデルダイアログ作成
11	6	リーディング・ライティング	日本に来た際の注意点を伝える活動
12	7	言語活動	変更を依頼するタスク(ホテルの部屋)
13		フィードバック	モデルダイアログ作成
14	8	言語活動	希望するものを探すタスク(宿泊先)
15		フィードバック	モデルダイアログ作成
16		試験	筆記試験・実技試験

¹⁰⁰ 9.1.3.1: p.142(図62)参照。

¹⁰¹ 2.3: p.22(注18)参照。

表 31 2年次指導計画 (後期)

回	課	授業内容	各課のテーマ・扱う言語の機能
1	9	言語活動	道に迷ったことを訴えるタスク
2		フィードバック	モデルダイアログ作成
3	10	言語活動	勘定に誤りがあることを訴えるタスク
4		フィードバック	モデルダイアログ作成
5	11	リーディング	商品の説明を読む活動
6	12	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		フィードバック	モデルダイアログ作成
8	13	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		フィードバック	モデルダイアログ作成
10	14	リーディング・ライティング	日本の土産を紹介する活動
11	15	言語活動	自分の体調や状態を詳細に説明するタスク
12		フィードバック	モデルダイアログ作成
13	16	リーディング・ライティング	外国人からの日本についての質問に答える活動
14	17	言語活動	交通の遅れで定刻に間に合わないことを伝えるタスク
15		フィードバック	モデルダイアログ作成
16		試験	筆記試験・実技試験

具体的には、4名¹⁰²の小グループで、それまでに学習した言語材料や考え方をもとに1年次と同様、問題解決に取り組ませる。そこでは、1年次に体験をとおして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。

その際、4名は活動者2名と評価者2名という役割を持ち、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¹⁰³という観点別の評価表をもとにチェックする。また、活動者も自身の活動のあとに、振り返りとして自己評価シート¹⁰⁴に記入する。

言語活動は同じものに2度取りませ、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したり1回目で言えなかったことに再挑戦したりする機会を設ける。そのため、1回目の言語活動後、振り返りをするためのフィードバックの時間を設け、自己評価シートに記入したり、渡された相互評価シートをもとに、客観的な視点から自分の活動を振り返らせ、自信を持ったり次回の活動に生かすことを考えたりする機会を持たせる。その際には、グループ内で話し合ったり互いに感想を述べ合ったりすることを促し、2回目により積極的な言語活動をめざすよう配慮する(図 66 参照)。

¹⁰² 4名×4グループとして構成した。1年次の言語活動では3名1グループとしているが、2年次では、活動者1名に対して評価者が1名つくため、人数の関係上4名1グループとした。

¹⁰³ 9.2.3.1: p.150(図 69)参照。

¹⁰⁴ 9.2.3.1: p.149(図 68)参照。

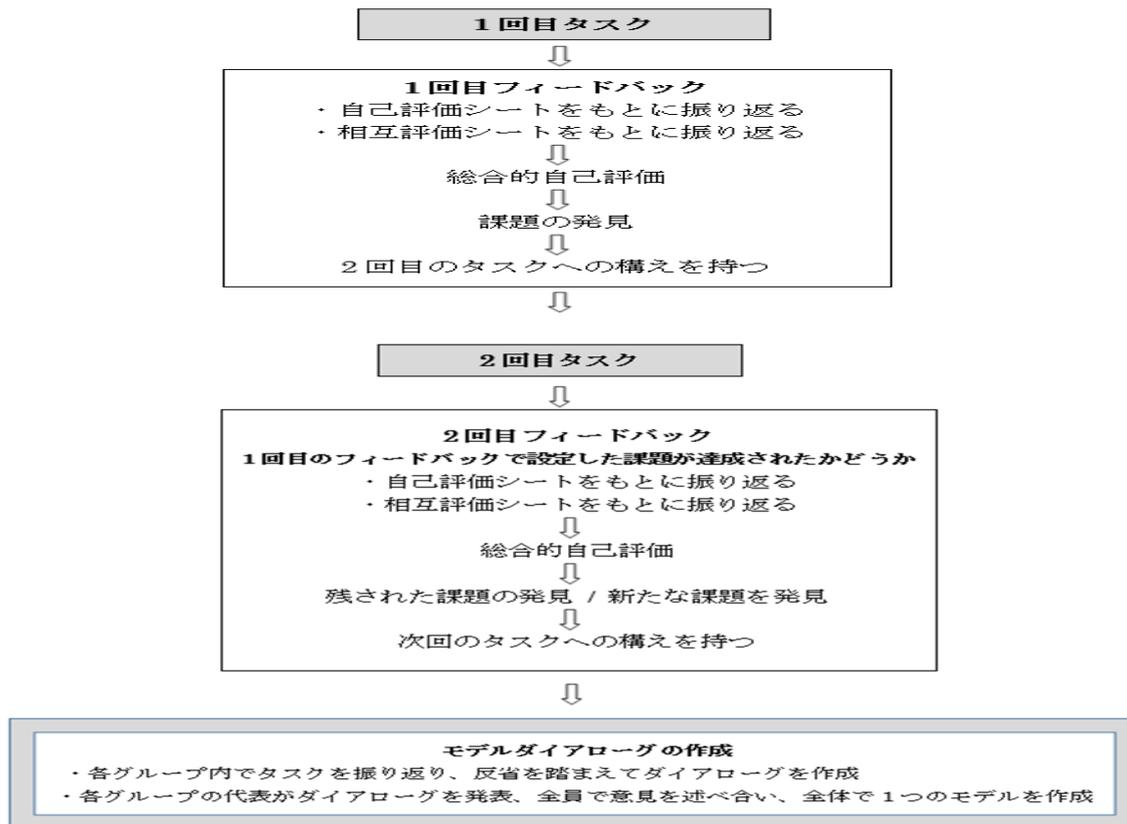


図 66 2年次の言語活動における学習の流れ

また、1年次と同様、スピーキングだけではなく、リーディングおよびライティングの時間も数回設けた¹⁰⁵。そこでは、言語によるコミュニケーションへの積極性の育成のみならず、海外における標識や案内、商品の注意書きなどを取り上げ、身近な表記に対する関心も育てたいと考える。また、外国人に日本ならではの文化を紹介する活動なども、自己表現する意欲を高めるきっかけになるのではないかと期待する(図 67 参照)。

1 de julio, 2015

Hola. Soy Marisol. Vivo en Valencia, España.

Yo visitaré Japón dentro de 3 meses por primera vez. Pero no hablo japonés.

¿Me puedes enseñar algunas expresiones útiles en japonés?

Gracias.

Besos,
Marisol

図 67 2年次用リーディング・ライティングの際の資料(例)

¹⁰⁵ 9.2.1: p.145(表 30)および p.146(表 31)参照。

9.2.2 学習材(『問題解決マニュアル(スペイン語)』)

2年次も、「言語活動」のみおこなうこととし、第2章で提案した教材である『¡Vamos a España!』(Shiota, 2011)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、海外旅行を題材にしていることなどから、1年次の取り組みで使用しなかった部分は、家庭における自主的な学習材として活用させることにする。あらかじめ解答と解説をつけておき、希望者が各自で語彙や表現の学習ができるように配慮する(掲載は省略)。

また、1年次に使用していた学習材については、リーディングおよびライティングの活動の際や活動後の活動の振り返り、さらにはモデルダイアログについての討議の際など、必要に応じて授業中に使用することとする。その使用についても、学習者の必要に応じて使用させることとし、教師側は指示をしない。さらに、学習材の語彙や表現が十分ではないと学習者が判断した場合も想定されるが、その際には、既成の辞書を使用させる。

9.2.3 評価計画

9.2.3.1 授業における評価

第6章、第7章、第8章で述べた本提案の方針に沿わせるべく、自己評価シート(図 68 参照)および相互評価シート(図 69 参照)については見直し、再度作成した。その際、正確さではなく、コミュニケーションへの積極性や伝達性、また、表現の工夫について評価する項目を設けた。

9.2.1 で述べたように、言語活動には2回取り組ませることとし、その1回目の活動後、フィードバックの時間を設け、そこで活動者には自己評価シートに記入させる。評価者には活動者の言語活動を観察させた後、相互評価シートに示された各観点について、および総合的評価を記入させる。

自己評価シート	Fecha: _____ de _____, 2014
Tema: _____	Actividad: _____ 回目
< コミュニケーションへの関心・意欲・態度 >	
1. 間違いを恐れず話そうとしましたか。	
A ・ B ・ C その理由 []
2. 伝えたいこと・主張したいことを伝えようとしていましたか。	
A ・ B ・ C その理由 []
3. 会話の中で沈黙せずに会話を続けようとしていましたか。(つなぎ言葉・あいづちなど)	
A ・ B ・ C その理由 []
4. 相手の言ったことが分からないときに、それに対応しようとしていましたか。	
A ・ B ・ C その理由 []
< 表現 >	
5. 自分の意図することを伝えることができましたか。	
A ・ B ・ C その理由 []
6. 相手に伝えるために表現を工夫しましたか。(ジェスチャー・言い換える、など)	
A ・ B ・ C その理由 []
7. 相手に伝わるように話し方に注意しましたか。(声量・速さ・明瞭さ・自信など)	
A ・ B ・ C その理由 []
< 理解 >	
8. この場面での文化的な問題はどのようなことでしたか。	
[]
9. 今回の自分の問題解決に点数をつけるとしたら、何点ですか。	
[] 点 その理由 []
10. 次の活動では、どのようなことをめざしますか。	
[]

図 68 2年次の自己評価シート

相互評価シート	Fecha: _____ de _____, 2014
Tema: _____	Actividad: _____ 回目
< コミュニケーションへの関心・意欲・態度 >	
1. 間違いを恐れず話していましたか。	
A ・ B ・ C	その理由 [_____]
2. 伝えたいこと・主張したいことは伝えられていましたか。	
A ・ B ・ C	その理由 [_____]
3. 会話の中で沈黙せずに会話を続けようとしていましたか。(つなぎ言葉・あいづちなど)	
A ・ B ・ C	その理由 [_____]
4. 相手の言ったことが分からないときに、それに対応しようとしていましたか。	
A ・ B ・ C	その理由 [_____]
< 表現 >	
5. 相手に伝えるために表現を工夫していましたか。(ジェスチャー・言い換える、など)	
A ・ B ・ C	その理由 [_____]
6. 相手に伝わるように話し方に注意をしていましたか。(声量・速さ・明瞭さ・自信など)	
A ・ B ・ C	その理由 [_____]
< 理解 >	
7. この場面での文化的な問題への対処はできていましたか。	
A ・ B ・ C	その理由 [_____]
8. 今回の活動で問題は解決されていましたか。あてはまるものに○をつけてください。	
うまく解決できた ・ なんとか解決できた ・ もう少しで解決できそうだった ・ 残念ながら解決できなかった	
9. 今回の活動で、気づいたことを以下の点について具体的に書いてください。	
良くできていて評価者が学んだ点 [_____]	[_____]
活動者にアドバイスしたい点 [_____]	[_____]

図 69 2年次の相互評価シート

また、授業中の観察による評価は、1年次と同様に学習者の活動への積極性から「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の実態を把握するものとして重視するため、筆記試験および実技試験と併せて学期末の評定に加える。

9.2.3.2 試験における評価

試験については、1年次と同様に、筆記試験および実技試験の2つでおこなう。「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

2年次 学期末実技試験 評価シート		学生氏名()	
観点別評価			
<コミュニケーションへの関心・意欲・態度>			
1. 間違ふことを恐れず話そうとする	A	B	C
2. 自分が伝えたいこと・主張したいことを伝えようとする	A	B	C
3. 会話の中で沈黙せず、会話を続けようとする(つなぎ言葉・あいづち)	A	B	C
4. 相手の言ったことが分からないときに、それに対応しようとする	A	B	C
<表現>			
5. 自分の意図することを相手に伝えることができる	A	B	C
6. 相手に伝えるために表現を工夫することができる	A	B	C
7. 相手に伝わるような話し方ができる(声量・速さ・明瞭さ・自信)	A	B	C
<理解>			
8. この場面の文化のちがいに关わる問題に気づく	できた	できなかった	

図 72 2年次の実技試験の評価シート(教師用)

評定¹⁰⁶に関しては、1年次と同様、各学期末に実施される筆記試験(30点満点)および実技試験(30点満点)の結果と授業中の観察(40点満点)の結果を総合し、100点満点でおこなう。

9.3 「主体的問題解決学習」の提案 (第9章のまとめ)

実際に大学生を対象に試行を繰り返し、学習者が主体的に考え、相手に自分の言いたいことを伝えたいという姿勢で学習を進めることのできる第二外国語(スペイン語)の授業を模索してきた。その結果、やはり、学習者が「どうしても知りたい」、「理解したい」と感じる状況を創り出すことこそが、学習者を「主体的に」、「積極的に」させるということに気づいたのである。

それを実現すべく、従来のように教師が「教える」形態はとらず、大学1年次の初回の授業から、学習者だけで第二外国語(スペイン語)で作文をさせるという形を採用することにした。そこで、内容も「海外旅行中でのトラブルを解決する」という、決して明るくはない話題を「ショック療法」として扱い、海外でのコミュニケーションが「楽しい」というものだけではないこと、また、そこでは、自

¹⁰⁶ 2.3: p.22(注18)参照。

らを守るのは自分だけであることを、授業で「しっかり考える」ことをとおして「擬似体験的に」学習できるよう配慮した。それにより、ただ第二外国語の習得だけではなく、日本人ならではの考え方とは異なる文化を背景とする問題テーマについて考えさせる中で、正しい自己主張の意識や危機管理意識なども身につけることができるのではないかと考える。

ホール(1979: 59)も、「今日、人間はもはや、他人が次に何をしようとしているかを判断するにあたって、文化をあてにすることはできない状況に徐々に追いやられている。常に見知らぬ人と相互作用をもつ立場に立たされている人間は、もう一歩踏み出して自分の属する文化を超越する努力を始めねばならない。それは、安楽椅子に座っていてできることではない。」と述べている。第二外国語学習として言語的側面を伸ばすことと併せて、それ以上に、外国人である相手に期待するのではなく、まず、一人ひとりが異文化への対応能力を身につけることが求められていると考える。筆者自身も、海外でのさまざまなトラブルを経て、それまでの価値観を揺さぶられる数々の経験をおとして、少しずつ身につけてきた。しかし、それは、簡単なことではなく、教師がいくら口で説明しても、学生自身が実際に体験するまでは真には理解されないであろう。そのため、できるだけ現実的な場面設定のもと、言語活動をおとして、外国でトラブルに遭遇した人なら誰もが感じる「もどかしさ」を擬似体験してもらいたいと考えた。それにより、「言語学習」とともに、内容面からも学習者のコミュニケーションへの積極性を高めることもできるのではないだろうか。

大学までの教育課程において、「正解」ばかりに目が向きがちであった日本人学習者の実態、また、第二外国語学習という点を考慮し、思い切って「正確さ」を評価から外した。それにより、これまでの指導に見られた「正解を求める」という姿勢が変わり、問題解決そのもの、つまり、伝える内容や対応への工夫が自然な形で意識されるようになるのではないだろうか。

それに伴い、言語材料が「記憶しなければならない苦手なもの」から学習者にとって自由自在に扱える「意思疎通のための道具」だと捉えることができるようになり、少しずつコミュニケーションへの積極的態度が育っていくようになると考える。

本研究は、日本人のコミュニケーション場面における特徴を踏まえたうえで、大学1年、2年次の2年間で、外国人と接する際の異文化を背景とした問題に直面させ、積極的態度で取り組まなければ問題は解決しないことを体験させる第二外国語(スペイン語)としての「主体的問題解決学習」を展開する授業を、指導計画、学習材、評価計画の形で提案するものである。

10. 今後の課題

これまで述べたように、中学校および高等学校における英語教育現場では、外国語によるコミュニケーションへの積極的態様の育成に取り組んできてはいる。しかしながら、最近の学習指導要領の改訂の変遷からも分かるように、その目標達成にはまだ至っていないと言えよう。それは、教員および学生を対象に調査したアンケートの結果からも明らかである。

自己表現する機会がほとんど与えられない「受け身の姿勢」はそのままであるにもかかわらず、目標は「積極的にコミュニケーションしようとする態度の育成」なのである。ここに矛盾があるために、この指導目標の実現が難しくなっているのだと考える。そのため、英語教育においても、日々の授業における指導の実態は、従来と大きく変わっていないというのが実情ではないだろうか。

日本における外国語教育の役割が、「コミュニケーションへの積極的態様の育成」をめざすものであるならば、何よりもまず「受け身の姿勢」を打破することに焦点を当てた取り組みがなされるべきである。

英語教育における指導の努力を受け、さらに大学の第二外国語教育の立場においてもその指導を継続・強化しなければならないと考える。むしろ、中学校および高等学校だけでの実現は難しいと捉えるべきであり、大学での指導における指導観の転換と創意工夫こそが、目標達成への大きな力として求められているのではないだろうか。

本提案は、第二外国語として学習する大学生を対象としているが、学習者が自分の興味や関心に合わせて選ぶ選択科目としてではなく、必修科目としての講座開講をめざすものである。それは、その趣旨が「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様の育成」であることから、より多くの日本人に実施したいためである。

外国に出たときには一歩前が出る、積極的にコミュニケーションを図ろうとする日本人、つまり、「受け身の姿勢を打破した」日本人を育てる教育は、主体的な学習活動を授業の中心に置いた積極性と自信を持たせる指導方法により、実現できるものと確信する。

そのため、実践をおこない、実態に即した指導法や評価方法、また学習材の開発および改良を今後も続け、学習者が積極的に自己表現しようとする姿勢を育てる大学における第二外国語教育(スペイン語)のあり方を模索していきたい。

資料1 「言語材料習得と言語活動を一体化させた指導」後のアンケート用紙

1月17日

氏名()

1年前と比べて、今日の自分の学習を次の観点で振り返ってください。できるだけ具体的に書いてください。

① 自発的な質問

② 授業への積極的参加

③ 活動でできるだけスペイン語を話すこと

④ スペイン語を話す際の自信

⑤ 学習内容への興味・関心

⑥ 授業外のスペイン語学習

⑦ 授業中の友達との協力・支え合い

⑧ 1年間を振り返り、あなたの中でスペイン語使用に対して意識の変化はありましたか。もしあれば、その理由とともに具体的に説明してください。

ある ・ ない

資料3 教員を対象としたアンケート調査用紙

中学校教員アンケート

教員歴()年 男 ・ 女

1. 授業中、生徒に発言する機会をどのように与えていますか。あてはまる方の番号を○で囲んでください。
 1. 指名して発言させる
 2. 自由に発言させる
 3. 両方

2. 生徒を指名して英語を言わせるとき、1と2のどちらが多いですか。多い方の番号を○で囲んでください。
 1. 問題に対する自分の解答を言わせるとき
 2. 自分の感想や考えを言わせるとき
 3. 無回答

3. 授業中に英文和訳ではなく、作文(writing)をどの程度させていますか。あてはまる方の番号を○で囲んでください。そして、どのようなものをさせているのか、具体的に説明してください。
 1. 授業で毎回
 2. 授業で時々
 3. 毎回宿題で
 4. ときどき宿題で
 5. どれか2つ以上

その内容

ご協力ありがとうございました。

資料4 学生を対象としたアンケート調査用紙

<新入生アンケート>

回答者： 女子 男子 (歳)

1. 中学校で、**英語**の授業中、生徒はどのような形で発言していましたか。1つだけ選んでください。

- 教師からの指名により発言していた。
生徒から自主的に自由に発言していた。
その他【具体的に

】

2. 同じく中学校での**(教科は問わず)**授業中、あなたを含め生徒が発言をする際は次のうち、どの場合が多かったですか。一番当てはまるものを1つだけ選んでください。

- 教師からの正解を求める質問に対して、自分の答えを言う
教師の発言に対して、自分の考えや意見を言う
教師に対して、質問をする
その他【具体的に

】

3. 高校での**英語**の授業中、教師の説明や指示、質問はどの言語でしたか？1つだけ選んでください。

- ほとんどが日本語でなされていた。
ほとんどが英語でなされていた。
英語と日本語が半々ぐらいでなされていた。
その他【具体的に

】

4. 同じく高校で、**英語**の授業中、生徒はどのような形で発言していましたか。1つだけ選んでください。

- 教師からの指名により発言していた。
生徒から自主的に自由に発言していた。
その他【具体的に

】

5. 同じく高校での**(教科は問わず)**授業中、あなたを含め生徒が発言をする際は次のうち、どの場合が多かったですか。一番当てはまるものを1つだけ選んでください。

- 教師からの正解を求める質問に対して、自分の答えを言う。
教師の発言に対して、自分の考えや意見を言う。
教師に対して、質問をする。
その他【具体的に

】

¡Muchas gracias! ご協力どうもありがとうございました。

資料5 既成の辞書を用いた「主体的問題解決学習」試行後のアンケート用紙

1月10日実施 言語活動アンケート(自分の体調や状態について説明するタスク1回目)	
女性()歳	
活動を振り返り、あなたの率直な意見をできるだけ詳しく書いてください。よろしくお願ひします。	
1. これまでの授業と比べて、言語材料(文法や語彙)の学び方はどのように変化しましたか。	
<input type="text"/>	
2. そのことにより、あなたの授業への姿勢はどうなりましたか。最もあてはまるものに○をつけ、どんな点が変わったかを詳しく教えてください。	
1. とても変わったと思う。 2. 変わったと思う。 3. あまり変わってないと思う。 4. ぜんぜん変わってないと思う。 5. その他	変わった点 <input type="text"/>
3. 学習材(学習マニュアル)の内容はどうでしたか。あてはまるものに、○をつけ、その理由を書いてください。	
1. 活動に十分役立った。 2. 活動になんとか対応できるものだった。 3. 活動に必要な情報は足りなかった。 4. 活動にぜんぜん役立たなかった。 5. その他	理由 <input type="text"/>
4. この活動で大変だったこと、また困ったこと、改善してほしいところなどがあれば教えてください。	
<input type="text"/>	
5. この授業スタイルは、以前の授業と比べてどう思いましたか。(難易度・姿勢・教材などの視点から)	
<input type="text"/>	
¡Muchas gracias!	

資料6 第1回「主体的問題解決学習」試行時のアンケート用紙

言語活動アンケート

男性・女性（ ）歳

◎あなたの授業中の姿勢に最も近いものを次のうちから1つ選び、○をつけてください。

1. 社会的で、授業中のペアワークやグループ活動を好み、発言も積極的にできる方だ。
2. 内気で、授業中のペアワークやグループ活動が苦手で、発言も指名されなければしない方だ。
3. 上記のどちらでもない。(詳しく：)

模擬の活動を振り返り、あなたの率直な意見をできるだけ詳しく書いてください。
よろしくお願いします。

1. 通常の授業と比べて、今回の授業は、語彙の勉強の仕方はどうでしたか。

2. このような授業を続けると、あなたの授業への姿勢はどう変わるとお思いますか。

3. 今回使った学習マニュアルはどうでしたか。良かった点と改良してほしい点をそれぞれ詳しく教えてください。

良かった点

改善してほしい点

4. この授業スタイルについてどうお感じになりましたか。あなたの印象を、以下の点について、詳しく教えてください。

- 学習者による主体的取り組み
- 教員による支援
- 学習課題(タスク)の難易度
- 学習材の扱い方
- 4人のグループ編成
- グループ内での各自の役割分担

資料7 第2回以降「主体的問題解決学習」試行時のアンケート用紙

言語活動アンケート 男性・女性（ ）歳 スペイン語学習経験 あり・なし

◎あなたの授業中の姿勢に最も近いものを次のうちから1つ選び、○をつけてください。

1. 社交的で、授業中のペアワークやグループ活動を好み、発言も積極的にできる方だ。
2. 内気で、授業中のペアワークやグループ活動が苦手で、発言も指名されなければしない方だ。
3. 上記のどちらでもない。(詳しく:)

模擬の活動を振り返り、あなたの率直な意見をできるだけ詳しく書いてください。
よろしくお願いします。

1. 通常の授業と比べて、今回の授業における学習の仕方はどうでしたか。(全体的な印象や感想)

2. このような授業を続けると、あなたの授業への姿勢はどうかと思いますか。

3. 今回使った学習マニュアルはどうでしたか。良かった点と改良してほしい点をそれぞれ詳しく教えてください。

良かった点

改善してほしい点

4. この授業スタイルについてどう思いましたか。あなたの印象を、以下の点について、詳しく教えてください。

- 学習者による主体的な取り組み
- 教員による支援
- 学習課題(タスク)の難易度
- 学習材の扱い方
- 4人のグループ編成
- グループ内での自分の活動や発言機会の有無、仲間との協力など

<北海道公立高校入試問題>

平成元年(1989)

和文英訳

1. 問 6 次の日本語の意味を表す英文を書きなさい。

平成 2 年(1990)

和文英訳

1. 問 5 次の日本語の意味を表す英文を書きなさい。
3. 問 7 次の日本語の意味を表す英文を書きなさい。

平成 3 年(1991)

和文英訳

1. 問 7 次の日本語の意味を表す英文を書きなさい。
3. 問 5 次の日本語の意味を表す英文を書きなさい。

平成 4 年(1992)

和文英訳

3. 問 7 次の日本語の意味を表す英文を書きなさい。

平成 5 年(1993)

和文英訳

1. 問 3 次の日本語の意味を表す英文を書きなさい。

平成 6 年(1994)

和文英訳

3. 問 4 次の日本語の意味を表す英文を書きなさい。

条件つき英作文

1. 問 5 あなたの好きな食べ物を二つ選び、どちらがより好きであるかわかるように、英語で書きなさい。

平成 7 年(1995)

和文英訳

1. 問 7 次の日本語の意味を表す英文を書きなさい。

条件つき英作文

3. 問 5 あなたのしたいことや好きなことについて、A 群と B 群の語を一つずつ用い、五語以上からなる英文を一つ自由に作りなさい。

¹⁰⁷ 入試問題は、リスニング問題や学校裁量問題は除外する。なお、「条件つき英作文」および「自己表現英作文」については、分類区分を明確にする必要のあるもののみ内容を掲載する。

A 群 want, like

B 群 live, visit, meet, watch, swim, sing, speak, study

平成 8 年(1996)

条件つき英作文

3. 問 5 左の絵について、右の絵と違う部分をさがし、例にならって 4 語以上からなる英文を 3 つ書きなさい。

平成 9 年(1997)

条件つき英作文

2. 問 1 (4) 段落 4 の □ にはどのような文が入りますか。本文の内容から考えられる英文を自由に書きなさい。

2. 問 5 次の 1~4 の絵は、秀男たちが学校祭で演じたミュージカル(オオカミと子やぎたち)の一場面です。空欄部分 **A**, **B** が、適切なセリフになるように、**A** に open を、**B** に think を用いてそれぞれ 3 語以上の英文を書きなさい。

平成 10 年(1998)

自己表現英作文

2. 問 6 あなたもタイに旅行してナンに出会ったとして、下の絵のナンの質問に答えなさい。ただし、答えは次の 4 つの項目から 2 つ選び、それぞれについて 3 語以上の英文を自由に作り、下の **A**, **B** に書きなさい。

住んでいるところ・趣味・友人・家族

Please tell me about yourself.

