

# 神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

高等学校レベルのL3教育：  
集中講義形式のスペイン語教育を通じた  
英語能力の向上とグローバル人材の育成

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-05-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: KISHIDA, Saori メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/2551">https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/2551</a>

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



# 神戸市外国語大学博士論文

「高等学校レベルの L3 教育：  
集中講義形式のスペイン語教育を通じた  
英語能力の向上とグローバル人材の育成」

2020 年 11 月 26 日

神戸市外国語大学大学院

外国語学研究科

文化交流専攻言語コース

岸田早織

# 神戸市外国語大学博士論文

「高等学校レベルの L3 教育：  
集中講義形式のスペイン語教育を通じた  
英語能力の向上とグローバル人材の育成」

# 目次

0. 序 .....	1
1. 研究背景 .....	4
1.1 日本の英語教育が抱える問題 .....	4
1.2 第二、第三言語習得 .....	5
2. スペイン語教育が英語教育に与える影響 .....	7
2.1 スペイン語教育が学生の英語能力に与える影響 に関する仮説 .....	7
2.2 実験及びその結果 .....	9
2.2.1a 実験概要(全実験共通)	
2.2.1b エラーの表記方法	
2.2.2 予備実験：インフォーマント(神戸市外国語大学1年生)	
2.2.2a 実験結果	
2.2.2a(1) 単語数	
2.2.2a(2) 定冠詞	
2.2.2a(3) 不定冠詞	
2.2.2a(4) 人称および数の一致に関するエラー	
2.2.2b 予備実験の考察	
2.2.3 実験1(2017年3月)	
2.2.3a 実験1の結果	
2.2.3a(1) 単語数	
2.2.3a(2) 定冠詞	
2.2.3a(3) 不定冠詞	
2.2.3b 実験1の考察	
2.2.4 実験2(2017年8月)	
2.2.4a 実験2の結果	
2.2.4a(1) 単語数	
2.2.4a(2) 冠詞	
2.2.4a(3) 人称および数の一致に関するエラー	
2.2.4a(4) 自己修正	

2.2.4b	実験 2 の考察	
2.2.5	実験 3(2018 年 8 月)	
2.2.5a	実験結果	
2.2.5b	結果分析(口頭形式)	
2.2.5b(1)	単語数	
2.2.5b(2)	冠詞	
2.2.5b(3)	人称および数の一致に関するエラー	
2.2.5b(4)	自己修正	
2.2.5c	結果分析(筆記形式)	
2.2.5c(1)	単語数	
2.2.5c(2)	冠詞	
2.2.5c(3)	人称および数の一致に関するエラー	
2.2.5c(4)	自己修正	
2.2.5d	実験 3 の考察	
2.2.6	実験 4(2019 年 8 月)	
2.2.6a	実験結果	
2.2.6b	結果分析(口頭形式)	
2.2.6b(1)	単語数	
2.2.6b(2)	冠詞	
2.2.6b(3)	人称および数の一致に関するエラー	
2.2.6b(4)	自己修正	
2.2.6c	結果分析(筆記形式)	
2.2.6c(1)	単語数	
2.2.6c(2)	冠詞	
2.2.6c(3)	人称および数の一致に関するエラー	
2.2.6c(4)	自己修正	
2.2.6c	実験 4 の考察	
2.2.7	実験全体の考察	
2.3	高等学校レベルのスペイン語教育の現状 .....	70
2.4	大学入試制度とその変容 .....	75
<b>3.</b>	<b>集中講義形式の外国語教育の提案 .....</b>	<b>79</b>
3.1	集中講義形式(intensive)の外国語教育 .....	79
3.2	集中講義形式(intensive)を導入することの利点 .....	80
3.3	集中講義形式(intensive)の教授法	

- 「Spanish Camp」 の例- .....	80
3.4 「外国語教育のめやす」 や CEFR との比較 .....	84
<b>4. 今後の展望 -日本の外国語教育の高大連携を目指して- .....</b>	<b>90</b>
4.1 日本の外国語教育における高大連携の現状 .....	91
4.2 L3 教育を通じたグローバル人材の育成 .....	95
4.3 今後の研究 .....	97
<b>謝辞 .....</b>	<b>99</b>
<b>参考文献 .....</b>	<b>100</b>
<b>付録 集中講義形式(intensive)のスペイン語講座</b>	
<b>Spanish Camp 教案 .....</b>	<b>108</b>

## 0. 序

昨今のグローバル社会においては、国境を越えた人や物の移動が活発になり日本の在住外国人数も毎年増加している。総務省発行の資料「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数（平成 31 年 1 月 1 日現在）」によれば、2019 年 1 月 1 日時点で外国人住民数は全人口の約 2.1%にあたる 266 万 7199 人となっている。また日本政府観光局(JNTO)のウェブページによると、海外からの観光客も毎年増加しており、2019 年には 3000 万人以上の外国人旅行者が日本を訪れている<sup>1</sup>。それに伴い、日本国内においては海外へ出る機会がなくとも外国人と交流する機会が増加し、英語を筆頭に、その他の外国語教育の必要性も高まってきていると言える。また近年はインターネットの普及により、オンライン形式の授業を受けることも比較的容易になっている。外国語レッスンを提供するスマートフォンアプリやウェブサイトをはじめとし、大学などの教育機関が無料で提供するオンデマンドの多言語学習サービス<sup>2</sup>なども増加の傾向にあり、より多くの人々が気軽に外国語学習を始められる時代になっている。

このような状況下の日本では、外国語を使いこなし、異文化を深く理解する市民を育成していくことが求められている。1980 年代以降、中学校・高等学校教育においてより良い英語教育を提供する目的で文部科学省は新しい時代に対応した英語教育の方針を発表してきた。また小学校教育においても、2020 年度以降、中学年(3 年生、4 年生)では外国語活動が導入され、高学年(5 年生、6 年生)では外国語教科として英語が必修化されている。しかしながら、これまでのところその成果は十分に出ていないと言える<sup>3</sup>。

日本では例外を除き、多くの場合に英語が第二言語(以下 L2<sup>4</sup>)として学習されているが、本稿の主題となるのは第三言語(以下 L3)学習である。L3 及び多言語学習の利点についてはこれまでも様々な研究において議論されてきたが、現在までの状況を見ると、日本では L3 教育が積極的に行われているとは言えないだろう。「外国語」という教科名でありながら、小学校・中学校・高等学校レベルで主流となるのは英語教育で、日本人学生の多くが大学入学後に初めて L3 学習の機会を得ている。この状況を変えるべく、これまでになかった新たな視点から日本の高等学校レベルのスペイン語教育を考える。

---

<sup>1</sup> 2011 年以降、その数は右肩上がりであったが、2020 年は新型コロナウイルスの影響により大幅な減少が予想されている。

<sup>2</sup> 特に 2020 年は新型コロナウイルス感染拡大の影響により、多くの教育機関でオンライン形式の講義が積極的に提供されるようになった。

<sup>3</sup> 詳細については第 1 章を参照されたい。

<sup>4</sup> 本稿で使用されるこれらの用語については 1.2 で詳しく解説を行うこととする。

筆者はスペイン語の形態統語的、音韻的特徴から、スペイン語学習を通じて英語の運用能力の向上を図ることができるのではないかという仮説<sup>5</sup>を立てた。仮説を元に L3 としてのスペイン語学習が L2 である英語の運用能力に与える影響に関するいくつかの実験を行い、その結果を考察した。また日本の高等学校における英語以外の外国語教育<sup>6</sup>の現状を踏まえ、集中講義形式のスペイン語講座の普及が、最も実現可能性の高いものであると考えた。

英語力の向上及び強化を目的の一つとした集中講義形式のスペイン語教育の提案にあたっては、以下の 3 つのポイントに焦点を当て、論を展開していく。

1. 言語の構造的・音韻的特性を考慮すると、スペイン語学習を通して、英語では明確に可視化されない文法的メカニズムをより容易に理解することができるようになる。
2. 集中講義形式の言語学習プログラムは、上記の構想を実現するためには最も現実的な方法であり、自由時間の少ない日本の高校生の生活様式に最も適していると言える。
3. スペイン語は母語話者が多い<sup>7</sup>。またラテンアメリカ<sup>8</sup>やスペインに進出している日本企業もあり、スペイン語とスペイン語圏の文化に精通した人材の需要は今後数十年で高まっていくと考えられる。高校生が英語だけでなく、例えばスペイン語のような、話者が多く、日本との経済的/文化的関連の強い言語を学ぶことで、多文化・多言語に対応したグローバルな人材の必要性に答えていくことができる。

本論文では上記の 3 つのポイントについて検討し、集中講義形式のスペイン語教育が英語能力の向上とグローバル社会で生き抜いていくための能力を養うための効率的で最適な外国語学習方法であると提唱したい。第 2 章で検討していくスペイン語学習が英語能力に与える影響についての実験及びその考察は、

---

<sup>5</sup> 詳細については第 2 章を参照されたい。

<sup>6</sup> 詳細については 2.3 および 2.4 を参照されたい。

<sup>7</sup> セルバンテス文化センターが発行している報告書 “El español: una lengua viva. Informe 2020” によると 2020 年、世界で約 4 億 9 千万人がスペイン語を母語としている。これは中国語に次いで世界 2 位である。また、スペイン語を母語とする人、限られたスペイン語能力を持つ人、スペイン語を外国語として学習する人を合わせると 5 億 8 千 5 百万人以上になる。これは世界人口の 7.5% を占める。

<sup>8</sup> 「ラテンアメリカ」という用語は厳密に言えば、スペイン語を公用語としない国も含んでいるが、本稿では主にスペイン語話者が居住する地域を指す「イスパノアメリカ」と同義で使用する。



現段階ではデータ数も少なく、実験的な研究の段階にある。今後より詳細な研究が必要ではあるが、本研究が日本における今後の L3 教育の立場を変える有用な知見を提供できることを期待する。

# 1. 研究背景

## 1.1 日本の英語教育が抱える問題

日本の「外国語教育」は多くの場合、「英語教育」とほぼ同義として扱われている。これは英語が日本の多くの高校生にとっての第一外国語であること、また日本の高等学校教育の軸となる大学入試において「英語」を必須としている大学が多いことが理由としてあげられるだろう。それだけでなく、英語の持つ経済力、外交力、メディア力を考慮すれば、日本国内における英語優勢の動きも当然のことと言える。序で述べたように、本研究の最終目標は日本における高等学校レベルのスペイン語教育の普及であるが、日本の高等学校における外国語教育を論じるためには、日本の英語教育について前もって議論しておく必要があるだろう。

日本の英語教育の現場で「コミュニケーション」という言葉が使われ始めたのは1989年版の中学校・高等学校学習指導要領の告示を契機としている。「コミュニケーション」とは一般的に「意思疎通」や「伝達」という意味を表し、外国語の4技能である「聞く」「読む」「書く」「話す」の全ての技能が円滑な「コミュニケーション」には必要であると考えられている。しかし実際の教育現場においては依然として文法や読む力、書く力の指導に重きが置かれており、日本人の英語でのコミュニケーション力の低さはエデュケーション・ファースト(EF)による英語力の調査やTOEFLのスコアの結果にも顕著に表れている。国際語学教育機関であるエデュケーション・ファースト(EF)の2019年の調査によると、日本人の英語力は英語を母語としない100カ国・地域中53位である。これは前年の49位より4つ順位を落とした結果となっており「低い英語能力」レベルであると認定された。またTOEFL iBT Testsの2017年の結果によれば、日本のスコア平均はリーディング18点、リスニング18点、スピーキング17点、ライティング18点、合計が71点である。TOEFLのスコアは120点満点で、リーディング・リスニング・スピーキング・ライティングそれぞれのセクションにおいて30点が満点となっている。71点というこの結果はアジア圏の平均点81点を下回っている。

本研究における調査の対象となっている高校生の英語力は、文部科学省発表の平成30年度「英語教育実施状況調査」の結果から、CEFR(外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠)のA2レベル(英検準2級)相当の英語力を有するのは高校3年生の40.2%に留まる。また文部科学省の資料「平成29年度英語教育改善のための英語力調査」によると、全国の高校3年生の英語力の平均は聞くこと・読むこと・話すこと・書くことの全ての項目においてCEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)のA1レベルに留まっており、特に話すこ

と・書くことは、その運用能力が低い。平成 30 年 6 月に閣議決定された「第 3 期教育振興基本計画」では、高等学校卒業時 CEFR の A2 レベル相当以上を達成する生徒の割合を 50%以上にすることが目標として掲げられているが、現在までのところ 4 技能すべてにおいて目標は達成されていない。

日本の外国語教育における課題は、白井 (2012)でも述べられているように日本の大学入試制度やクラスサイズ、教員の指導力など多岐にわたる。特に大学入試制度については高等学校レベルの外国語教育について考えていく上で、切り離すことのできないテーマとなっている。日本の大学入試制度と、近年におけるその変容については 2.4 でも改めて論じる。本研究においては日本の高校生の英語力の低さに問題を絞り、解決策を検討する。グローバル化が進む社会の中で、英語の運用能力の 4 技能をバランス良く育てていく新たな英語教授法が求められている。では、日本の高校生の英語力の向上を図るためには一体何が必要だろうか。

## 1.2 第二、第三言語習得

本節ではまず、本稿で頻繁に使用されることになるいくつかの重要な用語についての解説を行う。

### 母語、L1

話者が最初に習得する言語であり、一般的にはその言語能力が最も高いと言われる。周囲の話者との交流を通して自然に習得されるため、形式的な訓練を必要としない(Lozano 2012:29)。本稿では調査の対象を日本人としているため、主に日本語を表す際に母語(L1)という用語を使用する。

### 第二言語、L2

少なくとも一つの言語を習得した後に学習される言語であり、自然に習得される場合と、指導の下に学習される場合が考えられる。第二言語が、その言語が使用されている国以外で学習される場合には「外国語」と呼ばれることが多い(Lozano 2012:30)。L2 を母語の後に学習される言語と定義し L2 以降の言語を全て L2 と表記する場合もある<sup>9</sup>が、本稿では 2 番目に学習される言語のみを L2

---

<sup>9</sup> Ellis(1997)は“second language acquisition”(第二言語)という用語が、母語の後に学習される全ての言語を含むことがあると言及し、L2 習得について論じる際には注意を払わなければならないと主張している。また Encinas & Gillon(2011)によると、一部の研究者の間では L2 習得と L3 習得の過程には大きな違いはないという認識があり、そのことが L3 習得に関する研究が少ない要因となっているという。

と定義し、日本で一般的に義務教育を含む教育機関で初めて学習される外国語である英語を第二言語(L2)として設定する。

### 第三言語、L3

Lozano(2012)では第三言語(L3)を、その言語能力にかかわらず L2 の次に学習した言語と定義している。L2 および L3 の定義を、それぞれの言語の習得度合いによって行う場合もあるが、本稿では Lozano(2012)の定義を採用し英語以外の外国語を L3 とする。本研究のインフォーマントの多くは英語の次にスペイン語の学習を開始するため、スペイン語が第三言語(L3)となる。また本稿では、L3 と同義で第二外国語という用語を用いることもある。

グローバル化が進む現代社会において、2 つ以上の言語を話せるということはもはや珍しいことではなくなっており、L3 やそれに続く言語の学習者の存在も特別なものではなくなってきたと言える。Fessi(2014)によれば、多言語話者は純粋なモノリンガルよりも多くなっているという。そのような状況下において、最近では L2 習得だけでなく、L3 習得に関する研究も増えている(Cenoz & Valencia 1994, Thomas 1988, Bild & Swain 1989, Safont Jordà 2005, Cenoz & Jessner 2000)。一方で Barron-Hauwaert(2000)は、L3 習得研究については適切なインフォーマントを探すことが難しく、そのことが L3 習得の分野における研究の少なさにつながっていると述べている。

特に日本人を対象にしたいくつかの研究を例に挙げると、大岩(2012)は L2 としての英語のリーディング力や動機付けが L3 であるフランス語習得にも関連を持つと分析している。Rodríguez de Lima (2014) ではスペイン語の習熟度が日本語を母語とするグループの日本語の使用へ与える影響を調査している。また山田(2010)は語用論レベルで日本語母語話者の母語にも L2 の影響が見られると主張している。

上記に示した L3 習得関連の研究の多くは、L2 が L3 に与える影響や母語が L2 に与える影響といった、既習の言語が学習言語にどのような影響を与えるかという方向性の研究が主流であった。日本人が研究対象であるか否かにかかわらず、L3 が L2 に与える影響についてはこれまでのところ詳細な研究がなされていない。そこで本研究では、L3 が L2 に与える影響に関するケーススタディとして、日本人の学習者を対象に L3 であるスペイン語が L2 である英語の運用能力にどのような影響を与えるかを調査する。

## 2. スペイン語教育が英語教育に与える影響

日本の外国語教育現場では英語が優勢という状況が続いているが、1.1 で述べたように日本の高校生の英語力はグローバル化が進んだ社会で通用するレベルに達しているとは言い難い。そこで、日本の高校生の英語力を別のアプローチから向上させようというのが本研究の狙いである。

バイリンガルの L3 習得とモノリンガルの L2 習得の比較や、L2 が L3 の習得に与える影響については本稿の 1.2 でも詳説した。しかし本研究で検討する L3 としてのスペイン語が L2 としての英語に与える影響についてはこれまでのところ詳細な研究がなされていない。本章では具体的に、L2 である英語をある程度のレベルまで習得した日本人が L3 であるスペイン語を新たに学習し始めた際、L2 である英語の運用能力にどのような影響を与えるかについて複数の実験を通して検討していく。

### 2.1 スペイン語教育が学生の英語能力に与える影響に関する仮説

多くの日本人が L2 として学ぶ英語はその形態統語的特徴、つまり冠詞、数の形態、動詞の活用などの変化がはっきり目に見える形で現れず、習得するのが難しいと言われている。例えば Shirahata(1988)によると、日本語母語話者が英語を学習する際、文法項目別に習得順が見られ、be 動詞 (繫辞)、進行形-ing、所有詞's、be 動詞 (助動詞)、複数-s、不規則過去形、定冠詞 the、三人称・単数・現在-s、規則的過去、不定冠詞 a の順序で習得されるという。また和泉・内元・井佐原(2005: 211)が学習者コーパスを用いて行った研究でも、日本語母語話者が英語を学習する場合、冠詞が一番習得の遅い形態素であるという結果が出ており、「冠詞・短複数形の -s といった、日本語において該当する指標がない形態素が遅れて習得される傾向にあることが分かった」という<sup>10</sup>。

本研究で検証、及び提案したいのはスペイン語学習を通じた英語力の強化である。英語とスペイン語はそれぞれゲルマン語、ロマンス語に分類されるが、共にインド・ヨーロッパ語族に属し、多くの共通した特徴を持っている。とはいえ、本稿では当該言語の類似点ではなく、特に相違点に注目したい。

形態論的類型において世界の言語は膠着語、孤立語、屈折語、抱合語に区別される。スペイン語はラテン語を起源とし、接尾辞や接頭辞に多くの情報が集約されるため、活用によって時制や人称を区別する。つまり、形態素が語の内部に分割できない形で埋め込まれるため、形態論的類型においては屈折語に分類

---

<sup>10</sup> 英語の形態素の習得順序については寺内(1994)や Tono(2002)などでも、研究がなされている。

されている。一方で英語は、歴史的に様々な変化を遂げてきた言語であり、分類としては屈折語に入ることが多いものの、その特徴である動詞の屈折語尾がほとんど失われている。言い換えれば、冠詞、数の形態、動詞の活用などの変化が明確な形では現れないため、言語の構造を理解し習得するのが困難な言語だと予測される。そこで、学生の英語力の強化のためには、こういった形態素特性が現在も維持され、視覚的・音韻的な形で現れるスペイン語の学習が有用であるというのが筆者の提案である。

スペイン語	英語
el libro	the book
<u>los</u> libros	the books
el chico alto	the tall boy
la <u>chica</u> alta	the tall girl
Yo estudio.	I study.
Tú estudias.	You study.
Él estudia.	He studies.
Nosotros estudiamos.	We study.
Vosotros estudiáis.	You study.
Ellos estudian.	They study.