Sure **A** **B**.

平成 11 年(1999)

条件つき英作文

2. 問 5 夢がかなってシンガポールに旅行に来た明弘が、ワンの案内で、日本の友人のためにおみやげを買いに行くことになりました。店員(shopwoman)との会話が自然な流れになるように、空欄 **A**, **B** に 3 語以上の英語でそれぞれ自由に書きなさい。

自己表現英作文

3. 問 1 ____部①の質問に対する答えを、あなた自身の場合について、2 語以上の英語で自由に書きなさい。

How many books do you read in a year?

平成 12 年(2000)

条件つき英作文

4. 問 2 □ にはどのような英文が入りますか。本文の内容から考えられる英文を 3 語以上で自由に書きなさい。

On Tuesday, when we were practicing very hard for the big game next week, I

suddenly slipped and couldn't move at all. My teacher and the other members came to me and said, "□?" I said, "No!" I can't stand up! I can't walk! So I was taken to the hospital.

自己表現英作文

3. 問 5 国際交流会の中で、あなたがチェンさんの国について質問をすることになりました。次の3つの話題から1つ選び、下の□に当てはまる質問の英文を、3語以上で自由に書きなさい。
<あなたの質問する英文>
Thank you for your speech. I'm interested in your country. So I'll ask you one question. □ in your country?

平成 13 年(2001)

条件つき英作文

3. 問 3 □に、高齢者の方と話をするように勧める英文を、5語以上で自由に書きなさい。

自己表現英作文

4. 問 6 流氷観光に来た外国人の A さんから、B 君は次のように質問されました。B 君になったつもりで、次の対話文の ①, ②に英文を、3語以上で自由に書き入れなさい。
A: I will come to Hokkaido next summer. Would you tell me any other place you like in Hokkaido in the summer?
B: Sure. ①
A: Oh, why?
B: ②

平成 14 年(2002)

自己表現英作文

2. 問 5 次の英文は、由美が、キムさんのカナダにいる友達にあてた手紙です。あなたが由美になったつもりで自己紹介する英文を、CとDに、それぞれ4語以上で自由に書きなさい。
Dear Nancy
Hello! My name is Yumi Ogawa. I have wanted to have friends who live in Canada. Your friend, Mr. Kim, told me about you. I hope we will become good friends. I am fifteen years old. C D I want to learn many things about your country. I hope you will write to me soon. Your new friend, Yumi

平成 15 年(2003)

条件つき英作文

3. 問 1 本文の内容に合うように、次の対話文の□に入る適当な英語を書きなさい。
4. 問 5 次の(1),(2)の場合、あなたは相手にどのように言いますか。それぞれ英語で書きなさい。
(1) 北海道で行ってみたいところはどこかをたずねるとき。

(2) 相手の学校生活について教えてほしいとき。

自己表現英作文

3. 問 6 AさんとB君が夕焼けを見て、次のような会話をしています。B君になったつもりで、次の対話文の□に入る英文を、5語以上で自由に書きなさい。

A: Look! The sky in the west is red and beautiful.

B: Yes, it is. We will have good weather tomorrow.

A: Tomorrow is Sunday, isn't it? What are you going to do tomorrow?

B: □

平成16年(2004)

自己表現英作文

2. 問 5 田中先生がクラスの生徒に質問をした後、クラスの生徒の1人が、ワン先生に英語で質問をすることになりました。あなたが、その生徒になったつもりで、質問したいことについて次の3つの話題から1つ選び、質問の英文を5語以上で自由に書きなさい。

シンガポールのこと・日本のこと・家族のこと

4. 問 5 あなたのクラスで、「コンピュータは、私たちの生活をよりよくする(Computers make our lives better.)という題について、討論会を行ったとします。あなたが、賛成派、または反対派どちらかのチームの代表となって、主張とその理由を述べようとするとき、**A**、**B**に入る英語をそれぞれ自由に書きなさい。

We **A**, because **B**.

平成17年(2005)

条件つき英作文

4. 問 1. 本文の**(1)**~**(3)**には、次の内容の英文が入ります。それぞれ3語以上で書きなさい。

(1) カうどんについて教えてほしいということを伝える内容

(2) オーストラリアでラーメンを食べたことがあるということを伝える内容

(3) おいしいということを伝える内容

4. 問 3. 会話に続けて、洋子は自分が書いたメモの一部を見ながら、次回の総合的な学習の時間についての連絡事項を、エミリーに英語で伝えました。メモの内容と合うように、**A**~**C**に入る英語を其々書きなさい。

メモ ・来週の木曜日、8:40に学校を出る。

・エプロンを持っていく。

・お金を持っていく必要はない。

・そば屋で昼食をとる。

平成18年(2006)

条件つき英作文

3. 問 1. 本文の**(1)**~**(3)**には、次の内容の英文が入ります。それぞれ3語以上で書きなさい。

(1) 値段はいくらなのかということをたずねる内容

- (2) どこから来たのかということをつねる内容
- (3) 北海道に行ったことがあるということをつねる内容

自己表現英作文

4. 問 3. 健太は、デイビッドに E メールを送ることにしました。次の E メールはその一部です。あなたが健太になったつもりで、(1)~(3)に、デイビッドのオーストラリアでの学校生活について質問する 3 つの英文を自由に書きなさい。

平成 19 年(2007)

和文英訳

2. 問 5. 本文の □ に、「列車からそのすばらしいながめを見るのは楽しかった。」という意味を表す英文を書きなさい。

条件つき英作文

4. 問 5. 次の絵は、日本の展示会場で、壁に飾られているうちわ(Uchiwa)について、健二とクリスティが英語で会話をしている場面のもので、あなたが健二になったつもりで、□ に、うちわの使い方を知っているかということをつねる英文を書きなさい。

自己表現英作文

3. 問 4. 英語を担当しているロバート(Robert)先生が、拓矢の書いた英文を読んだ後、拓矢と次のような会話をしました。あなたが拓矢になったつもりで、次の対話文の(1), (2)に入る英文を、それぞれ 3 語以上で自由に書きなさい。ただし、疑問符(?), コンマ(,)などの符号は語数に入れないものとします。
- Mr. Robert: What do you want to do with the children next time?
Takuya: (1)
Mr. Robert: Well, why are you interested in teaching at a kinderarten?
Takuya: (2)

平成 20 年(2008)

和文英訳

2. 問 4 本文の □ に、「あなたに私たちのグループに加わってほしい。」という意味を表す英文を書きなさい。

自己表現英作文

3. 問 4 英語を担当している佐藤先生から、陽子は、自分の書いた英文の内容について、次のような質問をされました。あなたが陽子になったつもりで、次の対話文の(1), (2)に入る英文をそれぞれ 3 語以上で自由に書きなさい。ただし、疑問符(?), コンマ(,)などの符号は語数に入れないものとします。
- Would you like to go in Japan on your next trip?
(1)
Good. What will you do there?
(2)
4. 問 5 孝夫は、ラビに電子メールを送ることにしました。次の電子メールはその一部です。あなたが孝夫になったつもりでラビに質問するとき、(1), (2)に入る英語をそれぞれ自由に書きなさい。

平成 21 年(2009)

和文英訳

3. 問 1 本文の □ に、「何になるかは、まだ決めてない」という意味を表す英語を書きなさい。
4. 問 4 本文の □ に、「違いを見つけることは、とてもおもしろい。」という意味を表す英語を書きなさい。

条件つき英作文

4. 問 5 康平は、放課後にテッドと次のような会話をしました。A を含む英文の答えが下線部①となるように、また、B を含む英文の答えが下線部②となるように、次の対話文の A, B に入る英語を、それぞれ 2 語以上で書きなさい。

平成 22 年(2010)

和文英訳

4. 問 1 本文の □ に、「ほかの言語を学ぶのは楽しい。」という意味を表す英語を書きなさい。

自己表現英作文

3. 問 5 志織は、夏休みの終わりに、アンに電子メールを送ることにしました。次の電子メールはその一部です。あなたが志織になったつもりで、夏休み中に行った家の手伝いについて伝えるとき、□に入る英語を 4 語以上で自由に書きなさい。

I'd like to tell you about my summer vacation.

I □ last Friday.

ただし、コンマ(,)やピリオド(.)などの符号は語数に入れないものとします。

4. 問 5 次の英文は、太郎が、この日のスミス先生との会話の内容について書いた日記の一部です。あなたが太郎になったつもりで、□に入る英語を 4 語以上で自由に書きなさい。ただし、疑問符(?), コンマ(,)などの符号は語数に入れないものとします。

平成 23 年(2011)

和文英訳

3. 問 2 本文の □ に、「音楽のない生活は考えられない」という意味を表す英語を書きなさい。

条件つき英作文

4. 問 5 幸一は、放課後にグリーン先生と次のような会話をしました。A を含む英文の答えが下線部①となるように、また、B を含む英文の答えが下線部②となるように、次の対話文の A, B に入る英語を、それぞれ 4 語以上で書きなさい。

自己表現英作文

3. 問 5 英語を担当しているスミス(Smith)先生から、洋子は、自分の書いた英文の内容について、次のような質問をされました。あなたが洋子になったつもりで、次の対話文の(1), (2)に入る英文を、それぞれ 4 語以上で自由に書きなさい。ただし、コンマ(,)やピリオド(.)などの符号は語数に入れないものとします。

平成 24 年(2012)

和文英訳

3. 問 2 本文の□に、「そのことについてどう思いますか。」という英文を表す英語を書きなさい。
4. 問 1 本文の□に、「私たちは作り終えた」という意味を表す英語を書きなさい。

自己表現英作文

2. 問 2 次のようにたずねられたとき、あなたはどのように答えますか。主語と動詞を含む英文を 1 文で書きなさい。
3. 問 5 真由美は、日本に帰国した後に、友人である健治と次のような会話をしました。あなたが健治になったつもりで、次の対話文の①, ②に入る英語を、それぞれ 4 語以上で自由に書きなさい。ただし、ピリオド(.), コンマ(,)などの符号は語数に入れないものとします。

平成 25 年(2013)

条件つき英作文

4. 問 1 本文の□に、由紀がマイクをほめる気持ちを表す表現を 2 語以上で書きなさい。

自己表現英作文

4. 問 4 マイクは、この後、両親に手紙を送ることにしました。次の英文はその一部です。あなたがマイクになったつもりで、この日のことを両親に伝えるとき、①, ②に入る英語をそれぞれ 3 語以上で自由に書きなさい。

平成 26 年(2014)

条件つき英作文

4. 問 2 本文の□に、達矢がキング先生の発言に賛成であることを伝える英語を、主語と動詞を含む英文一文で書きなさい。
4. 問 4 (2) あなたが達矢になったつもりで、記事の□に入る英語を 3 語以上で自由に書きなさい。

自己表現英作文

3. B 問 2 次のようにたずねられたとき、あなたはどのように答えますか。主語と動詞を含む英文一文で書きなさい。

<福島県公立高校入試問題>

平成元年(1989)

条件つき英作文

7. (1) 下線部①に適切な英文を書き入れなさい。
(3) 下線部③に適切な英文を書き入れなさい。
Emi: We are all very sad, because we must say good-by to you.
Mr.Hill: Me, too. But ①....

Emi: ③?

Mr.Hill: On July 31.

平成 2 年(1990)

条件つき英作文

7. (2) 下線部②に適切な英文を書き入れなさい。

Mike: How long will Tom stay here?

Emi: ②

自己表現英作文

7. (3) 下線部③に入ることばを、あなたの考えに従って英語で自由に書きなさい。

Mike: Really? Well, what do you think about his hope?

Emi: ③

平成 3 年(1991)

和文英訳

5. (3) 下線部③にあてはまる適切な英文を書きなさい。

ありがとう。 Thank you.

どういたしまして。 ③

条件つき英作文

7. (2) 下線部②にあてはまる適切な英文を書きなさい。

Fred: Junko, ② when you grow up?

Junko: I want to be an English teacher.

自己表現英作文

7. (3) 下線部③に入る英文を、あなたの考えに従って、自由に書きなさい。

Junko: Yes. He wants to help sick people in Africa.

Fred: Does he? What's your opinion about his hope?

Junko: I think it's a great idea, but ③.

平成 4 年(1992)

条件つき英作文

7. (1) 下線部①にあてはまる適切な英文を書きなさい。

Emi: Hello. This is Emi. ①

Jane's mother : Yes. Hold on a minute. I'll call her.

自己表現英作文

7. (3) 下線部③に、ジェーンをとおしてメアリーへ伝えてもらいたいことをあなたの考えに従って英語で自由に書きなさい。

Emi: (...) So please ③.

平成 5 年(1993)

自己表現英作文

7. (3) 下線部③に入る英文を、次郎の立場に立って自由に書きなさい。

Jiro: ③

Mr.green : Great! Next Sunday I won't be busy. I'd like to go with you.

平成 6 年(1994)

自己表現英作文

7. (3) 下線部③に入ることばを, 吉雄の立場に立って英語で自由に書きなさい。ただし, 手紙に書いてある表現は用いないこと。

I have to do something to help my parents. So I will try to ③.

平成 7 年(1995)

自己表現英作文

7. (3) 下線部③に入ることばを, 太郎の立場に立って英語で自由に書きなさい。

Please look at them. I hope ③.

平成 8 年(1996)

条件つき英作文

7. (1) 下線部①に, 新聞記事を参考にして, スーザン先生の答えを英語で書きなさい。

Yumi: When did you come to Japan?

Susan: ①.

自己表現英作文

7. (3) 下線部③に入ることばを, 由美の立場に立って英語で自由に書きなさい。

Yumi: I like English very much. So ③.

Susan: That's a good idea.

平成 9 年(1997)

条件つき英作文

2. “Would you like to play tennis with me?”と, あなたは友達から誘われましたが, やるべきことがたくさんあるのでできないということで断るとします。この場合, あなたは英語でどのように言いますか。書きなさい。

平成 10 年(1998)

自己表現英作文

2. (6) あなたは海外のペンフレンドに手紙を書き, 早く返事をもらいたい場合, 手紙文の最後 (Your friend, などの結びのあいさつの前)で, どのように伝えますか。英語で書きなさい。

平成 11 年(1999)

自己表現英作文

3. 次の夏期学習で福島県を紹介するとき, あなたならどのように続けますか。4 語以上の英語で書きなさい。

Fukushima is a very good prefecture, because _____.

平成 12 年(2000)

自己表現英作文

3. 遠足で 8km 離れた夢公園(Dream Park)へ行くことになり、「徒歩で行くか」「バスで行くか」について意見を求められています。どちらで行くか、理由も含めてあなたの意見を英語で書きなさい。

We should _____, because _____.

平成 13 年(2001)

自己表現英作文

3. 次は、A が B に話しかけている場面です。A の話をうけ、B になったつもりで、英文を 2 つ以上書きなさい。ただし、それぞれの英文は 2 語以上とする。

A: Listen, I have just heard good news. A new student will come to our class. She's from the United States.

B: _____

平成 14 年(2002)

自己表現英作文

3. 次は、A が B に話しかけている場面です。A の話をうけ、B になったつもりで、英文を 2 つ以上書きなさい。ただし、それぞれの英文は 3 語以上とする。

A: Hi. I hear something wonderful happened to you. Tell me about it.

B: _____

平成 15 年(2003)

自己表現英作文

3. 次は、留学生の Mark が中学生である絵美に話しかけている場面です。絵美になったつもりで答えなさい。ただし、答えは 2 つの英文で書き、それぞれの英文は 5 語以上とする。

Mark: In Japan many children read comic books. What do you think of reading comic books?

Emi: _____

平成 16 年(2004)

条件つき英作文

4. (4) ④に前後の内容がつながるように 3 語以上の英文一文を書きなさい。

Mark: I have other examples.

Junko: ④.

Mark: OK. I'll tell you one of them. It's also interesting.

自己表現英作文

3. 次は、ブラジルの友達パウロ(Paulo)から最近送られてきた電子メールの最後の部分です。あなたならパウロへどのように返事をしますか。返事の電子メール 2 行に続けて、英文 2 文で書きなさい。ただし、それぞれの英文は 5 語以上とする。

Dear Paulo, Thank you for your email. _____

平成 17 年(2005)

自己表現英作文

3. 次は、アメリカの友達トム(Tom)から最近送られてきた電子メールの最後の部分です。あなたならトムへどのように返事をしますか。返事の電子メール 3 行に続けて、英文 2 文を書きなさい。ただし、それぞれの英文は 5 語以上とする。なお、ここでの town は、あなたが住んでいる市町村、または市町村を含めたより広い地域と考えてよい。

平成 18 年(2006)

自己表現英作文

3. 次は、オーストラリアに住む友達のケイト(Kate)から送られてきた電子メールの最後の部分です。あなたならケイトへどのような返事を書きますか。返事の電子メール 3 行のあとに続けて、英文 2 文で書きなさい。ただし、それぞれの文は 5 語以上用いるものとする。

平成 19 年(2007)

自己表現英作文

3. 次は、カナダに住む友達のエレン(Ellen)から送られてきた電子メールの最後の部分です。あなたなら、エレンへどのような返事を書きますか。A には 4 語以上、B には 5 語以上の英語で書きなさい。

平成 20 年(2008)

条件つき英作文

3. 次のメモは、英語の授業で、正子さんが写真を見せながら尾瀬国立公園を紹介したときのものです。あなたなら、このメモをどのように紹介しますか。下の条件に従って英語で書きなさい。

条件①メモにある 3 つの内容から 2 つを選び、それぞれ 1 文で紹介すること。ただし、それぞれの英文は 5 語以上とする。(memo: 本州(Honshu)最大の湿原 marsh)がある・夏にはいろいろな植物(plants)が見られる・多くの人が美しい自然を愛してきた)

②I'm going to tell you about Oze National Park. という文に続けて書くこと。

平成 21 年(2009)

和文英訳

3. (2) メモの中の A, B のうちどちらかを選び、その内容を③に英文で書きなさい。ただし、5 語以上の 1 文とする。

病気の人々を助けるために、世界中で仕事に励んだ。...A

日本の歴史の中で最も有名な人物の一人である。...B

平成 22 年(2010)

和文英訳

3. (2) メモの中の A, B のうちどちらかの意味を表す英文を書きなさい。ただし、5 語

以上の1文で書きなさい。

みなさんはこれまでに、この伝統的な祭りを見たことがありますか。...A

みなさんもこの伝統的な祭りを見に行つてはどうですか。...B

平成23年(2011)

和文英訳

3. (2) ㉓に、メモの中のA, Bのうちどちらかの意味を表す英文を書きなさい。ただし、5語以上の1文で書きなさい。

その湖の周りを歩くのに約40分かかった。...A

私は、長い歴史のあるこのすばらしい公園に感動した。...B

自己表現英作文

5. (3) ㉔には Ryota と Masato になつたつもりで、5語以上で書きなさい。

We hope that ㉔ in Tokyo as you did in Fukushima.

平成24年(2012)

和文英訳

3. (2) ㉓に、メモの中のA, Bのうちどちらかを選び、その内容を表す英文を、5語以上の1文で書きなさい。

この木の写真を、四季を通じて撮る人もいる。...A

もし冬にこの木を見れば、違う景色を楽しむことができる。...B

平成25年(2013)

和文英訳

3. (2) ㉓にメモの内容を表す英語を書き、文を完成させなさい。

○世界で尊敬されている歴史学者である。

○日本とアメリカの間の平和を願つた人として知られている。

He is a world-respected historian.

㉓ between Japan and America.

平成26年(2014)

和文英訳

3. (2) ㉔に司書の助言の内容を表す英語を1文で書きなさい。

So I asked a librarian for advice. She said to me, "㉔."

司書の助言：あなたは必要な本を探すためにコンピュータを使うことができますよ。

<東京都公立高校入試問題>

平成元年(1989)

和文英訳

4. 問11 次の文を英語の文になおして書け。

平成2年(1990)

和文英訳

4. 問 11 次の文を英語の文になおして書け。

平成3年(1991)

和文英訳

4. 問 11 次の文を英語の文になおして書け。

平成4年(1992)

和文英訳

4. 問 11 次の文を英語の文になおして書け。

平成5年(1993)

和文英訳

4. 問 11 次の文を英語の文になおして書け。

平成6年(1994)

和文英訳

4. 問 10 ①～④の中には、あとの(1)～(4)に日本語で示した内容の文が入る。それぞれ英語の文になおして書け。

平成7年(1995)

和文英訳

4. 問 10 ①～④の中には、あとの(1)～(4)に日本語で示した内容の文が入る。それぞれ英語の文になおして書け。

平成8年(1996)

和文英訳

4. 問 10 ①～④の中には、あとの(1)～(4)に日本語で示した内容の文が入る。それぞれ英語の文になおして書け。

平成9年(1997)

自己表現英作文

5. あなたは、カナダに住むスティーブ(Steve)君と文通することになりました。次の1~3のうちから紹介したいと思うものを一つ選んで、それについて□の中に英語の文を三つ書き、下の手紙文を完成しなさい。ただし、解答欄の所定の欄に選んだ番号を記入してから、英語の文を書きなさい。

1. あなたが好きな教科
2. あなたの好きなスポーツ
3. あなたの通っている学校

平成 10 年(1998)

自己表現英作文

5. ニュージーランドに住む文通相手のメアリー(Mary)から手紙が届きました。その手紙の中で、メアリーさんは、あなたの春休みの予定について聞いています。□の中に、あなたがどのように春休みを過ごすつもりなのか、英語の文を三つ書き、下の返事の手紙文を完成しなさい。

平成 11 年(1999)

自己表現英作文

5. 東京から他の県に引っ越した友達から、夏休みに遊びに来てほしいという手紙が届いたので、下のように、7月の末に行くという返事を書くことにしました。そこで、その友達と会っていっしょにしたいと思うことを一つ決め、そのことについて□の中に、三つの英語の文で書き表し、返事の手紙文を完成しなさい。

平成 12 年(2000)

自己表現英作文

5. 外国に住む文通相手から、あなたがこれから習ってみたいことは何かとたずねる手紙が届いたので、下のように返事を書くことにしました。そこで、あなたがこれから習ってみたいことを一つとりあげ、そのことについて□の中に、三つの英語の文で書き表し、返事の手紙文を完成しなさい。

平成 13 年(2001)

自己表現英作文

5. 「身近な人や地域の人役に立つこと」について、あなたがしようと思うことを一つ決め、そのことを三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 14 年(2002)

自己表現英作文

5. 「あなたがこれから努力しようと思うこと」を一つとりあげ、そのことについて、三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 15 年(2003)

自己表現英作文

- 2.3(2) Kevin からの E メールをきっかけに、あなたの学校では、英語版のホームページを作りました。そのホームページの中には「生徒の声」のコーナーがあり、月ごとに異なるテーマで書かれた生徒の考えなどが載せられます。来月のテーマは、「学校生活の中で私が好きなこと」です。あなたが、このテーマで書くとすれば何を書きますか。書きたいことを一つ決め、そのことについて三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 16 年(2004)

自己表現英作文

3. (2) あなたは、Brown 先生のスピーチを聞いたあとで、学校生活の思い出を書くことになりました。これまでの学校生活の中であなたが最も伝えたい思い出を一つとりあげ、そのことについて三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 17 年(2005)

自己表現英作文

3. (2) Chieko の発表を聞いたあとで、あなたも、クラスの友人たちに対してインタビューをすることにしました。あなたが最も聞いてみたいことを一つとりあげ、それをとりあげた理由などを含めて、三つの英語の文で書き表しなさい。
4. あなたは、文通相手である外国の友人から、スポーツをすることとスポーツを見ることのどちらが好きかと尋ねられた。あなたは、どのような返事を書きますか。友人からの質問に対する返事を 15 語以上の英語で書きなさい。

平成 18 年(2006)

自己表現英作文

3. (2) この記事を読んだあとで、あなたは、自分にとって大切なものについて英語で書くことになりました。あなたにとって大切なものを一つとりあげ、それをとりあげた理由などを含めて、三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 19 年(2007)

自己表現英作文

3. (2) あなたも写真を見せながらスピーチをすることになりました。紹介したいものを一つとりあげ、そのことについて三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 20 年(2008)

自己表現英作文

3. (2) 将来取り組んでみたいことについて、英語の授業でスピーチをすることになりました。あなたが将来取り組んでみたいことを一つとりあげ、それをとりあげた理由などを含めて、三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 21 年(2009)

自己表現英作文

3. (2) あなたも自由な時間の過ごし方についてスピーチをすることになりました。あなたが自由な時間にすることを一つ取り上げ、そのことについて、三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 22 年度(2010)

自己表現英作文

3. (2) このスピーチを聞いた後で、あなたは Haruka に何をしたらよいか助言することになりました。あなたが Haruka に助言したいことを一つ取り上げ、そのことに

ついて、三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 23 年(2011)

自己表現英作文

2. (2) この記事を読んだ後で、あなたが困っているときにだれかに助けてもらったことについて、英語で書くことになりました。あなたがだれかに助けてもらったことを一つ取り上げ、そのことについて三つの英文で書き表しなさい。

平成 24 年(2012)

自己表現英作文

3. (2) あなたも、外国に住んでいる友人に手紙を書くことになりました。あなたが、友人に伝えたい感動した出来事と一つ取り上げ、そのことについて三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 25 年(2013)

自己表現英作文

3. (2) あなたは、人の役に立つために取り組んでみたいことについて授業で発表することになりました。あなたが取り組んでみたいことを一つ取り上げ、そのことについて三つの英語の文で書き表しなさい。

平成 26 年(2014)

自己表現英作文

2. (2) あなたは、これからより深く学んでみたいことについて授業で発表することになりました。あなたがこれからより深く学んでみたいことを一つ取り上げ、それを取り上げた理由などを含めて、三つの英語の文で書き表しなさい。

< 静岡県公立高校入試問題 >

平成元年(1989)

条件つき英作文

3. 次の(1),(2)のような場合には、それぞれ、相手にどのように言えばよいか。英語で書け。
- (1) 朝食の準備ができていると伝えるとき。
 - (2) 贈り物を差し出すとき。
4. 下の①～④は、ある少年を主人公とした一続きの漫画である。①、②、③に描かれていることがらのうち、この少年の行為を表す文を二つ、それぞれ英語で書け。

平成 2 年(1990)

条件つき英作文

3. アメリカの中学生ビル(Bill)が、静岡市を訪れ、ホームステイのために次郎の家に来て来た。あなたが次郎ならば、次の(1)~(4)の場合には、それぞれ、ビルにどのよ

うに言うか。英語で書け。

- (1) 会えてうれしいと伝えるとき。
- (2) ビルの使う部屋を見せるとき。
- (3) 母は料理が得意であることを伝えるとき。
- (4) どんなところを訪ねてみたいかを尋ねるとき。

平成3年(1991)

和文英訳

3. (1) 次は、中学生の太郎(Taro)と、彼の友人のジム(Jim)との対話の一部である。対話
が完成するように、下線部①、②をそれぞれ英語で表しなさい。

条件つき英作文

- (2) 次の①、②のような場合には、それぞれ、相手にどのように言えばよいか。英語で
書きなさい。
- ①魚つりにさそうとき。
 - ②兄は外出中であることを伝えるとき。

平成4年(1992)

条件つき英作文

3. 次の(1),(2) のような場合には、それぞれ相手にどのように言えばよいか。英語で書
きなさい。
- (1) 自分のすわる場所を尋ねるとき。
 - (2) 駅で待っていてもらいたいとき。

自己表現英作文

4. クラスの一人一人が「音楽と私」という題で英文を書き、それらを学級新聞に掲載
することになった。あなたならどのような内容の文を書きますか。英語で書きなさい。
語数は10語以上とすること。

平成5年(1993)

条件つき英作文

3. 次の(1),(2)は、中学生の洋子(Yoko)が、洋子の町でホームステイをしているビル(Bill)
と話をしている場面である。あなたが洋子ならば、()内に示されているような状況
の場合、ビルにどのように言いますか。□の中に英語で書きなさい。
- Yoko: □(木の下に自分の妹がいるということを伝えるとき。)
- Yoko: □(ビルの学校のことについて聞きたいことがあるとき。)
4. 右の絵には、ある少年の駅前での行動が描かれている。少年がどのような理由でど
のような行動をとっているところだと、あなたは思いますか。英語で書きなさい。
語数は全部で10語以上とすること。

平成6年(1994)

条件つき英作文

3. 次の(1),(2)は、中学生の太郎(Taro)が、太郎の友人であるジャック(Jack)との対話の一
部である。あなたが太郎ならば、()内に示されているような状況の場合、ジャッ

クにどのように言いますか。□の中に入れて英語で書きなさい。

- (1) その本が自分に読めるかどうかを尋ねたいとき。
- (2) 自分の家の明日の夕食に誘うとき。
4. 右の絵の少女の様子から、あなたはこの絵がどのような場面を表していると思いますか。英語で書きなさい。語数は10語以上とすること。なお、絵の中の二人のやりとりを書いてよい。

平成7年(1995)

条件つき英作文

3. 次の(1)～(3)は、それぞれ、ルーシー(Lucy)と健(Ken)の対話の一部である。()内に示されているような状況の場合、どのように言えばよいか。□の中に入れて英語で書きなさい。
 - (1) 自分はテニス部に入っていることを伝えたいとき。
 - (2) 手を洗う場所を尋ねたいとき。
 - (3) それは初耳であることを伝えたいとき。

自己表現英作文

4. 右の絵はどのような場面を表しているか。絵の中の少年の様子から、あなたが考えたことを英語で書きなさい。語数は10語以上とすること。

平成8年(1996)

条件つき英作文

3. 新しく外国から来た英語の先生に対して、次のような場合、どのように言えばよいか。英語で書きなさい。
 - (1) 自分たちには音楽の授業が週1回あることを伝えたい場合。
 - (2) 自分たちの学校について質問があるかどうかを聞きたい場合。
4. (1) 右の地図の中の「現在地」で、あなたは外国の人から、“Please tell me the way to the library.”と言われました。あなたは、この人にその道順を教えるのに、どのように言いますか。英語で簡単に書きなさい。

自己表現英作文

4. (2) あなたの住んでいる地域、又は静岡県で、有名なものを1つ日本語で書き、それについて英語で説明しなさい。なお、語数は10語以上とすること。

平成9年(1997)

条件つき英作文

3. 外国から来た英語の先生に、次のような場合どのように言えばよいか。英語で書きなさい。
 - (1) 放課後の先生の予定を尋ねたい場合。
 - (2) 先生の話す英語が速すぎて、よく聞き取れない場合。
4. (1) あなたが各駅に停車する電車に乗って、下の図の○印の所を通過しているとき、外国の人が、「D 駅(D station)に行きたいのですが...。」と英語で話しかけてきた。
この人の希望をかなえるために、あなたは、英語でどのように説明しますか。簡

単に書きなさい。

自己表現英作文

4. (2) 公園の入口で、あなたは外国の人から、公園内の楽しめる場所を英語で尋ねられた。あなたが持っている右のイラストマップの中から、あなたがすすめる場所を1つ選んで日本語で書き、そこをすすめる理由を英語で説明しなさい。なお、英語の語数は10語以上とすること。

平成10年(1998)

条件つき英作文

3. オーストラリアから来た留学生をあなたの家に招いて、一緒に食事をする事になった。家に来た留学生に対して、次の(1)~(3)の場合、どのように言えばよいか。英語で書きなさい。
- (1) 歓迎の気持ちを伝える場合。
 - (2) 希望の飲み物を尋ねる場合。
 - (3) 食事の感想を聞く場合。

自己表現英作文

4. 順子は、外国から来た友人に、右の絵で示した、自分の幼いころの写真を見せて、その写真について説明をしたいと考えている。あなたが順子ならばどのように説明しますか。写真から考えられる場面を想定して、英語で書きなさい。なお、語数は20語以上とする。

平成11年(1999)

条件つき英作文

2. (2) ㊸の□の中に、対話の意味が通るように、適切な英語を補いなさい。
- Yoko: (...) We talked a lot. Ann, **B**?
- Ann: I met a little girl.(...)
3. あなたは、カナダに滞在中、カナダ人の友人からパーティに招待され、その友人宅を訪ねた。その人に対して、次のような場合、どのように言えばよいか。それぞれ3語以上の英語で書きなさい。
- (1) 贈り物を手渡す場合。
 - (2) 自分の席を尋ねる場合。

自己表現英作文

4. 太郎は、外国から来た友人のトムと博物館に行こうと考え、A 駅の前で、右の絵で示した案内図をトムと一緒に見ている。いま、太郎は、博物館へどの交通手段で行くかを、理由にそえてトムに伝えようとしている。あなたが太郎ならば、トムにどのように言いますか。20語以上の英語で書きなさい。なお、案内図をもとにした想像を交えて書いてよい。

平成 12 年(2000)

条件つき英作文

3. あなたは、以前アメリカに行ったとき、トム(Tom)の家にホームステイをした。そのトムの家に日本から国際電話をかけたあなたは、次のような場合どのように言えばよいか。それぞれ3語以上の英語で書きなさい。
- (1) トムを電話口に呼び出してほしい場合。
 - (2) トムに、日本に来る予定があるかを尋ねるばあい。

自己表現英作文

4. 陽子は、イギリスのある家庭に滞在しているとき、静岡県(Shizuoka-ken)について尋ねられた。あなたが陽子ならば、どのように静岡県を紹介しますか。次のア～ウの中から1つを話題として選んで、静岡県の紹介を20語以上の英語で書きなさい。なお、選んだ記号を書くこと。
- ア 気候 イ 交通 ウ 特産物

平成 13 年(2001)

条件つき英作文

3. 外国から来ている留学生に、次のような場合、どのように言えばよいか。英語で書きなさい。
- (1) 明日は学校が休みであることを伝える場合。
 - (2) 日本に来てからの期間を尋ねる場合。

自己表現英作文

4. あなたは、休日に友人と出かけることになり、行き先について、その友人と相談している。次のア～ウの中から行き先を1つ選び、その行き先を選んだ理由もわかるようにして、友人に提案したい。その提案を、20語以上の英語で書きなさい。なお、選んだ記号を書くこと。
- ア図書館 イ海 ウ祭り

平成 14 年(2002)

条件つき英作文

3. あなたは、カナダからの留学生と夕食後のひとときを過ごしている。次のような場合、その留学生にどのように言えばよいか。英語で書きなさい。
- (1) 明日は雨が降りそうだとすることを伝える場合。
 - (2) 自分はサッカー部員であることを伝える場合。
 - (3) カナダで人気のあるスポーツを尋ねる場合。

自己表現英作文

4. 新しくあなたの学校に来ることになった ALT の先生に、英語の授業で、一人一人が歓迎のスピーチをすることになった。あなたならどのようなことを話しますか。授業で期待することも含めて、そのスピーチを20語以上の英語で書きなさい。

平成 15 年(2003)

条件つき英作文

3. あなたは、外国から来た留学生たちとキャンプをしている。次のような場合、どの

ように言えばよいか。英語で書きなさい。

- (1) 明日は歩いて川まで行こうと誘う場合。
- (2) 魚の料理の仕方を知っているかどうかを尋ねる場合。
- (3) 鳥を見る良い場所を見つけたことを伝える場合。

自己表現英作文

4. あなたは、あなたの家に滞在したことがあるカナダ人から、この夏カナダの自宅に招待したい、という電子メールを受け取った。あなたは、どのような返事を送りますか。お礼の言葉を含めて、その返事を 15 語以上の英語で書きなさい。

平成 16 年(2004)

和文英訳

3. 次の A, B の母親と息子の対話において、()内に示されていることを伝える場合、どのように言えばよいか。(1)~(3)の□の中に、適切な英語を補いなさい。
 - (1) 用があるんだ。
 - (2) ノートを探していたんだ。
 - (3) バスに間に合わないわよ。

自己表現英作文

4. あなたは、カナダからあなたの学校に来た留学生に、「テニス部と英語部のどちらかに入部したい。どちらがよいと思うか。」と相談された。あなたは、どちらをすすめますか。留学生に対する助言を、15 語以上の英語で書きなさい。

平成 17 年(2005)

和文英訳

3. 次の A, B のボブ(Bob)と陽子(Yoko)の対話において、()内に示されていることを伝える場合、どのように言えばよいか。(1)~(3)の□の中に、適切な英語を補いなさい。

条件つき英作文

2. (4) 本文中の B には、浩を元気づけるメアリーの言葉がはいる。対話の流れをふまえて、浩を元気づけるメアリーの言葉としてあなたが考える適切な言葉を、3 語以上の英語で書きなさい。

自己表現英作文

4. あなたは、文通相手である外国の友人から、スポーツをすることとスポーツを見ることのどちらが好きかと尋ねられた。あなたは、どのような返事を書きますか。友人からの質問に対する返事を 15 語以上の英語で書きなさい。

平成 18 年(2006)

和文英訳

3. 次の母親(Mother)と息子(Son)の会話において、()内に示されていることを伝える場合、どのように言えばよいか。(1)~(3)の□の中に、適切な英語を補いなさい。

条件つき英作文

4. ホワイトさん(Ms. White)の家でホームステイをしている正夫(Masao)は、帰宅が遅くなるので留守番電話に伝言を残すことにした。伝えたいことは、図書館で勉強をし

ていくので帰宅が遅くなることと、夕食はいらぬということである。あなたが正夫なら、どのような伝言を残すか。次の□の中に英文を補い、伝言を完成しなさい。

Hi, Ms. White. This is Masao. □ Bye.

自己表現英作文

2. (4) 本文中の□には、ブラウン先生の質問に対する智子の答えが入る。あなたが智子なら、ブラウン先生の質問に対してどう答えるか。聞き手としての態度がわかるように、英語で書きなさい。

Mr. Brown: By the way, when a speaker is speaking to you, what do you do as a listener?

Tomoko: □.

Mr. Brown: Good. You can be a very good listener.

平成 19 年(2007)

和文英訳

3. 次の母親(Mother)と息子(Son)の会話において、()内に示されていることを伝える場合、どのように言えばよいか。(1), (2)の□の中に、適切な英語を補いなさい。

Mother: You should go to bed now. (1)明日起きられないわよ。

Mother: (2)どのくらいかかるの？

条件つき英作文

2. (4) 本文中の□で、智子は、自分もボブと同じ考えであると答えている。□の中に適切な英語を補いなさい。
2. (5) 下線部の発言によって、ボブは、手助けを望む気持ちを伝えようとしている。その気持ちを表現する英文を書きなさい。

Yoroshiku onegaishimasu.

4. 中学生の美穂(Miho)は、ALT のブラウン先生(Mr. Brown)を訪ねて職員室に来たが、不在だったので、メモを残していくことにした。伝えたいことは、自分はブラスバンド(brass band)部員であり、日曜日にコンサート(concert)を開くので、ブラウン先生を招待したいということと、もう一度来るということである。あなたが美穂なら、これらのことを伝えるために、どのようなメモを残すか。次の□の中に英文を補い、メモを完成しなさい。

Hello, Mr. Brown. □ Miho

平成 20 年(2008)

自己表現英作文

4. 次の質問にあなたはどのように答えますか。あなたの日ごろの音楽との接し方を含めて、15 語以上の英語で書きなさい。

What is music to you?

平成 21 年(2009)

条件つき英作文

3. 4. 太郎(Taro)とケイト(Kate)は、映画館にやってきた。太郎は、上映まで 1 時間あるので、町を案内することにした。あなたが太郎なら、下線部の内容を、どのよう

に伝えるか。伝える言葉を、英語で書きなさい。

平成 22 年(2010)

条件つき英作文

4. 太郎(Taro)は、ジョン(John)と、ハイキングに来ている。太郎は、雨が降ってきそうだから、向こうにある木の下で昼食を食べようと提案することにした。あなたが太郎なら、下線部の内容を、どのように伝えるか。伝える言葉を、英語で書きなさい。

平成 23 年(2011)

和文英訳

3. 次のトム(Tom)と陽子(Yoko)の会話において、()内に示されていることを伝える場合、どのように言えばよいか。(1)、(2)の□の中に適切な英語を補いなさい。

① (聞きたいことがあるんだけど。)

② (教科書にはあまり載っていないんだ。)

条件つき英作文

4. 太郎(Taro)は、午後 9 時過ぎに家族と通りを歩いていたら、旅行中の外国人に、あるレストランの場所を尋ねられた。太郎は、この時間ではもう営業していないので、お勧めのピザ屋(pizza shop)を教えることにした。あなたが太郎なら、下線部の内容を、どのように伝えるか。伝える言葉を、英語で書きなさい。

平成 24 年(2012)

和文英訳

3. 次のルーシー(Lucy)と正夫(Masao)の会話において、()内に示されていることを伝える場合、どのように言えばよいか。(1)、(2)の□の中に、適切な英語を補いなさい。

① (どうかしたの?)

② (相談にのるわよ。)

条件つき英作文

2. (4) 本文中の□で、アンは、わくわくしたという内容を伝えている。その内容になるように、□の中に適切な英語を補いなさい。
4. 太郎(Taro)のグループは、授業でオーストラリア(Australia)の紹介をすることになった。太郎はオーストラリア出身のメアリー(Mary)先生に、オーストラリアで人気がある音楽を教室で流すために、CD を借りることを依頼することにした。あなたが太郎なら、下線部の内容をどのようにメアリー先生に伝えるか。伝える言葉を、英語で書きなさい。

平成 25 年(2013)

和文英訳

3. 次のボブ(Bob)と太郎(Taro)の会話において、()内に示されていることを伝える場合、どのように言えばよいか。(1)、(2)の□の中に適切な英語を補いなさい。

① (見せてくれない?)

② (はやっているからね。)

条件つき英作文

2. (5) 本文中の□で、礼子は、しかし自分には気に入らないことが一つある、という内容を伝えている。その内容になるように、□の中に適切な英語を補いなさい。
4. 美穂(Miho)と、帰国を間近に控えた友人のルーシー(Lucy)は、町の夏祭りに浴衣(a yukata)を着て出かけることになった。美穂は、写真を見て日本を思い出すことができるように、浴衣を着たルーシーの写真を撮ってあげようと、ルーシーに提案することにした。あなたが美穂なら、下線部の内容をどのようにルーシーに伝えるか。伝える言葉を、英語で書きなさい。

平成 26 年(2014)

和文英訳

3. 次のジェーン(Jane)と真美(Mami)の会話において、()内に示されていることを伝える場合、どのように言えばよいか。(1), (2)の□の中に、適切な英語を補いなさい。
- ①(いい知らせがあったの。)
- ②(ここだけの話よ。)

条件つき英作文

4. 太郎(Taro)が友人のマイク(Mike)の家に電話をかけたところ、マイクのお母さんが電話に出て、マイクは出かけていて不在だと教えてくれた。太郎は、マイクのお母さんに、午後 4 時に自分は出かけるので、その前にマイクが帰宅したら電話をくれるようにマイクに伝えてほしいと依頼することにした。あなたが太郎なら、下線部の内容を、どのようにマイクのお母さんに伝えるか。伝える言葉を英語で書きなさい。

<大阪府公立高校入試問題¹⁰⁸>

平成元年(1989)

和文英訳

4. 次は Jane が春夫にあてて書いた手紙の一部である。①___が「ごきげんいかがですか。」、②___が「木立で鳥が歌っていました。」、③___が「午後 私は姉とテニスをしました。」という意味になるように、それぞれの___に英語を書き入れよ。

平成 2 年(1990)

和文英訳

4. 次は Lucy が明夫にあてて書いた手紙の一部である。①___が「晴れていて暖かでした。」、②___が「私が日本を去る時、あなたがこの絵を私にくれました。」、③___が「私は 大阪で過ごした日々を決して忘れないでしょう。」という意味になるように、それぞれの___に英語を書き入れよ。

¹⁰⁸ 共通問題のみを対象とした。

平成 3 年(1991)

和文英訳

4. 次は理恵子が Tom にあてて書いた手紙の一部である。①____が「母と私は 海の近くのおじの家に滞在しています。」，②____が「私が 図書館であなたに会ったとき」，③____が「私は またあなたに会えることを望んでいます。」という意味になるように，それぞれの____に英語を書き入れよ。

平成 4 年(1992)

和文英訳

3. (2) 本文中の④が「だから私はもっと熱心に日本語を勉強しなければなりません。」という意味になるように，下の____に英語を書き入れよ。
4. 次の(1)～(3)の各文を それぞれ下の____に英語で書け。

平成 5 年(1993)

和文英訳

3. (3) 本文中の④が「あなたにもうひとつ質問をしてもいいですか。」という意味になるように，下の____に英語で書け。
4. 次の(1)～(3)の各文を それぞれ下の____に英語で書け。

平成 6 年(1994)

和文英訳

2. (1) 本文中の①が「駅から水族館に向かって歩いている人が，たくさんいました。」という意味になるように，下の____に英語で書け。
3. (1) 本文中の①が「私は，こんなに大きな魚を見たことはありません。」という意味になるように，下の____に英語で書け。
4. 次の各文を，それぞれ下の____に英語で書け。

平成 7 年(1995)

和文英訳

2. (1) 本文中の①が「彼を君に紹介したいんだ。」という意味になるように，下の__に英語で書け。
3. (1) 本文中の①が「もう一度この学校の名前を教えてくださいませんか。」という意味になるように，下の__に英語で書け。
4. 次の各文は，旅先で突然見知らぬ人から質問を受けたときの会話をあらわしている。それぞれの文を下の____に英語で書け。

平成 8 年(1996)

自己表現英作文

4. 英語の授業で大阪についてスピーチをすることになりました。あなたならどのようなスピーチをしますか。その題として下の英文を完成し，内容を 3～5 文の英語で書きなさい。

(題) Osaka is _____

平成 9 年(1997)

和文英訳

3. (4) 本文中の②が、「君のおばあちゃんのようにスポーツを楽しむことはよいことです。」という内容になるように、英語で書きなさい。

条件つき英作文

2. (1) 本文中の④ _____ で、由美(Yumi)はナンシー(Nancy)とトム(Tom)に初めて話しかけ、二人は次のように答えました。あなたなら、このようなとき、どのように話しかけますか。次の□に入れるのに適している疑問文を一つ、英語で書きなさい。
- Yumi: Excuse me. □
Nancy: Sure.
Tom: Yes.

自己表現英作文

2. (5) 本文中の⑥ _____ で由美とナンシーとトムは、アトランタについて話をしました。あなたなら、アトランタについてナンシーとトムにどのようなことをたずねますか。質問を一つ考え、英語で書きなさい。
4. 問題 2, 3 で登場した由美は、ナンシーとトムから彼らの自宅の夕食に招待され、そこでいろいろな話題について、自分の思っていることを話しました。あなたならこのようなとき、どのような話をしますか。次の〔 〕から話題を一つ選び、その話題について 5 文程度の英語で書きなさい。
- 話題 [book dream music picture TV]

平成 10 年(1998)

和文英訳

2. (5) 本文中の①が、「世界には、興味深いまつりがたくさんあるんだ。」という内容になるように、英語で書きなさい。
3. 本文中の②が、「全力をつくすよ。」という内容になるように、英語で書きなさい。

自己表現英作文

2. (6) もしあなたが七夕まつりで願いごとを書くとしたら、どのようなことを書きますか。本文中に書かれている願いごと以外のものを一つ、5 語以上の英文で書きなさい。」
3. (6) ジョンは、健太に冬休み(winter vacation)をどのように過ごすかについてたずねました。健太は、年賀状(New Year's cards)を書くことやお正月(New Year's Day)を迎える準備をすることについて話しました。冬休みをどのように過ごすかについて、あなたならどのようなことを話しますか。その内容を 4 文程度の英語で書きなさい。

平成 11 年(1999)

和文英訳

3. (2) 本文中の①が、「イングランド(England)では日本語が教えられていますか。」と言う内容になるように、英語で書きなさい。」

条件つき英作文

2. (1) 本文中の①に、あとのジョーンズ(Jones)先生の返答につながるような内容の英語を入れ、疑問文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. (4) 本文中の④ _____ は、ある生徒がジョーンズ先生にした質問です。あなたなら、外国からやって来た先生にどのようなことをたずねようと思いますか。④ _____ 以外の疑問文を一つ考えて、英語で書きなさい。
4. 中学校時代の思い出」を4文程度の英語で書きなさい。

平成 12 年(2000)

条件つき英作文

2. (5) 本文中の①が、前と意味がつながる内容となるように、5語程度の英文で書きなさい。

自己表現英作文

4. あなたは、友達に次の A, B のうちどちらかを選んで贈ることにしました。選んだ方の記号を解答欄の()に記入し、それを贈る理由を含めて4文程度の英語を書きなさい。

平成 13 年(2001)

条件つき英作文

2. (2) 本文中の①には、久美子がジムとナミに自分も加わってよいかと許可を求める英文が入ります。適している英文を書きなさい。

自己表現英作文

4. 次の2枚の写真は、大阪府内のある2箇所の景色を撮影したものです。海外の友人に、この2枚の写真を送って、大阪について知ってもらおうとすれば、あなたならどのようなメッセージを添えますか。“Look at these pictures.”に続く文を4文程度の英語で書きなさい。

平成 14 年(2002)

和文英訳

3. (4) 本文中の②には、「時間があるときに私に手紙を書いてくださいね。」と言う内容の英文が入ります。適している英文を please につづけて書きなさい。

条件つき英作文

2. (3) 本文中の②が、前と意味がつながる内容となるように、5語程度の英文で書きなさい。

自己表現英作文

4. 次の絵と写真を見て、あなたが水について感じたことや思ったことを4文程度の英語で書きなさい。

平成 15 年(2003)

条件つき英作文

3. (4) 本文中の②に4語程度の英語を入れ、前後と意味がつながる内容となるような英

文を完成しなさい。

自己表現英作文

4. 信夫(Nobuo)は、留学生のトム(Tom)から次のようなメールを受け取りました。しかし、その日信夫は家族といっしょにおじさんの家に行くことになっているので、トムからの誘いを断る電子メールを送ることにしました。あなたが信夫ならば、どのような断りのメールを送りますか。下の記入欄にならい、“Hi, Tom.”のあとに 30 語程度の英語で書きなさい。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めない。

平成 16 年(2004)

和文英訳

3. (3) 本文中の②には、「あなたはゲートボールが私よりも上手です。」と川野さん(Mr. Kawano)が智也をほめる内容の英文が入ります。適している英文を You につづけて書きなさい。

条件つき英作文

3. (2) 本文中の①に 5 語程度の英語を入れ、前後と意味がつながる内容となるような英文を完成しなさい。

自己表現英作文

4. 恵美(Emi)のもとに、オーストラリアに住む友人のナンシー(Nancy)から次のようなカードとともに、小包が送られてきました。恵はこのカードを読んだあと、ナンシーに電子メールで返事を送ることにしました。あなたが恵美ならば、どのような内容のメールを送りますか。下の記入例にならい、“Hi, Nancy.”のあとに 30 語程度の英語で書きなさい。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めない。

平成 17 年(2005)

和文英訳

2. (4) 本文中の ‘At places like train stations, ③.’ が、「駅などの場所に、だれもが使える黄色の自転車がたくさんあります。」という内容になるように、英語を書き入れ、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 高校生の美香(Mika)が所属する演劇部は、他の高校とともに春休みに行われる演劇祭(drama festival)に参加することになりました。美香は演劇祭に留学生のジョージ(George)を招待したいと思い、電子メールを送ることにしました。あなたが美香ならば、ジョージを招待するのに、どのようなメールを送りますか。記入例にならい、下のメモの内容を含めて、“Hi, George.”のあとに 30 語程度の英語で書きなさい。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めない。
- メモ ・ 演劇祭は 3 月 26 日に桜ホール(Sakura Hall)で行われる。

平成 18 年(2006)

和文英訳

2. (5) 本文中の③が、「もしボブ(Bob)がこれらのチョウの何匹かを見つけることができれば、彼はそのことについて私たちに喜んで伝えてくれるでしょう。」という内容になるように、英語で書きなさい。

自己表現英作文

3. 中学生の浩 (Hiroshi)の学校で英語を教えているグリーン先生(Ms. Green)が、アメリカに帰国することになりました。浩は、グリーン先生に感謝の気持ちを表すために、メッセージカードを送ることにしました。あなたが浩ならば、メッセージカードにどのようなことを書きますか。記入例にならない、下のメモの内容を含めて“Dear Ms. Green.”のあとに 30 語程度の英語で書きなさい。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めないこと。

メモ・グリーン先生と多くの歌を歌って楽しかったこと。

- ・先生に再び会えることを楽しみにしていること。

平成 19 年(2007)

自己表現英作文

3. 中学生の恵美(Emi)は、ある美術館で右の浮世絵(Ukiyoe)を鑑賞しました。恵美はその浮世絵が気に入ったので、その浮世絵の写っている絵はがき(postcard)を買い、それをアメリカに住む友人のケイト(Kate)に送ることにしました。あなたが恵美ならば、絵はがきにどのようなことを書きますか。記入例にならない、下のメモの内容をすべて含めて、“Hi, Kate.”のあとに 30 語程度の英語で書きなさい。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めないこと。

メモ ・これは先月私が買った絵はがきであるということ。

- ・この浮世絵は日本の多くの人々の間で人気があるということ。

平成 20 年(2008)

和文英訳

2. (3) 本文中の③が、「私は驚いた」という内容になるように、英語で書きなさい。

自己表現英作文

3. 大阪に住む中学生の広志(Hiroshi)は、夏休みに家族と一緒に陸上競技場(athletic meet)を見に行き、競技場(stadium)でアメリカからやってきた大学生のボブ(Bob)と知り合いました。数週間後、広志は彼に手紙を送ることにしました。あなたが広志ならば、手紙にどのようなことを書きますか。記入例にならない、下のメモの内容をすべて含めて、“Hi, Bob.”のあとに 30 語程度の英語で書きなさい。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めないこと。

- ・ボブは大阪への訪問を楽しんだこと。
- ・競技場で撮影した写真を送る。

平成 21 年(2009)

自己表現英作文

3. あなたは、次のいずれか一つを誕生日のプレゼントとしてもらいました。

[bag bike book cake CD player]