表1 スペイン語と英語の比較<sup>11</sup>

表1の例からもわかるように、英語においては人称や数の変化がほとんどなく、多くの日本人学習者のL1である日本語においても視覚的な変化は乏しい。一方スペイン語では、主語によって動詞の活用語尾が変化し、形容詞を使うときには常に形容する名詞の性、数に注意を払う必要がある。スペイン語の学習を通じて、文中の要素の屈折、人称や数の一致に注意が払われることで言語の形態統語的特徴への気づきが得られ、既習外国語である英語に対する意識も変化することが期待される。すなわち、英語教育の効果向上にも役立つことが予想されるのである。

Krashen & Terrell(1983)は言語の学習“learning”と習得“acquiring”をはっきりと区別している。言語学習とは言語についてのルールを知ることであり、

<sup>11</sup> 変化を視覚化するため下線を引いてある。

頭在的知識である。一方で言語習得は潜在的であり、言語の規則を意識することはないが、誤りに気づくことができるのである。L3であるスペイン語の言語習得を通して、Krashen & Terrell(1983)の言う英語の「習得」を促進しようというのが本研究の狙いである。

このような言語構造的気づきをより効果的に行うため、筆者が実施した高校生向けスペイン語短期集中講座(Spanish Camp)<sup>12</sup>では、講座の開始時から学習言語であるスペイン語のみを使用し、講座内では可能な限り文字を使用しないという教授法を用いた。岸田(2018)でも指摘した通り、日本人の学生は外国語を学ぶ際に、耳から聞こえる発音を無意識に片仮名に置き換えようとする傾向がある。耳から入る情報に意識を集中させることで、片仮名使用による発音理解の阻害を防止する効果が期待できる。上記のような形式の指導にはスペイン語の形態統語的特徴への気づきを促進させ、授業内での集中力を高める意図もある。教授法の詳細や、講座の詳しい特徴については3.3で論じる。

## 2.2 実験及びその結果

本節では、スペイン語学習が英語運用能力へ与える影響を調査するために筆者が行った実験とその結果を考察する。前節で詳説した、スペイン語学習が英語能力の向上につながるという仮説を元に、筆者は計5回の実験を行なった。4つの本実験の前にまず、前提となる予備実験を実施した。予備実験では、神戸市外国語大学でスペイン語と中国語を学ぶ学生を対象に、筆記形式の英語レベルチェックテストを実施し、それぞれの言語を学習している学生の英語力をL3学習開始前後で比較した。筆者の在籍する神戸市外国語大学では、英語・スペイン語以外にロシア語・中国語を専攻言語として学ぶことができるが、中国語は分析言語の典型であることから、スペイン語と比較する対象として最も適切だと考えた。

実験1は2017年3月、高校生を対象とした短期集中型のスペイン語講座(Spanish Camp)の中で実施され、参加者3名の英語力の変化を予備実験と同様に調査した。本実験については2.2.3で詳しく考察する。

実験2は2017年8月、高校生を対象とした短期集中型のスペイン語講座(Spanish Camp)の中で実施され、参加者11名の英語能力の変化をこれまでの実験同様に調査した。当該実験ではこれまでの実験とは異なり、筆記形式のデータ収集に加えて口頭形式でのデータ収集も行った。本実験に関する詳細な考察は2.2.4に記す。

---

<sup>12</sup> 2017年3月より、神戸市外国語大学キャンパス内で実施されている高校生向けの集中講義型スペイン語講座である。講座の詳細については3.3で述べる。

実験 3 は 2018 年 8 月、高校生を対象とした短期集中型のスペイン語講座の中で実施され、参加者 15 名の英語能力の変化をこれまでの実験同様に調査した。当該実験では 3 度目の実験同様、筆記形式のデータ収集に加えて口頭形式でのデータ収集も行った。詳しい考察は 2.2.5 で行う。

2019 年 8 月の実験 4 では前回の実験の結果を踏まえ、最終的な英語力診断テストの実施時期を変更した。それ以前の講座では、最終日の全行程終了後に英語のレベルチェックテストを行っていた。しかしながら、英語力診断テストを受ける学生の態度から、約 5 時間に及ぶスペイン語授業による精神的身体的疲労がテストの結果に影響を与えている可能性が考えられた。実験 4 では講座最終日の午前中に 2 回目の英語力診断テストを実施した。実験 4 の詳しい考察は 2.2.6 で、予備実験を含む 5 つの実験を踏まえた考察は 2.2.7 で行う。

### 2.2.1a 実験概要(全実験共通)

予備実験および実験 1 における英語力診断テストは筆記形式のパートのみで、実験 2 以降では筆記形式のパートと口頭形式のパートに分かれている。筆記形式の英語力診断テストでは、対象となる学生に 3 分間のビデオを通して提示し、その後ビデオを 1 分ごとに停止、筆記の時間を 3 分ずつ与える形でビデオに関する描写を自由に行ってもらった。予備実験では、インフォーマントは Word ソフトを使用して筆記を行なったが、それ以降の実験では筆記用のプリントを配布し、そこに直接書き込んでもらう形に変更している。これは日常的にキーボードを使った文字入力に慣れていない高校生がインフォーマントであるということ、また予備実験においてインフォーマントが筆記用ソフトの使用に戸惑っている様子が見受けられたことが理由である。

口頭形式の英語力診断テストでは筆記形式のテストと同様に、対象となる学生に 3 分間のビデオをまず通して提示、2 回目はビデオを見ながら口頭でビデオに関する描写を自由に行ってもらった。口頭形式のテストの音声の録音には学生のスマートフォンを使用した。人称に関わる複雑な処理を要求するため、ビデオにはできるだけ多種多様な登場人物が現れるものを使用した。またテストに使用されたビデオは音声を流さない状態で使用した。L3 学習開始前・学習後の英語力診断テスト、および筆記、口頭形式のテストではそれぞれ異なるビデオを使用した。というのも、L3 学習開始前・学習後のテストに同一のビデオを使用した場合、インフォーマントは講座終了時の英語レベルチェックを受ける際、既にビデオの内容を知っていることになり結果に影響が出ると考えたからである。ビデオの内容は、出来る限り描写の難易度が均一であるものを採択したが、完全に同じ難易度のものを用意することは不可能であり、結果に影響が



あったことは否めない。実験 4 でインフォーマントを対象に実施したアンケートでも、描写するビデオの難易度の違いについての意見が散見された。各実験で使用した素材やビデオは以下の表のとおりである。

	L3 学習開始前	L3 学習後
予備実験	“Pingu - Pingu at the Wedding Party (HQ)”. YouTube. 2013/03/23. [https://youtu.be/-VIhFGuVfS0] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)	“El Vendedor de Humo”. YouTube. 2013/01/15. [https://youtu.be/dwWqMgddes4] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)
実験 1(筆記のみ)	“Pingu - Pingu at the Wedding Party (HQ)”. YouTube. 2013/03/23. [https://youtu.be/-VIhFGuVfS0] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)	“El Vendedor de Humo”. YouTube. 2013/01/15. [https://youtu.be/dwWqMgddes4] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)
実験 2(口頭のみ)	画像 1	画像 2
実験 3(筆記)	“El Vendedor de Humo”. YouTube. 2013/01/15. [https://youtu.be/dwWqMgddes4] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)	“Pingu - Pingu at the Wedding Party (HQ)”. YouTube. 2013/03/23. [https://youtu.be/-VIhFGuVfS0] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)
実験 3(口頭)	“Chicken or The Egg”. YouTube. 2013/06/09. [https://youtu.be/nfYPktsd9bs] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)	“Pocoyo 1x07 Estornudos”. YouTube. 2009/02/15. [https://youtu.be/QW2tYvutdXc] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)
実験 4(筆記)	“Pingu - Pingu at the Wedding Party (HQ)”. YouTube. 2013/03/23. [https://youtu.be/-VIhFGuVfS0] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)	“El Vendedor de Humo”. YouTube. 2013/01/15. [https://youtu.be/dwWqMgddes4] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)
実験 4(口頭)	“Chicken or The Egg”.	“CGI Animated Short Film

	YouTube. 2013/06/09. [https://youtu.be/nfYPkts d9bs] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)	HD "Alike " by Daniel Martínez Lara & Rafa Cano Méndez   CGMeetup". YouTube. 2017/01/09. [https://youtu.be/PDHIyrfM 1_U] (最終閲覧日 2020 年 8 月 27 日)
--	---	--

表 2 実験に使用した素材

画像 1



できる日本語教材開発プロジェクト(2012)収録データより

画像 2



できる日本語教材開発プロジェクト(2011)収録データより

### 2.2.1b エラーの表記方法

2.2.2 以降では各実験の結果を項目別に分類して考察していく。その際、エラーの例をいくつか提示するが、具体的にどのエラーに注目するべきかを明確にするため、以下のルールでエラーを表記する。

- 修正を加えていないインフォーマントの回答を上、修正済みの回答を下に示す。
- 修正済みの回答の後ろに何回目の英語力診断テストの結果であるか(1 回目 : L3 学習開始前、2 回目 : L3 学習後)を示し、その後ろには各インフォーマントに任意で割り振られた番号を示す。
- 全てのエラーを太字で示す。
- 脱落のエラーがある場合には角括弧で不足内容を補う。
- 不要な句、単語、節には取り消し線が引かれる。
- 注目すべきエラーは灰色で示す。
- 修正が必要な句、単語、節はエラーとして太字で括弧内に示され、修正後の形を矢印の右側に示す。

(1) Priest looked confused.

---> [The] priest (looked → looks) confused. (スペイン語 1, 2)<sup>13</sup>

(2) And back to the his home.

---> And [went] back to ~~the~~ his home. (口頭 1, 12)

## 2.2.2 予備実験：インフォーマント(神戸市外国語大学 1 年生)

スペイン語学習による英語の運用能力への影響を詳細に調査するため、以下のような実験を行った。対象は神戸市外国語大学でスペイン語を専攻する 1 年生 22 名、中国語を専攻する 1 年生 26 名である。専攻言語の科目としてスペイン語及び中国語を週に 6 コマ(1 コマ 90 分)学習しているため、広義では集中講義形式<sup>14</sup>の外国語学習と呼ぶことができる。両言語の学生とも英語の授業を週 2 コマ履修している。

英語力診断テストは、5 月上旬と 7 月中旬に実施され、L3(中国語/スペイン語)学習開始時と L3 を一定期間学習した後の 2 回にわたって L2(英語)のレベルを測定した。結果分析には、計 2 回の英語力診断テストの両方に参加した学生(スペイン語専攻：21 名、中国語専攻：23 名)の結果のみを用いた。インフォーマントの中には日本語以外の言語を母語とする学生、及び再履修の学生は含まれない。1 回目の英語力診断テストで使用したビデオはペンギンのキャラクターが登場するもので、ペンギン家族の結婚式がテーマとなっている。2 回目の英語力診断テストで使用したビデオでは、ある町にやってきた煙売りが町の人々を騙すというストーリーで、町の住人以外に犬や猫などの動物も登場している。当初、同様のビデオを使用した口頭形式の英語力診断テストを行うことも視野に入れて計画を進めていたが、設備・機材の問題から今回の実験では音声データを取ることができなかった。筆記には Word ソフトを使用し、自動修正の機能をオフにした状態で行うよう指示した。

### 2.2.2a 実験結果

実験データはネイティブスピーカー<sup>15</sup>による添削を行なった後、以下の項目ご

<sup>13</sup> 例として、予備実験および実験 3 のインフォーマントの回答を引用した。

<sup>14</sup> Muñoz(2012)の研究での区分では、セミインテンシブとなる。なお集中講義形式の外国語学習については第 3 章で詳しく論じる。

<sup>15</sup> 予備実験、実験 1、実験 2 以降はそれぞれ異なるネイティブスピーカーによって添削が行われたが、添削者の違いによって大きな差が生じないよう全ての実験データは筆者による最終的なチェックを経ている。

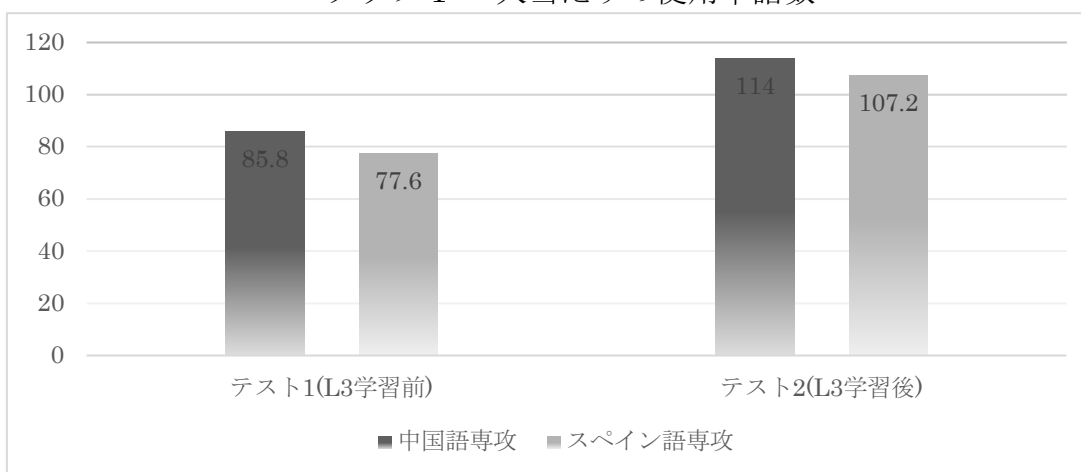
とに分析を行った。

- 単語数
- 定冠詞
- 不定冠詞
- 人称および数の一致に関するエラー

### 2.2.2a(1) 単語数

まずはそれぞれの英語力診断テストにおける一人当たりの単語数を見ていく。中国語専攻・スペイン語専攻両方の学生が、1回目よりも2回目の英語力診断テストにおいてより多くの単語を使用したことがわかる(Note: 中国語専攻  $p < 0.01$ , スペイン語専攻  $p < 0.01$ )。中国語専攻の学生はテスト1で平均85.8単語を使用し、テスト2で114単語を使用していた。一方スペイン語専攻の学生はテスト1で平均77.6単語を使用し、テスト2では107.2単語を使用していた。L3学習による影響も考えられるが、1回目の英語力診断テストから2回目の英語力診断テストの間に英語の授業を受けているため、使用単語数の増加の理由がL3学習だけであるとは言い難い。単語の増加率は両言語の学生で以下のようになり(中国語専攻 33%増 / スペイン語専攻 38%増)、スペイン語専攻の学生でより増加率の高い結果となった。

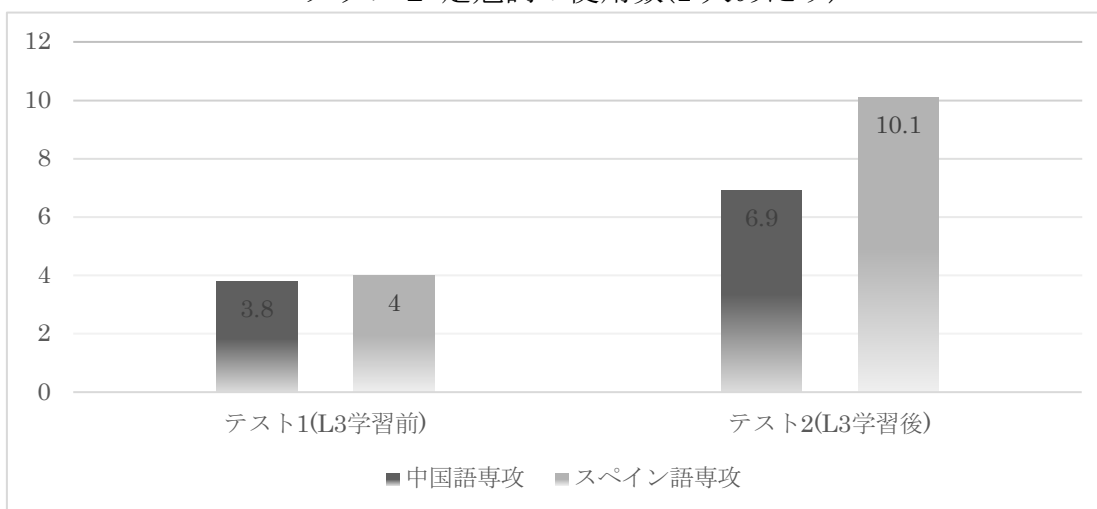
グラフ1 一人当たりの使用単語数



### 2.2.2a(2) 定冠詞

ここでは、定冠詞の総数、その中のエラー数、そして定冠詞の脱落の数を分析する。定冠詞の総数の中には学生から取ったデータに現れる定冠詞が、正しい使用、誤った使用に関わらず、全て含まれる。

グラフ 2 定冠詞の使用数(1人あたり)

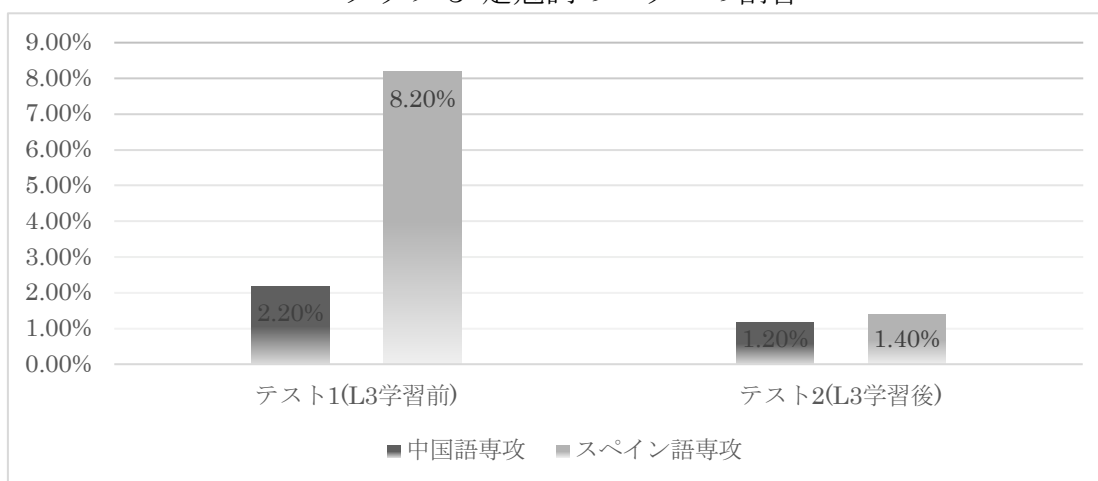


グラフ 2 からわかる通り中国語・スペイン語専攻両方の学生が 2 度目の英語力診断テストでより多くの定冠詞を使用した(Note: 中国語専攻  $p < 0.05$ , スペイン語専攻  $p < 0.01$ )。中国語専攻の学生はテスト 1 で一人当たり 3.8 の定冠詞を使用し、テスト 2 では 6.9 の定冠詞を使用していた。スペイン語専攻の学生はテスト 1 で一人当たり 4 の定冠詞を使用し、テスト 2 では 10.1 の定冠詞を使用していた。その伸び率を見ても、明らかにスペイン語の学生の使用が増加しているのがわかる(中国語専攻 81%増 / スペイン語専攻 151%増)。スペイン語の冠詞の使用の際に名詞の性・数の区別が常に意識されることで、英語における冠詞の使用にも注意が向けられるようになったことが数値から見てとれる。

### 定冠詞のエラー

ここでは定冠詞のエラーを分析する。不定冠詞でなければならないところで定冠詞を使用している場合、および必要でないところで定冠詞を使用している場合がここでのエラーに該当する。

グラフ 3 定冠詞のエラーの割合



1 回目の英語力診断テストにおいて、スペイン語専攻の学生のエラーの割合が 8.2%、中国語専攻の学生のエラーの割合は 2.2%とスペイン語の学生の結果においてよりエラーの割合が高くなっている。t 検定の結果によれば、どちらの言語を専攻した学生の結果も有意なものとはならなかった(Note: 中国語専攻  $p > 0.05$ , スペイン語専攻  $p > 0.05$ )。この結果には、1 回目の英語力診断テストを実施した 5 月の時点で、スペイン語専攻の学生はスペイン語の冠詞をある程度学習済みであったことが関係していると推測される。スペイン語の冠詞の知識が完全に定着していない状態であったため、英語の冠詞の使用の際にも過剰な注意が払われ混乱を生み、エラーにつながったと考えられる。

2 回目の英語力診断テストでは、中国語・スペイン語専攻両方の学生の結果においてエラーが減少した。減少率は中国語専攻の学生で 1.0%、スペイン語専攻の学生で 6.8%であった。既述の推測に従うとするならば、2 回目の英語力診断テストの段階ではスペイン語専攻の学生の冠詞の理解がより完全なものとなったことが、エラーの大幅な減少につながったと言えるだろう。中国語の学生に関しては、スペイン語の学生の結果と比べると数値的には明確とは言いがたいが、2 回目の英語力診断テストではエラーの割合が減少傾向にあるといえる。

エラーの例：

(3) This may be the wedding party.

---> This may be (the → a) wedding party. (スペイン語 1, 6)

(4) And then his dog changes to the big black dog.

---> And then his dog changes [in]to (the → a) big black dog.

(スペイン語 2, 7)

(5) A man seems to be annoying by the someone's late arriving.

---> A man seems to be (**annoying** → **annoyed**) by ~~the~~ someone's late arriving.  
(中国語 1,14)

(6) He changed child's paper plane to the one which can move itself [...]

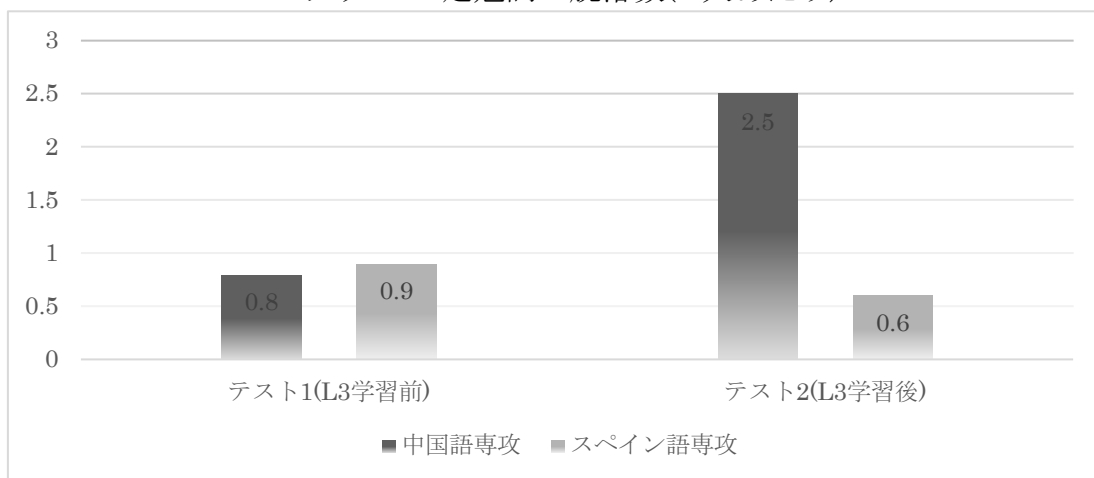
---> He changed [**the**] child's paper plane [**in**]to ~~the~~ one which can move itself [...]

(中国語 2, 9)

### 定冠詞の脱落

ここでは、定冠詞の脱落について分析する。ここでの脱落とは、本来必要な場所に定冠詞がない状態、つまり欠如を意味する。1回目の英語力診断テストでは、中国語・スペイン語専攻の学生間で定冠詞の脱落の数に差はなかった。

グラフ 4 定冠詞の脱落数(1人あたり)



グラフ 4 に示されているように、中国語専攻の学生の結果では 2 回目の英語力診断テストにおいてより定冠詞の脱落が増加した(Note:  $p < 0.05$ )。一方で、スペイン語専攻の学生の結果では脱落が減少した(中国語専攻 213%増 / スペイン語専攻 33%減)。この結果を見る限り、L3 としてのスペイン語の学習が日本語にない冠詞への意識を高め、英語のアウトプットにおいてもその影響が出たと言えそうである(Note:  $p < 0.05$ )。

エラーの例：



(7) And mother putting her grandfather on chair, he broke his leg.

---> And [the] mother [is] (**putting** → **placing**) her grandfather on (a) chair, (since) he broke his leg. (中国語 1, 14)

(8) Priest looked confused.

---> [The] priest (looked → **looks**) confused. (スペイン語 1, 2)

(9) Boy's plane returns to just a trash [...]

---> [The] boy's plane returns to [be] just a trash [...] (スペイン語 2, 7)

### 2.2.2a(3) 不定冠詞

ここでは不定冠詞の総数、その中のエラー数、そして不定冠詞の脱落の数を分析する。不定冠詞の総数の中には定冠詞の分析の場合と同様、学生から取ったデータに現れる不定冠詞が正しい使用か否かに関わらず全て含まれる。

本実験の結果分析においては、英語表現 a lot of の a を a lot of という表現の一部であるとみなし、不定冠詞としてはカウントしていない。また、不定冠詞の間違った使用により不定冠詞から定冠詞への修正が必要な場合、定冠詞としてはカウントせず、不定冠詞の誤った使用として扱う。

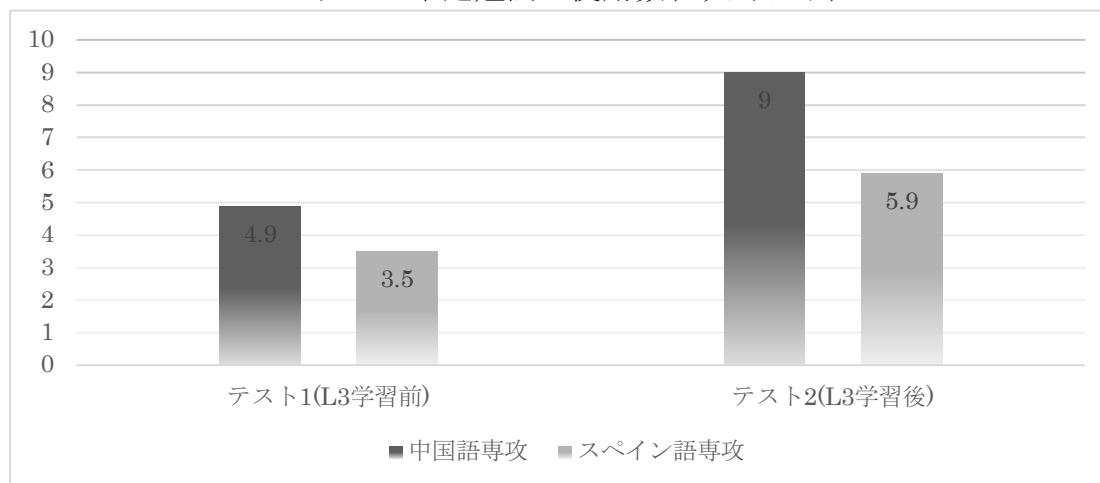
ビデオを使用しているという実験の特性上、多くのインフォーマントが画面上に初めて登場するものに対しても、定冠詞を使用している場合がある。本実験ではこの場合はエラーとしてはカウントしていない。但し、既に登場したものを再度不定冠詞で言及している場合はエラーとしてカウントする。

#### 総数

まず、不定冠詞使用の総数のみを分析する。1回目の英語力診断テストにおいて、中国語専攻の学生はトータルで 113、スペイン語専攻の学生は 73 の不定冠詞を使用した。一人当たりの使用回数は中国語専攻の学生では一人当たり約 5 回、スペイン語専攻の学生では約 3.5 回である。2回目の英語力診断テストの結果では、中国語専攻の学生はトータルで 207、スペイン語専攻の学生は 123 の不定冠詞を使用し、両方の言語の学生の結果において不定冠詞の使用に増加がみられた(Note: 中国語専攻  $p < 0.01$ , スペイン語専攻  $p < 0.03$ )。スペイン語の学生に比べると中国語の学生の結果においてより多くの使用が見られる(中国語

専攻 84%増 / スペイン語専攻 69%増)。

グラフ 5 不定冠詞の使用数(1人あたり)



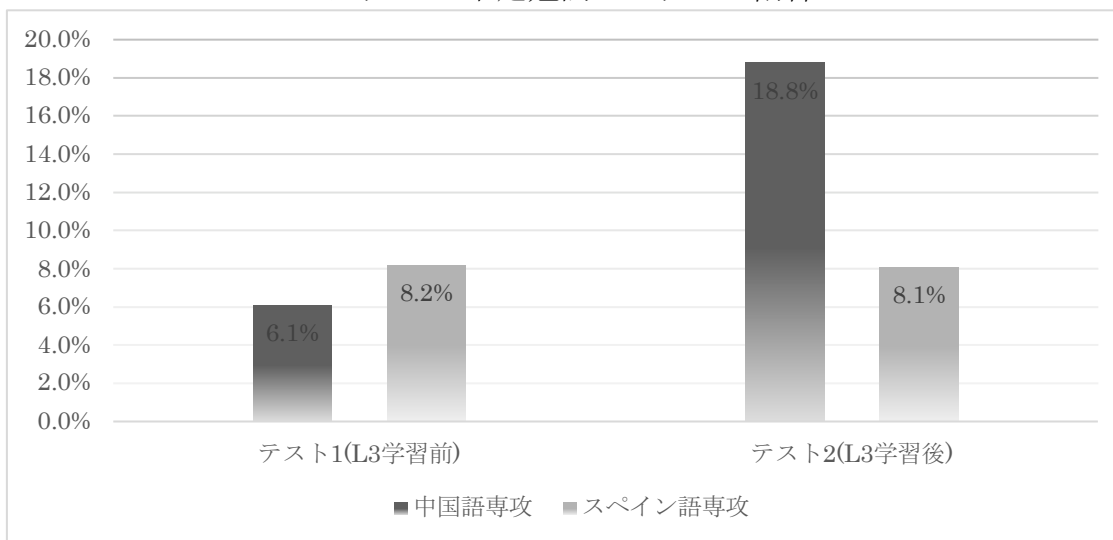
中国語は日本語と同様冠詞を持たないが、数詞「个」は不定冠詞と同じような働きを持っている。また庵・帳(2007)によれば、中国語の「一」と類別詞の組み合わせは不定冠詞の一種と考えることができるという。上記のような表現の学習を通じて英語の不定冠詞への意識が強化されたのではないかと推測される。

### 不定冠詞のエラー

2回目の英語力診断テストではスペイン語専攻の学生に比べて中国語専攻の学生の結果で不定冠詞使用の増加がより大きくなっていることがわかったが、エラーについても不定冠詞の使用の増加と同じく、中国語専攻の学生で割合が大きく増加した。t検定の結果によると、スペイン語専攻の学生の不定冠詞のエラーの割合の変化は有意なものではなかったが、中国語専攻の学生の変化は有意なものであることがわかった(Note: スペイン語専攻  $p > 0.05$ , 中国語専攻  $p < 0.05$ )。

1回目の英語力診断テストでは、その使用がより少ないにも関わらず、スペイン語専攻の学生の結果においてエラーの割合がより高くなった。しかし2回目の英語力診断テストでは、スペイン語専攻の学生で不定冠詞の使用が増加したにも関わらず、エラーの割合はほぼ変化していないことがわかる(0.1%減)。一方で中国語専攻の学生の結果では2回目の英語力診断テストにおいてエラーの割合が大幅に増加した(12.7%増)。

グラフ 6 不定冠詞のエラーの割合



エラーの例:

(10) At a ten o'clock [...]

---> At **a** ten o'clock [...] (中国語 1, 20)

(11) In final scene, a animal carrying a camera appear [...]

---> In **[the]** final scene, **a[n]** animal carrying a camera appear**[s]**.  
(スペイン語 1, 21)

(12) Then man changed a angry man's dog.

---> Then man changed **a[n]** angry man's dog. (中国語 2, 1)

(13) And then a dog become bigger than before.

---> And then (**a** → **the**) dog (**become** → **became**) bigger than before.  
(スペイン語 2, 14)

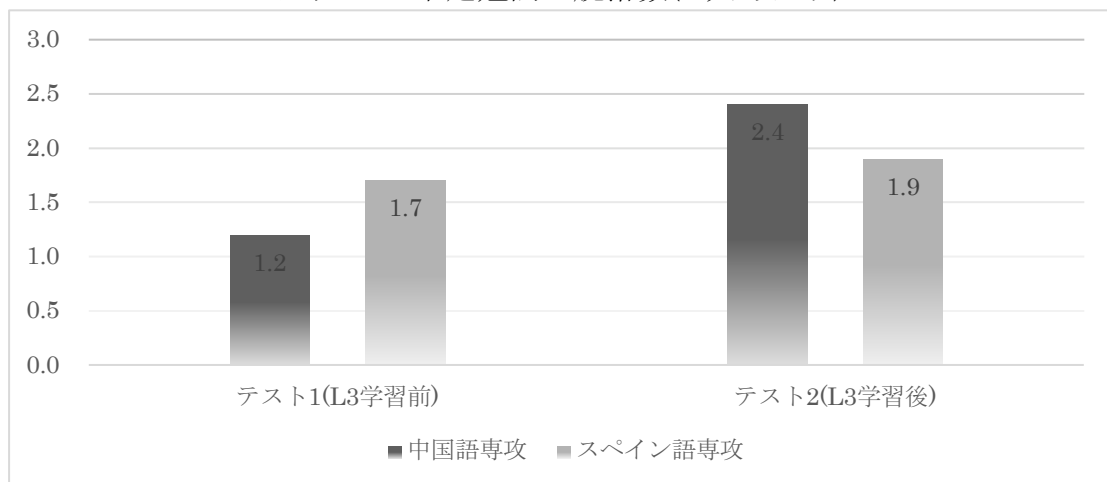
不定冠詞の総数に関する説明でもすでに述べたように、中国語には不定冠詞に近い役割を持つ形態素が存在する。その結果、中国語専攻の学生の中で英語の不定冠詞に対する意識が高まったのではないかと予測される。しかし同時に、中国語の知識をそのまま英語の不定冠詞の使用に適用することで混乱が生じ、中国語専攻の学生の結果において不定冠詞に関連するエラーが大幅に増加したと考えられる。本稿では実験の対照群として中国語専攻の学生の結果を使用し

たが、同様の実験を詳細に行えば中国語学習が英語能力に与える影響についても調査することが可能であろう。

### 不定冠詞の脱落

ここでは不定冠詞の脱落についての結果を見ていく。1回目の英語力診断テストから、定冠詞に比べると両方の言語の学生の結果においてより多くの脱落が見られた。スペイン語専攻の学生の結果からより多くの脱落が観察されたが、その差は大きくない。2回目の英語力診断テストの結果を見てみると、中国語専攻の学生の結果において不定冠詞の脱落数が大きく増加している(中国語専攻 100%増 / スペイン語専攻 12%増)。スペイン語専攻の学生の結果をテスト1と2で比べると、確かに脱落が増加してはいるがt検定の結果その差は有意でないことがわかっている(Note:  $p > 0.75$ )。一方で中国語専攻の学生の結果からはテスト1と2の間に有意差が見られた(Note:  $p < 0.02$ )。

グラフ 7 不定冠詞の脱落数(1人あたり)



エラーの例:

(14) Baby was born from an egg.

---> [A] Baby was born from an egg. (スペイン語 1, 22)

(15) The dog became strong, big and cool dog.

---> The dog became [a] strong, big and cool dog. (中国語 2, 1)

(16) It seems like party.

---> It seems like [a] party. (中国語 1, 1)

(17) He changed wood to airplane.

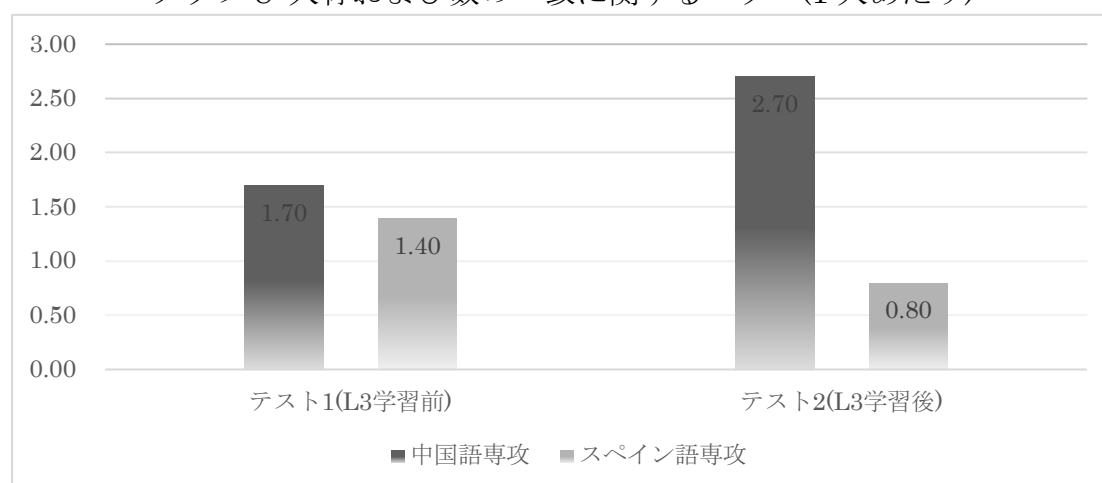
---> He changed [a] wood [stick] [in]to [an] airplane. (スペイン語 2, 2)

結果からわかるように、不定冠詞の脱落に関してはL3学習による明らかな改善は見られなかった。これはスペイン語の不定冠詞の機能が定冠詞の機能に比べて曖昧であり、初級文法のクラスではその機能について詳細な説明をされることがほとんどないのも原因の一つだと考えられる。西川(2006)によれば、日本人学生にとって定冠詞の基本的な機能の習得は比較的容易だが、不定冠詞や無冠詞の機能、用法については単純な使用であっても習得が困難だという。

#### 2.2.2a(4) 人称および数の一致に関するエラー

ここでは人称および数の一致に関するエラーについてのデータを分析する。中国語専攻の学生はスペイン語専攻の学生よりもエラーが多かっただけでなく、2回目の英語力診断テストで一人当たりのエラー数が増加した。一方、スペイン語専攻の学生のエラーは減少した。t検定の結果によればこの差は有意である (Note:  $p < 0.03$ )。

グラフ 8 人称および数の一致に関するエラー(1人あたり)



エラーの例:

(18) A seals broke the camera [...]

---> A **seals** broke the camera [...] (中国語 1, 5)

(19) One of those penguin look at the ice at 10 o'clock.

---> One of those penguin[s] look[s] at the ice at 10 o'clock. (中国語 1, 26)

(20) A big dog try to catch it.

---> A big dog (**try** → **tries**) to catch it. (中国語 2, 10)

(21) A boy have a wodden stick and [...]

---> A boy (**have** → **has**) a (**wodden** → **wood**) stick and [...] (中国語 2, 20)

(22) The old penguin are talking about his injured leg.

---> The old penguin (**are** → **is**) talking about his injured leg.  
(スペイン語 1, 7)

(23) One camera break down.

---> One camera break[s] down. (スペイン語 1, 14)

### 2.2.2b 予備実験の考察

本予備実験の結果から、定冠詞に関して言えば、中国語・スペイン語両方の言語専攻の学生の結果においてその使用が増加、中国語専攻の学生と比較するとスペイン語専攻の学生のエラーの割合が大きく減少、また脱落も減少した。本稿で分析した 3 つの要素の中でスペイン語学習によるポジティブな影響が最も顕著に現れたのが定冠詞の項目である。

不定冠詞に関してはエラー、脱落ともに両言語専攻の学生の結果で増加の傾向が見られたが、中国語の学生の結果と比較するとスペイン語の学生は低い増加数を示している。不定冠詞の結果においては定冠詞に比べ、スペイン語学習によるポジティブな影響が顕著ではないが、L3 の言語差が結果に現れているの

は確かである。ここで、定冠詞と不定冠詞の間に統語的な大きな違いがあることを指摘しておく必要があるだろう。これについては定冠詞と不定冠詞の文法的な機能の違いが関係しているのではないかと考えられる。Whitman (1974) によると、冠詞には **Quantity** と **Determiner** の二つの役割がある。**Quantity** は数を示し、**Determiner** は特定の対象を指し示す。不定冠詞は前者にあたり、定冠詞は後者にあたるため、同じ冠詞と言っても文法的機能や分類が異なっている。それを考慮に入れば、定冠詞と不定冠詞の習得メカニズムが異なることで実験結果に差が出るのも自然なことであると言える。スペイン語を学ぶだけでは改善が期待できなかった、不定冠詞の理解と習得に関する詳細な研究も今後は必要になる。

本予備実験の結果から、**L3** としてのスペイン語学習は英語の統語論的特徴の理解力強化につながる可能性があるという結論が導かれた。しかしながら、厳密に言えば1回目の英語力診断テスト実施前に**L3**の学習がスタートしていたこと、2回の英語力診断テストの間に英語の学習が継続して行われていたことから、この実験の結果だけを用いて **L3** 学習による影響を汲み取るのは難しいとも言える。そこで筆者は高校生を対象とした集中講義形式のスペイン語講座を実施し、**L3** 学習開始前と **L3** 学習終了後の講座参加者の英語能力にどのような変化が現れるのかを明らかにするため、方法を少しずつ変えながら数回にわたって同様の実験を行った。

### 2.2.3 実験 1 (2017 年 3 月)

2017 年度春の講座は全 8 日間、合計 40 時間実施され、兵庫県内の高等学校に通う高校生 3 名が参加した。当初は計 45 時間、つまり大学の授業 1 コマの 1 年間の授業時間と同じ時間数を設定していたが、使用施設の問題・学生の予定を考慮し、40 時間とした。講座初日および最終日に英語のレベルチェックテストを実施した。3 名が今回の結果分析の対象となる。インフォーマントの学生の中には日本語以外を母語とする学生は含まれない。本実験では予備実験と同様、筆記形式のテストのみを行なったが、今回はインフォーマントが高校生であることから筆記には **Word** ソフトを使用せず、筆記用のプリントを配布しそこに直接書き込んでもらう形式に変更した。本実験では予備実験と同様、ペンギンのキャラクターが登場するビデオと、煙売りが登場するビデオを使用した。

実験 1 は予備実験とは異なり、参加者が 3 名と少ない。また全ての学生が講座受講前に既に **L3** であるスペイン語の学習を始めているという点からも本実験の結果はデータとしては精度の低いものとなっていることを指摘しておくなければならない。以下に掲載する結果は参考情報にとどめ、**t** 検定を用いた詳細な分析は行わないこととする。