下の①, ②の条件にしたがって、お礼の手紙を完成しなさい。

- ①あなたがもらったプレゼントを解答欄の“Thank you very much for the _____.”の_____に書くこと。

- ②前後の英語とつながるように、お礼の手紙の□に入る 30 語程度の英語を考え、

記入例にならない解答欄に書くこと。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めないこと。

平成 22 年(2010)

自己表現英作文

4. あなたは休日に留学生と次のいずれかを一つと一緒にしたいと思い、電子メールで誘うことにしました。

[cooking lunch going shopping visiting the zoo watching videos]

下の①, ②の条件にしたがって、留学生に送る電子メールを完成させなさい。

条件：①あなたが留学生と一緒にしようと考えたものを解答欄の‘How about _____ with me?’の_____に書くこと。

- ②後の英語とつながるように、電子メールの□に入る 30 語程度の英語を考え、記入例にならない解答欄に書くこと。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めないこと。

平成 21 年(2011)

自己表現英作文

3. 学校で一年間共に過ごした留学生が帰国することになりました。あなたはその留学生に次のいずれか一つを贈りたいと思い、メッセージカードを添えて渡すことにしました。

[cap cup picture T-shirt]

下の①, ②の条件にしたがって、プレゼントに添えるメッセージカードを完成しなさい。

条件：①あなたが留学生に贈りたいと考えたものを、解答欄の‘This _____ is for you.’の_____に書くこと。

- ②それを留学生に贈る理由を考え、前後の英語とつながるように、メッセージカードの□に 30 語程度の英語を考え、記入例にならない解答欄に書くこと。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めないこと。

平成 24 年(2012)

自己表現英作文

4. 学校行事として、小学生と交流する行事に参加することになり、英語の授業で次のような宿題が出ました。この宿題の質問に対してあなたが選んだものを、解答欄の英語の‘I want to □ with them.’の□内に書き入れ、そのあとに、それを選んだ理由を、記入例にならない、30 語程度の英語で書きなさい。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めないこと。

平成 25 年(2013)

和文英訳

1. (6) 本文中の③が、「伝統的な文化について、私が学ぶことがたくさんあります。」という内容になるように、英語で書きなさい。
3. (3) 本文中の②が、「他のミツバチは、その踊りからその花がどこにあるかを理解で

きるので、その花まで行って花のみつを得ることができる。」という内容になるように、英語で書きなさい。

自己表現英作文

2. 英語の授業で、先生があなたに次の質問をしました。

When you want to read the news, which way do you choose, to read a newspaper or to use the Internet? And why do you choose that? この質問に対して、あなたはどちらの方法を選びますか。解答欄の[]内の read a newspaper または use the Internet のどちらかを○で囲み、そのあとに、それを選んだ理由を、記入例にならない、30 語程度の英語で書きなさい。ただし、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めないこと。

平成 26 年(2014)

和文英訳

2. (6) 本文中の㉔が、「それらの場所を訪れることもまた大切だと私は思います。」という内容になるように、英語で書きなさい。

自己表現英作文

3. 英語の授業で、先生があなたに次の質問をしました。

Which of the four seasons do you like the best: spring, summer, fall or winter? And why? この質問に対してあなたはどの季節を選びますか。あなたが選んだ季節を、解答欄の “I like □ the best.” の□内書き入れ、そのあとに、それを選んだ理由を、30 語程度の英語で書きなさい。解答の際には記入例にならって書き、コンマやピリオドなどの記号は語数に含めないこと。

<広島県公立高校入試問題>

平成元年(1989)

和文英訳

4. 次の 1~3 の日本語を英文になおせ。

平成 2 年(1990)

和文英訳

2. 本文中の下線部㉔、㉕の日本語の意味を表す英文をそれぞれ書け。
5. 3. (2) 次の日本語を英文になおせ。

平成 3 年(1991)

和文英訳

2. 2 本文中の下線部㉔の日本語の意味を表す英文を書け。
5. 2. (1) 本文中の下線部㉔の日本語の意味を表す英文を書け。

平成 4 年(1992)

和文英訳

5.3 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表す英文を書け。

平成 5 年(1993)

和文英訳

2.3. 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表す英文を書け。

5. 2. 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表すように, **writing** と **in** の 2 語を用いて, 英文を完成せよ。

平成 6 年(1994)

和文英訳

2.2. 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表すように, **had** を用いて, 英文を書け。

5.2. 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表す英文を書け。

平成 7 年(1995)

和文英訳

2.2. 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表す英文を書け。

4.2. 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表す英文を書け。

平成 8 年(1996)

和文英訳

2.2 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表す英文を書け。

4.3 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表す英文を書け。

平成 9 年(1997)

和文英訳

2.2 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表す英文を書け。

4.4 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表す英文を書け。

条件つき英作文

3.1 本文中の **A**・**B** に適切な語を必要なだけ補って, 英文を完成せよ。

自己表現英作文

3.2 図②の部屋に, あなたがさらに 1 つ物を置くとしたら, あなたは何をどこに置
か。あなたの考えを表す英文を書け。

平成 10 年(1998)

和文英訳

2.3 本文中の下線部㉞の日本語の意味を表す英文を書け。

条件つき英作文

3.1 本文中の **A**・**B** に適切な語を必要なだけ補って, 英文を完成せよ。

自己表現英作文

3.2 地図中のどこかへ旅行するとしたら, あなたはどこへ行きたいか。あなたの考えを

表す英文を書け。

4. 6 本文を読んで、あなたはどんな感想を持ったか。あなたの感想を **basketball** の語を用いて英文で書け。

平成 11 年(1999)

条件つき英作文

2. 1. 本文中の **A**・**B** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成せよ。

自己表現英作文

7. 次の写真は、ゆみ子が湖水地方で撮った写真である。この写真を見て、あなたが感じたことを英文で書け。

平成 12 年(2000)

条件つき英作文

2. 1. 本文中の **A**・**B** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成せよ。

自己表現英作文

3. 7. 右の手紙は、えみ子がアンにあてて書いたものである。あなたは、この手紙の空欄 にどんな英文を補えばよいと考えるか。あなたの考える英文を書け。

平成 13 年(2001)

条件つき英作文

2. 3. 本文中の **B**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7. 下線部③について、あなたはジェーンとデイビッドがどのような事柄を勉強したと考えますか。あなたの考えを英文で書きなさい。

平成 14 年(2002)

条件つき英作文

2. (1) 本文中の **A**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7. 本文中の下線部③について、次の対話は、ある日二人がキャッチボールをしながら話したものです。この対話の に、あなたの考える内容を英語で自由に書いて、対話を完成しなさい。

平成 15 年(2003)

条件つき英作文

2. 1. 本文中の **A**・**B** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7. 本文中の **B** には、スコットランドでお世話になった人々に対する恵子の思いを表す英文が入ります。あなたは、どんな英文を補えばよいと考えますか。あなたの考える英文を書きなさい。

平成 16 年(2004)

条件つき英作文

2. 2. 本文中の **B**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7. 次の英文は、直紀が日本に帰ってから数日後にフレッドにあてて書いた手紙の一部です。あなたは、この手紙の空欄 にどんな英語を補えばよいと考えますか。あなたが考えた英語を書きなさい。

平成 17 年(2005)

条件つき英作文

2. 2 本文中の **B**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7 次の対話は、真次がニュージーランド滞在中のある日に、ビルと話したものです。この対話の空欄 **(1)** と **(2)** に補えばよいとあなたが考える英語を自由に書いて、対話を完成しなさい。

平成 18 年(2006)

条件つき英作文

2. (2) 本文中の **B**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7. 本文中の **B** にどんな英語を補えばよいと考えますか。あなたが考えた英語を書きなさい。

平成 19 年(2007)

条件つき英作文

2. (2) 本文中の **B**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7 本文中の **B** にどんな英語を補えばよいと考えますか。あなたが考えた英語を書きなさい。

平成 20 年(2008)

条件つき英作文

2. (2) 本文中の **B**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7 本文中の **B** にどんな英語を補えばよいと考えますか。あなたが考えた英語を書きなさい。

平成 21 年(2009)

条件つき英作文

2. (2) 本文中の **B**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7 本文中の **B** にどんな英語を補えばよいと考えますか。あなたが考えた英語を書きなさい。

なさい。

平成 22 年(2010)

条件つき英作文

2. (2) 本文中の **B**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7 本文中の **B** にどんな英語を補えばよいと考えますか。あなたが考えた英語を書きなさい。

平成 23 年(2011)

条件つき英作文

2. (2) 本文中の **B**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

3. 7 本文中の **B** にどんな英語を補えばよいと考えますか。あなたが考えた英語を書きなさい。

平成 24 年(2012)

条件つき英作文

2. 2 本文中の **B**・**C** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

自己表現英作文

7. 本文中の **B** にどんな英語を補えばよいと考えますか。あなたが考えた英語を書きなさい。

平成 25 年(2013)

条件つき英作文

2. 2 本文中の **B** に適切な語を必要なだけ補って、英文を完成しなさい。

3. 5 次の(1)・(2)に対する答えを、英文で書きなさい。

自己表現英作文

3. 7 次の英文は、日本にいる英語の先生がみさきの手紙に対して書いた返事の一部です。この英文の に、あなたの考える内容を英語で書いて、英文を完成しなさい。

平成 26 年(2014)

条件つき英作文

2. 2 香奈はサムに修学旅行の内容について説明しました。あなたが香奈なら、どのように説明しますか。次の表に示されている修学旅行の内容の中から 2 つ選び、本文中の **B** に修学旅行の内容を表す英文を書いて、対話を完成しなさい。ただし、2 文になってもかまいません。

修学旅行の内容

- ・ 伝統的な内容を見学した。
- ・ 森で鳥を観察した。
- ・ 人々から昔の話を聞いた。
- ・ 沖縄の踊りを教わった。

自己表現英作文

4. 次の資料は、ある料理教室のちらしの一部です。ブラウン夫人はこのちらしを見てその料理教室に参加しました。また、下の対話は、ブラウン夫人が料理教室に参加した日の息子のトムと話したときのものであり、絵は、このときの二人の様子を表しています。資料と絵に基づいて、この対話中の **A**・**B** に、あなたの考える内容をそれぞれ 3 語以上の英文で書いて、対話を完成しなさい。

<香川県公立高校入試問題>

平成元年(1989)

和文英訳

- 問題 3 (3) 下線部③の日本語を英語で書き表せ。
問題 3 (6) 下線部⑥の日本語を英語で書き表せ。

平成 2 年(1990)

和文英訳

- 問題 3 (4) 下線部④の日本語を英語で書き表せ。
問題 3 (6) 下線部⑥の日本語を英語で書き表せ。

平成 3 年(1991)

和文英訳

- 問題 3 (1) 下線部①の日本語を英語で書き表せ。
問題 3 (3) 下線部③の日本語を英語で書き表せ。

平成 4 年(1992)

和文英訳

- 問題 3 (2) 下線部②の日本語を英語で書き表せ。
問題 3 (3) 下線部③の日本語を英語で書き表せ。

平成 5 年(1993)

和文英訳

- 問題 3 (6) 下線部⑥の日本語を英語で書き表せ。
問題 3 (7) 下線部⑦の日本語を英語で書き表せ。

平成 6 年(1994)

和文英訳

- 問題 3 (1) 下線部①の日本語を英語で書き表せ。
問題 3 (5) 下線部⑤の日本語を英語で書き表せ。

平成 7 年(1995)

和文英訳

問題 3 (1) 下線部①の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (5) 下線部⑤の日本語を英語で書き表せ。

平成 8 年(1996)

和文英訳

問題 3 (5) 下線部⑤の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (8) 下線部⑧の日本語を英語で書き表せ。

平成 9 年(1997)

和文英訳

問題 3 (4) 下線部④の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (7) 下線部⑦の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 3 (9) 次の英文は、アントン君があきら君にあてて書こうとした返事の手書き出しである。アントン君の立場に立ち、□内に pictures という語を用いて、英文一文を書け。

平成 10 年(1998)

和文英訳

問題 3 (8) 下線部⑧の日本語を英語で書き表せ。

自己表現英作文

問題 3 (9) 由美子さんは、I want to introduce Japanese culture to the people there. と言っているが、あなたなら、日本の伝統的な生活様式について、どのようなことを紹介するか。具体的な例一つを、5 語以上の英文一文で書け。ただし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。なお、日本独特のものの名前は、ローマ字で書いてもよい。

平成 11 年(1999)

和文英訳

問題 3 (8) 下線部⑧の日本語を英語で書き表せ。

自己表現英作文

問題 3 (9) ⑨の□内には、恵美さんの妹の由美子さんが父親に送るメッセージが入る。もしあなたが由美子さんであったなら、I miss you. の文のあとにどのようなメッセージを送るか。そのメッセージを 5 語以上の英文一文で書け。ただし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。

平成 12 年(2000)

和文英訳

問題 3 (6) 下線部⑥の()内の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 3 (3) ③の□内には、健太の妹の質問が入る。お父さんの返事を参考にして、その質問を 5 語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

平成 13 年(2001)

和文英訳

問題 3 (2) 下線部②の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (7) 下線部⑦の日本語を英語で書き表せ。

自己表現英作文

問題 4 (5) 下線部⑤に、*She asked me several questions about Japan.*とあるが、老婦人がした質問の内容を想像して、その質問の一つを 5 語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

平成 14 年(2002)

和文英訳

問題 3 (3) 下線部③の()内の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (9) 下線部⑨の()内の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 4 (3) ③の□内には、久美子の質問が入る。お母さんの返事を参考にして、その質問を 4 語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

平成 15 年(2003)

和文英訳

問題 3 (2) 下線部②の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (6) 下線部⑥の()内の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 4 (5) ⑤の□内には、浩二の質問が入る。相手の答えを参考にして、その質問を 4 語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

自己表現英作文

問題 4 (8) ⑧の□内には、浩二がこの露店の男の人と別れるときに、彼に対して話した言葉が入る。もし、あなたが浩二であったなら、男の人にどのようなことを話すか。その言葉を英文 3 文以内で書け。ただし、語数は全部で 10 語以上とし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。

平成 16 年(2004)

和文英訳

問題 3 (6) 下線部⑥の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (8) 下線部⑧の日本語を英語で書き表せ。

問題 4 (5) 下線部⑤の日本語を英語で書き表せ。

自己表現英作文

問題 4 (9) 健は、**This sensu is yours. I'll give you this rakugo book, too.** と言っているが、Ann が帰国するときに、もう一つ別の贈り物をすることにした。もしあなたが健であったなら、何をあげるか。その贈り物を手渡すときに、Ann に話かける言葉を、その物の説明を含めて3文以上の英文で書け。ただし、語数は全部で20語以上とし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。なお日本独特のものの名前はローマ字で書いてもよい。

平成 17 年(2005)

和文英訳

問題 3 (3) 下線部③の()内の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (9) 下線部⑨の日本語を英語で書き表せ。

自己表現英作文

問題 5 あなたは、**"My Dream(私の夢)"**というテーマで、英語でスピーチをすることになりました。スピーチで話すあなたの夢を、その夢の実現のためにすることを含めて、次の〔注意〕に従って、英語で書きなさい。

- (注意) ①一文めは **I want to** で書き始め、3文以上の英文で書くこと。
②語数は全部で 25 語以上とし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。なお、一文めの **I want to** の 3 語も語数に含める。
③地名や人名などの固有名詞および職業の名前はローマ字で書いてもよい。

平成 18 年(2006)

和文英訳

問題 3 (3) 下線部③の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (7) 下線部⑦の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 4 (4) ④の □ 内には、健の質問が入る。浅野さんの答えを参考にして、その質問を5語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

自己表現英作文

問題 5 あなたのクラスで、「中学校時代の思い出」というタイトルの、英語の文集を作ることになりました。あなたの中学校時代で、印象に残った思い出を、その理由も含めて、次の〔注意〕に従って、英語で書きなさい。

- (注意) ①3文以上の英文で書くこと。
②語数は全部で 25 語以上とし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。
③学校行事や部活動などの名前および地名や人名などの固有名詞は、ローマ字で書いてもよい。

平成 19 年(2007)

和文英訳

問題 3 (1) 下線部①の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (5) 下線部⑤の()内の日本語を英語で書き表せ。

内容制限自由英作

問題 4 (2) ②の □ 内には、正夫の質問が入る。前後にある祖父の言葉を参考にして、その質問を 5 語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

I'm a doctor for "toys." Masao said to his grandfather, "()?"
He answered, "Because I wanted to do something to help others when I stopped working as an engineer."

自己表現英作文

問題 5 あなたは、カナダから来た中学生に、日本の文化について紹介することになりました。日本の行事や食べ物のうちから、あなたが紹介したい具体的なものを一つ選んで、次の(注意)に従って、英語で書きなさい。

(注意) ①3 文以上の英文で書くこと。

②語数は全部で 25 語以上とし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。

③行事や食べ物および日本独特のもの名前は、ローマ字で書いてもよい。

平成 20 年(2008)

和文英訳

問題 3 (4) 下線部④の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (7) 下線部⑦の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 4 (5) 下線部⑤の □ 内には、洋の言葉が入る。本文の内容を参考にして、So で始まる 5 語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

自己表現英作文

問題 5 次の意見に対して、あなたはどのように考えますか。あなたの考えを、あとの〔注意〕に従って、英語で書きなさい。

〔注意〕 ①3 文以上の英文で書くこと。

②語数は全部で 25 語以上とし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。

③行事など日本独特のもの名前は、ローマ字で書いてもよい。

平成 21 年(2009)

和文英訳

問題 3 (4) 下線部④の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (7) 下線部⑦の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 4 (4) ④の □ 内には、絵美の質問が入る。佐藤先生の答えを参考にして、その質問を 5 語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

自己表現英作文

問題 5 あなたは、「一年のうちでもっとも好きな月」というテーマで、英語で発表することになりました。あなたは、1月から12月のうち、どの月について話しますか。あなたが話す内容を、その月を選んだ理由も含めて、次の〔注意〕に従って、英語で書きなさい。

- 〔注意〕 ①3文以上の英文で書くこと。
②語数は全部で25語以上とし、ピリオドなどの符号は語として数えない。
③行事など日本独特のものの名前は、ローマ字で書いてもよい。

平成22年(2010)

和文英訳

問題 3 (6) 下線部⑥の()内の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (8) 下線部⑧の()内の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 4 (4) ④の□内には、先生の質問が入る。本文の内容を参考にして、その質問を4語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

自己表現英作文

問 5 あなたは、“How to spend my free time(自由時間の過ごし方)”というテーマで、英語で発表することになりました。あなたが自由時間におこなっていること、または、これからおこなってみたいことを、その理由も含めて、次の〔注意〕に従って、英語で書きなさい。

- 〔注意〕 ①語数は全部で25語以上とし、ピリオドなどの符号は語として数えない。
②日本独特のものの名前は、ローマ字で書いてもよい。

平成23年(2011)

和文英訳

問題 3 (2) 下線部②の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (6) 下線部⑥の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 4 (5) ⑤の□内には、先生の質問が入る。本文の内容を参考にして、その質問を3語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

問題 5 下の2枚の絵は、次郎(Jiro)のある日の出来事を表したものである。場面Aから場面Bに続くこの2枚の絵を見て、それぞれの場面を説明する適当な英文を、次の〔注意〕に従って書きなさい。

- 〔注意〕 ①場面Aから場面Bに続くストーリーとなるように書くこと。
②場面A、場面Bの説明は、それぞれ2文で書き、各場面の1文目については、与えられた語句に続けて書くこと。
③英文一文の語数は、与えられた語句を除いて5語以上とし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。

平成 24 年(2012)

和文英訳

問題 3 (3) 下線部③の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (9) 下線部⑨の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 4 (6) ⑥の□内には、彩の質問が入る。本文の内容を参考にして、その質問を 5 語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号は語として数えない。

問題 5 下の 2 枚の絵は、次郎(Jiro)のある日の出来事を表したものである。場面 A から場面 B に続くこの 2 枚の絵を見て、それぞれの場면을説明する適当な英文を、次の〔注意〕に従って書きなさい。

〔注意〕①場面 A から場面 B に続くストーリーとなるように書くこと。

②場面 A、場面 B の説明は、それぞれ 2 文で書き、各場面の 1 文目については、与えられた語句に続けて書くこと。

③英文一文の語数は、与えられた語句を除いて 5 語以上とし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。

平成 25 年(2013)

和文英訳

問題 3 (5) 下線部⑤の()内の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (9) 下線部⑨の()内の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 5 下の 2 枚の絵は、次郎(Jiro)のある日の出来事を表したものである。場面 A から場面 B に続くこの 2 枚の絵を見て、それぞれの場면을説明する適当な英文を、次の〔注意〕に従って書きなさい。

〔注意〕①場面 A から場面 B に続くストーリーとなるように書くこと。

②場面 A、場面 B の説明は、それぞれ 2 文で書き、各場面の 1 文目については、与えられた語句に続けて書くこと。

③英文一文の語数は、与えられた語を除いて 5 語以上とし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。

平成 26 年(2014)

和文英訳

問題 3 (2) 下線部②の日本語を英語で書き表せ。

問題 3 (9) 下線部⑨の日本語を英語で書き表せ。

条件つき英作文

問題 4 (5) ⑤の□内には、恵理の母親の質問が入る。本文の内容を参考にして、その質問を 5 語以上の英文一文で書け。ただし、疑問符、コンマなどの符号として数えない。

問題 5 下の 2 枚の絵は、太郎(Taro)のある日の出来事を表したものである。場面 A から場面 B に続くこの 2 枚の絵を見て、それぞれの場면을説明する適当な英文を、次の〔注意〕に従って書きなさい。

- [注意] ①場面 A から場面 B に続くストーリーとなるように書くこと。
②場面 A、場面 B の説明は、それぞれ 2 文で書き、各場面の 1 文目については、与えられた語句に続けて書くこと。
③英文一文の語数は、与えられた語句を除いて 5 語以上とし、ピリオド、コンマなどの符号は語として数えない。

<福岡県公立高校入試問題>

平成元年(1989)

英作問題はなし

平成 2 年(1990)

英作問題はなし

平成 3 年(1991)

和文英訳

5. 問 4 健治は、Mike の両親に次の 1~3 の内容で自己紹介をした。その内容を英文に直し、答の欄に記入せよ。ただし、英文の書き出しは、I(私)とし、一つの英文には 4 語以上を使用すること。数字も英語に直すこと。

平成 4 年(1992)

和文英訳

5. 問 2 本文中の下線部①及び②の英文を参考にして、次の日本語の意味になるような英文をつくり、それを答の欄に記入せよ。
問 3 明男は本文中の **A** の部分で、日本のことについて紹介した。次の 1~3 は、その一部である。それぞれの内容を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

平成 5 年(1993)

和文英訳

4. 問 2 本文中の下線部①の英文を参考にして、次の日本語の意味を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。
問 4 次の 1~3 は、本文を読んだある中学生が買った感想文の一部である。それぞれの内容を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

平成 6 年(1994)

条件つき英作文

4. 問 4 春男(Haruo)は、自分が外国のレストランに行ったことを想定して、次のことを英語で表現しようとした。どう言えばよいか。それぞれの内容を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

自己表現英作文

4. 問 5 ボブが次のようにあなたに問いかけた。

What did you enjoy in your junior high school life?

あなたはどうか答えるか。三つの英文をつくり、答の欄に記入せよ。なお、一つの英文には5語以上を使用し、英文の構成は次のとおりとすること。

- ・最初の文で、楽しかったことを一つ取り上げる。
- ・続く二つの文で、そのことについて内容を書き加える。

平成7年(1995)

和文英訳

3. 問 4 本文中の ___の部分を使って、次の日本語の意味を表す英文をつくり、その英文を答の欄に記入せよ。

自己表現英作文

4. 問 5 本文中の ___で、次の1~3のような質問があったとする。あなたならどのように答えるか。それぞれの質問に対し、答となる英文を一つずつ答の欄に記入せよ。なお、一文には3語以上を使用すること。

1 Do you go to bed before eleven or after eleven?

2 Which month do you like the best of all?

3 What do you usually do after dinner?

- 問 6 あなたが、外国の友達にあなたの学校を紹介することになったとする。あなたの学校を紹介する英文をつくり、答の欄に記入せよ。なお、英文の数は三つとし、一文には5語以上を使用すること。

平成8年(1996)

和文英訳

3. 問 4 本文中の下線部②の There are を使って、次の日本語の意味を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

自己表現英作文

- 問 5 次の二つの質問に対し、あなたならどのように答えるか。答となる英文を一つずつ答の欄に記入せよ。なお、一文には3語以上を使用すること。

1 Have you ever talked about your dreams with your friends?

2 What do you think about the man's dreams in this story?

- 問 6 “When I Was A Little Child”の題で英文をつくり、答の欄に記入せよ。なお、英文の数は三つとし、構成は次のとおりとすること。

- ・最初に、When I was a little child, _____ の下線部にあたる部分を一つ書くこと。
- ・続く二つの文で、そのことについての説明などを自由に書き加えること。

平成9年(1997)

和文英訳

3. 問 4 本文中の下線部②の Let's を使って、次の日本語の意味を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

自己表現英作文

4. 問 5 次の二つの質問に対し、あなたならどのように答えるか。答となる英文を一つずつつくり、答の欄に記入せよ。なお、英文の数は三つとし、一文には3語

以上を使用すること。

1 How do you feel on your birthdays?

2 What do you want to do on your next birthday?

4. 問 6 “The Most Important Thing To Me”(「私にとって最も大切なもの」)の題で英文をつくり、答の欄に記入せよ。なお、構成は次のとおりとすること。
- ・最初に、「私にとって最も大切なもの」が何であるかを述べる一文を書くこと。
 - ・続く二つの文には、そのことについての説明などを自由に書くこと。

平成 10 年(1998)

和文英訳

3. 問 2 本文中の下線部①を、対話の内容から考えて、意味を変えずに別の言い方をするとすれば、あなたならどのように答えるか。答となる英文をつくり、答の欄に記入せよ。なお、語数は問わない。

Yes, please.