### 2.2.3a 実験 1 の結果

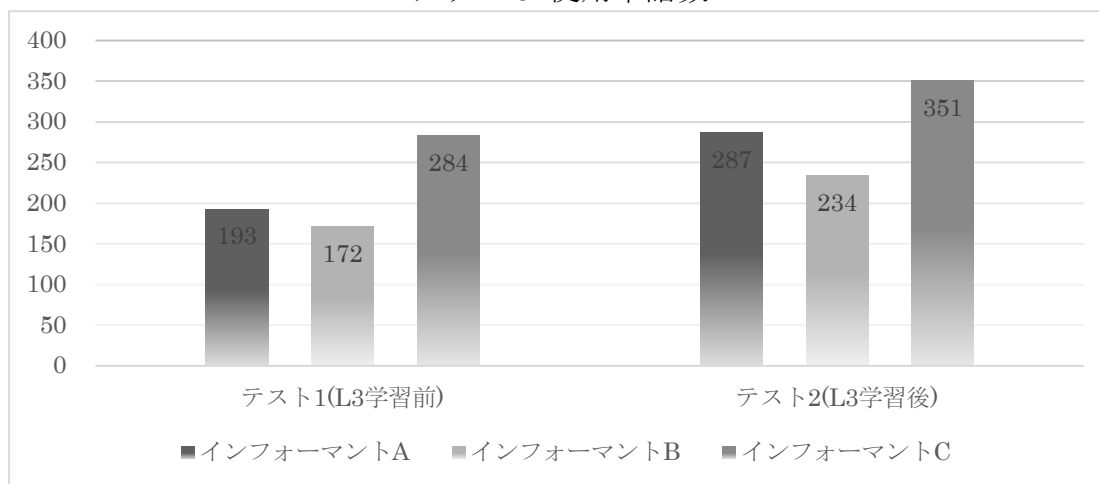
本実験ではインフォーマントの数が 3 名であることから、それぞれの学生を A,B,C とし平均値を求めず絶対値で結果を示している。実験データはネイティブスピーカーによる添削を行なった後、以下の項目ごとに分類して分析を行った。

- 単語数
- 定冠詞
- 不定冠詞

#### 2.2.3a(1) 単語数

まずはそれぞれの英語力診断テストにおける使用単語数を見ていく。

グラフ 9 使用単語数



グラフ 9 から分かるように、全てのインフォーマントがテスト 2 でより多くの単語を使用していた。A では 49%、B では 36%、C では 24%の増加が見られた。予備実験とは異なり、本講座は春季休暇中に行われていることから対象の学生はスペイン語講座の期間中、英語の学習を任意での学習を除きほとんど行っていない。つまり予備実験の状況よりもスペイン語学習の影響が直接的に結果に反映されていると考えられる。

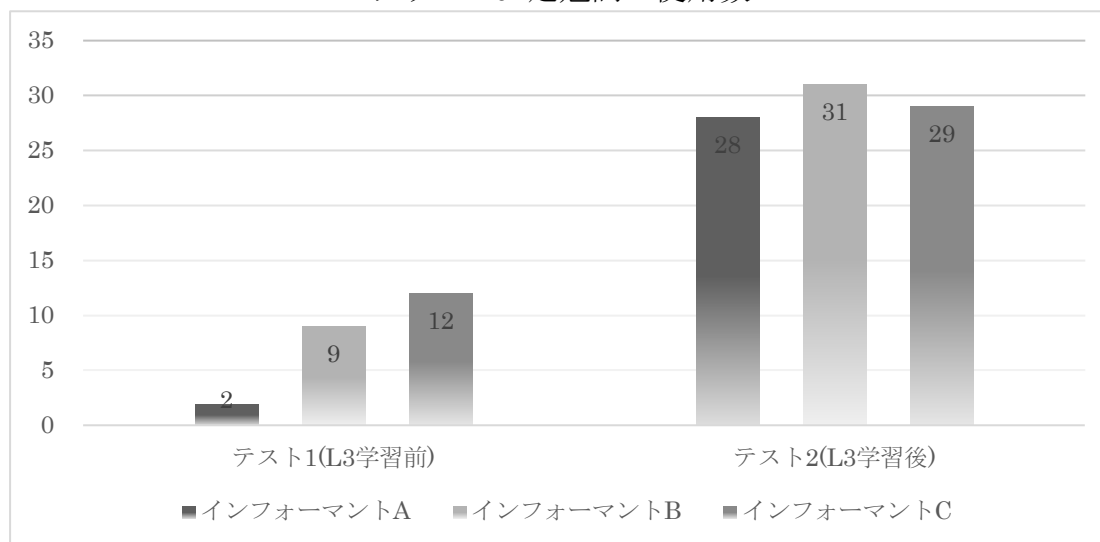
#### 2.2.3a(2) 定冠詞

ここでは、定冠詞の総数、その中のエラー数、そして定冠詞の脱落の数を分



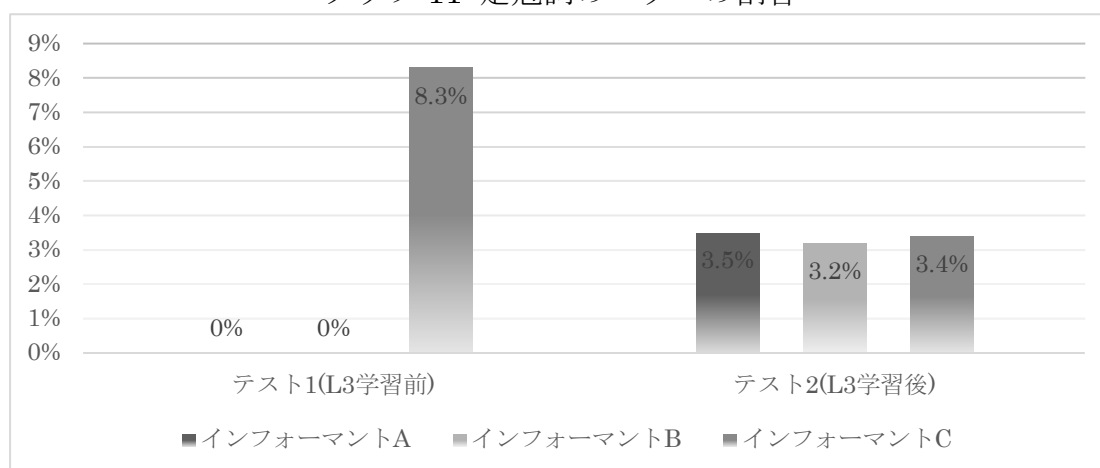
析する。予備実験の考察と同様、定冠詞の総数の中には学生から取ったデータに現れる定冠詞が、正しい使用、誤った使用に関わらず、全て含まれる。

グラフ 10 定冠詞の使用数



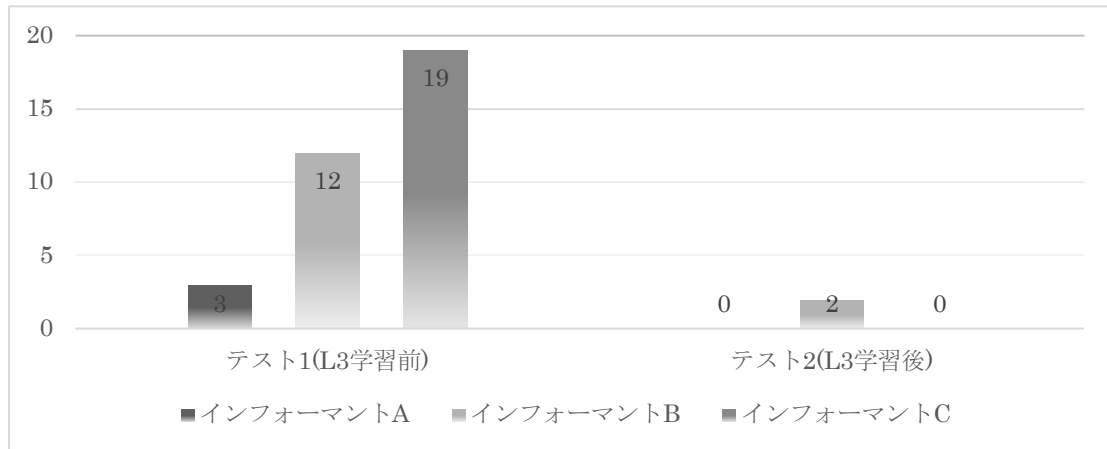
グラフ 10 の通り、全ての講座受講者がテスト 2 においてより多くの定冠詞を使用した。その増加は A で 14 倍、B で 3.4 倍、C で 2.4 倍となっている。

グラフ 11 定冠詞のエラーの割合



グラフ 11 は使用された定冠詞のうちエラーの割合をしめしたものである。グラフ 10 で見たように全てのインフォーマントがテスト 2 でより多くの定冠詞を使用していたが、それに伴い、グラフ 13 にあるようにエラーの割合も A と B では増加した。その一方で、C のインフォーマントは定冠詞のエラーの割合がテスト 2 で減少している。

グラフ 12 定冠詞の脱落

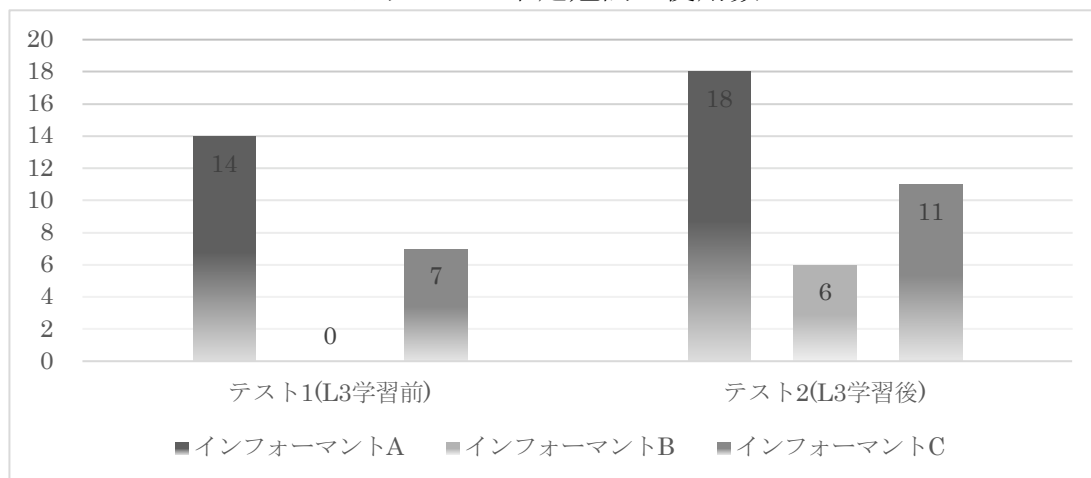


定冠詞の脱落のエラー数に関してはグラフ 12 の通り、全てのインフォーマントの結果において、テスト 2 での脱落のエラー数が減少している(A: 3→0, B: 12→2, C: 9→0)。特に A と C では脱落のエラーを 0 に抑えている。

### 2.2.3a(3) 不定冠詞

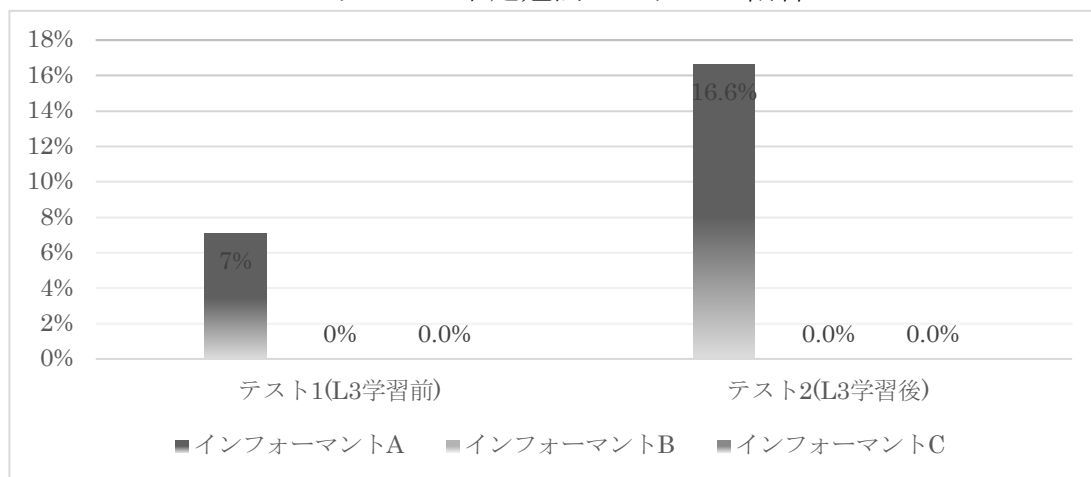
ここでは、不定冠詞の総数、その中のエラー数、そして不定冠詞の脱落の数を分析する。予備実験の考察と同様、不定冠詞の総数の中には学生から取ったデータに現れる不定冠詞が、正しい使用、誤った使用に関わらず、全て含まれる。予備実験ではビデオを使用しているという特性上、多くのインフォーマントが画面上に初めて登場するものに対しても、定冠詞を使用している場合、エラーとしてはカウントしていなかった。本実験以降の実験ではネイティブチェックの際、ビデオの内容も考慮した上で判断している。すなわち、初めて登場するものに対して定冠詞を使用している場合、ビデオの内容・状況から不自然だと判断した場合にはエラーとしてカウントした。

グラフ 13 不定冠詞の使用数



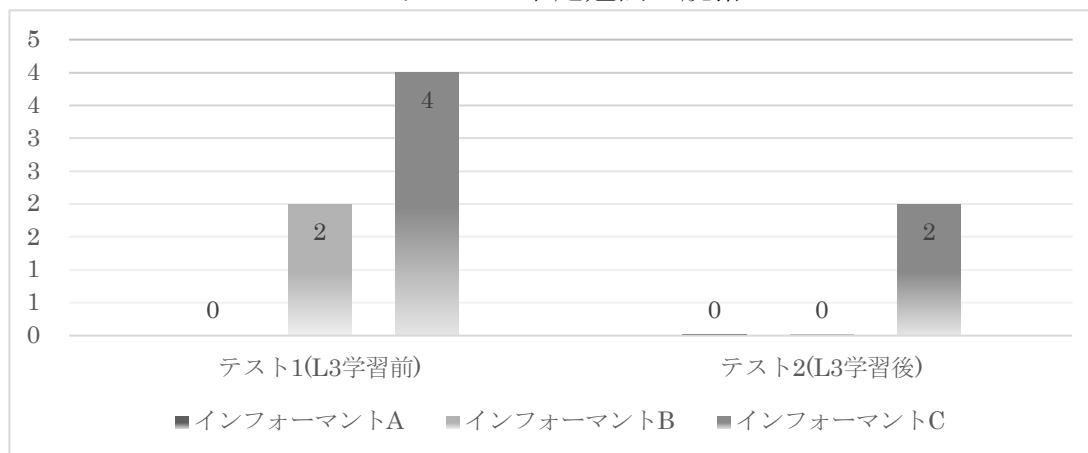
グラフ 13 の通り、全ての講座受講者がテスト 1 に比べ 2 でより多くの不定冠詞を使用した(A: 14→18, B: 0→6, C: 7→11)。しかしながら定冠詞使用の結果と比較すると、増加の割合は低くなっている(A: 28.6% 増加, C: 57.1% 増加)。スペイン語学習後も不定冠詞の使用に関してはあまり向上が得られないという傾向は、先述の予備実験の結果と共通するものである。

グラフ 14 不定冠詞のエラーの割合



次に不定冠詞の誤った使用の割合を示すグラフ 14 をみると、B,C では不定冠詞のエラーは見られなかった。不定冠詞の使用数が少ないことも要因として考えられるが、A でもエラーの割合の改善(7.1%から 16.6%)があったことからスペイン語学習による影響があったと推測できる。

グラフ 15 不定冠詞の脱落



最後に、不定冠詞の脱落に関してのデータを分析していく。グラフの通り、全ての受講者の結果において不定冠詞の脱落のエラーが減少した(A: 0 → 0, B: 2 → 0, C: 4 → 2)。実験 2 では不定冠詞の脱落のエラーがインフォーマント全体でもほぼ 0 となっている。

### 2.2.3b 実験 1 の考察

2.2.2 の冒頭でも述べたように、実験 1 はインフォーマントの数が少ないためデータとしては精度の高いものではない。しかしながら予備実験の結果と同様、定冠詞および不定冠詞の使用は L3 学習後のテストで増加の傾向が見られ、その脱落のエラーも減少していた。

予備実験と実験 1 では筆記形式のテストでのみ英語の運用能力の変化を調査したが、筆記形式のテストではインフォーマントが間違いを書き直したり、使用する冠詞について熟慮したりするための時間が十分にある。そこで、実験 2 以降は筆記形式のテストに加え口頭形式のテストのデータも収集した。

### 2.2.4 実験 2 (2017 年 8 月)

2017 年度夏の講座は 8 月 21 日から 8 日間の日程で実施され、兵庫県内の高等学校に通う高校生 11 名が参加した。講座初日および最終日に英語のレベルチェックテストを実施した。11 名のうち 8 名(2 回の英語レベルチェックテストを受講したインフォーマント)が今回の結果分析の対象となる。インフォーマントの中には日本語以外を母語とする者はいない。

本実験ではこれまでの実験では実現しなかった口頭形式の英語チェックテストを導入したが、筆記形式の英語チェックテストは時間の都合上実施していな

い。口頭形式の英語テストではビデオを使用せず、テスト毎に異なる 2 種類の場面が描かれた図を提示しその場면을説明する音声をスマートフォンやボイスレコーダーで録音してもらった。1 回目の英語力診断テストに使用したのはある日の動物園の様子を描いたイラスト、2 回目の英語力診断テストにはある日のレストランの様子を描いたイラストを使用した。動物園のイラストには人物以外に数種類の動物が登場しており、レストランのイラストには人物のみが描かれている。実施日に講座を欠席していた学生やデータを正しく録音できなかった学生がいたため、インフォーマントの数が実際の受講者より少なくなっている。

#### 2.2.4a 実験 2 の結果

実験データはネイティブスピーカーによる添削を行なった後、以下の項目ごとに分類して分析を行った。

- 単語数
- 定冠詞
- 不定冠詞
- 人称および数の一致に関するエラー
- 自己修正

##### 2.2.4a(1) 単語数

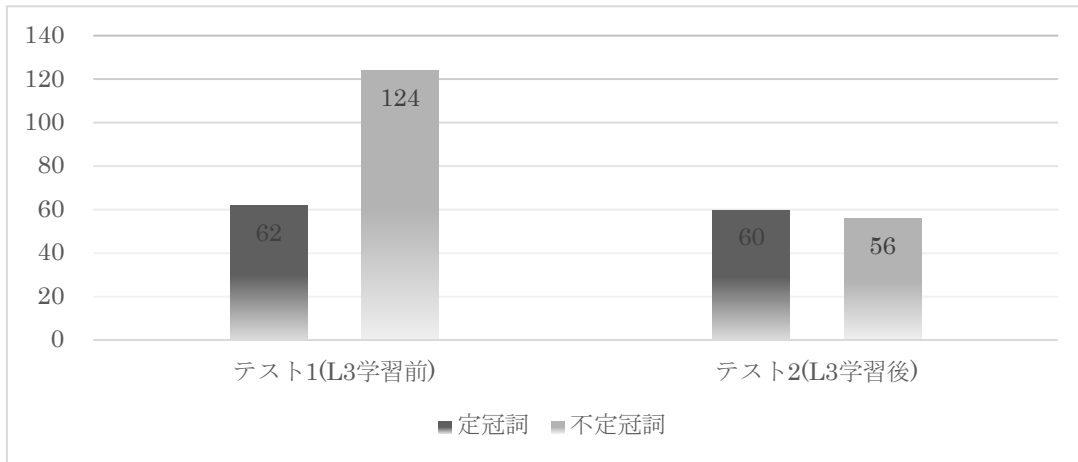
1 回目の英語力診断テストでは一人当たりの平均使用単語数が 159 語であったのに対し、2 回目の英語力診断テストでは 169 語であった。インフォーマントごとの結果を見ると、使用単語数が 67%増加した者もいた。しかしながら t 検定の結果によれば、この差は有意なものではない( $p > 0.05$ )。

##### 2.2.4a(2) 冠詞

ここでは定冠詞及び不定冠詞の総数、その中のエラー数、そして定冠詞/不定冠詞の脱落数を分析する。定冠詞/不定冠詞の総数の中には学生から取ったデータに現れる冠詞が、正しい使用、誤った使用に関わらず全て含まれる。

本実験の結果分析においては、英語表現 a lot of の a を a lot of という表現の一部であるとみなし、不定冠詞としてはカウントしていない。また、不定冠詞の間違った使用により不定冠詞から定冠詞への修正が必要な場合、定冠詞としてはカウントせず、不定冠詞の誤った使用として扱う。

グラフ 16 冠詞の使用総数



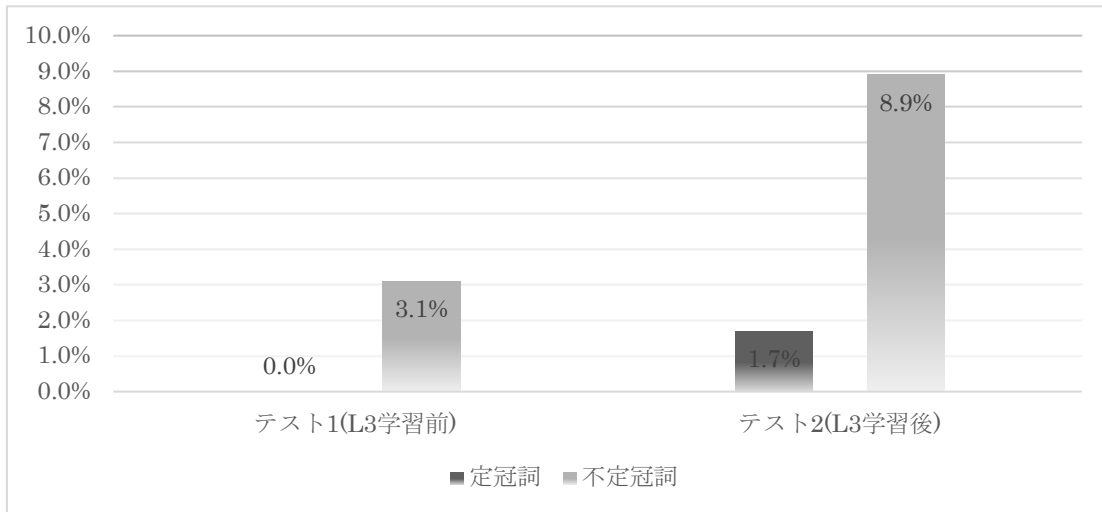
グラフ 16 から分かる通り、定冠詞の使用数はテスト 1、2 で大きな変化はなかったが、不定冠詞の使用は実験 2 で大きく減少している。一人当たりの使用数は定冠詞で 7.8 から 7.5(Note:  $p > 0.05$ )と変化した。不定冠詞では 15.5 から 7 と変化した。t 検定によれば有意な差ではない( $p > 0.05$ )。これは 2 回目の英語力診断テストで不定冠詞の使用が大幅に減少<sup>16</sup>したインフォーマントが 1 名いたことが原因ではないかと考えられる。

これまで 2 回の実験の結果(予備実験/2017 年 3 月の実験)では冠詞の使用の顕著な増加がみられていたが、今回の実験では異なる結果となった。これは今回の実験が口語形式であったためではないかと予想している。

続いて、定冠詞/不定冠詞のエラーを分析する。ここでは定冠詞を使用すべきところで不定冠詞を使用していたり、定冠詞を不必要なところで使用したりしているケースをエラーとする。不定冠詞についても同様に、代わりに定冠詞を使用していたり、不必要なところで使用したりしているケースをエラーと呼ぶ。

<sup>16</sup> 当該のインフォーマントはテスト 1 で 52 回、テスト 2 で 1 回、不定冠詞を使用していた。

グラフ 17 冠詞のエラーの割合



1 回目の英語力診断テストでは定冠詞のエラー総数が 0、2 回目の英語力診断テストでは 1 になった。不定冠詞についてはエラー総数が 7 から 5 に変化している。グラフ 17 の通り、エラーの割合は定冠詞で 0% から 1.7%、不定冠詞で 3.1% から 8.9% と変化した。特に不定冠詞については、使用数が減少しているにもかかわらずエラーの割合は増加しているが t 検定の結果によればどちらも有意な差ではない (Note:  $p > 0.05$ )。冠詞のエラーについても、これまでの実験結果とは異なるものとなった。

実験結果をインフォーマントごとに観察すると、インフォーマント A は不定冠詞のエラーが 4 から 1 に減少、インフォーマント G のエラーは 2 から 0 に減少するなどポジティブな変化が見られたケースもあった。一方で、1 回目の英語力診断テストではエラーがなかったにもかかわらず、2 回目の英語力診断テストでエラーが 2 になったインフォーマントもいるため、結果には個人差が見られた。

エラーの例：

(24) A monkey is walking around a mountain.