- 問 4 本文中の____部を使って、次の日本語の意味を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

自己表現英作文

4. 問 5 本文中の____で、次の 1,2 のような質問があったとする。もしあなたが、同じ質問を受けたとすれば、どのように答えるか。それぞれの質問に対し、答となる英文を一つずつ答の欄に記入せよ。なお、一文には 3 語以上を使用すること。
1. What is your hobby?
 2. How many students are there in your class?
5. 「一年の中で私の一番好きな月」という題で英文をつくり、答の欄に記入せよ。なお、英文の数は四つとし、構成は次のとおりとすること。
- ・最初の文で、「私の一番好きな月」が何月であるかを述べる。その文を完成させるために、I like に続く下線部に月名を記入すること。
 - ・続く三つの文には、好きな理由や説明などを自由に書くこと。

平成 11 年(1999)

和文英訳

3. 問 4 本文中の____部を使って、次の日本語の意味を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

自己表現英作文

4. 問 5 本文中の下線部で、優子は「ニュージーランドに行きたい」と言っているが、「あなたの行きたいところ」をたずねる次のような一連の質問に、あなたならどのように答えるか。それぞれの質問に対し、答となる英文を一つずつ答の欄に記入せよ。なお、一文には 3 語以上を使用すること。
1. Where do you want to go in Japan?
 2. Why do you want to go there?
5. 英語の授業で、語学指導にあたっている外国人の先生(ALT)から、“Do you like English?”という質問があったとする。あなたならどのように答えるか。理由や説

明などを含め、20 語以上の英語で書き、答の欄に記入せよ。なお、文の数はいくつでもよい。

平成 12 年(2000)

和文英訳

3. 問 4 本文中の____部を使って、次の日本語の意味を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

自己表現英作文

4. 問 5 本文中の下線部で、ピーターは「返事を待っています」と書いている。あなたがこの手紙に対する返事を書く想定して、次の 1,2 のそれぞれの質問に対し、答となる英文を一つずつ答の欄に記入せよ。なお、一文には 3 語以上を使用すること。

1 受け取った手紙に対するお礼

2 自分が 8 月にオーストラリアに行くという予定

5. あなたが高校生(a high school student)になってやってみたいことを一つとりあげ、そのことについて、理由や説明などを加えた英文をつくり、答の欄に記入せよ。ただし、20 語以上の英語を用いること。文の数はいくつでもよい。

平成 13 年(2001)

和文英訳

3. 問 4 本文の____部を使って、次の日本語の意味を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

条件つき英作文

4. 問 5 本文の下線部で、「学校生活」とあるが、優美がケイトに話したことの中に、次の 1, 2 があつた。あなたが優美の立場になったと想定して、次の 1,2 のそれぞれの内容を表す英文をつくり、答欄に記入せよ。ただし、20 語以上の英語を用いること。文の数はいくつでもよい。

1 自分の悪口が 8 時半に始まるということ

2 昼食後に図書館で読書をするということ

自己表現英作文

5. 次のアとイの題のうちからどちらか一つを選び、その題で英文をつくり、答の欄に記入せよ。ただし、20 語以上の英語を用いること。文の数はいくつでもよい。なお、選んだ題の記号は答の欄の□の中に記入すること。

ア 私の学校の先生

イ 私の休日の過ごし方

平成 14 年(2002)

和文英訳

3. 問 4 本文の____部を使って、次の日本語の意味を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

自己表現英作文

5. 次のアとイの題のうちからどちらか一つを選び、その題で英文をつくり、答の欄

に記入せよ。ただし、20 語以上の英語を用いること。文の数はいくつでもよい。
なお、選んだ題の記号は答の欄の□の中に記入すること。

- ア 日本の四季と私
- イ 読書と私

平成 15 年(2003)

和文英訳

3. 問 4 本文の___部を使って、次の日本語の意味を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

自己表現英作文

5. 次のアとイの題のうちからどちらか一つを選び、その題で英文をつくり、答の欄に記入せよ。ただし、20 語以上の英語を用いること。文の数はいくつでもよい。
なお、選んだ題の記号は答の欄の□の中に記入すること。
ア 私が楽しいと思っていること
イ 私が努力していること

平成 16 年(2004)

和文英訳

3. 問 4 本文の___部を使って、次の日本語の意味を表す英文をつくり、答の欄に記入せよ。

自己表現英作文

5. 次のアとイの題のうちからどちらか一つを選び、その題で英文をつくり、答の欄に記入せよ。ただし、20 語以上の英語を用いること。文の数はいくつでもよい。
なお、選んだ題の記号は答の欄の□の中に記入すること。
ア 英語と私
イ コンピュータ(computer)と私

平成 17 年(2005)

自己表現英作文

5. 次の□内の問いかけに対し、あなたはどのように答えるか。英語で記入せよ。文の数はいくつでもよい。ただし、(条件)を満たすこと。

Have you ever used the Internet? 注) the Internet インターネット

(条件) ①25 語以上の英語を用いること。

②Yes または No で書き始めること。

平成 18 年(2006)

自己表現英作文

5. 次の□内の問いかけに対し、あなたはどのように答えるか。英語で記入せよ。文の数はいくつでもよい。ただし、(条件)を満たすこと。

It is difficult for you to live without TV? 注) difficult 難しい

(条件) ①25 語以上の英語を用いること。

②Yes または No で書き始めること。

平成 19 年(2007)

自己表現英作文

5. 次の□内の問いかけに対し、あなたはどのように答えるか。英語で記入せよ。文の数はいくつでもよい。ただし、(条件)を満たすこと。

Do you often read books when you have free time?

- (条件) ①25 語以上の英語を用いること。
②Yes または No で書き始めること。

平成 20 年(2008)

自己表現英作文

5. 次のアとイの質問のどちらか一つを選び、その質問に対する答を、理由を含めて英語で答の欄に記入せよ。文の数はいくつでもよい。ただし、25 語以上の英語を用いること。なお、選んだ質問の記号は答の欄の□の中に記入すること。

平成 21 年(2009)

自己表現英作文

5. 次のアとイの質問のどちらか一つを選び、その質問に対する答を、理由を含めて英語で答の欄に記入せよ。文の数はいくつでもよい。ただし、25 語以上の英語を用いること。なお、選んだ質問の記号は答の欄の□の中に記入すること。

平成 22 年(2010)

自己表現英作文

5. 次のアとイの質問のどちらか一つを選び、その質問に対する答を、理由を含めて英語で答の欄に記入せよ。文の数はいくつでもよい。ただし、25 語以上の英語を用いること。なお、選んだ質問の記号は答の欄の□の中に記入すること。

平成 23 年(2011)

自己表現英作文

5. 日本には食事の時に「いただきます」という習慣(custom)がある。その習慣について、初めて日本に来た外国の人に紹介する英文をつくり、答の欄に記入せよ。ただし、25 語以上の英語を用いること。なお、「いただきます」は、“Itadakimasu”とし、1 語と数えること。

平成 24 年(2012)

自己表現英作文

5. 日本に留学予定のアメリカの中学生から、日本の学校生活について質問があった。次の□内は、その一部である。この質問に対するあなたの考えを、30 語以上の英語で答の欄に記入せよ。なお、下の<語群>にある語を使ってもよい。

平成 25 年(2013)

自己表現英作文

5. 次の問いかけに対し、あなたはどのように答えるか。30 語以上の英語を用いて答

の欄に記入せよ。

平成 26 年(2014)

自己表現英作文

5. 次の質問に対するあなたの答えを、理由を含めて、30 語以上の英語で答の欄に記入せよ。

<北海道大学入試問題>

平成元年(1989)

和文英訳

4. 次の日本語について、下線部(1), (2), (3)を英語に訳せ。

平成 2 年(1990)

和文英訳

4. 次の日本語の下線部(1), (2), (3)を英語に訳せ。

平成 3 年(1991)

和文英訳

3. 次の日本語の下線部(1), (2), (3), (4)を英語に訳せ。

平成 4 年(1992)

和文英訳

2. 次の日本語の下線部(1), (2), (3), (4)を英語に訳せ。

平成 5 年(1993)

和文英訳

2. 次の日本語の下線部(1), (2), (3), (4)を英語に訳せ。

平成 6 年(1994)

和文英訳

5. 次の日本語の下線部(1), (2), (3), (4)を英語に訳せ。

平成 7 年(1995)

和文英訳

5. 次の日本語の下線部(1), (2), (3), (4)を英語に訳せ。

平成 8 年(1996)

和文英訳

- 次の日本語の下線部(1), (2), (3), (4)を英語に訳せ。

平成 9 年(1997)

和文英訳

次の日本文の下線部を英語に訳せ。

平成 10 年(1998)

和文英訳

下線部(1)～(4)を英語に訳せ。

平成 11 年(1999)

和文英訳

次の日本文の下線部(1), (2), (3), (4)を英語に訳せ。

平成 12 年(2000)

和文英訳

下線部(1)～(4)を英語に訳せ。

平成 13 年(2001)

自己表現英作文

〔A〕 Imagine you are writing an article about smoking in Japan for an international health conference and you are going to include the following information in it.

Complete the short paragraph on your answer sheet

-comparing Japan's male and female smoking rates with other countries'

-giving a possible reason for any differences

-and finishing with your own conclusion based on the information above.

You may write any number of sentences but you must include the words you are given ('The graph clearly shows' ..., etc.) The whole paragraph should be about 60-80 words.

平成 14 年(2002)

自己表現英作文

〔B〕 Now look at the graph and write your own paragraph about the amount of housework Japanese men do. Your paragraph should be 100-130 words long. Use the following pattern as a guide:

平成 15 年(2003)

自己表現英作文

〔B〕 「Now, considering also Table 1 on the next page (下図) , and taking the paragraph in

〔A〕 as your introduction, write your own essay on possible reasons for: *either* (a) why rice production per person varies so much among these ten countries *or* (b) why rice consumption per person varies so much among these ten countries

-Your essay should start with the following words. "In this essay, I will discuss the possible reasons for" followed by (a) or (b) above. For example, your opening sentence might be "In this essay, I will discuss the possible reasons for why rice production per person varies so much among these ten countries."

-Your essay should be about 100 words long.

-It should be written in English.

平成 16 年(2004)

自己表現英作文

[B] The graph below shows changes in birth rate in Japan from 1985 to 2002. Write a two-paragraph essay in English about the graph.

(1) Paragraph 1 (About 50 words). Describe the data shown in the graph.

(2) Paragraph 2 (About 60 words). Suggest some reasons (at least two) which could explain the changes in birth rate shown by the graph.

平成 17 年(2005)

自己表現英作文

[B] The graph below shows changes in the number of reported crimes in Japan from 1990 to 2002. Write a two-paragraph essay in English about the graph.

(1) Paragraph 1 (about 50 words) Describe the data shows in this graph.

(2) Paragraph 2 (about 75 words) Suggest some reasons (at least two) that could explain the changes in the number of reported crimes shown by the graph.

平成 18 年(2006)

自己表現英作文

[B] Paragraph 2, 3 and 4 in the text report several ways to resolve the issue of an aging society. Which of the suggested solutions (or your own solution) do you think would work best? Write a short essay (about 70-90 words in English) describing your solution. Give clear reasons to support your opinion.

平成 19 年(2007)

自己表現英作文

[II] 英文最後の段落は、近年日本社会に起きた変化のため生じている問題を論じている。このような問題について、家庭・学校・職場・政府や自治体などで、何らかの対策を講じることが可能と考えられている。対策の例として、次の(A)~(C)のうち最も効果的と思うものを一つ選び、記号を解答欄の書き出し文の空所に記入しなさい。その上で、選択した対策をどのように実行するか、またなぜそれが有効かを説明した英文を 70 語から 90 語程度で書きなさい。ただし、書き出し文は語数に含めない。

(A) encouraging physical activity

(B) limiting advertising of certain kinds of food

(C) promoting education on proper diet

平成 20 年(2008)

自己表現英作文

Question B In English, write a 70-90 word paragraph answering the following question: Do you believe you should make changes in your own life due to global warming?

-If yes, explain what changes you feel you should make.

-If no, explain why changes are not necessary.

You may use words and phrases from the text, but not complete sentences.

要約

Question A Summarize in English the opposing views about global warming from the passage in a paragraph of up to 70 words. You may use words and phrases from the text, but not complete sentences.

平成 21 年(2009)

条件つき英作文

Read the following passage. Answer questions A through C in English. You may use words and phrases from the text, but do not copy complete sentences.

Question A What is the author's main point? The author claims at _____.

Question B The author gives three supporting reasons. In one sentence, provide two of these reasons.

自己表現英作文

Question C Write a 70-100 word paragraph which argues against the author's claim. Your paragraph should include reasons, examples, or evidence which support the new law.

平成 22 年(2010)

条件つき英作文

Read the following passage. Answer questions A through C in English. You may use words and ideas from the text, but you must not copy complete sentences.

Question A In one sentence, explain why wind power is good for the national economy. Make sure to use the word "dependent"

Question B What are the two criticisms in the text concerning the construction of large-scale wind farms? Complete the following sentence:

Some people _____, while others _____.

自己表現英作文

Question C Imagine a wind farm will be built in an open space close to where you live. Write a 70-100 word paragraph which either supports the development or opposes it. You have to give concrete reasons to support your argument.

平成 23 年(2011)

条件つき英作文

3. Question A What benefits can wives of stay-at-home dads expect? Complete the following sentence. The wives of stay-at-home dads _____.

Question B What social stigma may stay-at-home dads experience? Complete the following sentence.

Some people may think _____.

自己表現英作文

Question C Will stay-at-home dads become common in Japan? State your opinion in 70-100 words. Include examples or reasons that support your opinion. You may use words and ideas from the text, but you must not copy complete sentences.

平成 24 年(2012)

条件つき英作文

3. Read the following passage: Answer questions A through C in English. You may use words and ideas from the text, but you must not copy complete sentences.

Question A In your own words, define in one sentence what noise pollution is.

Question B Complete the following sentence about how noise pollution affects our health.

Because of noise pollution, people _____.

自己表現英作文

Question C Noise is an unavoidable part of modern life and cannot be reduced. Do you agree?

State your opinion in 70 to 100 words. Include examples or reasons to support your opinion.

平成 25 年(2013)

条件つき英作文

3. Question A Give one good point and one problem of relying on commercial group tours mentioned in the text. Complete the following sentences.

Senior citizens can _____ without _____.

On the other hand, their safety _____.

Question B What are the benefits of mountain walking mentioned in the text? Complete the following sentences.

People's health _____.

Mountainous regions can _____.

自己表現英作文

3. Question C People rescued in the mountains in Japan should pay the full costs of their rescue.

Do you agree or disagree? Explain why in 70-100 words giving two reasons to support your opinion.

平成 26 年(2014)

条件つき英作文

3. Question A According to the text, what are the four defining characteristics of a “flash mob”? Complete the following sentence.

A flash mob is a sudden public gathering of people which _____.

It only lasts for a short time.

Question B Supporters and critics view flash mobs from different perspectives. Complete the following sentence.

Supporters would say that flash mobs encourage _____, whereas critics argue that flash mobs prevent _____.

自己表現英作文

Question C Imagine that you have received the following email invitation from a close friend to attend a flash mob event: “Hi! Let's get together at Odori Park during the Sapporo Snow Festival this Friday at 6 pm and have a big snowball fight!” Do you think this activity would be worth participating in? In 70-100 words, state your opinion and give THREE specific reasons to support your position.

<東北大学入試問題>

平成元年(1989)

和文英訳

V 次の下線部(A), (B)を英語に訳せ。

平成2年(1990)

和文英訳

IV 次の文を()内の指示にしたがって、英語に訳せ。

平成3年(1991)

和文英訳

IV 次の文章のなかで、日本語に記された部分(A)~(C)を英語に訳せ。

平成4年(1992)

和文英訳

IV 次の一連の文を英語に訳せ。

平成5年(1993)

和文英訳

IV 次の日本文(1), (2), (3)を英語に訳せ。

平成6年(1994)

和文英訳

次の下線部(A), (B)を英語に訳せ。

平成7年(1995)

和文英訳

次の英文の空欄(A)~(D)に、それぞれ下の日本語に相当する英文を入れなさい。

平成8年(1996)

和文英訳

次の文の日本語の部分を英語に訳しなさい。

平成9年(1997)

和文英訳

次の文の日本語の部分(1)~(3)を英語に訳しなさい。

平成10年(1998)

和文英訳

次の文章の中で、日本語で記された部分(1), (2)を英語に訳しなさい。

平成 11 年(1999)

和文英訳

次の日本語の文章(A), (B)の下線部を英語に訳しなさい。

平成 12 年(2000)

和文英訳

① 次の文章の中で、日本語で記された部分(1), (2)を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

②次のテーマについて、答案用紙に指定された範囲内(14cm×10 行)で、自由に英語で述べなさい。

平成 13 年(2001)

和文英訳

問 1 下線部を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

問 2 上の日本語を参考にして、社会における生存競争について、答案用紙に指定された範囲内(14cm×14 行) で、英語で意見を述べなさい。

平成 14 年(2002)

自己表現英作文

あなたの家族が宝くじで一千万円当たったと仮定して、そのお金を家族でどのように使ったらよいと思いますか。使い方に対する理由を少なくともひとつは挙げ、答案用紙に指定された範囲内(14cm×10 行)で、英語で述べなさい。

平成 15 年(2003)

自己表現英作文

あなたの住んでいる場所について、2つの段落からなる文章を英語で書きなさい。

(1) 第 1 段落ではその場所の好きな点とその理由を具体的に述べなさい。

(2) 第 2 段落では嫌いな点とその理由を具体的に述べなさい。それぞれ 8 行以内で書きなさい。(1 行 : 約 14cm)

平成 16 年(2004)

和文英訳

下の日本語の文章から、下線部分を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

四季のうち、あなたはどの季節が一番好きですか。また、その季節が好きなのはどのような個人的な体験によるものですか。答案用紙に指定された行数の範囲内で、英語で述べなさい。(解答欄 : 約 14cm×10 行)

平成 17 年(2005)

自己表現英作文

もしあなたが自分の生まれて育つ国を現在の世界の国ないし地域の中から選べるとし

たら、どの国ないし地域をどのような理由で選びますか。具体的に英語で答えなさい。ただし、日本は除くこととします。指定された解答欄をできるだけ満たすように書きなさい。(解答欄：14.2cm×17行)

平成 18 年(2006)

条件つき英作文

次の英文を読み、筆者が作家になった経緯を、答案紙に指定された範囲内で、英語で述べなさい。本文中の語句を用いてもよいが、文全体をそのまま引用してはならない。(15.8cm×12行)

平成 19 年(2007)

和文英訳

次の下線部①、②を英語に訳しなさい。

平成 20 年(2008)

和文英訳

次の文章を読み、下線部(A)、(B)を英語に訳しなさい。

平成 21 年(2009)

和文英訳

次の文章を読み、下線部(A)、(B)を英語に訳しなさい。

平成 22 年(2010)

和文英訳

次の文章を読み、下線部(A)、(B)を英語に訳しなさい。

平成 23 年(2011)

和文英訳

IV 次の文章を読み、下線部(A)、(B)を英語に訳しなさい。

(A)アルキメデスは風呂の中で浮力の原理が頭の中にひらめいた瞬間、「ユーレカ！(「わかった！」)」と叫んで風呂から飛び出し、裸のまま街を走ったという。

(B)しばしばそれは、他の欲求を圧倒するくらいの力を持つ。メシを食うのも忘れ、デートの約束を忘れるほど本に読みふけた経験を持つ人は少なくないだろう。

自己表現英作文

III 次の英文は、留学生 Joe と Mark の会話です。この会話を読んで、下の英語の質問にあなたはどうか答えますか。自分の考える返答を英語で書きなさい。

Question : How do you think Mark is going to use the books that he ordered from the on-line bookstore?

平成 24 年(2012)

和文英訳

IV 次の文章を読み、下線部(A)、(B)を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

II 問 1 あなたが、これら 3 つの科目の中から 1 つを選んで受講するとします。その科目の記号を書き、選んだ理由を英語で説明しなさい(解答欄の行数内で答えること)。

III Question 2 Do you agree with Professor Smith's advice to use the library instead of the Internet? Give reasons for your answer.

平成 25 年(2013)

和文英訳

IV 次の文章を読み、下線部(A), (B)を英語に訳しなさい。

条件つき英作文

III 問 ここで論じられているダム建設の(1)推進派、および(2)反対派の意見を英語で簡潔に述べなさい。

自己表現英作文

II 問 2 もしあなたが、本文冒頭から算段落目最後まで述べられている筆者の立場であったならば、スーダンに行きますか、それとも行きませんか。具体的に理由をあげて英語で述べなさい。

平成 26 年(2014)

和文英訳

IV 次の文章を読み、下線部(A), (B)を英語に訳しなさい。

要約

II 問 4 本文によれば、脊椎動物には、どのような要因で、どのような進化が起こったか。英語で要約しなさい。

III 問 3 Emilia が下線部の発言によって伝えようとしていることは何か、英語で説明しなさい。

<一橋大学入試問題>

平成元年(1989)

和文英訳

4. 次の日本語を読み、下線部(1) および(2)を英語に訳せ。

平成 2 年(1990)

和文英訳

4. 次の日本語を読み、下線部(1) および(2)を英語に訳せ。

平成 3 年(1991)

和文英訳

4. 次の日本語(A), (B)を読み、下線部を英語に訳せ。

平成 4 年(1992)

和文英訳

4. 次の日本語(A), (B)を読み, 下線部を英語に訳せ。

平成 5 年(1993)

和文英訳

4. 次の日本語(A), (B)を読み, 下線部を英語に訳せ。

平成 6 年(1994)

和文英訳

4. 次の文章を読み, 下線部を英語に訳せ。

平成 7 年(1995)

和文英訳

4. 次の文章を読み, 下線部を英語に訳せ。

平成 8 年(1996)

和文英訳

次の文章を読み, 下線部を英訳せよ。

平成 9 年(1997)

和文英訳

次の文章を英訳せよ。

平成 10 年(1998)

和文英訳

次の文章の下線部を英訳せよ。

平成 11 年(1999)

和文英訳

次の文章を読み, 下線部を英語に訳せ。

平成 12 年(2000)

自己表現英作文

Which subject do you think is the most useful for your future, literature, history or philosophy?
Choose one and write an essay of at least 100 English words.

平成 13 年(2001)

自己表現英作文

Choose one of the following topics and write at least 100 words of English about it.

平成 14 年(2002)

自己表現英作文

Choose one of the following topics and write at least 100 words of English about it. Indicate the number of the topic you are going to write about.

平成 15 年(2003)

自己表現英作文

Choose one of the following topics and write at least 100 words of English about it. Indicate the number of the topic you are going to write about.

平成 16 年(2004)

自己表現英作文

Choose one of the following topics and write at least 100 words of English about it. Indicate the number of the topic you are going to write about.

平成 17 年(2005)

自己表現英作文

Choose one of the following topics and write not more than 150 words of English about it. Indicate the number of the topic you are going to write about.

平成 18 年(2006)

自己表現英作文

Write 120-150 words of English about one of the topics below. Indicate the number of the topic you have chosen. Also, indicate the number of words you have written at the end of the composition.

平成 19 年(2007)

自己表現英作文

Write 120-150 words of English about one of the topics below. Indicate the number of the topic you have chosen. Also, indicate the number of words you have written at the end of the composition.

平成 20 年(2008)

自己表現英作文

Write 120-150 words of English about one of the topics below. Indicate the number of the topic you have chosen. Also, indicate the number of words you have written at the end of the composition.

平成 21 年(2009)

自己表現英作文

Write 120-150 words of English about one of the topics below. Indicate the number of the topic you have chosen. Also, indicate the number of words you have written at the end of the composition.

平成 22 年(2010)

自己表現英作文

Write 120-150 words of English about one of the topics below. Indicate the number of the topic you have chosen. Also, indicate the number of words you have written at the end of the composition.

平成 23 年(2011)

自己表現英作文

Write 120-150 words of English about one of the topics below. Indicate the number of the topic you have chosen. Also, indicate the number of words you have written at the end of the composition.

平成 24 年(2012)

自己表現英作文

IV Write 120 to 150 words of English about one of the topics below. Indicate the number of the topic you have chosen. Also, indicate the number of words you have written at the end of the composition.

平成 25 年(2013)

自己表現英作文

IV Write 120 to 150 words of English about one of the statements below. Indicate the number of the statement you have chosen. Also, indicate the number of words you have written at the end of the composition.

平成 26 年(2014)

自己表現英作文

IV Write 120 to 150 words of English on one of the opinions below. Indicate the number of the opinion you have chosen. Also, indicate the number of words you have written at the end of the composition.

< 静岡大学入試問題 >

平成元年(1989)

和文英訳

5. 次の文を英訳しなさい。

平成 2 年(1990)

和文英訳

4. 問 1 A の発話中、下線部(1),(2), (3)をそれぞれ英語で表現しなさい。

条件つき英作文

4. 問 2 B の発話の下線部(4)については、下の表を参考にし、その 2 通りの方法をあなたの英語で自由に表現しなさい。

「S 大学」行きのバス利用→約 20 分。S 大前バス停(終点)で下車。

「大谷」行きのバス利用→約 20 分。片山バス停で下車。あと徒歩で約 3 分。

平成 3 年(1991)

和文英訳

4. 留学生の Mary(M)さんと日本人の Kenji(K)君が、次ページの漫画を見ながら以下のよ
うな対話をしています。空所(①), (②), (③)の日本語部分を、英語で言い表しなさい。

平成 4 年(1992)

和文英訳

4. 次の詩を読み、その大意を英語で伝えられるよう下線部(1)~(5)をうめなさい。
日本語詩：すべてを捨てて 歩きだしたら
→A young man has decided to (1) _____.

自己表現英作文

5. What are your earliest memories? Are they of people? Of things you did? Of things you saw
others doing? Are they happy; sad, neutral? Write about one of them in English, giving as
much detail as possible.

平成 5 年(1993)

和文英訳

4. Translate the following Japanese announcement into English using complete sentences.

平成 6 年(1994)

和文英訳

3. 次の日本語に対応する英文を完成しなさい。

要約

4. 次の問題分は、日本に住んだ経験をもつ外国人の感想である。段落(1)と(3)の内容を、
それぞれ 40 語前後の英文で要約しなさい。(語数にはコンマやピリオド等は含めな
い。I'm などの短縮形は 1 語とみなす。)

平成 7 年(1995)

和文英訳

2. (2) 下記の文意になるように、下線部(2)の英文を完成させなさい。
4. 次に掲げるのは日本の NGO(non-governmental organization)の実情を批判した論評と
それに対応する英文である。下線部(1)~(4)の日本語に相当する英文を補いなさい。

条件つき英作文

2. (1) 彼女はどのような質問を受けたかと思ってこのように答えたか、その質問文を英語
で書きなさい。
He meant, 'Are you fond of it?' But she answered dreamily: (...)

平成 8 年(1996)

条件つき英作文

4. 高木次郎君は、サンフランシスコにいるいとこのビル高木に、久しぶりに手紙を書
いています。すくなくとも下記の要点を、彼は伝えたいと思っています。あなたが次

郎君になったつもりで、必要に応じて内容を補い、英語の手紙を完成させて下さい。
下記の1~5の日本語をただ英訳するだけではありません。

平成9年(1997)

自己表現英作文

4. 次の3つのテーマの中から1つを選んで、100語程度の英語(about 100 words)で答えなさい。

平成10年(1998)

自己表現英作文

- IV Choose one of the three topics below and write an essay in about 150 English words.

平成11年(1999)

自己表現英作文

- IV 携帯電話(portable phone)は、国内で3,000万台以上が出回っているということです。携帯電話はたしかに便利ですが、その必要性、使用法、使用場所などをめぐっては、論が繰り返されています。あなたが考える携帯電話の功罪について英語で書きなさい。約120語の英語でまとめること。

平成12年(2000)

自己表現英作文

4. 日本の千円札を頭の中にイメージしてください。あなたがイメージした千円札について、例えばその表・裏のデザインなどを100語程度の英語で書きなさい。

平成13年(2001)

自己表現英作文

4. 中学生、高校生の中には、かなりの時間をクラブ活動に費やす生徒がたくさんいます。クラブ活動をすること、またはクラブ活動をしなないことの利点や欠点について、英語(約120語)で自由にエッセーを書きなさい。

平成14年(2002)

自己表現英作文

4. この夏、あなたはアメリカへ3週間の語学研修プログラムに参加することになりました。ホームステイ先のホストファミリーから、週末の予定を立てたいので、あなたの趣味・関心や要望を事前に知らせてほしいという問い合わせがありました。英語で返事(本文のみ、120語程度)を作成しなさい。

平成15年(2003)

自己表現英作文

5. 大切な人からすばらしい贈り物もらったとします。それがどのような贈り物で、どのように利用するつもりかを説明しながら、英語で感謝の手紙(本文のみ、120語程度)を書きなさい。

平成 16 年(2004)

自己表現英作文

4. 次の英文は英語を勉強することの意味についての投書です。あなたはこの筆者の意見に賛成ですか反対ですか。賛成か反対かいずれかの立場にたち、その理由を含めて、あなた自身の考えを 80 語程度の英語で書きなさい。

平成 17 年(2005)

自己表現英作文

4. 下記の主張について、自分の意見を 120 語程度の英語で述べなさい。
主張：高校を卒業したら、親から独立すべきである。

平成 18 年(2006)

自己表現英作文

4. Read the following Japanese conversation. Then, in English, write what you think about telling lies. Make sure you present your main idea clearly and explain it using specific examples. Your answer should be about 120 words long.

平成 19 年(2007)

自己表現英作文

4. これまであなたが出会ったなかで最も印象的な先生について、理由をあげながら、120 語程度の英語で書きなさい。

平成 20 年(2008)

自己表現英作文

4. あなたは今までに、クラブ活動やボランティア活動などの課外活動に参加しましたか。参加したことあるいはしなかったことによって、得たことや失ったこと、良かったことや悪かったことなどを、120 語程度の英語で述べなさい。

平成 21 年(2009)

自己表現英作文

4. 日本についてほとんど知識がない外国人に、日本の文化・習慣・伝統などを紹介するとしたら、あなたはどのようなことを紹介したいですか。理由も合わせて、120 語程度の英語で述べなさい。

平成 22 年(2010)

自己表現英作文

5. あなたの思い出に残る本、または映画を一作選び、その理由を 120 語程度の英語で述べなさい。(作品名の表記の仕方は問わない。)

平成 23 年(2011)

自己表現英作文

5. 現在では、インターネットで様々な情報を簡単に手に入れることができます。これ

は良いことでしょうか、悪いことでしょうか、あるいはその両方でしょうか。自分の意見を 120 語程度の英語で述べなさい。

平成 24 年(2012)

自己表現英作文

What experience have you had that influenced you in a positive way? Tell about the experience and explain how it affected you. Write about 120 words in English.

平成 25 年(2013)

自己表現英作文

5. Imagine you are the principal of your high school, and you have the power to change anything you want. What improvements would you make? Include the details about the changes and the reasons for them. Write about 120 words in English.

平成 26 年(2014)

自己表現英作文

5. Imagine that you work at a large company in Japan that does business overseas. Your company is trying to decide whether or not to make English the official language of the company. What do you think? Write your opinion and your reasons in about 120 English words.

<神戸大学入試問題>

平成元年(1989)

和文英訳

IV 次の日本語の下線部を英語に訳しなさい。

平成 2 年(1990)

和文英訳

IV 次の日本語の下線部(1), (2)を英語に訳しなさい。

平成 3 年(1991)

和文英訳

問 5 次の文章の下線部(1) (2)を英語に訳しなさい。

平成 4 年(1992)

和文英訳

IV 次の文章の下線部(1) (2)を英語に訳しなさい。

平成 5 年(1993)

和文英訳

IV 次の日本語(1)と(2)を英語に訳しなさい。

平成 6 年(1994)

和文英訳

IV 次の文章の下線部(1)~(3)を英語で表現しなさい。

平成 7 年(1995)

和文英訳

IV 次の文章の下線部(1)と(2)を英語に訳しなさい。

平成 8 年(1996)

和文英訳

次の文章の下線部(1)と(2)を英語に訳しなさい。

平成 9 年(1997)

自己表現英作文

あなたのクラスメイトの Liz は、アメリカからやってきた留学生です。ある日彼女は、胸に大きく「箱入り娘」という言葉を編みこんだ手編みのセーターを学校に着てきました。あなたが思わず吹き出すと、彼女は次のように言いました。

“Why are you laughing? Is there anything wrong with these Japanese characters? I don't know the meaning, but I found them pretty as a design to put on a sweater I was knitting.”あなたなら彼女にどう答えますか。50 語程度の英語で書きなさい。

平成 10 年(1998)

和文英訳

次の文章は日本のある小説家がアメリカ滞在中の体験について書いたものです。下線部(A)と(B)を英語に訳しなさい。

平成 11 年(1999)

和文英訳

(2) 次の文章の下線部を英語で表現しなさい。

自己表現英作文

(1) ホームステイ先で知り合ったアメリカ人の友人から、観光旅行で日本に行くにはどの時期が一番いいかという問い合わせがありました。それに対するあなたの返事を、理由を挙げて 30 語程度の英語で答えなさい。

平成 12 年(2000)

和文英訳

次の文章の下線部(1)と(2)を英語に訳しなさい。

平成 13 年(2001)

自己表現英作文

次の文章は、アメリカのある新聞の人生相談に寄せられた手紙である。カウンセラーになったつもりで、この相談に対するあなたのアドバイスと、そのように勧める理由をそ

れぞれ英語で書きなさい。

平成 14 年(2002)

条件つき英作文

太郎は留学生の Betty とコンサートに行くために待ち合わせをしていますが、Betty はなかなかやって来ません。そこで太郎は Betty に電話をかけました。次の内容を伝える文章を英語で書きなさい。

- (1) 太郎: 約束の時間から 30 分以上たっていること、間違っ別々のホールに行ったのかと思っていたということを述べる。すぐに来られるかどうか確かめる。
- (2) Betty: 待ち合わせの時間を間違えていたことを謝罪する。これからすぐに出るので、もう少し待っていてほしいということを述べる。

平成 15 年(2003)

和文英訳

IV 次の文章の下線部(1)と(2)を英語に訳しなさい。

条件つき英作文

III 問 2 空所 1~4 にふさわしい英語表現を補って、John と Mary の会話を完成させなさい。

平成 16 年(2004)

自己表現英作文

高校生の一郎は、留学生の Tom を自宅に招待して、家族といっしょに食事をすることにしました。日本料理に興味がある Tom は、料理を手伝うつもりで早めに来ました。一郎の母が台所で料理をしているところに Tom が入ってきて、英語で会話をしています。それぞれ本人になったつもりで、次の①と②の内容を、[]内に指示された語数の英語で書きなさい。

- (1) Tom: 料理を手伝わせてほしいと、その理由を述べて丁寧に頼む。[20 語程度]
- (2) 母: 相手の気持ちを傷つけないような理由を挙げて断る。[30 語以上]

平成 17 年(2005)

和文英訳

次の文章は「徳川家康御遺訓」の一部です。下線部を英語に訳しなさい。

平成 18 年(2006)

自己表現英作文

今までの人生で、過去のある特定の時点にもう一度戻れるとしたら、あなたはどの時点に戻り、何をしたいですか。その理由を具体的に示し、80 語程度の英語で答えなさい。ただし第一文は If で書き始めなさい。

平成 19 年(2007)

和文英訳

問 1 下線部(1)と(2)を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

問 2 公立小学校に英語教育を導入することに関するこの著者の意見についてどう思いますか。自分自身の考えを、50 語程度の英語で述べなさい。

平成 20 年(2008)

和文英訳

次の文章の下線部(1)と(2)を英語に訳しなさい。

平成 21 年(2009)

和文英訳

次の文章の下線部(1),(2)を英語に訳しなさい。

平成 22 年(2010)

和文英訳

次の文章の下線部(1),(2)を英語に訳しなさい。

平成 23 年(2011)

自己表現英作文

IV 問 1 What does this graph tell us? Write a paragraph of around 60 words. Include one brief introductory sentence that outlines the general trend and two sentences that discuss some specific details from the graph.

IV 問 2 At what age do you think people get their first mobile phone? Write another paragraph of around 60 words giving your opinion. Include reasons to support your opinion.

平成 24 年(2012)

和文英訳

IV 問 1 下線部を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

IV 問 2 この著者について、どう思いますか。あなたの意見を、50 語程度の英語で述べなさい。

平成 25 年(2013)

和文英訳

IV 問 1 下線部を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

問 2 上の文章を読んで、あなたが青春期に大切だと考えることがらについて理由や例を挙げて 40 語程度の英語で書きなさい。

平成 26 年(2014)

条件つき英作文

IV 1. Complete the last paragraph based on the data presented in figure 1. Answer in English, using around 40 words.

自己表現英作文

IV 2. Despite all of these disadvantages, what advantages does renewable energy have compared to traditional energy sources? Answer in English, using around 50 words.

<広島大学入試問題>

平成元年(1989)

和文英訳

V 次の日本語を英語になおせ。

平成2年(1990)

和文英訳

V 次の日本語を英語になおせ。

平成3年(1991)

和文英訳

V 次の日本語を英語になおせ。

平成4年(1992)

和文英訳

IV 次の日本語を英語になおせ。

平成5年(1993)

和文英訳

IV 次の日本語を英語になおせ。

平成6年(1994)

和文英訳

II 次の日本語を英語になおせ。

平成7年(1995)

和文英訳

II 次の日本語を英語になおせ。

平成8年(1996)

自己表現英作文

IV 次の日本語を読んで、自分の意見を 80 語程度の英文で書け(語数も記入すること)。

平成9年(1997)

自己表現英作文

V 次の日本語は、ある雑誌に投稿されたものである。これを読んで、自分の意見を 80

語程度の英文で書け(語数も記入すること)。

平成 10 年(1998)

自己表現英作文

V 次の文章は、新聞の投書欄に載ったある高校生の意見である。それについてあなたの意見を 80 語程度の英文で書け(語数も記入すること、コンマ・ピリオドなどは語数に含めない)。

平成 11 年(1999)

自己表現英作文

V 次の文章を読み、その問題に対するあなたの意見を 80 語～100 語の英文で書きなさい。コンマ・ピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 12 年(2000)

自己表現英作文

V 次の文章を読み、あなたの意見を 80 語～100 語の英文で書きなさい。コンマ・ピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 13 年(2001)

自己表現英作文

V 日本を観光に訪れたあるアメリカ人男性が、後目次のような内容の投書がある新聞に寄せています。これを読んで、あなたの意見を 80 語程度の英文で書きなさい。コンマ・ピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 14 年(2002)

自己表現英作文

V 以下の文章は、ある新聞に掲載された投書です。これを読んで、あなたの意見を 80 語程度の英語でまとめて書きなさい。コンマ・ピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 15 年(2003)

条件つき英作文

IV 問 1 下線部(1)に入る適切な一文を英語で補いなさい。

I began to act in ways that were contrary to the old story I and others believed about me: that (1)_____.

自己表現英作文

V タイムマシーンが作られたとします。あなたはそれを使って何をしたいですか。その理由とともに、80 語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 16 年(2004)

自己表現英作文

V 今、あなたの周りにはいろいろなものがあります。その中で、100年後の人たちに必ず残したいものを1つあげ、その理由とともに、80語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 17 年(2005)

自己表現英作文

V あなたが母校の校長先生になれるとしたら、何をしたいですか。その理由とともに、80語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 18 年(2006)

条件つき英作文

II 問 4 下線部(2)にうまくつながるように議論を展開し、30語程度の英語で 4 を埋めなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。

IV 最近、新しい携帯型パソコン(Phoenix)が発売されました。このパソコンは(1)消費電力が少ない (2) 処理スピードが速い (3) 本体が軽い (4)ソフトがたくさん入っている (5) 見た目が良い、の5つの特徴があります。この情報を基に、新しいパソコンを探している友人の田中拓也君に、このパソコンを薦める手紙を、100語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

自己表現英作文

V 昨年4月に起きた尼崎 JR 脱線事故は交通の安全性と利便性について深い反省を私たちに求めています。ネット・ショッピング、交通手段、食品など、私たちの生活の中から話題をひとつ選び、その安全性と利便性のかかわりについて、あなたの意見を120語程度の英語で述べなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 19 年(2007)

条件つき英作文

II 下線部(2)にふさわしい英文を10語程度で補いなさい。

But do you expect me to tell the boss that _____?

自己表現英作文

IV 私たちはモノをいとも簡単に捨ててしまう時代に生きています。しかし、モノには人間と生活をともにした記憶が刻まれていると、建築家の安藤忠雄さんは言います。あなたが大切にしまっているモノは何ですか。なぜそれを現在も持っているのですか。この2点について80語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

V 下の図は、海外を訪れる日本人旅行客数と、日本を訪れる外国人旅行客数の推移を示しています。その特徴について、100語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオド

ドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 20 年(2008)

条件つき英作文

II 下線部(2)にふさわしい英文を 10 語程度で補いなさい。コンマやピリオドは語数に含めません。

Well, if you can really convince me of that _____.

自己表現英作文

IV A 次の二つのグラフは、1945 年と 2005 年の日本における年齢別の人口比率を示しています。二つを比較して、顕著な変化を三つあげ、その変化の原因と考えられることを、合計で 100 語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

B あなたの将来像を具体的に二つあげ、それぞれが日本社会の人口変動によってどのように影響されるかについて、合計で 80 語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 21 年(2009)

条件つき英作文

II 問 1 can を用いて、下線部(1)にふさわしい内容の英語を補いなさい。

Good morning. (1)_____, sir?

自己表現英作文

IV A This is part of a letter you have received from an American penfriend called Jane.

この手紙への返事の本文を解答用紙の下線部に 70 語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。なお、この返事には Kaoru という名前を使用するものとします。

B 「ギャップ・イヤー」(a gap year)とは、大学への入学を認められた学生が、通例では 1 年ほど入学を遅らせて、その間に外国での生活・ボランティア活動・職業体験などを通して、いわゆる「自分探し」をする期間、または制度のことを指します。この制度の是非についてあなたの考えを解答用紙の下線部に 100 語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 22 年(2010)

条件つき英作文

III 問 3 下線部(2)には省略された部分があります。それを補いなさい。

But when Freeze brought the pickup to an abrupt halt, _____?

自己表現英作文

IV A 次のグラフは、野村総合研究所が 2007 年に 5,000 人の日本人を対象に、海外での就労に対する意識を調査したものです。このグラフからわかる、性別や世代による違いを、70 語以内の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

B あなたは、自分または自分の配偶者が海外で就労することに賛成ですか。あなたの考えと、そう考える理由を、80語以内の英語で書きなさい。コンマやピリオドなどは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 23 年(2011)

自己表現英作文

V [A] 以下に示した表は、ABC 社(ABC Company)が実施したアンケート調査(questionnaire)の結果です。この表について、以下の①～④の4つのポイントを盛り込んで100語程度の英語でまとまりのある説明文を書きなさい。コンマやピリオドは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

【盛り込むポイント】

①アンケート調査の概要(「質問内容」「回答者」「調査手段など」)

②回答選択肢(1)について

③回答選択肢(5)に見られる「男女の回答割合の違い」について

④回答選択肢(6)に見られる「男女の回答割合の違い」について

V [B] 「沈黙は金なり」ということわざに見られるように、自分の意見や本心を言わずに済ませてしまうことが日本ではよく見られます。このような態度をどう思いますか。賛成、反対、どちらとも言えないなど、あなたの意見を、その理由を含め100語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 24 年(2012)

自己表現英作文

V [A] 以下に示した表(table)は、Institute of International Education が実施したアメリカへの留学生の数に関する調査結果です。この表について、2008年と2009年を比較し、以下の①～④の4つのポイントと具体的な数値を盛り込んで、90語程度の英語でまとまりのある説明文を書きなさい。数値は1語として数え、コンマやピリオドは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

V [B] あなたは、今回、無人島(desert island)に、1週間ほど1人で行くことになりました。十分な飲料水の他に、何か1つだけ持っていくとしたら、あなたは何を持っていきますか。その理由を簡潔にまとめ、100語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 25 年(2013)

自己表現英作文

V [A] 次のグラフは、日本の映画館の数の推移を示しています。全体的な推移、邦洋混映館(邦画と洋画を上映する映画館)、洋画専門館、邦画専門館の推移など、このグラフが示す特徴を簡潔に90語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドは語数には含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

V [B] あなたが、記録映画(ドキュメンタリー)を制作するとしたら、何について制作しますか。その理由や重要性を含めて90語程度の英語で書きなさい。コンマやピ

リオドは語数に含めません。解答欄の最初の()に語数を記入しなさい。

平成 26 年(2014)

自己表現英作文

- V [A] 下のグラフが示す 1971 年と 2011 年における、我が国の女性の労働人口比率の特徴を、100 語程度の英語で簡潔に書きなさい。コンマやピリオドは語数に含めません。解答欄の最初の()に使用した語数を記入しなさい。
- V [B] 我が国の女性の就労は今後どうあるべきだと考えますか。その理由を含めて 90 語程度の英語で書きなさい。コンマやピリオドは語数に含めません。解答欄の最初の()に使用した語数を記入しなさい。

<香川大学入試問題>

平成元年(1989)

自己表現英作文

- IV 「私達には、家には家族があり、学校には友達がおり、町に出れば人があふれている。このように人と接触して生きているのに、どうして我々は孤独なのだろう。」これは人生に関するある人の感想です。それに対するあなた自身の意見を、英文で要領よく五行にまとめて書きなさい。

平成 2 年(1990)

自己表現英作文

- IV 次の文章を参考にして、読書についてあなたの考えを英文 10 行程度にまとめなさい。

平成 3 年(1991)

自己表現英作文

- IV 次の 3 つの絵をヒントにして、思いつくことを、10 行程度の英語で書きなさい。

平成 4 年(1992)

条件つき英作文

- IV Complete the following short dialogue in a suitable way using sentences.

自己表現英作文

- V Read through the following letter carefully. Now imagine you are Masahiro and write a suitable reply to Peter's letter. Be careful to set your work out as a letter and in suitable paragraphs.

平成 5 年(1993)

自己表現英作文

- II Choose one of the following compositions. Follow the instructions given and make sure you write using paragraphs. Write in English between 100-150 words.

平成 6 年(1994)

自己表現英作文

III 下の 6 つの題目の内から 1 つを選び、100～140 語(words)の範囲で英語の文章を作りなさい。なお、自分の選んだ項目の番号を答案用紙の括弧に記入しなさい。

平成 7 年(1995)

自己表現英作文

III 下の 5 つの題目の内から 1 つを選び、100～130 語(words)の範囲で英語の文章を作りなさい。選んだ項目については解答用紙にある題目番号に○をつけなさい。なお、文章は段落に分けて書き、1~3 についてはそれぞれの指示にしたがって書きなさい。

平成 8 年(1996)

自己表現英作文

III 大抵の人は、人間は真面目にやっていたら大丈夫と考えています。ヒトラーも女、子供には、親切で優しく、何よりも真面目一方の男だったそうです。しかし、彼のために数十万人の人が死んだのです。また、最近マスコミを賑わしたオウム信者の多くの人、真面目で、中には人を助けたいと思いながら、サリンで人を殺す結果になった医師もいたと言われています。あなたは人生において真面目でありさえすれば良いと考えていますか。この問題についてあなたの意見を 100～130 語の範囲の英文で述べなさい。

平成 9 年(1997)

自己表現英作文

III 次の文章を読み、100～130 語の範囲の英文で答えなさい。

You can put three things into a time capsule that will be sealed and opened again 100 years later. This capsule is supposed to show what life in Japan was like in 1996. What things would you choose to put in, and why?

平成 10 年(1998)

自己表現英作文

III Answer question 1) or 2) in English. You should write 100-130 words.

1) "They fill you with the faults they had and add some extra just for you."

A famous English writer wrote this in a poem about parents. Do you agree with his idea about parents? What qualities (good or bad) do you think you've been given by your parents?

2) Japan is said to be changing quickly as it moves in the direction toward internationalism.

What changes do you expect to see in Japan in the future? (You could consider environment, pollution, family size, use of English, foreign travel, etc.)

平成 11 年(1999)

和文英訳

III 次の 1~5 の対話文について、日本語の部分を英訳しなさい。

自己表現英作文

IV Someone once wrote that “school was the happiest time of my life.” Was your time at school a happy one? What will you remember most about your school days? You should write about 100 words in English.

平成 12 年(2000)

条件つき英作文

III 会話 B の空欄には 1 文を入れ、それぞれの会話を完成させなさい。

自己表現英作文

IV 問題は掲載されていなかったが、例年どおり、何か 1 つ自由英作文の問題が出題された。解答欄の例が自由英作であったため、そのように判断される。

平成 13 年(2001)

自己表現英作文

III Answer Question A or Question B in English. You should try to fill most of the lines provided on your answer sheet.

A: It seems that recently young people in Japan are having many problems and there are a lot of crimes committed by young people. What crimes have you heard of in the news? What are your thoughts and comments about this?

B: What does the word *kindness* mean to you? Many people will think of kindness to *people*. However, shouldn't we also think of kindness to the environment as well? Isn't that the greatest kindness from the one generation to the next? What do you think?

平成 14 年(2002)

自己表現英作文

IV 次の問い A, B のいずれかを選び、その記号を解答用紙のカッコの中に記入して、自分の考えを 9～10 行の英文でまとめなさい。

平成 15 年(2003)

自己表現英作文

III 次の問い(A), (B)のいずれかを選び、自分の考えを 9～10 行の英文でまとめなさい。
なお、解答用紙の括弧（かっこ）内に、選んだ問題の記号を記入すること。

平成 16 年(2004)

自己表現英作文

III 次の問い(A), (B)のいずれかを選び、自分の考えを 9～10 行の英文でまとめなさい。
なお、解答用紙の()内に、選んだ問題の記号を記入しなさい。

平成 17 年(2005)

自己表現英作文

III 次の問い(A), (B)のいずれかを選び、自分の考えを 9～10 行の英文でまとめなさい。
なお、解答用紙の()内に、選んだ問題の記号を記入しなさい。

平成 18 年(2006)

自己表現英作文

III 次の英文の指示に従って、自分の考えを 10 行程度の英文でまとめなさい。

平成 19 年(2007)

自己表現英作文

III 次の英文の指示に従って、自分の考えを 10 行程度の英文でまとめなさい。

平成 20 年(2008)

自己表現英作文

III 次の英文の指示に従って、自分の考えを 10 行程度の英文でまとめなさい。

平成 21 年(2009)

自己表現英作文

III 次の英文の指示に従って、自分の考えを 10 行程度の英文でまとめなさい。

平成 22 年(2010)

自己表現英作文

III 次の英文の指示に従って、自分の考えを 12 行程度の英文でまとめなさい。

平成 23 年(2011)

自己表現英作文

III 次の英文の指示に従って、自分の考えを 12 行程度の英文でまとめなさい。

平成 24 年(2012)

自己表現英作文

III 次の英文の指示に従って、自分の考えを 12 行程度の英文でまとめなさい。

平成 25 年(2013)

自己表現英作文

III 次の英文の指示に従って、自分の考えを 12 行程度の英文でまとめなさい。

平成 26 年(2014)

自己表現英作文

III 次の英文の指示に従って、自分の考えを 12 行程度の英文でまとめなさい。

<九州大学入試問題>

平成元年(1989)

和文英訳

4. 次の会話を読み、下線部(1),(2),(3)を英語に直せ。

自己表現英作文

5. 次の写真に示されているものがどのようなものであるかを説明する英文を 70 語前後で書け。

平成 2 年(1990)

和文英訳

4. 次の日本語を読み、下線部(1),(2)を英訳せよ。

自己表現英作文

5. A friend from New Zealand who has never been to Japan says that she has recently heard the Japanese phrase “koyoiku mama” or “education Mom”. However, she does not quite understand what the phrase “education Mom” really means, so in one hundred words or less of clear English explain it to her.

平成 3 年(1991)

和文英訳

5. 次の日本語を読み、下線部を英訳せよ。

自己表現英作文

6. “The thing I hated most in my high school life was.”を書き出しとして、エッセイを 100 語以内の英文で綴れ。(句読点は字数に数えない。)

平成 4 年(1992)

和文英訳

4. 次の日本語(1),(2)の下線部を英訳しなさい。

自己表現英作文

5. 熱帯地方に住むペンフレンドに、あなたの故郷の季節ごとの様子を紹介しなければならぬと仮定して、英文の手紙の一節を 100 語程度の英語で書きなさい。手紙の前文や末文は不要。句読点は字数に数えない。

平成 5 年(1993)

和文英訳

4. 次の日本語を読み、下線部(1),(2),(3)を英訳しなさい。

(5は「掲載省略」となっているものの、例年 5は自己表現英作文であるため、この年もそうであったと予測されるが、データがないため、「自己表現英作文」と判断はしていない。)

平成 6 年(1994)

和文英訳

4. 次の日本語を読み、下線部(1),(2), (3)を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

5. 次の(A),(B)の設問のうち、いずれかを選び、80 語程度の英語で答えなさい。選んだ設問の記号を解答欄の()の中に記入しなさい。(句読点は語数に数えない。)

平成 7 年(1995)

和文英訳

5. 次の日本語を読み、下線部(1),(2), (3)を英語に訳しなさい。

平成 8 年(1996)

自己表現英作文

Write a well-organized English essay of about 100 (80-120) words on the following topic.

平成 9 年(1997)

自己表現英作文

空欄(1)～(3)に、設問の指示に従って 30 語から 40 語程度の英文を書きなさい。

設問 1 (1)に Jun の行っているアルバイトについて彼の意見を想像して英語で述べなさい。

設問 2 (2)にクラブ活動の利点を英語で述べなさい。

設問 3 (3)にアルバイトの一般的な利点を英語で述べなさい。

次の設問について 100 語から 120 語程度の英語で答えなさい。ただし、下記の(1), (2), (3)の英語による指示に従うこと。

Do you think that *cram schools are good for Japanese students? Your essay must have three paragraphs according to the instructions below:

(1) In the first paragraph of the essay, clearly state your opinion.

(2) In the second paragraph, give your reasons to support your opinion.

(3) In the last paragraph, write a conclusion to summarize your opinion and the reasons in brief.

平成 10 年(1998)

自己表現英作文

次の英文を読み、80 語から 100 語程度の英語で答えなさい。解答欄に書かれた語および句読点は語数に含めない。ただし、文中に解答者の氏名は記入しないこと。

(九州独立に関する地元紙に対して、賛成か反対かを述べる手紙を出すという設定)

平成 11 年(1999)

和文英訳

次の日本語の下線部を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

次の英文の書き出しの後に文章を続けて、短い物語を書きなさい。自分の実体験に限らなくてよい。語数(文字数ではない)は、ここに既に書かれている英語の書き出しの部分は数えず、100 語程度(80～120 語)とする。句読点は語数に数えない。

From the moment I found that I had overslept, I knew it was going to be a bad day.

平成 12 年(2000)

和文英訳

次の日本語の下線部を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

Write an essay in English from 100 to 120 words describing a scenic spot or area (for example: garden, park, mountain, river, lake, island, seashore, etc.) that has made a strong impression on you. The place should be familiar to you personally mention the name and location of the place. Write then in more detail about you can see and experience when you visit this area.

平成 13 年(2001)

自己表現英作文

Write an essay in English from 100 to 120 words answering the following question. “If you could change places with one person for a single day, who would it be and why?” You may choose anyone, living or dead, whether a famous figure or someone you know personally. You should describe the person, explain why you have chosen him or her, and state how you would spend the day.