---> (A → The) monkey is walking around (a → the) mountain. (テスト 1, 1)

(25) And there is a two person who is in front of the monkeys.

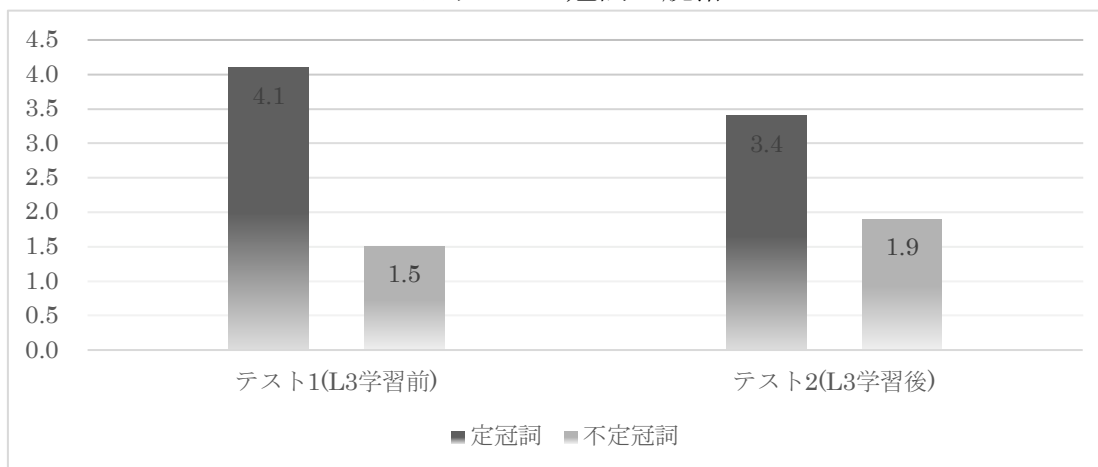
---> And there (is → are) (a → ∅) two person[s] who (is → are/stay) in front of the monkeys. (テスト 1, 7)

(26) People can watch them, a monkeys are eating banana[...]

---> People can watch them, (a → ∅) monkeys are eating banana[s][...]

(テスト 1, 6)

グラフ 18 冠詞の脱落



ここでは定冠詞/不定冠詞の脱落について考察していく。ここでの脱落とは、本来必要な場所に定冠詞/不定冠詞がない状態を意味する。定冠詞では一人当たりの脱落が 4.1 から 3.4 に減少し(Note:  $p > 0.05$ )、不定冠詞では 1.5 から 1.9 に増加した(Note:  $p > 0.05$ )。t 検定の結果によれば、どちらにおいてもその差は有意なものではない。

実験結果をインフォーマントごとに観察すると、8 人中 4 人が定冠詞の脱落のエラーを減少させている。不定冠詞の結果からはエラーの改善は見られていないが、定冠詞についてはスペイン語学習後に意識の変化が起こったのではないかと考えられる。

エラーの例：

(27) The woman who show the place of rest room has a plate.

---> The woman who (show → shows) the place of [the] rest room has a plate. (実験 2, 1)

(28) This is restaurant.

---> This is [a] restaurant. (実験 2, 3)



(29) In the front of entrance there are three people.

---> In (**the** →  $\emptyset$ ) front of [**the**] entrance there are three people. (実験 2, 4)

(30) There are many people in zoo.

---> There are many people in [**the**] zoo. (テスト 1. 5)

冠詞についての考察の最後に、新たな視点でエラーを分析したい。水野(2000)によると、英語の冠詞のエラーは以下の 5 つに分類できる。すなわち共起エラー、語順エラー、忘却エラー、濫用エラー、誤用エラーである。共起エラーとは冠詞と他の決定詞が並列して使用される場合である。語順エラーは冠詞とそれに後続する形容詞の語順に倒置が起こる場合である。忘却エラーは必要な冠詞を脱落している場合で、本稿ではこの忘却エラーを冠詞の脱落として分類している。濫用エラーは、冠詞が不必要な箇所に使用される場合で、誤用エラーは定冠詞と不定冠詞の入れ違いなど、冠詞の選択が正しくされていない場合である。

水野は、共起エラー、語順エラーを統語的エラー、残りの 3 つを意味・語用論的なエラーであるとしている。ここでは冠詞についてのエラーを統語的エラーと意味・語用論的エラーに分け定冠詞・不定冠詞の区別を行わずに集計した。

	統語的エラー	意味・語用論的エラー
実験 2(1)	2	5
実験 2(2)	0	5

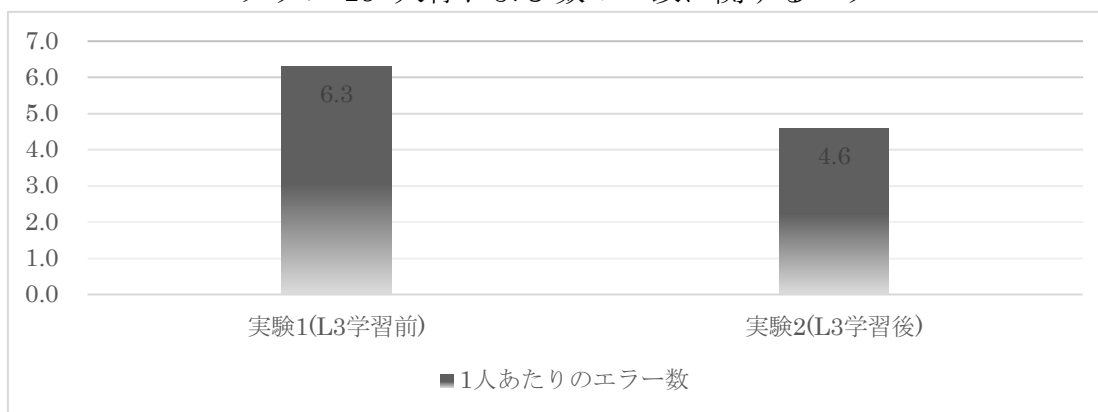
表 3 冠詞のエラー数、種類別の統計 (実験 2)

表 3 のとおり、冠詞の統語的エラー(共起エラー・語順エラー)は 2 回目の英語力診断テストでエラーが減少し 0 になった。意味・語用論的エラー(忘却エラー・濫用エラー・誤用エラー)は、エラー数に変化がなかった。エラーの絶対数が少ないことを踏まえると、推測の域を出ないものの、統語的エラーの減少は L3 学習によるインフォーマントの冠詞への意識の変化がその要因ではないかと考えられる。これについては以降の実験でも引き続き考察する。

## 2.2.4a(3) 人称および数の一致に関するエラー

ここでは人称および数の一致に関するエラーについてのデータを分析する。

グラフ 19 人称および数の一致に関するエラー



結果はグラフ 19 のとおりである。1 回目の英語力診断テストでは一人当たりのエラーが 6.3 であったのに対し、2 回目の英語力診断テストでは 4.6 に減少した (27%減)。t 検定の結果によればこの差は有意ではない ( $p > 0.05$ )。

エラーの例

(31) There is two animals and a woman[...]

---> There (is → are) two animals and a woman[...] (テスト 1,3)

(32) There are two waiter, there are three waitress.

---> There are two waiter[s], there are three waitress[es]. (テスト 2, 5)

(33) A woman and a man is watching four monkeys[...]

---> A woman and a man (is → are) watching four monkeys[...] (テスト 1, 1)

(34) There is two book on the table.

---> There (is → are) two book[s] on the table. (テスト 2, 1)

## 2.2.4a(4) 自己修正

ここでは、インフォーマント自身が自らの誤りに気づき、直後に訂正した回答例について分析する。修正後の語彙や表現が文法的に正しくない場合も、自己修正の例としてカウントしている。自己修正の例は 1 回目の英語力診断テストで 4 ケース、2 回目の英語力診断テストで 12 ケース観察できた。

自己修正の例(テスト 1)

(35) There is... There are two trees.

---> There (is → are) two trees. (テスト 1, 1)

(36) And other pair talks...talk....

---> And other pair (talks → talk)... (テスト 1, 2)

(37) The two couples in front of bears were...ah... are taking a picture.

---> The two couples in front of bears (were → are) taking a picture.  
(テスト 1, 5)

自己修正の例(テスト 2)

(38) And there is one man who are, who is going to order his plate but and telling to waiter[...]

---> And there is one man who (are → is) going to order his plate but and telling to waiter[...]  
(テスト 2, 7)

(39) ... I think he come back, he will come back.

---> ... I think he (come → will come) back. (テスト 2, 7)

(40) There are twelve people in the, a restaurant[...]

---> There are twelve people in (the → a) restaurant[...]  
(テスト 2, 8)

自己修正は主に人称や数の一致、もしくは時制に関するものであった。2回目の英語力診断テストでその数が増加していることから、インフォーマントがアウトプットを行う際、L3学習前より学習後に、より英語の形態素へ注意を向けている傾向があると言えそうである。

#### 2.2.4b 実験2の考察

実験2はインフォーマントの数が9名で、実験1と比較して増加した。また、前回までの実験で実施できなかった口頭形式の実験データを取ることができた。一人当たりの使用単語数は増加していたが、冠詞の使用数は減少した一方でエラーの割合は定冠詞/不定冠詞、両方のデータから増加の傾向が見られた。定冠詞の脱落のエラー、人称や数の一致に関するエラーはL3学習により向上の傾向が観察できた。また冠詞のエラーについては、特に統語的エラーがスペイン語教育を通して改善できるという新たな仮説を立てるに至った。以降の実験では口頭形式、筆記形式両方の実験データを取ることでより詳細な研究を試みた。

#### 2.2.5 実験3(2018年8月)

2018年度の講座は8月20日から8日間の日程で実施され、兵庫県内の高等学校に通う高校生15名が参加した。講座初日および最終日の午後に英語のレベルチェックテストを実施した。初日の欠席者を除く14名が今回の結果分析の対象となる。インフォーマントの中には日本語以外を母語とする者はいない。これまでの実験では筆記形式、口頭形式どちらかのみの実施であったが、今回より両方を実施している。筆記形式の実験ではこれまでの実験で使用した煙売りの登場する動画(1回目)、ペンギンの登場する動画(2回目)を使用した。口頭形式の実験では1回目に鳥と豚が主要な登場人物であるラブストーリーのアニメーション動画を使用し、2回目にはスペインの幼児向けアニメキャラクターPocoyo(ぽこよ)が友人達と積木遊びをする動画を使用した。

#### 2.2.5a 実験結果

実験データはネイティブスピーカーによる添削を行なった後、以下の項目ごとに分類して分析を行った。

- 単語数
- 定冠詞

- 不定冠詞
- 人称および数の一致に関するエラー
- 自己修正(主に口頭実験)

### 2.2.5b 結果分析(口頭形式)

まずは口頭形式の英語テストの結果を分析する。初日の欠席者 1 名を除く 14 人のうち 2 名の音声データが分析不可能であったため、講座参加者 15 名中 12 名のデータのみを分析した。

#### 2.2.5b(1) 単語数

これまでの実験ではいずれも、2 回目の英語力診断テストにおいて使用単語数<sup>17</sup>が増加していたが、本実験では使用単語数に大きな変化は見られなかった。1 回目の英語力診断テストでは一人当たりの平均使用単語数が 166 語であったのに対し、2 回目の英語力診断テストでは 167 語であった。t 検定によると、これは有意な差ではないことがわかった( $p > .05$ )

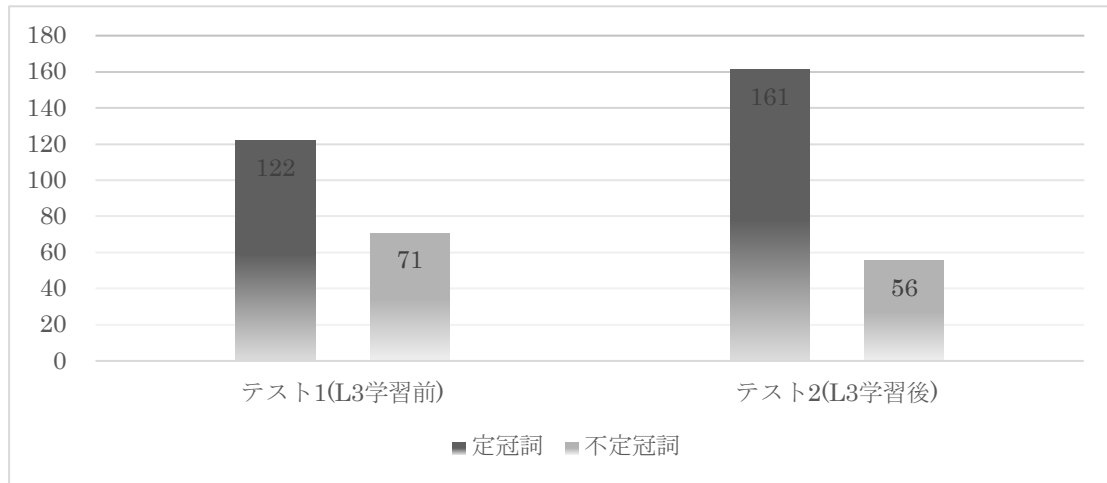
#### 2.2.5b(2) 冠詞

ここでは定冠詞及び不定冠詞の総数、その中のエラー数、そして定冠詞/不定冠詞の脱落数を分析する。定冠詞/不定冠詞の総数の中には学生から取ったデータに現れる冠詞が、正しい使用、誤った使用に関わらず全て含まれる。不定冠詞の間違った使用により不定冠詞から定冠詞への修正が必要な場合、定冠詞としてはカウントせず、不定冠詞の誤った使用として扱う。

---

<sup>17</sup> 同一の単語が複数回あらわれる場合にもそれぞれを一語とカウントしている。

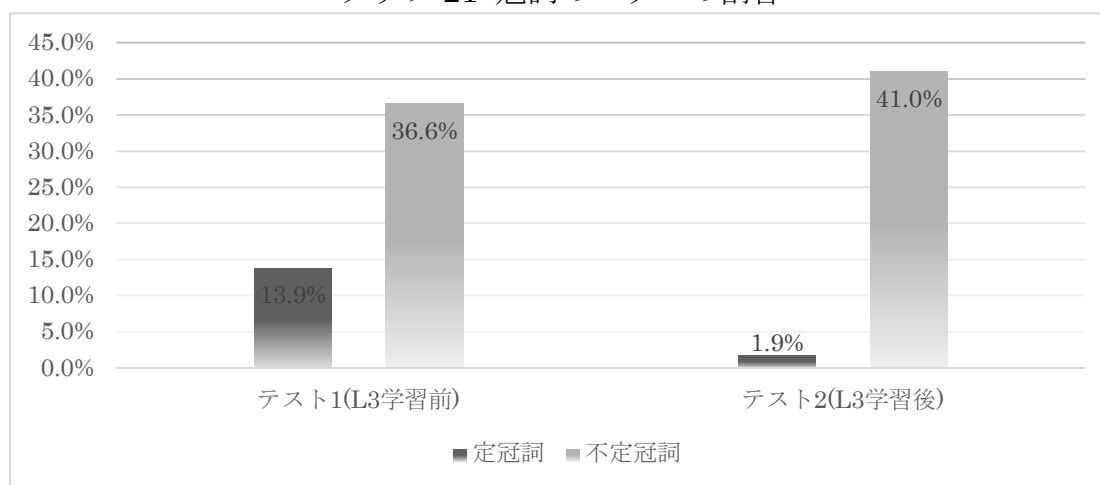
グラフ 20 冠詞の使用総数



結果はグラフ 20 のとおりである。2 回目の英語力診断テストにおいて定冠詞の使用が増加した(32%増)。一人当たりの使用数では 10.2 から 13.4 に増加している。t 検定の結果においてもこれは有意な差であることがわかった( $p < .05$ )。インフォーマントごとの数字を詳細に見てみると 12 人中 8 人が 2 回目の英語力診断テストでより多くの定冠詞を使用している。一番差の大きいインフォーマントでは定冠詞の使用が 2 から 21 にまで増加している。

不定冠詞については 2 回目の英語力診断テストで使用総数が減少した(21%減)。一人当たりの使用で 6 から 5.3 に減少した。しかし t 検定によると、これは有意な差ではないことがわかった( $p > .05$ )。これまでの実験(予備実験、実験 1、実験 2)の結果からも、不定冠詞については定冠詞に比べ、スペイン語学習を通じたポジティブな影響が現れにくいということがわかっていた。今回の実験では定冠詞と不定冠詞の使用数の結果でもその傾向が見られ、L3 学習前後で不定冠詞の使用数に大きな変化が現れなかった。

グラフ 21 冠詞のエラーの割合



次に、定冠詞/不定冠詞のエラーを分析する。ここでは定冠詞を使用すべきところで不定冠詞を使用していたり、定冠詞が不必要なところで使用したりしているケースをエラーとする。不定冠詞についても同様に、定冠詞を使用していたり、不必要なところで使用したりしているケースをエラーとする。1回目の英語力診断テストでは定冠詞の総エラー数が17であったのに対し、2回目の英語力診断テストではその数が3に減少した。上記のグラフ23の通り、エラーの割合は13.9%から1.9%に減少している。1回目の英語力診断テストでは定冠詞のエラーが12人中7人のインフォーマントのデータからあがったのに対して、2回目の英語力診断テストではそのうちの5名がエラーなく定冠詞を使用していた。定冠詞の総使用数の結果と合わせて考察すると、スペイン語を学習することで明らかに英語の定冠詞への意識が変化したと言える。t検定の結果からも有意な差であることがわかった( $p < 0.03$ )。

不定冠詞については、1回目の英語力診断テストでは総エラー数が26であったのに対し、2回目の英語力診断テストではその数が23に減少した。上記のグラフ21の通り、エラーの割合は36.6%から41%に増加した。不定冠詞についてはエラー数が減少してはいるものの、エラーの割合は増加している。t検定の結果によればこの差は有意ではないことがわかった( $p > 0.05$ )。

エラーの例(定冠詞)：

(41) Suddenly the bird is coming to the restaurant [...]

---> Suddenly (the → a) bird is coming [in]to the restaurant[...]

(口頭 1, 5)

(42) And back to the his home.

---> And [**went**] back to ~~the~~ his home. (口頭 1, 12)

(43) A boy put the yellow block on the tower [...]