要約

次の英文を読み、内容を 80 語以内の英語で要約しなさい。

平成 14 年(2002)

和文英訳

次の文章を読み、下線部(1), (2), (3)を英語に訳しなさい。

要約

問 2 作者が高校生のとき、作文や数学が得意または不得意だった理由を、100 語前後の英語でまとめなさい。本文中の語句を用いてもよいが、会話をそのまま引用しないこと。

平成 15 年(2003)

和文英訳

次の文章を読み、下線部(1), (2), (3)を英語に訳しなさい。

要約

問 2 アラスカとカナダでハクトウワシの個体数が増減した経緯を 70 語前後の英語でまとめなさい。本文中の語句を用いてもよいが、文をそのまま引用しないこと。

平成 16 年(2004)

和文英訳

下線部(1), (2)を英語に訳しなさい。

平成 17 年(2005)

和文英訳

次の文章を読み、下線部(1), (2)を英語に訳しなさい。

要約

問 2 Amy にまつわる話を 100 語程度の英語で要約しなさい。ただし、本文中の語句を用いてもよいが、文をそのまま引用しないこと。

平成 18 年(2006)

自己表現英作文

Based on your own experiences, write an essay in English (about 100 words) to explain “Shoogatsu” (正月) to foreigners who are not familiar with it.

要約

次の英文は、ノーベル賞の受賞が決まった Ms. Wangari Maathai への電話インタビューからの抜粋です。内容を 80 語程度の英文にまとめなさい。ただし、本文中の語句を用いてもよいが、文をそのまま引用しないこと。

平成 19 年(2007)

和文英訳

次の文の下線部を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

以下の文章の筆者は、三世代家族 (a three generation family) と核家族 (a nuclear family) を比べて、三世代家族の方が好ましいと感じています。三世代家族と核家族のどちらが好ましいと考えるか、あなた自身の意見を 100 語程度の英文で述べなさい。(初めにどちらが好ましいか述べた後、具体的な理由を 2 つ以上あげて説明すること。以下の文章の内容を参考にしてもかまわない。なお、句読点は語数に含まない。)

平成 20 年(2008)

和文英訳

次の文の下線部を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

Mistakes and failures provide us with a chance to learn something new. In a 100-word English essay, write about one unforgettable mistake or failure that you have experienced and explain in detail what you have learned from it and its effects.

平成 21 年(2009)

和文英訳

次の文の下線部を英語に訳しなさい。

要約

次の英文を読み、100 語程度の英文に要約しなさい。ただし、人称代名詞はすべて三人称(he, she, it, they など)を用い、一人称(I, we など)は用いないこと。引用符(“.....”)も用いないこと。なお、句読点は語数に含まない。

平成 22 年(2010)

和文英訳

次の文の下線部を英語に訳しなさい。

要約

次の英文を読み、100 語程度の英文に要約しなさい。ただし、本文中の語句を用いてもよいが、文をそのまま引用しないこと。なお、句読点は語数に含まない。

平成 23 年(2011)

和文英訳

〔5〕 次の文の下線部を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

〔4〕 次の問いに 150 語程度の英語で答えなさい。

What is one Japanese custom that you would like people in other countries to adopt? Describe the custom and then explain how people in other countries would benefit from the adoption of this custom. If you use Romanized Japanese words, you must explain them in English.

平成 24 年(2012)

和文英訳

〔5〕 次の文の下線部を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

〔4〕 次の英文を読み, “sugar tax”に対する賛否を明確にして, あなたの意見を 100~120 語程度の英文で述べなさい。その際, あなたの見解の具体的な根拠を示すこと。なお, 句読点は語数に含まない。

平成 25 年(2013)

和文英訳

〔5〕 次の文の下線部(1), (2)を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

〔4〕 次の英文の指示に従い, 100~120 語程度の英語の文章を書きなさい。

It is sometimes important to be able to work with a group of people. Provide an example from your own experiences of working with others and discuss the benefits and difficulties of such group work.

平成 26 年(2014)

和文英訳

〔5〕 次の文の(1), (2)を英語に訳しなさい。

自己表現英作文

〔4〕 次の英文の説明と指示に従い, 英語の文章を書きなさい。

Do you believe globalization is good for the world? Provide your own explanations and reasons to support your decision. Your response should be 100 to 120 words.

引用・参考文献

- Ausubel, D. P. & Robinson, F. G. (1969). *School learning; an introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 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, *Language and Communication*, pp.2-27. London: Longman.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.
- Consejo De Europa (1979). *Un nivel umbral*, pp.37-47. Strasbourg: Marco ELE.
- 壇辻正剛, 河上志貴子, 石川保茂, 村上正行, 鈴木しのぶ, 立岩礼子 (2006). 英語・スペイン語同時学習における授業デザインの構築—タスク活動を中心に据えて—, 『日本教育工学会研究報告集』06(5), pp.7-14. 東京: 日本教育工学会.
- 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.
- 江澤照美 (2007). ヨーロッパ言語共通参照枠(MCER)と日本の大学におけるスペイン語教育: 読解授業と教材, 『愛知県立大学紀要 言語・文学編』39, pp.133-157. 愛知: 愛知県立大学.
- 福嶋教隆 (2004). 日本語話者を対象とするスペイン語教育の動向, 『神戸市外国語大学外国学研究』57, pp.1-33. 神戸: 神戸市外国語大学.
- 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.
- 船川淳志 (2002). 『ビジネススクールで身につける思考力と対人力』. 東京: 日本経済新聞社.
- 後藤雄介, 浜邦彦, 石井登, 岩村健二郎 (2010). 高等学校におけるスペイン語教育の現状と展望, 『早稲田教育評論』24(1), pp.45-62. 東京: 早稲田大学教育総合研究所.
- 芳賀綏 (1985). 『「話せばわかる」か』. 東京: 講談社.
- _____ (2004). 『日本人らしさの構造』. 東京: 大修館書店.
- ホール, エドワード. 岩田慶治, 谷 泰訳. (1979). 『文化を超えて』. 東京: ティビーエスブリタニカ.
- 「悠」編集部 (2001). 『「生きる力」の評価がわかる 速解 新指導要録・教科審答申』. 東京: ぎょうせい.
- 平田オリザ (2012). 『わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か』. 東京: 講談社.

- Hymes, D. (1973). On communicative competence, *Sociolinguistics: Selected Readings*, pp.269-293. Harmondsworth: Penguin Books.
- 今北純一, 船川淳志 (2013). 『そろそろ、世界のフツーをはじめませんか いま日本人に必要な「個で戦う力」』. 東京: 日本経済新聞出版社.
- 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 materiel 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, フランシス (2000). 『コミュニカティブな英語授業のデザイン』, 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.
- 梶田叡一 (1983). 『教育評価〔第2版〕』. 東京: 有斐閣.
- 亀井浩明, 有園格, 佐野金吾 (編著) (1998). 『キーワードで読む教課審答申』. 東京: ぎょうせい.
- 狩野みき (2013). 『世界のエリートが学んできた「自分で考える力」の授業』. 東京: 日本実業出版社.
- 加藤幸次, 佐藤有編著 (1999). 『児童・生徒の興味・関心に基づく総合学習』. 名古屋: 黎明書房.
- 加藤恭子 (2010). 『言葉でたたかう技術』. 東京: 文藝春秋.
- 加藤優子 (2009). 異文化間能力を育む異文化間トレーニングの研究—高等教育における異文化トレーニング実践の問題と改善に関する一考察—, 『仁愛大学研究紀要. 人間学部篇』 8, pp.13-21. 福井: 仁愛大学.
- 河村明宏, 大泉光一, 山崎健 (1998). 『海外旅行の危機管理』. 東京: 時潮社.
- 木山泰嗣 (2012). 『弁護士だけが知っている反論する技術』. 東京: ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- 金文学(2012). 『すぐ謝る日本人、絶対謝らない中国人』. 広島: 南々社.
- 幸田麻里子 (2002). 観光における異文化対応力と旅行経験のかかわりに関する一考察, 『立教観光学研究紀要』 4, pp.11-17. 東京: 立教大学大学院観光学研究科.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2002). 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)－評価規準，評価方法等の研究開発(報告)－。

http://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/index_jh.htm (最終参照：2014年9月10日)

(2011). 評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料(中学校 外国語).

http://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyoukahouhou/chuu/0209_h_gaikokugo.pdf (最終参照：2013年2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.

工藤文三 (2000). 自ら学び、自ら考える力をはぐくむ評価，『“評価”を生かす学校づくり』，pp.22-27. 東京：ぎょうせい.

國弘正雄編著 (1980). 『英語を習うということ』. 東京：ELEC 出版部.

草山明美 (2006). 「知っている」英語から「使える」英語への指導の工夫－タスク活動を効果的に取り入れた、中学校3年間を見通した指導計画の開発－，『神奈川県立総合教育センター長期研修員研究報告』4，pp.93-96. 神奈川：神奈川県立総合教育センター.

Long, M. & Robinson, P (1998). Focus on form. Theory, research, and practice. In Doughty, C. & Williams, J (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language 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 (1947). 昭和22年度学習指導要領 英語編(試案)

<http://www.nier.go.jp/guideline/s22ejl/index.htm> (最終参照：2013年2月23日)

(1958). 昭和33年度中学校学習指導要領 外国語編

<http://www.nier.go.jp/guideline/s33j/chap2-9.htm> (最終参照：2013年2月23日)

(1960). 昭和35年度高等学校学習指導要領 外国語編

<http://www.nier.go.jp/guideline/s35h/chap2-7.htm> (最終参照：2013年2月23日)

(1969). 昭和44年度中学校学習指導要領 外国語編

<http://www.nier.go.jp/guideline/s44j/chap2-9.htm> (最終参照：2013年2月23日)

(1970). 昭和45年度高等学校学習指導要領 外国語編

<http://www.nier.go.jp/guideline/s45h/chap2-7.htm> (最終参照：2013年2月23日)

(1977). 昭和52年度中学校学習指導要領 外国語編

<http://www.nier.go.jp/guideline/s52j/chap2-9.htm> (最終参照：2013年2月23日)

- _____ (1978). 昭和 53 年度高等学校学習指導要領 外国語編
<http://www.nier.go.jp/guideline/s53h/chap2-7.htm> (最終参照：2013 年 2 月 23 日)
- _____ (1989). 平成元年度中学校学習指導要領 外国語編
<http://www.nier.go.jp/guideline/h01j/index.htm> (最終参照：2013 年 2 月 23 日)
- _____ (1989). 平成元年度高等学校学習指導要領 外国語編
<http://www.nier.go.jp/guideline/h01h/index.htm> (最終参照：2013 年 2 月 23 日)
- _____ (1999). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』. 東京：開隆堂.
- _____ (1999). 平成 11 年度高等学校学習指導要領 外国語編
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320179.htm (最終参照：2013 年 2 月 23 日)
- _____ (2008). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』. 東京：開隆堂.
- _____ (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.
- _____ (2013). 大学における教育内容等の改革状況等について(平成 23 年度)
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm (最終参照：2014 年 8 月 9 日)
- 文部省初等中等教育局 (1964). 学校における補助教材の取り扱いなどについて
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19640307001/t19640307001.html
(最終参照 2014 年 8 月 9 日)
- 文部科学省初等中等教育局小学校課 (2000). 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(教育課程審議会答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei2000_index/toushin/1310309.htm (最終参照 2014 年 9 月 10 日)
- 文部科学省初等中等教育局教育課程部会 (2010). 児童生徒の学習評価の在り方について(報告)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm (最終参照 2014 年 8 月 9 日)
- 文部科学省初等中等教育局教科書課 (2014). 1.教科書とは 教科書の定義
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1235086.htm
(最終参照 2014 年 8 月 9 日)
- モラエス, W. 花野富蔵訳 (1992). 『日本精神』. 東京：講談社.
- 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.
- 永易淳史, 野村泰朗 (2006). 外国語を用いたコミュニケーションにおける問題解決的な活動を明確にした授業設計の考え方の提案, 『埼玉大学紀要, 教育

- 学部, 教育科学』55(2), pp.93-108. さいたま: 埼玉大学教育学部.
- _____ (2008). 「外国語の学び方」の指導に結びつく ICT を活用した問題解決的なコミュニケーション活動に関する実践的研究, 『日本教育工学会研究報告集』08(2), pp.69-74. 東京: 日本教育工学会.
- 長尾彰夫 (1985). 『通信簿と教育評価 教師も親も考えなおそう』. 東京: 有斐閣.
- 長澤邦紘 (1988). 『コミュニケーション・アプローチとは何か その理論と展開』. 東京: 三友社出版.
- 中川準治 (1990). 日本人の異文化対応能力習得に関する研究, 『大阪学院大学外国語論集』22, pp.109-129. 大阪: 大阪学院大学外国語学会.
- 中根千枝 (1972). 『適応の条件』. 東京: 講談社.
- 中野光, 松平信久 (1989). 『教育改革を考える 教育キーワード』. 東京: 小学館.
- 中島さやか, 落合佐枝, 大森洋子, 菅原昭江 (2011). 日本の大学における初級スペイン語教育のための教科書評価の枠組み(試案)と『Entre amigos』のケース—コミュニケーション能力獲得を目指した授業で—, 『明治学院大学 教養教育センター紀要 カルチュラル』5(1), pp.183-200. 横浜: 明治学院大学教養教育センター.
- ネウストプニー, J.V. (1982). 『外国人とのコミュニケーション』. 東京: 岩波書店.
- 西川喬 (2006). 『さあ、始めよう! スペイン語』. 東京: 同学社.
- 岡村多希子 (2008). 『モラエス—サウダーデの旅人』. 徳島: モラエス会.
- 大泉光一 (1988). 『海外ビジネスマンの条件—企業の国際化とこれからの海外派遣社員の心得—』. 東京: ぎょうせい.
- _____ (2001). 『危機管理学研究』. 東京: 文眞社.
- 大泉光一, 河村明宏, 山崎 健 (1998). 『海外旅行の危機管理』. 東京: 時潮社.
- 大森洋子, 四宮瑞枝 (2004). 『タスクで作ろう、活気ある教室—初級スペイン語授業の改善を目指して—』. 東京: 芸林書房.
- 大森洋子 (2008). 『アクティビティで学ぶスペイン語 初級から中級へ』. 東京: 朝日出版社.
- 大村はま (1973). 『教えるということ』. 東京: 共文社.
- 大野晋, 森本哲郎, 鈴木孝夫 (2001). 『日本・日本語・日本人』. 東京: 新潮社.
- 大里泰弘 (2008). コミュニケーション能力育成語学教育における文法指導, 『長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要』6(1), pp.49-52. 長崎: 長崎ウエスレヤン大学.
- 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。
- 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.
- 小澤周三編 (1990). 『教育学キーワード[新版]』． 東京：有斐閣.
- 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.
- 泉水浩隆 (2009). 日本(の大学)における第 2 外国語教育をめぐる現状と課題—スペイン語教育を中心に—, 『学苑』 821, pp. 43-52. 東京：昭和女子大学近代文化研究所.
- Shiota, S (2011). Material Didáctico de Español como Segunda Lengua Extranjera para Universitarios Japoneses de Segundo Curso —Una propuesta de ejercicios incorporados de adquisición de materiales gramaticales y actividades del idioma para aumentar la competencia comunicativa a través de situaciones complejas—. 大阪：関西大学大学院外国語教育研究科.
- 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.
- _____ (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.
- _____ (2014). 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—, 『神戸外大論叢』 64(5), pp. 113-140. 神戸：神戸市外国語大学.
- 白井恭弘 (2004). 『外国語学習に成功する人、しない人』． 東京：岩波書店.
- _____ (2008). 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』． 東京：岩波書店.
- 鈴木孝夫 (1973). 『ことばと文化』． 東京：岩波書店.
- _____ (1985). 『武器としてのことば—茶の間の国際情報学』． 東京：新潮社.
- _____ (1999). 『日本人はなぜ英語ができないか』． 東京：岩波書店.
- _____ (2001). 『英語はいらない!?!』． 東京：PHP 新書.
- _____ (2011a). 日本人が英語で相手を言い負かす方法 ご近所から国際会議まで。学校で絶対教わらない連戦連勝交渉術, 『文藝春秋』 89(7), pp214-221. 東京：文藝春秋.

- _____ (2011b). 『あなたは英語で戦えますか』. 東京：富山房インターナショナル.
- _____ (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.
- 高垣マユミ (2005). 『授業デザインの最前線』. 京都：北大路書房.
- 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.
- _____ 編著 (2005). 『文法項目別 英語のタスク活動とタスク 34 の実践と評価』. 東京：大修館書店.
- _____ (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.
- 滝沢謙三 (2010). 英語授業でのタスクの活用, 『白鷗大学教育学部論集』 4(1), pp.277-296. 栃木：白鷗大学.
- 竹内 理 (2003). 『より良い外国語学習法を求めて』. 東京：松柏社.
- 田崎清忠 (1995). 『現代英語教授法総覧』. 東京：大修館.
- 天満美智子 (1982). 『子どもが英語につまずくとき』. 東京：研究社出版.
- 飛田良文編 (2001). 『異文化接触論 日本語教育学シリーズ<第1巻>』. 東京：おうふう.
- 豊住誠 (2006). タスクと英語授業に関する一考察, 『皇学館大学文学部紀要』 44, pp.299-274. 三重：皇学館大学文学部.
- 上田正仁 (2013). 『東大物理学者が教える「考える力」の鍛え方 想定外の時代を生き抜くためのヒント』. 東京：ブックマン社.
- 浦真佐子 (2010a). 学習意欲を高めるスペイン語授業の一考察, 『文教大学国際学部紀要』 20(2), pp.17-35. 神奈川：文教大学.
- _____ (2010b). 第2 外国語としてのスペイン語の授業を考える—1年を通じた学生へのアンケート調査から—, 『人文研紀要』 68, pp.95-125. 東京：中央大学人文科学研究所.
- _____ (2010c). 学習意欲を高めるためのテキストを考える—学生の視点から見たスペイン語テキストの問題点と工夫—, 『人文研紀要』 69, pp.49-77. 東京：中央大学人文科学研究所.
- 山本純一 (1995). 学習者の意見も考慮したスペイン語初級の授業創りに向けて—神奈川大学・山本教室でのアンケート結果をもとにして—, 『イスパニカ』 39, pp.129-142. 東京：日本イスパニヤ学会.
- 渡辺文夫 (1991). 『異文化のなかの日本人—日本人は世界のかげ橋になれるか—』. 東京：淡交社.

- _____ (2002). 『異文化と関わる心理学』. 東京:サイエンス社.
- 和辻哲郎 (1935). 『風土』. 東京:岩波書店.
- 山久瀬洋二 (2009). 『言い返さない日本人 あなたの態度が誤解を招く! Talk back!』. 東京:IBCパブリッシング.
- 山下秀雄 (1979). 『日本のことばとところ』. 東京:講談社.
- 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.
- 吉島茂・大橋理枝(訳編) (2004). 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』. 東京:朝日出版社.

入試問題出典 高等学校

<北海道：北海道>

北海道新聞	1989年3月8日日刊掲載	p.16	公立高入試問題と正解	英語
北海道新聞	1990年3月7日日刊掲載	p.22	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	1991年3月6日日刊掲載	p.21	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	1992年3月5日日刊掲載	p.15	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	1993年3月10日日刊掲載	p.21	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	1994年3月9日日刊掲載	p.20	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	1995年3月8日日刊掲載	p.18	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	1996年3月7日日刊掲載	p.20	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	1997年3月6日日刊掲載	p.23	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	1998年3月5日日刊掲載	p.21	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	1999年3月4日日刊掲載	p.18	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	2000年3月8日日刊掲載	p.12	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	2001年3月7日日刊掲載	p.21	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	2002年3月6日日刊掲載	p.24	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	2003年3月6日日刊掲載	p.26	公立高入試問題と解答	英語
北海道新聞	2004年3月4日日刊掲載	p.28	公立高入試問題と解答	英語
旺文社(2005).	『全国高校入試問題正解 英語 2006年受験用』	pp. 57-59.	東京：旺文社.	
旺文社(2006).	『全国高校入試問題正解 英語 2007年受験用』	pp. 61-63.	東京：旺文社.	
旺文社(2007).	『全国高校入試問題正解 英語 2008年受験用』	pp. 61-63.	東京：旺文社.	
北海道：全国公立高校入試問題データセンター：	2008年度英語			
http://p-and-a.homedns.org/2008nyushi/pdf2008/2008-0100-eig-m-al.pdf				(最終参照：2013年2月23日)
北海道：全国公立高校入試問題データセンター：	2009年度英語			
http://p-and-a.homedns.org/2009nyushi/pdf2009/2009-0100-eig-m-al.pdf				(最終参照：2013年2月23日)
北海道：全国公立高校入試問題データセンター：	2010年度英語			
http://p-and-a.homedns.org/2010nyushi/pdf2010/2010-0100-eig-m-al.pdf				(最終参照：2013年2月23日)
北海道新聞	2011年3月4日日刊掲載	p.25	公立高入試 問題と解答	英語
北海道新聞	2012年3月7日日刊掲載	p.17	公立高入試 問題と解答	英語
北海道新聞	2013年3月6日日刊掲載	p.22	公立高入試 問題と解答	英語
北海道新聞	2014年3月6日日刊掲載	p.24	公立校入試 問題と解答	英語

<東北：福島県>

福島民報	1989年3月17日日刊掲載	p.19	平成元年度県立高校入試問題と解答	英語
福島民報	1990年3月17日日刊掲載	p.17	平成2年度県立高校入試問題と解答	英語
福島民報	1991年3月16日日刊掲載	p.17	平成3年度県立高校入試問題と解答	英語
福島民報	1992年3月16日日刊掲載	p.7	平成4年度県立高校入試問題と解答	英語
福島民報	1993年3月16日日刊掲載	p.9	平成5年度県立高校入試問題と解答	英語
福島民報	1994年3月15日日刊掲載	p.8	平成6年度県立高校入試問題と解答	英語
福島民報	1995年3月17日日刊掲載	p.17	平成7年度県立高校入試問題と解答	英語
福島民報	1996年3月16日日刊掲載	p.19	平成8年度県立高校入試問題と解答	英語
福島民報	1997年3月16日日刊掲載	p.17	平成9年度県立高校入試問題と解答	英語
福島民報	1998年3月16日日刊掲載	p.9	平成10年度県立高校入試問題と解答	英語

福島民報 1999年3月16日日刊掲載 p.15 平成11年度県立高校入試問題と解答 英語
 福島民報 2000年3月16日日刊掲載 p.21 平成12年度県立高校入試問題と解答 英語
 福島民報 2001年3月16日日刊掲載 p.17 平成13年度県立高校入試問題と解答 英語
 福島民報 2002年3月16日日刊掲載 p.18 平成14年度県立高校入試問題と解答 英語
 福島民報 2003年3月11日日刊掲載 p.20 平成15年度県立高Ⅱ期選抜 問題と解答 英語
 福島民報 2004年3月10日日刊掲載 p.14 平成16年度県立高Ⅱ期選抜 問題と解答 英語
 旺文社(2005). 『全国高校入試問題正解 英語 2006年受験用』 pp. 71-74. 東京：旺文社.
 旺文社(2006). 『全国高校入試問題正解 英語 2007年受験用』 pp. 76-78. 東京：旺文社.
 旺文社(2007). 『全国高校入試問題正解 英語 2008年受験用』 pp. 76-78. 東京：旺文社.
 福島県：全国公立高校入試問題データセンター：2008年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2008nyushi/pdf2008/2008-0700-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
 福島県：全国公立高校入試問題データセンター：2009年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2009nyushi/pdf2009/2009-0700-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
 福島県：全国公立高校入試問題データセンター：2010年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2010nyushi/pdf2010/2010-0700-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
 福島民報 2011年3月9日日刊掲載 p.10-11 平成23年度県立高Ⅱ期選抜 問題と正解 英語
 福島民報 2012年3月9日日刊掲載 pp.20-21 平成24年度県立高Ⅱ期選抜 問題と正解 英語
 福島民報 2013年3月8日日刊掲載 pp.20-21 平成25年度県立高Ⅱ期選抜 問題と正解 英語
 福島民報 2014年3月11日日刊掲載 p.21 平成26年度県立校Ⅱ期選抜 問題と正解 英語

<関東：東京都>

東京新聞 1989年2月24日日刊掲載 p.18 都立高校入試5教科全問題 英語
 東京新聞 1990年2月24日日刊掲載 p.20 都立高校入試問題 英語
 東京新聞 1991年2月23日日刊掲載 p.20 都立高校入試問題 英語
 東京新聞 1992年2月26日日刊掲載 p.18 都立高校入試問題 英語
 東京新聞 1993年2月25日日刊掲載 p.23 都立高の入試問題 英語
 東京新聞 1994年2月25日日刊掲載 p.20 都立高校入試問題 英語
 東京新聞 1995年2月24日日刊掲載 p.20 都立高校入試問題 英語
 東京新聞 1996年2月22日日刊掲載 p.22 都立高校入試問題 英語
 東京新聞 1997年2月21日日刊掲載 p.24 都立高校入試問題 英語
 東京新聞 1998年2月21日日刊掲載 p.20 都立高校入試問題 英語
 東京新聞 1999年2月24日日刊掲載 p.22 都立高校入試問題 英語
 東京新聞 2000年2月23日日刊掲載 p.23 都立高入試問題と正答 英語
 東京新聞 2001年2月22日日刊掲載 p.A 都立高入試問題と正答 英語
 東京新聞 2002年2月22日日刊掲載 p.25 都立高入試問題と正答 英語
 東京新聞 2003年2月21日日刊掲載 p.25 都立高入試問題と正答 英語
 東京新聞 2004年2月25日日刊掲載 p.23 都立高入試問題と正答 英語
 旺文社(2005). 『全国高校入試問題正解 英語 2006年受験用』 pp. 85-88. 東京：旺文社.
 旺文社(2006). 『全国高校入試問題正解 英語 2007年受験用』 pp. 90-93. 東京：旺文社.
 旺文社(2007). 『全国高校入試問題正解 英語 2008年受験用』 pp. 90-94. 東京：旺文社.
 東京都：全国公立高校入試問題データセンター：2008年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2008nyushi/pdf2008/2008-1300-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
 東京都：全国公立高校入試問題データセンター：2009年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2009nyushi/pdf2009/2009-1300-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)

東京都：全国公立高校入試問題データセンター：2010年度英語

<http://p-and-a.homedns.org/2010nyushi/pdf2010/2010-1300-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)

東京新聞	2011年2月24日	日日刊掲載	p.21	都立校入試	問題と正答	英語
東京新聞	2012年2月24日	日日刊掲載	p.24	都立高入試	問題と正答	英語
東京新聞	2013年2月24日	日日刊掲載	p.22	都立高入試	問題と正答	英語
東京新聞	2014年2月25日	日日刊掲載	p.22	都立高入試	問題と正答	英語

<中部：静岡県>

静岡新聞	1989年3月10日	日日刊掲載	p.6	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	1990年3月9日	日日刊掲載	p.6	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	1991年3月8日	日日刊掲載	p.16	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	1992年3月6日	日日刊掲載	p.10	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	1993年3月5日	日日刊掲載	p.10	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	1994年3月8日	日日刊掲載	p.9	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	1995年3月7日	日日刊掲載	p.9	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	1996年3月8日	日日刊掲載	p.7	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	1997年3月7日	日日刊掲載	p.10	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	1998年3月6日	日日刊掲載	p.11	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	1999年3月5日	日日刊掲載	p.14	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	2000年3月7日	日日刊掲載	p.12	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	2001年3月6日	日日刊掲載	p.10	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	2002年3月7日	日日刊掲載	p.8	県公立高校入学試験問題	英語
静岡新聞	2003年3月6日	日日刊掲載	p.10	県公立高校後期選抜試験問題	英語
静岡新聞	2004年3月4日	日日刊掲載	p.24	県公立高校後期選抜試験問題	英語

旺文社(2005). 『全国高校入試問題正解 英語 2006年受験用』 pp. 150-151. 東京：旺文社.
旺文社(2006). 『全国高校入試問題正解 英語 2007年受験用』 pp. 178-180. 東京：旺文社.
旺文社(2007). 『全国高校入試問題正解 英語 2008年受験用』 pp. 203-204. 東京：旺文社.