---> A boy put (~~the~~ → **a**) yellow block on (~~the~~ → **a**) tower [...] (口頭 2, 6)

エラーの例(不定冠詞) :

(44) And a pigs... give his wife a breakfast.

---> And (**a** → ~~the~~) **pig**... give[**s**] his wife **a** breakfast. (口語 1, 11)

(45) because the there is an flower near the desk.

---> (~~because~~ → **but**) ~~the~~ there is (~~an~~ → **a**) flower near the desk. (口語 1, 9)

(46) but... the elephant broke... broke a block again.

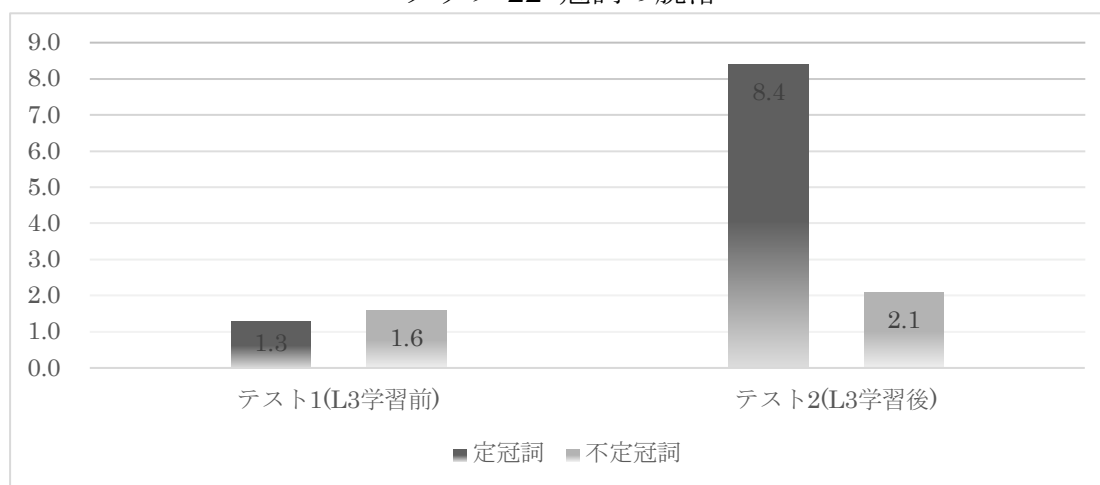
---> but... the elephant broke... broke (**a** → ~~the~~) block again. (口語 2, 2)

(47) After that a bird is angry.

---> After that (**a** → ~~the~~) bird is angry. (口語 2, 7)



グラフ 22 冠詞の脱落



ここからは冠詞の脱落について考察していく。ここでの脱落とは本来必要な場所に冠詞がない状態、つまり冠詞の欠如を意味する。1回目の英語力診断テストでは一人当たりの定冠詞の脱落が1.3であったのに対し、2回目の英語力診断テストでは8.4と大幅に増加した。これはt検定の結果でも有意な差であることがわかった( $p < .03$ )。これまでの実験ではスペイン語学習を通して冠詞の不必要な脱落が大幅に減少していたが、今回の実験ではこれまでの結果と大きく異なるデータとなった。本実験の結果から推測すると、L3学習により冠詞への意識は向上したものの、筆記形式よりスピード感を求められる口語形式においては、冠詞の選択時に迷いが生じた場合には無冠詞を選択する結果によるものではないかと推測される。グラフ21にあるように、定冠詞のエラーの割合は減少の傾向が見られることから、不確かな部分は無冠詞を選択し、一方で正しい使用であると確信した場合にだけ定冠詞を使用していた可能性がある。

不定冠詞においては1回目の英語力診断テストで一人当たりの脱落が1.6、2回目の英語力診断テストにおいて2.1と2回目の英語力診断テストでより多くの脱落がみられたが、その差は小さい。t検定でもこの差は有意ではない( $p > 0.05$ )という結果が出ている。

エラーの例(定冠詞) :

(48) Pig meet chicken.

---> [The] pig meet[s] [the] chicken. (口語 1, 1)

(49) Then a bird... come to shop.

---> Then a bird... come[s] to... [the] shop. (口語 1, 7)

(50) And boy is running around...

---> And [the] boy is running around... (口語 2, 3)

エラーの例(不定冠詞) :

(51) After that they have date to the m.. see movie.

---> After that they have [a] date to ~~the m..~~ see [a] movie. (口語 1, 6)

(52) so she... little bit um disappointed him.

---> so she [was] [a] little bit ~~um~~ disappointed [with] him. (口語 1, 8)

(53) Boy is playing with elephante duck...

---> [A] boy is playing with [an] ~~elephante~~ [and] [a] duck[...] (口語 2, 3)

### 2.2.5b(3) 人称および数の一致に関するエラー

ここでは、3人称の単数の s の表出や主語と動詞の人称の一致、名詞の単複の一致に関わるエラーを分析する。

グラフ 23 人称および数の一致に関するエラー



人称および数の一致に関するエラーはグラフ 23 のとおり。1 回目の英語力診断テストでは一人当たりのエラーが 6.9 であったのに対し、2 回目の英語力診断テストでは一人当たりのエラーが 4 と減少した(42%減少)。t 検定の結果によればこの差は有意である( $p < 0.03$ )。形態統語的に英語より複雑なスペイン語の学習を通して、特に英語の人称および数の一致に関するエラーが改善されるのではないかという仮説を支持する結果となった。

エラー例：

(60) and he go down out from his house.

---> and he (go → goes) ~~down~~ out (of → from) his house. (口語 1, 8)

(61) But uhh one... bird appear in front of him.

---> But ~~uhh one...~~ [a] bird ~~appear~~[s] in front of him. (口語 1, 12)

(62) Tower become very high...

---> [The] tower ~~become~~[s] very high... (口語 2, 1)

#### 2.2.5b(4) 自己修正

ここでは、インフォーマント自身が誤用に気づき直後に訂正した回答例について分析する。全体での自己修正の数は第 1 回目の英語力診断テストで 2 ケース、2 回目の英語力診断テストで 4 ケースあった。

自己修正の例(テスト 1)

(54) Then (a → **the**) pig found a beautiful bird... (口語 1, 2)

(55) but he brought corns and flowers and picture.

---> but he (**bring** → **brought**) **corn** and flowers and [**the**] picture.  
(口語 1, 3)

1 回目の英語力診断テストからは 2 つの自己修正のケースが見つかった。1 つは冠詞の使用に関する修正であるが、もう 1 つは動詞の時制に関する修正であった。

自己修正の例(テスト 2)

(56) and duck... and (a → **the**) duck put a block... (口語 2, 2)

(57) and suddenly again the **elephants** (**broke the building** → **broke building**).  
(口語 2, 5)

(58) (A boy is trying to... **the box** uh → **the boy gave the box**) to the duck.  
(口語 2, 3)

(59) and (a duck hm... and... and → **the duck**)... (口語 2, 10)

2 回目の英語力診断テストでは、自己修正のケースが 4 件見つかった。全てのケースにおいて冠詞の使用に関する訂正であり、その内 1 件は自己修正によりエラーとなっているが、それ以外のケースでは修正によって正しい冠詞の使用に置き換えられている。今回の実験では、スペイン語学習後に冠詞の使用に関する自己修正の例が増加した。

今回の口頭形式の英語テストの結果をまとめると、定冠詞において使用数の平均は増加、エラーの平均は減少、定冠詞の脱落は増加となった。これまでの実験では定冠詞の脱落の割合が減少し、スペイン語学習を通じた定冠詞への意識の変化が様々な角度から確認されたが、今回の実験における定冠詞の脱落に

関しては改善の傾向が見られなかった。

不定冠詞については使用数の平均が減少、エラーの割合は増加、脱落が増加という結果となったが、t 検定によるとその全てにおいて 1 回目と 2 回目の英語力診断テスト結果の差は有意ではないことがわかっている。つまり不定冠詞については、L3 学習によるポジティブな変化がはっきりとは見られなかった。これまでの実験でも不定冠詞の使用についてはポジティブな変化が現れにくかったため、予想通りの結果であると言えるだろう。

冠詞の脱落の増加については、エラーを恐れ、冠詞の使用を回避したことによるものではないかと考えられる。この回避は言語習得の過程において見られる現象で、Susan(2013)や Lightbown(1983)などで研究されている。詳細については本実験の考察の項で述べる。今回の実験の場合、英語の冠詞の使用に関する理解や言語構造への気付きがスペイン語の学習後も未完成な状態であったため、学習者が冠詞の使用を回避し、冠詞の脱落が増加したと言えそうである。2.2.5(c)で分析する筆記形式の実験においても同様の現象が見られた。口頭形式の結果では筆記形式の結果より脱落の増加の割合が高くなっており、より瞬発力の問われる口頭形式のアウトプットにおいて冠詞の回避の現象が顕著に現れたことがわかる。

自己修正について言えば、2 回目の英語力診断テストでその数は増加したものの明らかな変化ではなく、今回の実験だけではスペイン語学習による変化であるとは言い切れない。一方で人称および数の一致に関するエラーの平均は確かに減少していた。2 週間のスペイン語学習により、インフォーマントの中で言語への形態統語的な意識に変化があったと考えられる。

### 2.2.5c 結果分析(筆記形式)

引き続き、筆記形式の英語チェックテストの結果を分析する。ここでは初日の欠席者 1 名を除く 14 人のデータを分析した。

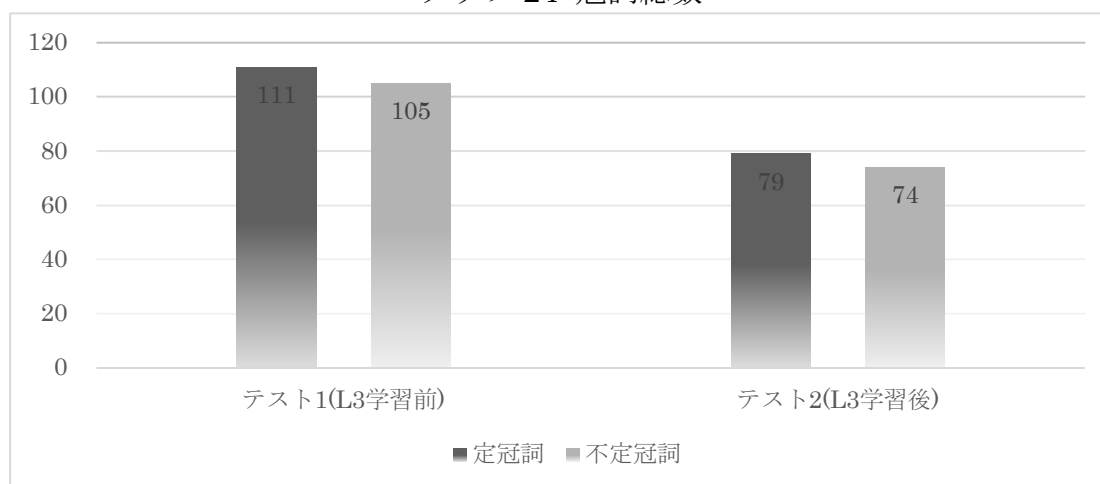
#### 2.2.5c(1) 単語数

2017 年までの研究では 2 回目の英語力診断テストにおいてより多くの単語を使用する傾向があった。しかし今回、1 回目の英語力診断テストでの一人当たりの平均使用単語数は 131 語、2 回目の英語力診断テストでは 122 語となりその数は減少した。しかし t 検定によると、これは有意な差ではないことがわかった( $p > .05$ )。

## 2.2.5c(2) 冠詞

ここでは、先ほどの口頭形式の実験と同様の方法で使用された冠詞の総数、その中のエラー数、そして冠詞の脱落数を分析する。

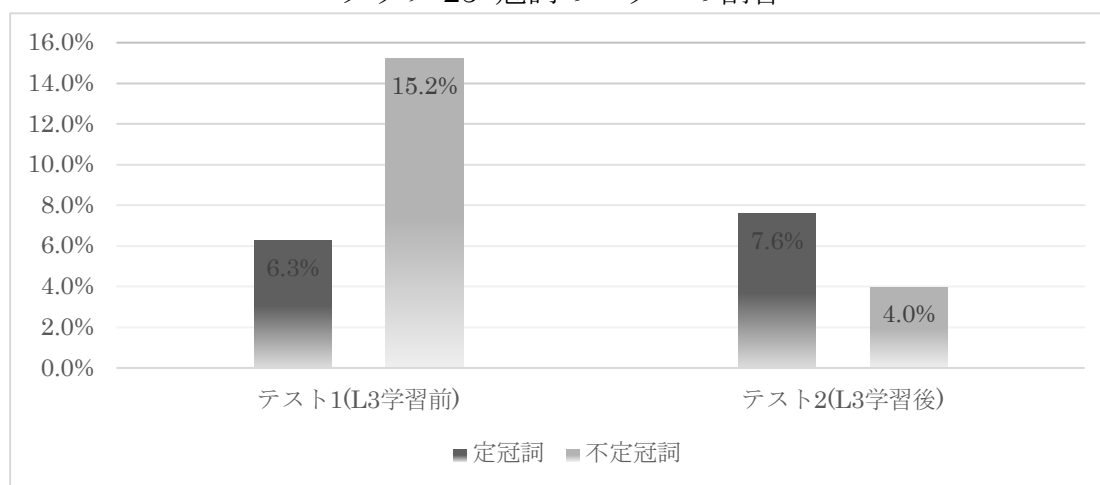
グラフ 24 冠詞総数



グラフ 24 からわかる通り、2 回目の英語力診断テストにおいて定冠詞の使用が減少した。t 検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > .05$ )。一人当たりの使用数では 7.9 から 5.6 に減少している。インフォーマントごとの数字を見ると 14 人中 3 人が 2 回目の英語力診断テストでより多くの定冠詞を使用していることがわかった。しかしその他のインフォーマントにおいては定冠詞の使用が減少している。

不定冠詞についても 2 回目の英語力診断テストでその使用総数が減少した。具体的には、一人当たりで 7.5 から 5.3 に減少した。t 検定の結果によればこの差は有意である ( $p < .05$ )。口頭形式の実験では定冠詞の使用数が増加、不定冠詞の使用数が減少するという結果になっていたが、筆記形式の実験では定冠詞、不定冠詞の両方においてその使用数が減少している。

グラフ 25 冠詞のエラーの割合



続いて定冠詞の誤った使用を分析する。ここでは先ほどの口頭形式の実験の分析と同様、不定冠詞を使用すべきところで定冠詞を使用したり、定冠詞が不必要なところで使用したりしているケースをエラーとする。1回目の英語力診断テストでは定冠詞の総エラー数が7あったのに対し、2回目の英語力診断テストではその数が6になった。グラフ25の通り、エラーの割合は6.3%から7.6%に増加している。t検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > 0.05$ )。1回目の英語力診断テストでは定冠詞のエラーが14人中5人のインフォーマントのデータからあがったのに対して、2回目の英語力診断テストではその14人中3人に減少している。つまり一部の学生の結果では定冠詞のエラーの改善が見られたということである。

不定冠詞についてしてみると、1回目の英語力診断テストでは総エラー数が16であったのに対し、2回目の英語力診断テストではその数が3に減少した。上記のグラフ25の通り、エラーの割合は15.2%から4.0%に減少した。t検定の結果によればこの差は有意なものではないことがわかった( $p > 0.05$ )。

エラーの例(定冠詞)：

(63) The man was the person who can use magi...

---> The man was (**the** → **a**) person who can use magi... (筆記 1, 12)

(64) A young man took the boy's stick.

---> A young man took (**the** → **a**) boy's stick. (筆記 1, 14)

(65) People who live in the town, bring the old things again...

---> People who live in the town, bring (**the** → **their**) old things again...  
(筆記 1, 9)

(66) The party was held on.

---> [**A**] party was held ~~on~~. (筆記 2, 2)

エラーの例(不定冠詞) :

(67) A magician used a magic and [...]

---> (**A** → **The**) magician used ~~a~~ magic and [...]  
(筆記 1, 6)

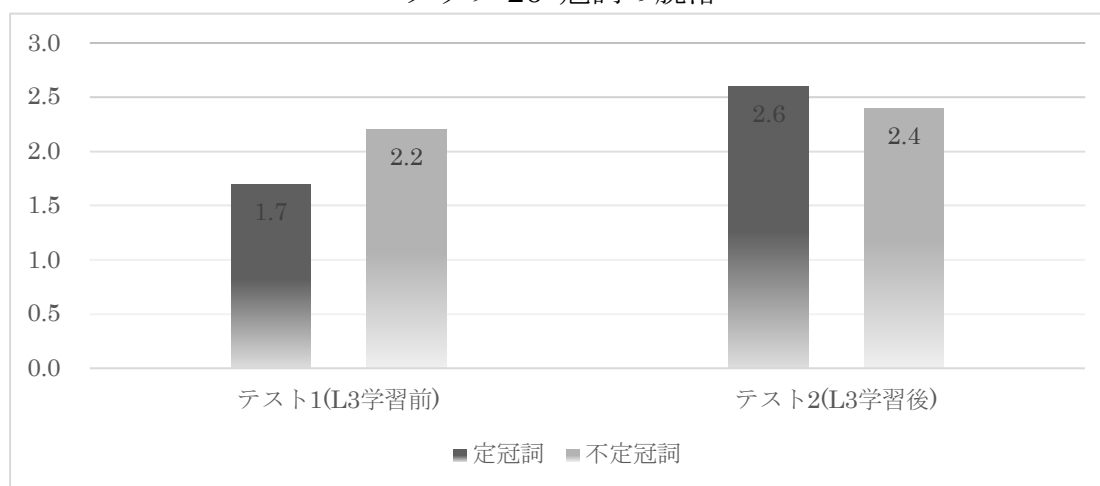
(68) And a one man ask him to change a dog.

---> And a ~~one~~ man ~~ask~~[s] him to change a dog. (筆記 1, 11)

(69) They seem to try holding the wedding party...

---> They seem to try holding (**the** → **a**) wedding party... (筆記 2, 4)

グラフ 26 冠詞の脱落



ここでは冠詞の脱落について考察していく。脱落とは、先ほどの口頭形式の実験の分析同様、本来必要な場所に冠詞がない状態、つまり冠詞の欠如を意味する。結果はグラフ 26 のとおりである。1 回目の英語力診断テストでは一人当たりの定冠詞の脱落が 1.7 であったのに対し、2 回目の英語力診断テストでは 2.6



と増加した。t 検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > .05$ )。予備実験、および 2017 年 3 月の実験ではスペイン語学習を通して冠詞の脱落が減少するという結果が出ていたが、今回の実験では口頭形式、筆記形式両方の実験においてそれとは異なる結果となった。

定冠詞と同様、不定冠詞においても 2 回目の英語力診断テストにおいてより多くの脱落がみられた。t 検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > .05$ )。合計では第 1 回、第 2 回の実験で 19 と 22、一人当たりの数は上記のグラフの通りである。

エラーの例(定冠詞) :

(70) ... but people in village were upset.

---> ... but people in [the] village were upset. (筆記 1, 13)

(71) First boy came here and...

---> [The] first boy came here and... (筆記 1, 10)

(72) He approached a child, and he took child's stick.

---> He approached a child, and he took [the] child's stick. (筆記 1, 1)

(73) Black child penguin laughed a lot.

---> [The] black child penguin laughed a lot. (筆記 2, 3)

エラーの例(不定冠詞) :

(74) It falls on dog's head.

---> It falls on (a) dog's head. (筆記 1, 7)

(75) A man who has brown hair, red jacket and pointy nose was sitting on a stair in public place.

---> A man who has brown hair, (a) red jacket and (a) pointy nose was sitting

on a stair in (a) public place. (筆記 1, 13)

(76) There is big cake on the other table.

---> There is (a) big cake on the other table. (筆記 2, 1)

ここからは冠詞のエラーをより詳細に分類して考察する。実験 2 の考察と同様、水野(2000)の冠詞の分類を使用する。

	口頭形式	筆記形式
実験 3(1)	4	3
実験 3(2)	0	0

表 4 冠詞の統語的エラー数 (実験 3)

	口頭形式	筆記形式
実験 3(1)	78	82
実験 3(2)	152	76

表 5 冠詞の意味・語用論的エラー数(実験 3)

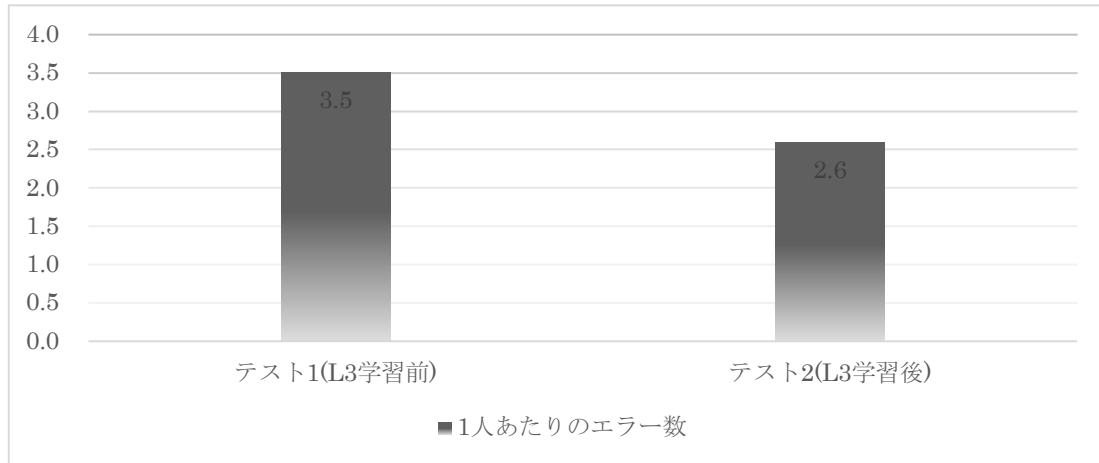
冠詞の統語的エラー(共起エラー・語順エラー)については表 4 の通り、口頭形式・筆記形式両方の実験においてエラーが減少し 0 になった。意味・語用論的エラー(忘却エラー・濫用エラー・誤用エラー)については表 5 の通り、口頭形式の実験においてはエラーが大幅に増加し(約 2 倍)、筆記形式の実験においてはエラー数が減少した。統語的エラーでは口頭形式・筆記形式による差は見られないが、意味・語用論的エラーでは口語形式ではエラーの増加、筆記形式ではエラーの減少という結果になった。筆記形式のアウトプットでは考えるための時間がより多く与えられるため、冠詞の意味・語用論的な側面にも注意を向けることができ、口語形式と筆記形式の結果に差が出たと考えられる。

### 2.2.5c(3) 人称および数の一致に関するエラー

ここでは先ほどの口頭形式の実験同様、3 人称単数の-s の表出や主語と動詞

の人称の一致、名詞の単複の一致に関わるエラーを分析する。

グラフ 27 人称および数の一致に関するエラーの数



グラフ 27 の通り、1 回目の英語力診断テストでは一人当たりのエラーが 3.5 であったのに対し、2 回目の英語力診断テストでは一人当たりのエラーが 2.6 と減少した(26%減少)。t 検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > 0.05$ )。口頭形式の実験ではエラーが 42%減であったため、筆記形式の実験に比べ、人称および数の一致に関するエラーがより減少していることがわかる。自らのエラーに気がつきやすく、アウトプット処理のための時間も長い筆記形式のテストでは、口語形式のテストに比べるとよい結果が出るのではないかと予想していたが、今回の結果では口頭形式のテストでよりよい結果が出た。これは、本スペイン語講座がオーラルをメインとした授業形態であったことにも起因する可能性がある。

エラー例：

(80) They can get good thing.

---> They can get good **thing**[s]. (筆記 1, 1)

(81) The magic change an old woman into a pretty lady.

---> The magic **change**[s] an old woman into a pretty lady. (筆記 1, 5)

(82) People around the baby looks very happy.

---> People around the baby **looks** very happy. (筆記 2, 4)

(83) But he haven't come here.

---> But he (**haven't** → **hasn't**) come here. (筆記 2, 14)

### 2.2.5c(4) 自己修正

ここでは、口頭形式の実験と同様、インフォーマント自身が誤用に気づき直後に訂正した回答例について分析する。筆記形式の実験では消しゴムなどを使った修正の場合は自己修正としてカウントせず、元の回答を二重線などで消した後に、別の回答をしている場合のみ自己修正とした。全体での自己修正の数は1回目の英語力診断テストで2ケース、2回目の英語力診断テストで1ケースあった。

自己修正の例(テスト1)

(77) (A → **The**) boy became really happy... (筆記 1, 13)

(78) (A → **The**) boy playing with [**the**] rocket started... (筆記 1, 13)

1回目の英語力診断テストでは2つの自己修正のケースが見つかった。両ケースとも同一のインフォーマントによる例で、不定冠詞を定冠詞に訂正している。

自己修正の例(テスト2)

(79) Everyone (**forget** → **forgets**) the (**hasband** → **husband**) (**don't** - **doesn't**) come. (筆記 2, 7)

2回目の英語力診断テストでは、自己修正のケースが1件見つかった。否定形 **don't** を主語に応じた三人称単数の形に訂正している。筆記形式の実験では自己修正の例が2から1に減少し、スペイン語学習による影響はみられなかった。

今回の筆記形式の英語チェックテストの結果をまとめると、定冠詞において使用数の平均は減少、エラーの平均は増加、定冠詞の脱落は増加となった。筆記テストにおける定冠詞のエラーの増加については、定冠詞、不定冠詞の使い分けについて十分に理解できていない学習者が、より深く理解している定冠詞を積極的に使用する傾向にあったために起こった現象だと考えられる。定冠詞と不定冠詞の理解度の差については予備実験の考察で西川(2006)を引用して述

べたが、さらに Shirahata(1988)の研究でも日本語母語話者が英語を学習する際には定冠詞の **the** が不定冠詞の **a** より先に習得されることが指摘されている。また不定冠詞のエラーの割合が低下していたことを踏まえれば、冠詞の使用の選択で学習者が判断に迷った際に、定冠詞を積極的に使用していたと予測される。

不定冠詞については使用数の平均が減少、エラーの割合が減少、脱落が増加という結果となった。不定冠詞は口頭形式のテストと同様、エラーの割合は減少しているが、それ以外のポイントではポジティブな変化が見られなかった。自己修正について、2 回目の英語力診断テストでその数は減少したが自己修正の絶対数が少ないためスペイン語学習による影響があるかを判断するのは困難であると言える。人称および数の一致に関するエラーの平均は口頭形式の実験結果と同様、減少していた。

### 2.2.5d 実験 3 の考察

今回の実験では予備実験、実験 1・2 の考察を踏まえ、形態統語論的観点からスペイン語の学習が英語力に与える影響を口頭形式および筆記形式の実験を用いて分析を試みた。口頭形式および筆記形式両方の結果から、人称および数の一致に関するエラーの改善が見られた。その一方で、これまでの実験の結果とは異なる側面である U 字型の学習(U-shaped learning)と考えられる、言語習得過程に見られる現象を確認することができた。Susan(2013)によればこの現象は、言語習得における 3 つの段階を示すものである。1 つ目の段階では学習者が項目について理解し、2 つ目の段階で項目の理解がなかった状態に戻り、そして最終段階で再度 1 つ目の段階、つまり項目を理解した状態になるという言語の習得過程である。Lightbown(1983)がフランスの英語学習者の *-ing* の習得過程について実験を行った結果、1 つ目の段階で *-ing* の正しい使用ができていた学習者が、その次の段階では *-ing* を使用しなくなったり、正確な使用が減少したりするという現象が起こった。しかし最終的な 3 つ目の段階で、*-ing* が正しく使用できるようになったという。

今回の実験ではスペイン語学習後の英語テストにおいて、冠詞の脱落エラーの増加と使用数の減少の傾向が見られた。スペイン語学習開始前には冠詞についてある程度理解していたものの、スペイン語学習を通して英語の冠詞についての理解に変化が生じ、Susan(2013)の 2 つ目の段階に入ったのではないかと考えられる。しかしながらインフォーマントの英語運用能力の追跡調査などは実施していないため、その後実際に 3 つ目の段階へ入ったのかはこれまでのところ確認ができていない。スペイン語学習から一定時間経過すると、インフォーマントの英語力にどのような変化が起こるかについては、今後詳しい研究が必

要である。

実験 3 の結果をまとめると、スペイン語の短期集中型講座を通して、英語の冠詞の構造的・統語的特徴に関する理解は強化されるという結果を導くことが可能だろう。また一方で、英語の冠詞の意味・語用論的エラーはスペイン語学習だけでは改善しにくいということもわかった。

## 2.2.6 実験 4 (2019 年 8 月)

2019 年度の講座は 8 月 19 日から 9 日間の日程で実施され、兵庫県内の高等学校に通う高校生 9 名が参加した。これまでの講座は 8 日間の日程で実施されたが、本講座においては総時間が 5 時間多くなっている。講座初日および最終日に英語のレベルチェックテストを実施したが、今回は最終日の午前中<sup>18</sup>に実施した。9 名が今回の結果分析の対象となる。インフォーマントの学生の中には日本語以外を母語とする学生は含まれない。筆記形式の実験ではこれまでの実験でも使用したことがあるペンギンの登場する動画(1 回目)、煙売りの登場する動画(2 回目)を使用した。口頭形式の実験では 1 回目で鳥と豚が登場する動画、2 回目では色のない世界に住む親子をテーマにした現代風刺のアニメーションの動画を使用した。

### 2.2.6a 実験結果

実験データはネイティブスピーカーによる添削を行なった後、以下の項目ごとに分類して分析を行った。

- 単語数
- 定冠詞
- 不定冠詞
- 人称および数の一致に関するエラー
- 自己修正(主に口頭実験)

---

<sup>18</sup> これまでの英語レベルチェックテストはスペイン語講座初日のオリエンテーション終了後とスペイン語講座の全行程終了後に行っていた。しかしながら 2018 年夏の講座において、インフォーマントの疲労感、講座が終了したことによる集中力の明らかな途切れが見られたため、今回は最終日の午前中にチェックテストを行うこととした。

## 2.2.6b 結果分析(口語形式)

まずは口頭形式の英語テストの結果を分析する。ここでは、講座参加者 9 名のデータを分析した。

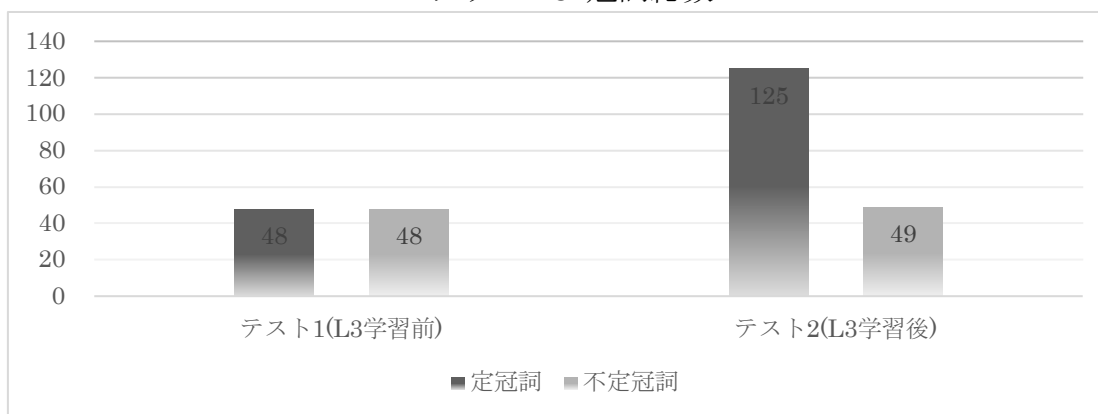
### 2.2.6b(1) 単語数

1 回目の英語力診断テストでの使用総単語数は 1163 語、一人当たりの使用単語数は 129 語となり、2 回目の英語力診断テストでは使用総単語数が 1390 語、一人当たりの使用単語数は 154 語となった。初期の実験の結果と同様、一人当たりの使用単語数は増加した。t 検定によればこの差は有意である( $p < 0.03$ )。

### 2.2.6b(2) 冠詞

ここでは定冠詞及び不定冠詞の総数、その中のエラー数、そして定冠詞/不定冠詞の脱落数を分析する。定冠詞/不定冠詞の総数の中には学生から取ったデータに現れる冠詞が、正しい使用、誤った使用に関わらず全て含まれる。不定冠詞の間違った使用により不定冠詞から定冠詞への修正が必要な場合、定冠詞としてはカウントせず、不定冠詞の誤った使用として扱う。

グラフ 28 冠詞総数

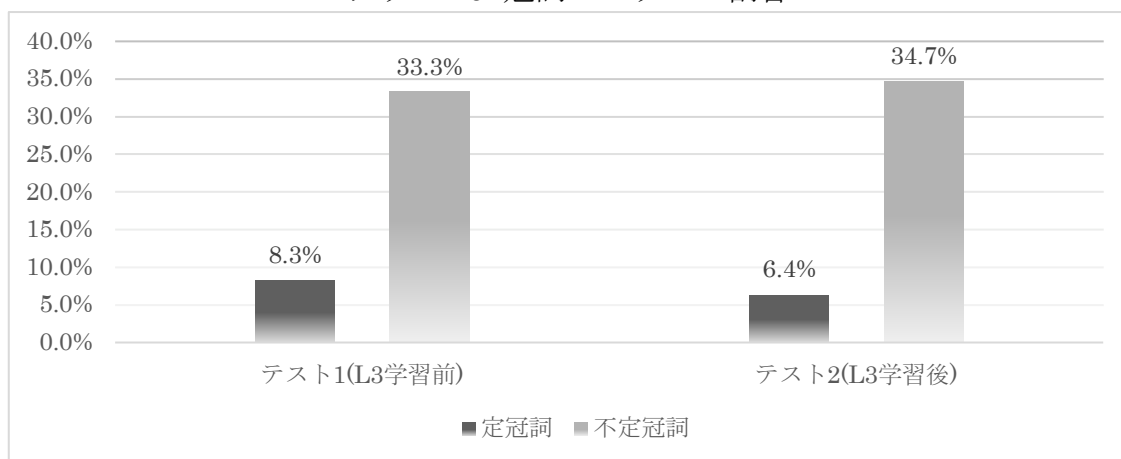


結果はグラフ 28 のとおり。2 回目の英語力診断テストにおいて定冠詞の使用が大幅に増加した(62%増)。定冠詞の一人当たりの使用数では 5.3 から 13.9 に増加している。t 検定の結果においてもこれは有意な差であることがわかった( $p < 0.03$ )。インフォーマントごとの数字を詳細に見てみると、9 人中 8 人が 2 回目の英語力診断テストでより多くの定冠詞を使用していた。一番差の大きいインフォーマントでは定冠詞の使用が 5 から 29 にまで増加している。

不定冠詞についても 2 回目の英語力診断テストで使用総数が増加し、一人当

たりの使用では 5.3 から 5.4 に変化した。しかし t 検定によると、これは有意な差ではないことがわかった ( $p > 0.05$ )。不定冠詞については定冠詞に比べポジティブな影響が現れにくいというこれまでの実験と同様の結果となった。

グラフ 29 冠詞のエラーの割合



続いて冠詞のエラーを分析する。ここでは冠詞/不定冠詞を使用すべきところで定冠詞/不定冠詞を使用したり、冠詞が不必要なところで使用したりしているケースをエラーと呼ぶことにする。上記のグラフ 29 の通り、1 回目の英語力診断テストにおける定冠詞のエラーの割合は 8.3% から 6.4% に減少したが、t 検定の結果によればこの差は有意なものではない ( $p > 0.05$ )。またグラフ 28 からわかるように、定冠詞についてはその使用が大幅に増加したにも関わらずエラーの割合が減少していることから、スペイン学習による影響があると言えるのではないだろうか。

不定冠詞についてのエラーの割合を見てみると、1 回目の英語力診断テストでは 33.3% から 34.7% に変化した。t 検定の結果によればこの差は有意なものではないことがわかった ( $p > 0.05$ )。これまでの実験と同様に、不定冠詞についての意識には変化が表れにくい結果となった。

エラー例(定冠詞) :

(84) Then and he gave her a beautiful flower and they went to the movie[...]

---> Then and he gave her a beautiful flower and they went to (the → a) movie [...]<sup>19</sup> (実験 1, 8)

<sup>19</sup> ネイティブチェックによれば the movie の代わりとして a movie もしくは the movies でも可となるが、ここでは冠詞の誤用としてカウントした。



(85) At the morning he cook the breakfast and present her.

---> (At → In) the morning he cook[s] (the → ∅) breakfast and [gives her a] present. (実験 1, 5)

(86) And a boy is drawing the picture[...]

---> And (a → the) boy is drawing (the → a) picture[...] (テスト 2, 5)

エラー例(不定冠詞) :

(87) A teacher told a boy to study English but [...]

---> A teacher told (a → the) boy to study English but [...] (テスト 2, 9)

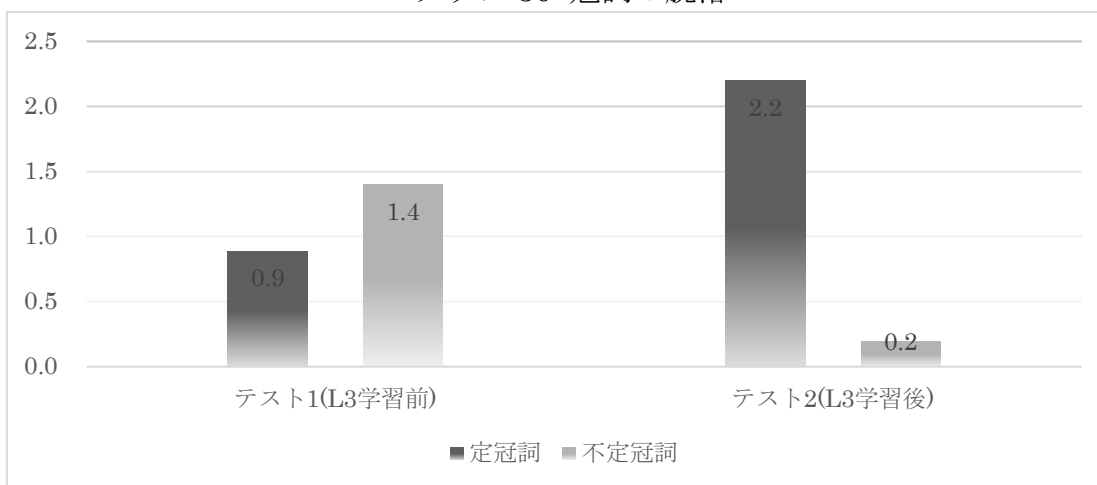
(88) A pig meets a chicken woman.

---> (A → The) pig meets a chicken woman. (テスト 1, 2)

(89) A man is typing.

---> (A → The) man is typing. (テスト 2, 2)

グラフ 30 冠詞の脱落



ここでは冠詞の脱落について考察していく。脱落とは、これまでの分析と同様、本来必要な場所に冠詞がない状態、つまり冠詞の欠如を意味する。結果はグラフ 30 のとおりである。1 回目の英語力診断テストでは一人当たりの定冠詞の不必要な脱落が 0.9 であったのに対し、2 回目の英語力診断テストでは 2.2 と増加した。しかし t 検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > 0.05$ )。

不定冠詞の脱落の結果を見ると、1 回目の英語力診断テストでは一人当たりの脱落が 1.4、2 回目の英語力診断テストにおいて 0.2 となっている。t 検定の結果によればこの差は有意なものである( $p < 0.03$ )。本実験では不定冠詞の脱落が減少するという結果になった。

エラー例(定冠詞) :

(90) The boy and father hugged then father become blue.

---> The boy and father hugged then [the] father become[s] blue. (テスト 2, 3)

(91) A boy is looking at violin.

---> A boy is looking at [the] violin. (テスト 2, 2)

(92) Father's body color changed blue.

---> [The] father's body color (changed → became) blue. (テスト 2, 5)

エラー例(不定冠詞) :

(93) [...]he went to restaurant and he try to eat egg[...]

---> [...]he went to [a] restaurant and he ~~try~~ies to eat egg[s] (テスト 1, 7)

(94) [...]if he eat egg, he choose the egg.

---> [...]if he eat[s] [an] egg, he choose[s] the egg. (テスト 1, 1)

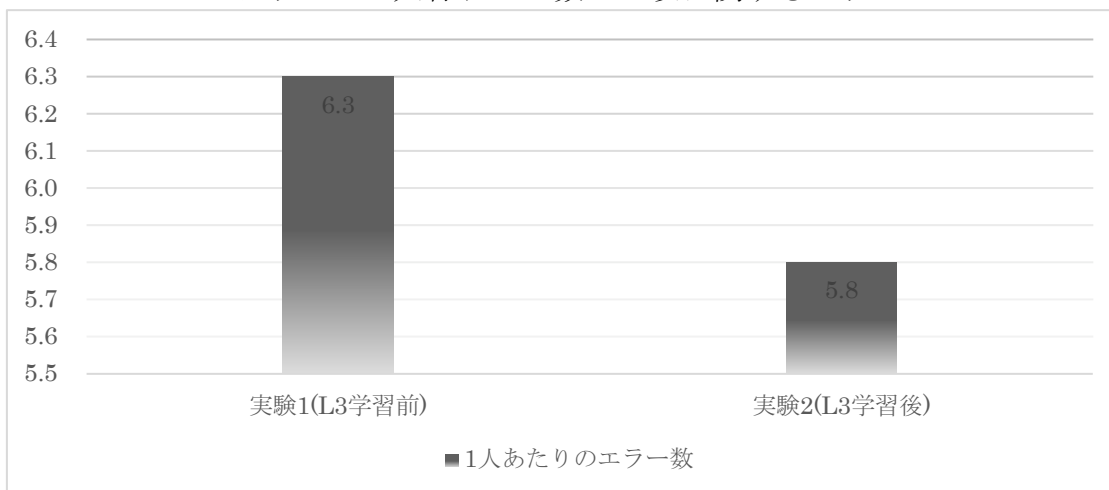
(95) And very fun, very happy day.