静岡県：全国公立高校入試問題データセンター：2008年度英語

<http://p-and-a.homedns.org/2008nyushi/pdf2008/2008-2200-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)

静岡県：全国公立高校入試問題データセンター：2009年度英語

<http://p-and-a.homedns.org/2009nyushi/pdf2009/2009-2200-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)

静岡県：全国公立高校入試問題データセンター：2010年度英語

<http://p-and-a.homedns.org/2010nyushi/pdf2010/2010-2200-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)

静岡新聞	2011年3月4日	日日刊掲載	p.12	県内公立高	入試問題	英語
静岡新聞	2012年3月7日	日日刊掲載	p.27	県内公立高	入試問題と正答例	英語
静岡新聞	2013年3月6日	日日刊掲載	p.28	県内公立高	入試問題と正答例	英語
静岡新聞	2014年3月6日	日日刊掲載	p.2	県内公立校	入試問題と正答例	英語

<関西：大阪府>

朝日新聞(大阪)	1989年3月18日	日日刊掲載	p.3	大阪	公立高入試	全問題と解答	英語
朝日新聞(大阪)	1990年3月18日	日日刊掲載	p.3	大阪	公立高入試	全問題と解答	英語
朝日新聞(大阪)	1991年3月17日	日日刊掲載	p.3	大阪	公立高入試	全問題と解答	英語
朝日新聞(大阪)	1992年3月17日	日日刊掲載	p.3	大阪	公立高入試	全問題と解答	英語
朝日新聞(大阪)	1993年3月17日	日日刊掲載	p.C	大阪	公立高入試	全問題と解答	英語

朝日新聞(大阪) 1994年3月17日日刊掲載 p.D 大阪 公立高入試全問題と解答 英語
朝日新聞(大阪) 1995年3月18日日刊掲載 p.4 大阪 公立高入試 全問題と解答 英語
朝日新聞(大阪) 1996年3月17日日刊掲載 p.4 大阪 公立高入試 全問題と解答 英語
朝日新聞(大阪) 1997年3月19日日刊掲載 p.4 大阪 公立高入試 全問題と解答 英語
朝日新聞(大阪) 1998年3月18日日刊掲載 p.4 大阪 公立高入試 全問題と解答 英語
朝日新聞(大阪) 1999年3月17日日刊掲載 p.D 大阪 公立高入試 全問題と解答 英語
朝日新聞(大阪) 2000年3月17日日刊掲載 p.D 大阪 公立高入試 全問題と解答 英語
朝日新聞(大阪) 2001年3月17日日刊掲載 p.D 大阪 公立高入試 全問題と解答 英語
朝日新聞(大阪) 2002年3月17日日刊掲載 p.D 大阪 公立高入試 全問題と解答 英語
毎日新聞(大阪) 2003年3月18日日刊掲載 p.26 公立高校 入試問題 英語
朝日新聞(大阪) 2004年3月17日日刊掲載 p.B 大阪公立高 後期入試 問題と解答 英語
旺文社(2005). 『全国高校入試問題正解 英語 2006年受験用』 pp. 160-163. 東京：旺文社.
旺文社(2006). 『全国高校入試問題正解 英語 2007年受験用』 pp. 189-192. 東京：旺文社.
旺文社(2007). 『全国高校入試問題正解 英語 2008年受験用』 pp. 217-219. 東京：旺文社.
朝日新聞(大阪) 2008年3月18日日刊掲載 p.B 大阪公立高全日制後期入試問題と解答英語
朝日新聞(大阪) 2009年3月18日日刊掲載 p.C 大阪公立高 後期入試 問題と解答 英語
大阪府：全国公立高校入試問題データセンター： 2010年度英語
後期入学者選抜 (全日制 多部制単位制 1部・2部)
<http://p-and-a.homedns.org/2010nyushi/pdf2010/2010-2720-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
大阪府：平成23年度 大阪府公立高等学校 入学者選抜 学力検査問題：2011年度英語
後期入学者選抜 (全日制 多部制単位制 1部・2部)
朝日新聞(大阪) 2012年3月17日日刊掲載 p.19 大阪公立後期入試 問題と解答 英語
<http://www.pref.osaka.jp/attach/6221/00070146/kouki-zen-eigo-b2.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
大阪府：平成25年度 大阪府公立高等学校 入学者選抜 学力検査問題：2013年度英語
後期入学者選抜 (全日制 多部制単位制 1部・2部)
<http://www.pref.osaka.jp/attach/6221/00122723/kouki-zen-eigo-b.pdf> (最終参照：2013年3月19日)
大阪府：平成26年度 後期入学者選抜 (全日制 多部制単位制 1部・2部)：2014年度英語
<http://www.pref.osaka.lg.jp/kotogakko/gakuji-g3/h26gakkenkohki.html> (最終参照2014年8月27日)

<中国：広島県>

中国新聞 1989年3月15日朝刊掲載 p.18 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 1990年3月14日朝刊掲載 p.18 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 1991年3月14日朝刊掲載 p.13 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 1992年3月14日朝刊掲載 p.15 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 1993年3月13日朝刊掲載 p.13 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 1994年3月16日朝刊掲載 p.17 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 1995年3月15日朝刊掲載 p.22 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 1996年3月8日日刊掲載 p.25 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 1997年3月8日日刊掲載 p.15 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 1998年3月7日日刊掲載 p.21 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 1999年3月6日日刊掲載 p.25 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 2000年3月8日日刊掲載 p.21 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 2001年3月8日日刊掲載 p.23 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
中国新聞 2002年3月8日日刊掲載 p.25 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語

中国新聞 2003年3月8日日刊掲載 p.25 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
 中国新聞 2004年3月10日日刊掲載 p.19 広島県公立高校入試問題と解答例 第2日 英語
 旺文社(2005). 『全国高校入試問題正解 英語 2006年受験用』 pp. 175-177. 東京：旺文社.
 旺文社(2006). 『全国高校入試問題正解 英語 2007年受験用』 pp. 211-213. 東京：旺文社.
 旺文社(2007). 『全国高校入試問題正解 英語 2008年受験用』 pp. 235-237. 東京：旺文社.
 広島県：全国公立高校入試問題データセンター：2008年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2008nyushi/pdf2008/2008-3400-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
 広島県：全国公立高校入試問題データセンター：2009年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2009nyushi/pdf2009/2009-3400-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
 広島県：全国公立高校入試問題データセンター：2010年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2010nyushi/pdf2010/2010-3400-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
 中国新聞 2011年3月9日日刊掲載 p.19 広島県公立高校入試問題と解答 第2日 英語
 中国新聞 2012年3月9日日刊掲載 p.19 広島県公立高校入試問題と解答 第2日 英語
 中国新聞 2013年3月8日日刊掲載 pp.18-19 広島県公立高校入試問題と解答 第2日 英語
 中国新聞 2014年3月8日日刊掲載 pp.25-26 広島県公立公立高校入試問題と解答 第2日 英語

<四国：香川県>

読売新聞	1989年3月15日日刊掲載	p.20	香川 公立高の入試問題 英語
読売新聞	1990年3月14日日刊掲載	p.24	香川 公立校の入試問題 英語
読売新聞	1991年3月14日日刊掲載	p.24	香川 公立校の入試問題 英語
読売新聞	1992年3月13日日刊掲載	p.24	香川 公立高入試問題 英語
読売新聞	1993年3月12日日刊掲載	p.24	香川公立高入試問題 英語
読売新聞	1994年3月11日日刊掲載	p.24	香川公立高入試問題 英語
読売新聞	1995年3月15日日刊掲載	p.22	香川県公立高入試問題 英語
読売新聞	1996年3月13日日刊掲載	p.27	香川県公立高校入試問題と解答 英語
読売新聞	1997年3月12日日刊掲載	p.26	香川県公立高校入試問題と解答 英語
読売新聞	1998年3月12日日刊掲載	p.香川 B	香川県公立高校入試問題と解答 英語
読売新聞	1999年3月11日日刊掲載	p.香川 B	香川県公立高校入試問題と解答 英語
読売新聞	2000年3月15日日刊掲載	p.香川 B	香川県公立高校入試問題と解答 英語
読売新聞	2001年3月14日日刊掲載	p.26	公立高入試問題と解答 英語
読売新聞	2002年3月13日日刊掲載	p.27	香川県公立高入試問題 英語
読売新聞	2003年3月12日日刊掲載	p.31	香川県公立高入試問題と解答 英語
読売新聞	2004年3月11日日刊掲載	p.33	香川県公立高入試問題と解答 英語
読売新聞	2005年3月9日日刊掲載	p.34	公立高入試問題と解答 英語
読売新聞	2006年3月9日日刊掲載	p.28	香川県公立高校入試問題と解答 英語
読売新聞	2007年3月9日日刊掲載	p.28	公立高入試問題と解答 英語
読売新聞	2008年3月12日日刊掲載	pp.28-29	香川県公立高校入試問題と解答 英語
読売新聞	2009年3月11日日刊掲載	p.29	香川県公立高校入試問題と解答 英語
読売新聞	2010年3月10日日刊掲載	p.33	香川県公立高校入試問題と解答 英語
読売新聞	2011年3月9日日刊掲載	p.32	香川県公立高 入試問題と解答 英語
読売新聞	2012年3月9日日刊掲載	p.25	香川県公立高 入試問題と解答 英語
読売新聞	2013年3月13日日刊掲載	p.32	県公立高 入試問題と解答 英語
読売新聞	2014年3月12日日刊掲載	p.32	県公立高 入試問題と解答 英語

<九州・沖縄：福岡県>

- 朝日新聞(西部) 1989年3月15日日刊掲載 p.D 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 1990年3月14日日刊掲載 p.D 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 1991年3月14日日刊掲載 p.D 福岡県の公立高入試問題と解答 英語
朝日新聞(西部) 1992年3月12日日刊掲載 p.E 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 1993年3月11日日刊掲載 p.C 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 1994年3月10日日刊掲載 p.E 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 1995年3月9日日刊掲載 p.E 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 1996年3月13日日刊掲載 p.E 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 1997年3月13日日刊掲載 p.G 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 1998年3月12日日刊掲載 p.G 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 1999年3月11日日刊掲載 p.F 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 2000年3月9日日刊掲載 p.E 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 2001年3月14日日刊掲載 p.G 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 2002年3月13日日刊掲載 p.F 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 2003年3月12日日刊掲載 p.F 福岡県の公立高入試問題 英語
朝日新聞(西部) 2004年3月10日日刊掲載 p.F 福岡県の公立高校入試問題 英語
旺文社(2005). 『全国高校入試問題正解 英語 2006年受験用』 pp. 187-189. 東京：旺文社.
旺文社(2006). 『全国高校入試問題正解 英語 2007年受験用』 pp. 223-225. 東京：旺文社.
旺文社(2007). 『全国高校入試問題正解 英語 2008年受験用』 pp. 248-249. 東京：旺文社.
福岡県：全国公立高校入試問題データセンター：2008年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2008nyushi/pdf2008/2008-4000-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
福岡県：全国公立高校入試問題データセンター：2009年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2009nyushi/pdf2009/2009-4000-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
福岡県：全国公立高校入試問題データセンター：2010年度英語
<http://p-and-a.homedns.org/2010nyushi/pdf2010/2010-4000-eig-m-al.pdf> (最終参照：2013年2月23日)
朝日新聞(西部) 2011年3月10日日刊掲載 p.F 福岡県の公立高校入試問題と解答例 英語
朝日新聞(西部)2012年3月14日日刊掲載別刷 p.6 福岡県の公立高校入試問題と解答例 英語
朝日新聞(西部)2013年3月13日日刊掲載別刷 p.6 福岡県の公立高校入試問題と解答例英語
朝日新聞(西部)2014年3月12日日刊掲載別刷 p.6 福岡県の公立高校入試問題と解答例英語

入試問題出典 大学

<北海道：北海道大学>

- 北海道新聞 1989年3月6日日刊掲載 p.10 北大2次試験問題と解答 英語
北海道新聞 1990年2月26日日刊掲載 p.22 北大2次試験(前期)問題と解答 英語
北海道新聞 1991年2月26日日刊掲載 p.21 北大2次試験(前期)問題と解答例 英語
北海道新聞 1992年2月26日日刊掲載 p.19 北大2次試験(前期)問題と解答例 英語
北海道新聞 1993年2月26日日刊掲載 p.19 北大2次試験(前期)問題と解答例 英語
北海道新聞 1994年2月26日日刊掲載 p.19 北大2次試験(前期)問題と解答例 英語
北海道新聞 1995年2月26日日刊掲載 p.19 北大2次試験(前期)問題と解答例 英語
南條敦史(2009). 『北大の英語 15カ年 [第2版]』, pp.240-321. 京都：教学社.
河合塾：2011年度大学入試 二次国公立大解答速報 北海道大学(全学部)前期
<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/11/ho1.html> (最終参照：2013年2月23日)

河合塾：2012年度大学入試 二次国公立大解答速報 北海道大学(全学部)前期
<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/12/ho1.html> (最終参照：2013年2月23日)
河合塾：2013年度大学入試 二次国公立大解答速報 北海道大学(全学部)前期
<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/13/ho1.html> (最終参照：2014年8月31日)
河合塾：2014年度大学入試 二次国公立大解答速報 北海道大学(全学部)前期
<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/14/ho1.html> (最終参照2014年8月27日)

<東北：東北大学>

河北新報 1989年3月6日日刊掲載 p.13 東北大入試問題と解答例 外国語 英語
河北新報 1990年2月26日日刊掲載 p.13 東北大入試問題と解答例 外国語 英語
河北新報 1991年2月26日日刊掲載 p.18 東北大入試問題と解答例 外国語 英語
河北新報 1992年2月26日日刊掲載 p.12 東北大入試問題と解答例 外国語 英語
河北新報 1993年2月26日日刊掲載 p.12 東北大入試問題と解答例 外国語 英語
濱村千賀子(2009). 『東北大学の英語 15カ年』, pp.276-332. 京都：教学社.
河北新報 2009年2月26日日刊掲載 p.21 東北大入試問題と解答例 英語
河北新報 2010年2月26日日刊掲載 p.23 東北大入試問題と解答例 英語
河北新報 2011年2月26日日刊掲載 p.19 東北大入試問題と解答例 英語
河合塾：2012年度大学入試 二次国公立大解答速報 東北大学(全学部)前期
<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/12/th1.html> (最終参照：2013年2月23日)
河北新報 2013年2月26日日刊掲載 p.23 東北大入試問題と解答例東北大2次試験(前期日程) 英語
河合塾：2014年度大学入試 二次国公立大解答速報 東北大学(全学部)前期
<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/14/th1.html> (最終参照2014年8月27日)

<関東：一橋大学>

教学社編集部編 (1994). 『'95年大学入試シリーズ 一橋大学』. 京都：教学社.
_____ (1995). 『'96年大学入試シリーズ 一橋大学』. 京都：教学社.
黒下俊和 (2009). 『一橋大の英語 15カ年 [第2版]』. 京都：教学社.
_____ (2011). 『大学入試シリーズ 一橋大学 前期日程 最近7カ年
商・経・法・社会学部』. 京都：教学社.
河合塾：2011年度大学入試 二次国公立大解答速報 一橋大学(全学部)前期
<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/11/ht1.html> (最終参照：2013年2月23日)
河合塾：2012年度大学入試 二次国公立大解答速報 一橋大学(全学部)前期
<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/12/ht1.html> (最終参照：2013年2月23日)
河合塾：2013年度大学入試 二次国公立大解答速報 一橋大学(全学部)前期
<http://nyushi.nikkei.co.jp/honshi/13/ht1-11p.pdf> (最終参照：2013年3月13日)
河合塾：2014年度大学入試 二次国公立大解答速報 一橋大学(全学部)前期
<http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/14/ht1.html> (最終参照2014年8月27日)

<中部：静岡大学>

静岡新聞 1989年3月6日日刊掲載 p.6 静岡大学入学試験問題 英語
静岡新聞 1990年3月5日日刊掲載 p.10 静岡大学入学試験問題 英語
静岡新聞 1991年3月4日日刊掲載 p.6 静岡大学入学試験問題 英語
静岡新聞 1992年3月6日日刊掲載 p.12 静岡大入試問題 英語
静岡新聞 1993年2月26日日刊掲載 p.8 静岡大入試問題 英語
静岡新聞 1994年2月26日日刊掲載 p.8 静岡大入試問題 英語

静岡新聞	1995年2月26日	日日刊掲載	p.4	静岡大入試問題	前期	英語
静岡新聞	1996年2月26日	日日刊掲載	p.4	静岡大入試問題	前期	英語
静岡新聞	1997年2月26日	日日刊掲載	p.6	静岡大入試問題	前期	英語
静岡新聞	1998年2月26日	日日刊掲載	p.10	静岡大入試問題	前期	英語
静岡新聞	1999年2月26日	日日刊掲載	p.12	静岡大入試問題	前期	英語
静岡新聞	2000年2月26日	日日刊掲載	p.12	静岡大入試問題	前期	英語
静岡新聞	2001年2月26日	日日刊掲載	p.8	静岡大入試問題	前期	英語
静岡新聞	2002年2月26日	日日刊掲載	p.10	静岡大入試問題	前期	英語
静岡新聞	2003年2月26日	日日刊掲載	p.8	静岡大学入試問題	前期	英語
静岡新聞	2004年2月26日	日日刊掲載	p.8	静岡大学入試問題	前期	英語
静岡新聞	2005年2月26日	日日刊掲載	p.10	静岡大学入試問題	前期	英語
静岡新聞	2006年2月26日	日日刊掲載	p.24	静岡大学入試問題	前期	英語
静岡新聞	2007年2月26日	日日刊掲載	p.22	静岡大学入試問題	前期	英語
静岡新聞	2008年2月26日	日日刊掲載	p.10	静岡大学入試問題	前期	英語
静岡新聞	2009年2月26日	日日刊掲載	p.10	静岡大学	入学試験問題	前期 英語
静岡新聞	2010年2月26日	日日刊掲載	p.12	静岡大学	入学試験問題	前期 英語
静岡新聞	2011年2月26日	日日刊掲載	p.10	静岡大学	入学試験問題	前期 英語
河合塾：2012年度大学入試 二次国公立大解答速報 静岡大学(全学部)前期						
http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/12/si1.html (最終参照：2013年2月23日)						
静岡新聞	2013年2月26日	日日刊掲載	p.10	静岡大学	入学試験問題	前期 英語
静岡新聞	2014年2月26日	日日刊掲載	p.10	静岡大学	入学試験問題	前期 英語

<近畿：神戸大学>

神戸新聞	1989年3月1日	日日刊掲載	p.11	元年度	神戸大(前期)	入試問題	英語
神戸新聞	1990年2月26日	日日刊掲載	p.11	2年度	神戸大(前期)	入試主な問題と解答	英語
神戸新聞	1991年2月26日	日日刊掲載	p.15	3年度	神戸大(前期)	入試主な問題と解答	英語
神戸新聞	1992年2月26日	日日刊掲載	p.15	4年度	神戸大(前期)	入試主な問題と解答	英語
神戸新聞	1993年2月26日	日日刊掲載	p.14	5年度	神戸大(前期)	入試主な問題と解答	英語
神戸新聞	1994年2月26日	日日刊掲載	p.21	6年度	神戸大(前期)	入試主な問題と解答	英語
神戸新聞	1995年2月27日	日日刊掲載	p.15	7年度	神戸大(前期)	入試主な問題と解答	英語
渡里芳朗(2007). 『神戸大の英語 15カ年 [第3版]』. 京都：教学社.							
神戸新聞	2003年2月26日	日日刊掲載	p.23	神戸大(前期)	入試	主な問題	英語
神戸新聞	2011年2月26日	日日刊掲載	p.21	国公立大	2次試験問題と解答例	英語	
河合塾：2012年度大学入試 二次国公立大解答速報 神戸大学(全学部)前期							
http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/12/kb1.html (最終参照：2013年2月23日)							
神戸新聞	2013年2月26日	日日刊掲載	p.11	神戸大(前期)	入試主な問題	英語	
神戸新聞	2014年2月26日	日日刊掲載	p.19	神戸大(前期)	入試主な問題	英語	

<中国：広島大学>

中国新聞	1989年3月1日	日日刊掲載	p.21	広島大学	二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	1990年2月26日	日日刊掲載	p.9	広島大学	二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	1991年2月26日	日日刊掲載	p.13	広島大学	二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	1992年2月26日	日日刊掲載	p.18	広島大学	二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	1993年2月26日	日日刊掲載	p.14	広島大学	二次試験	問題と解答例	英語

中国新聞	1994年2月26日	日日刊掲載	p.12	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	1995年2月26日	日日刊掲載	p.22	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	1996年2月26日	日日刊掲載	p.18	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	1997年2月26日	日日刊掲載	p.18	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	1998年2月26日	日日刊掲載	p.20	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	1999年2月26日	日日刊掲載	p.22	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2000年2月26日	日日刊掲載	p.20	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2001年2月26日	日日刊掲載	p.18	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2002年2月26日	日日刊掲載	p.24	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2003年2月26日	日日刊掲載	p.11	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2004年2月26日	日日刊掲載	p.15	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2005年2月26日	日日刊掲載	p.11	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2006年2月26日	日日刊掲載	p.15	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2007年2月26日	日日刊掲載	p.15	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2008年2月26日	日日刊掲載	p.20	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2009年2月26日	日日刊掲載	p.14	広島大学二次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2010年2月26日	日日刊掲載	p.16	広島大学2次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2011年2月26日	日日刊掲載	p.18	広島大学2次試験	問題と解答例	英語
河合塾：2012年度大学入試 二次国公立大解答速報 広島大学(全学部)前期						
http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/12/hr1.html (最終参照：2013年2月23日)						
中国新聞	2013年2月26日	日日刊掲載	p.17	広島大学2次試験	問題と解答例	英語
中国新聞	2014年2月26日	日日刊掲載	p.16	広島大学2次試験	問題と解答例	英語

<四国・香川大学>

四国新聞	1989年3月6日	日日刊掲載	p.10	香川大学入試問題	外国語 (英語 IIB・IIC)
四国新聞	1990年2月26日	日日刊掲載	pp.4-5	香川大入試問題	外国語 (英語 IIB・IIC)
四国新聞	1991年2月26日	日日刊掲載	pp.8-9	香川大入試問題	外国語 (英語 IIB・IIC)
四国新聞	1992年2月26日	日日刊掲載	p.10-11	香川大入試問題	外国語 (英語 IIB・IIC)
四国新聞	1993年2月26日	日日刊掲載	p.18	香川大入試問題	外国語 (英語 IIB・IIC)
四国新聞	1994年2月26日	日日刊掲載	p.22	香川大入試問題	外国語 (英語 IIB・IIC)
四国新聞	1995年2月26日	日日刊掲載	p.22	香川大入試問題	外国語 (英語 IIB・IIC)
四国新聞	1996年2月26日	日日刊掲載	p.16	香川大入試問題	外国語 (英語 IIB・IIC)
四国新聞	1997年2月26日	日日刊掲載	p.17	香川大入試問題	外国語
四国新聞	1998年2月26日	日日刊掲載	p.19	香川大入試問題	外国語
四国新聞	1999年2月26日	日日刊掲載	p.18	香川大入試問題	外国語
四国新聞	2000年2月26日	日日刊掲載	p.18	香川大入試問題	外国語
四国新聞	2001年2月26日	日日刊掲載	p.18	香川大入試問題	外国語
四国新聞	2002年2月26日	日日刊掲載	p.26	香川大入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2003年2月26日	日日刊掲載	p.15	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2004年2月26日	日日刊掲載	p.15	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2005年2月26日	日日刊掲載	p.11	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2006年2月26日	日日刊掲載	p.11	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2007年2月26日	日日刊掲載	p.13	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2008年2月26日	日日刊掲載	p.15	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)

四国新聞	2009年2月26日日刊掲載	p.15	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2010年2月26日日刊掲載	p.25	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2011年2月26日日刊掲載	p.11	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2012年2月26日日刊掲載	p.15	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2013年2月26日日刊掲載	p.15	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)
四国新聞	2014年2月26日日刊掲載	p.15	香川大(2次前期日程)入試問題	外国語 (英語)

<九州・沖縄：九州大学>

朝日新聞(西部)	1989年3月1日日刊掲載	p.11	九州大学の主な2次試験問題 A 日程前期第1日英語 IIB・IIC(文理共通)	
朝日新聞(西部)	1990年2月26日日刊掲載	pp.10-11	九州大学の主な2次試験問題 A 日程前期 第1日 英語 IIB・IIC	
朝日新聞(西部)	1991年2月26日日刊掲載	pp.16-17	九州大学の主な2次試験問題 A 日程前期 第1日 英語 IIB・IIC	
朝日新聞(西部)	1992年2月26日日刊掲載	pp.14-15	九州大学の主な2次試験問題 前期 第1日 英語 IIB・IIC	
朝日新聞(西部)	1993年2月26日日刊掲載	pp.16-17	九州大学の主な2次試験問題 前期 第1日 英語 IIB・IIC	
朝日新聞(西部)	1994年2月26日日刊掲載	pp.20-21	九州大学の2次試験問題 第1日 英語 IIB・IIC	
朝日新聞(西部)	1995年2月26日日刊掲載	pp.18-19	九州大学の2次試験問題 第1日 英語 IIB・IIC	
井上尚紀(2009).	『九大の英語 15カ年 [第2版]』. 京都：教学社.			
河合塾	：2011年度大学入試 二次国公立大解答速報 九州大学(全学部)前期 http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/11/ky1.html (最終参照：2013年2月23日)			
河合塾	：2012年度大学入試 二次国公立大解答速報 九州大学(全学部)前期 http://kaisoku.kawai-juku.ac.jp/nyushi/honshi/12/ky1.html (最終参照：2013年2月23日)			
朝日新聞(西部)	2013年2月26日日刊掲載	pp.27-29	九州大学の主な2次試験問題と解答 英語	
朝日新聞(西部)	2014年2月26日日刊掲載	p.26	九州大学の主な2次試験問題と解答 英語	