---> And [it was a] very fun, very happy day. (テスト 1, 5)

### 2.2.6b(3) 人称および数の一致に関するエラー

ここでは人称および数の一致に関するエラーを検証していく。

グラフ 31 人称および数の一致に関するエラー



グラフ 31 の通り、1 回目の英語力診断テストでは一人当たりのエラーが 6.3 であったのに対し、2 回目の英語力診断テストでは一人当たりのエラーが 5.8 と減少した(8%減少)。t 検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > 0.05$ )。

エラーの例：

(96) He, they takes photo and they get up.  
---> They takes [a] photo and they get up. (テスト 1, 5)

(97) But there are a park.  
---> But there (are → is) a park. (テスト 2, 7)

(98) He made her sad but he find a flower and he gave it her.  
---> He made her sad but he find[s] a flower and he gave it to her. (テスト 1, 6)

### 2.2.6b(4) 自己修正

ここでは、インフォーマント自身が自らの誤りに気づき直後に訂正した回答

例について分析する。自己修正の数は1回目の英語力診断テストで2, 2回目の英語力診断テストで3ケースあった。

自己修正(テスト1)

(99) There were, there is a beautiful chicken, beautiful woman.

---> There (**were** → **is**) a beautiful chicken, beautiful woman. (テスト1,1)

(100) The pig woman and chicken wo.... is... **are**... eating.

---> The pig woman and chicken (**is** → **are**) eating. (テスト1,2)

自己修正(テスト2)

(101) Then, the father become, became white.

---> Then, the father (**become** → **became**) white. (テスト2,3)

(102) [...] the boy have to write, had to write A B C [...]

---> [...] the boy (**have** → **had**) to write A B C [...] (テスト2,3)

(103) There're, is a tree.

There (**are** → **is**) a tree. (テスト2,5)

今回のデータからは自己修正の例が合計5ケース観察できたが、全ての例が動詞に関わる修正であった。2回目の英語力診断テストでより多くのケースが確認できたが、絶対数が少ないためL3学習の影響があるとは言い難い結果となっている。

今回の口頭形式の英語テストの結果をまとめると、まず使用単語数が増加した。これについては講座終了時のアンケートでも「スペイン語を学習したことにより、英語を話すときにも恥じらいの気持ちが薄れてスラスラ言えるようになった」という声が上がっていた。

定冠詞については使用数が増加したが、特にエラーの改善は見られなかった。

不定冠詞については使用数については大きな変化がなく、顕著なエラーの改善も見られなかったが、脱落は減少するという結果となった。これまでの実験では不定冠詞についてのポジティブな変化が見られにくかったが、今回の実験結果からは定冠詞においてはポジティブな変化があまり見られず、逆に、不定冠詞の脱落エラーが向上している。

自己修正について言えば、2回目の英語力診断テストでその数は増加したものの明らかな変化ではなく、スペイン語学習による変化であるとは言い切れない。また、t検定の結果では有意な差は得られなかったが、人称および数の一致に関するエラーの平均も減少傾向にあった。

### 2.2.6c 結果分析(筆記形式)

次に筆記形式の英語テストの結果を分析する。ここでは、講座参加者 9 名のデータを分析した。

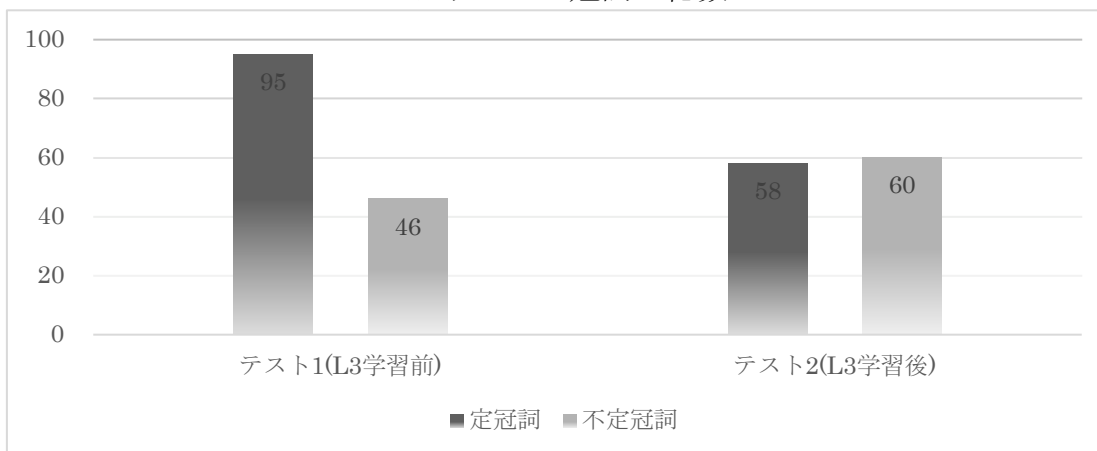
#### 2.2.6c(1) 単語数

1 回目の英語力診断テストでの使用総単語数は 942 語、一人当たりの使用単語数は 104.7 語となり、2 回目の英語力診断テストでは使用総単語数が 971 語、一人当たりの使用単語数は 107.9 語となった。初期の実験の結果と同様、一人当たりの使用単語数は増加した。しかしながら t 検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > 0.05$ )ため、誤差の範囲であると考えられる。

#### 2.2.6c(2) 冠詞

ここでは定冠詞及び不定冠詞の総数、その中のエラー数、そして定冠詞/不定冠詞の脱落数を分析する。定冠詞/不定冠詞の総数の中には学生から取ったデータに現れる冠詞が、正しい使用、誤った使用に関わらず全て含まれる。不定冠詞の間違った使用により不定冠詞から定冠詞への修正が必要な場合、定冠詞としてはカウントせず、不定冠詞の誤った使用として扱う。

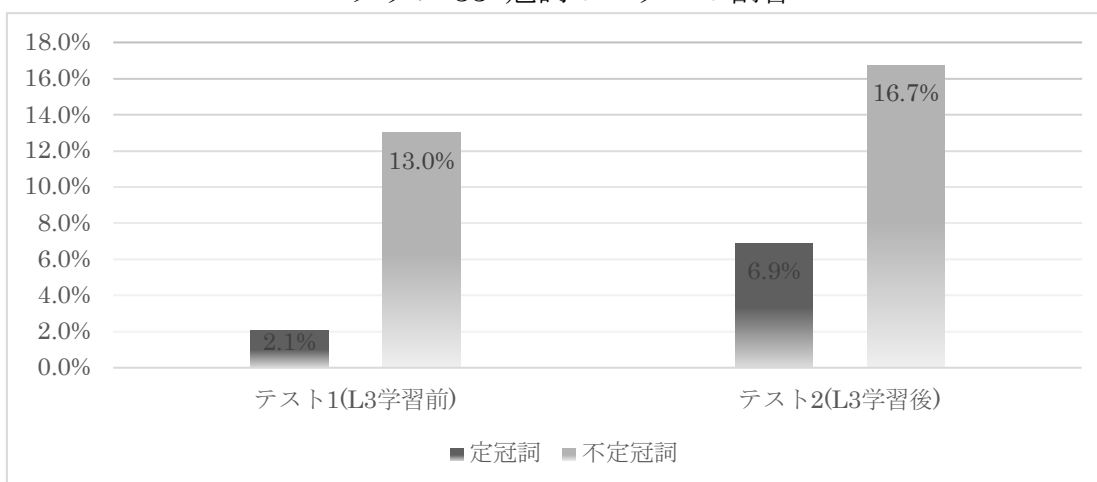
グラフ 32 冠詞の総数



結果はグラフ 32 のとおり。定冠詞のデータに着目すると、2 回目の英語力診断テストにおいて定冠詞の使用が減少した。一人当たりの使用数では 10.6 から 6.4 に増加している。t 検定の結果においてこれは有意な差ではないことがわかった ( $p > 0.05$ )。これまでの実験では定冠詞については総数が増加し、エラーの割合も減少するという傾向が見られており、実験 4 の口頭形式のデータからも定冠詞の使用の増加が見られていた。しかしながら、筆記形式のデータはこれまでとは真逆の結果となっている。

不定冠詞について見ると 2 回目の英語力診断テストで使用総数が増加し、一人当たりの使用では 5.1 から 6.7 に変化した。t 検定によると、これは有意な差ではないことがわかった ( $p > .05$ )。

グラフ 33 冠詞のエラーの割合



続いて冠詞のエラーを分析する。ここでは冠詞/不定冠詞を使用すべきところで定冠詞/不定冠詞を使用したり、冠詞が不必要なところで使用したりしているケ

ースをエラーと呼ぶことにする。上記のグラフ 33 の通り、L3 学習前後で定冠詞のエラーの割合は 2.1%から 6.9%に変化した。

不定冠詞についてのエラーの割合を見てみると、1 回目の英語力診断テストでは 13%から 16.7%に変化した。これまでの実験の結果から、不定冠詞についての意識には変化が表れにくいと予想されていたため、不定冠詞については今回も予想通りの結果となった。

エラーの例(定冠詞) :

(104) The plane returned to the branch.

---> The plane (**returned** → **changed**) [**back**] [**in**]to (**the** → **a**) branch.  
(テスト 1, 3)

エラーの例(不定冠詞) :

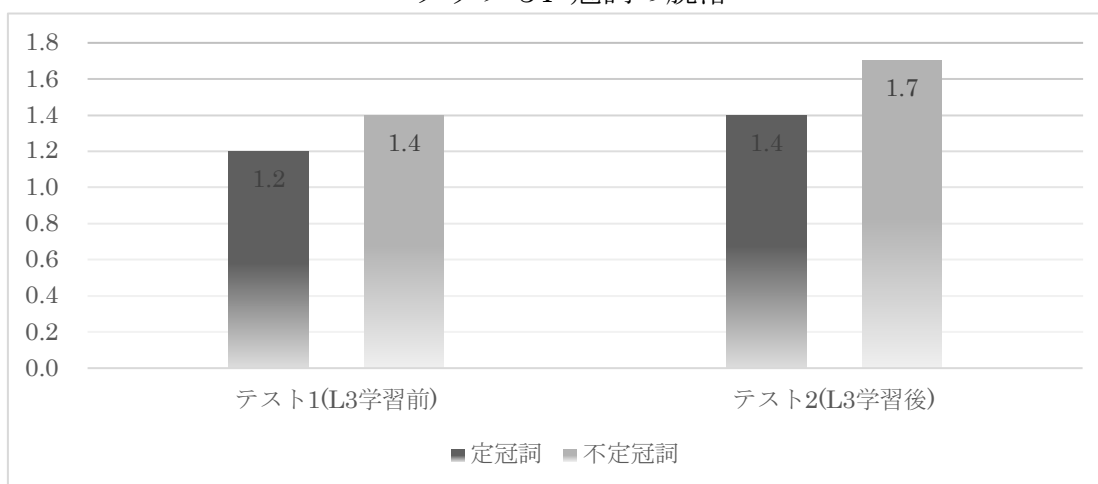
(105) A dad of this family talks with a man.

---> (**A** → **The**) (**dad** → **father**) of this family talks with a man. (テスト 2, 5)

(106) A black penguin carried a his present.

A black penguin carried a **his** present.<sup>20</sup> (テスト 2, 4)

グラフ 34 冠詞の脱落



<sup>20</sup> ここでは his が不必要であるが、不定冠詞の誤用としてカウントした。水野(2000)の分類によれば共起エラーとなる。

ここでは冠詞の脱落について考察していく。脱落とは、これまでの分析と同様、本来必要な場所に冠詞がない状態、つまり冠詞の欠如を意味する。結果はグラフ 34 のとおり。1 回目の英語力診断テストでは一人当たりの定冠詞の不必要な脱落が 1.2 であったのに対し、2 回目の英語力診断テストでは 1.4 と増加した。t 検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > 0.05$ )。

不定冠詞の脱落の結果を見ると、1 回目の英語力診断テストでは一人当たりの脱落が 1.4、2 回目の英語力診断テストにおいて 1.7 となっている。t 検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > .05$ )。

エラーの例(定冠詞) :

(107) The man uses power a lot and the people of that city is happy.

---> The man uses [the/his] power a lot and the people of that city (is → are) happy. (テスト 1, 5)

(108) A green penguin woman introduced her son to black child penguin.

---> A green penguin woman introduced her son to [the] black child penguin. (テスト 2, 4)

エラーの例(不定冠詞) :

(109) Then a man asked him to change the man's dog to stronger one.

---> Then a man asked him to change (the man's → his) dog [in]to [a] stronger one. (テスト 1, 3)

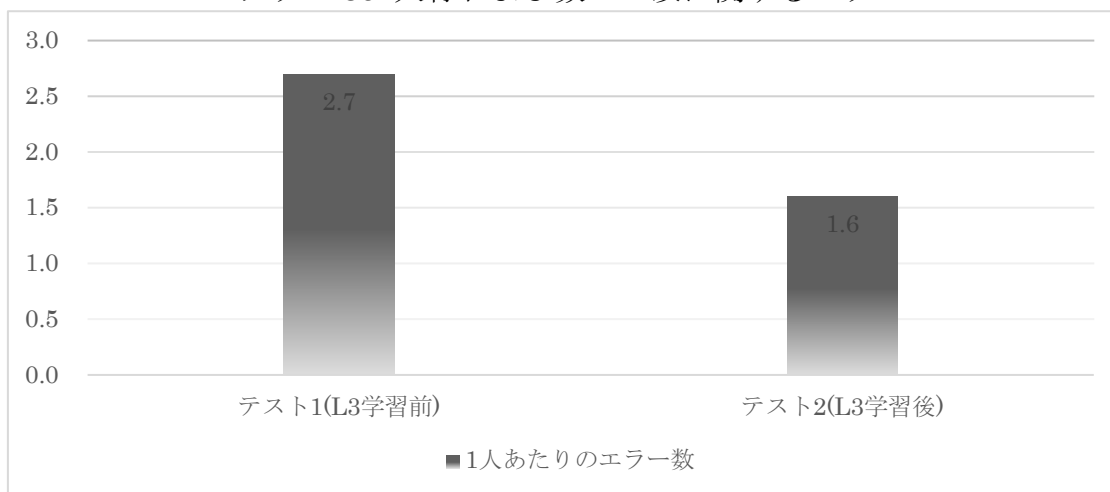
(110) They are angry, but mother of another family...

They are angry, but [a] mother of another family... (テスト 2, 5)



### 2.2.6c(3) 人称および数の一致に関するエラー

グラフ 35 人称および数の一致に関するエラー



人称および数の一致に関するエラーの結果はグラフ 35 のとおり。1 回目の英語力診断テストでは一人当たりのエラーが 2.7 であったのに対し、2 回目の英語力診断テストでは一人当たりのエラーが 1.6 と減少した(41%減)。t 検定の結果によればこの差は有意なものではない( $p > .05$ )。

エラーの例：

(111) Black man hug green man.

---> [The] black man hug[s] [a] green man. (テスト 2,2)

(112) Many people that was watching that asked him to change their things.

---> Many people (**that** → **who**) (**was** → **were**) watching that asked him to change their things. (テスト 1,6)

(113) Two black penguin saw green penguin's egg.

---> Two black penguin[s] saw [a] green penguin's egg. (テスト 1,4)

(114) They looks happy.

---> They look~~s~~ happy.

(テスト 2,7)

ここからは冠詞のエラーをより詳細に分類して考察する。実験 2 の考察と同様、この分析には水野(2000)の冠詞の分類を使用する。

	口頭形式	筆記形式
実験 4(1)	0	0
実験 4(2)	1	1

表 6 冠詞の統語的エラー数 (実験 4)

	口頭形式	筆記形式
実験 4(1)	41	32
実験 4(2)	48	41

表 7 冠詞の意味・語用論的エラー数(実験 4)

冠詞の統語的エラー(共起エラー・語順エラー)については表 6 の通り、口頭形式・筆記形式両方の実験においてエラーが 0 から 1 に増加した。しかしながら、絶対数が少ないため誤差の範囲であると推測される。意味・語用論的エラー(忘却エラー・濫用エラー・誤用エラー)については表 7 の通り、口頭形式・筆記形式両方の実験においてエラー数が増加した。これまでの実験では L3 学習後に統語的エラーの減少が見られていたが、今回の実験では同様の結果は得られなかった。

#### 2.2.6c(4) 自己修正

今回の筆記形式の実験では自己修正のケースが観察されなかったため、分析は行わない。

今回の筆記形式の英語チェックテストの結果をまとめると、単語の使用数、冠詞の使用数に大きな変化は見られず、冠詞のエラーの割合は増加の傾向が見られた。冠詞の脱落エラーについては特に改善は見られなかった。筆記テスト

における定冠詞のエラーについては、実験 3 の考察と同様に学習者の中での冠詞の知識に混乱が生じてしまったためと推測される。今回の実験では、冠詞のエラー分類においても、これまでの実験のような統語的エラーの減少の傾向は見られていない。

人称および数の一致に関するエラーは口頭形式の実験結果と同様、減少していた。t 検定の結果からは有意な差ではないことがわかっているが、2 回目の英語力診断テストで一人当たり約 40% エラーが減少している。

#### 2.2.6d 実験 4 の考察

今回の実験では 9 名のインフォーマントによる口頭形式・筆記形式の英語レベルチェックテストの結果を分析した。口頭形式・筆記形式の両方の結果を総括すると、スペイン語を学習したことで人称および数の一致に関するエラーの改善の傾向が見られた。口頭形式のテスト結果によれば、これまでの実験とは異なり不定冠詞の脱落エラーの改善が観察されている。統語的エラー、意味・語用論的エラーに分類した詳細な分析においてもこれまでの実験のような結果は得られなかった。今回の実験結果が、それ以前のものとは大きく異なる理由はわかっていない。これについては講座内での指導方法、インフォーマントの性質などによる差も考えられるため、今後より詳細な研究が必要であろう。

#### 2.2.7 実験全体の考察

予備実験を含め、これまでに計 5 つの実験を行い、L3 であるスペイン語を学習することで英語の構造的・統語論的特徴に関する理解が強化されるのではないかという仮説について検証した。全ての実験の結果から総合的に判断すると、スペイン語の学習を通して特に英語の定冠詞、特に統語的エラーに関わるエラーの改善、そして人称および数の一致に関わるエラーの改善が期待できると言える。特に口頭形式の結果においてより大きな変化が見られる傾向があるが、口頭形式・筆記形式の両方の実験を実施できたのは実験 3、4 のみであるため、より詳細な実験を重ねる必要があるだろう。また、定冠詞と不定冠詞では定冠詞の理解がより深まると言えそうである。この違いは定冠詞と不定冠詞の文法的機能の差に起因するものと考えられる。

今回行った 5 つの実験から、スペイン語学習がインフォーマントの英語力にポジティブな影響を与える可能性が非常に高いということがわかった。2.1 の仮説でも既述のように、スペイン語は日本の多くの高校生が L2 として学習する英語と比較して人称の違いによる動詞の活用や数の変化が音声情報として明確に示される。これによって全ての形態素を音で認識することができるため、スペ

イン語学習を通じた英語力の向上が期待できる。しかしながら本講座は少人数制を取り入れているため、多くのインフォーマントからデータを取ることが困難である。また講座ごとに指導方法に少しずつ変化を加え、学習者の理解度に合わせてその進度も変わる。これまでに行った 5 つの実験についても、そのインフォーマントは実験ごとに異なり、実験を行う状況も少しずつ違っている。2.2.1a でも説明済みであるが、L3 学習開始時の英語レベルチェックテストと講座終了時の英語レベルチェックテストでは異なるビデオを使用しているため、それが今回の結果に影響している可能性もあるだろう。また、実験ごとにインフォーマントが異なる<sup>21</sup>ので各々の英語力や、その英語力に与える影響にも差が生じるのは当然のことであるが、今回の実験および研究がパイロット研究として今後の L3 教育の進歩につながるきっかけとなることを願う。

### 2.3 高等学校レベルのスペイン語教育の現状

2.2 で詳説したように、L3 としてのスペイン語学習には、日本の高校生の英語力向上の効果が期待できる。しかしながら現在、高等学校レベルの外国語教育においてスペイン語教育が普及しているとは言えない。本節では筆者が大学院修士課程で行った研究(Kishida 2017)をもとに日本の高等学校レベルのスペイン語教育の現状について論じる。

オンライン雑誌通販サイト Fujisan.co.jp には NHK 語学番組テキストの売上ランキングが掲載されている。このデータを見ると日本において人気のある外国語が何かを知ることができるが、2020 年 11 月末の時点で定期購読者の多い雑誌のうち上位 4 位までは英語関連の講座の教材である。英語以外の外国語テキストの中で最も人気なのは韓国語で同ランキングでは 5 位に入っている。その他の外国語の順位は、10 位 中国語、12 位 フランス語、14 位 イタリア語、18 位 ドイツ語、19 位 スペイン語、20 位 ロシア語という順で並んでいる<sup>22</sup>。

経済産業省が発表している、平成 17 年の特定サービス産業実態調査の集計結果によれば外国語教育を提供する 1144 企業のうち 12.5% がスペイン語を開講しているという。土井(2019)は 19 の国公立、私立大学で専攻言語としてスペイン語を学ぶことが可能で、第二外国語としてはさらに多くの大学でスペイン語を学ぶ機会が設けられていると述べている。セルバンテス文化センターのレポー

---

<sup>21</sup> 英語レベルチェックテストで使用したビデオに加え、スペイン語講座内で使用される教材や、実施されるアクティビティも講座ごとに異なっている。実験結果にはそれらの要素が複合的に反映されていることが想定されるため、今後より詳細な研究が必要である。

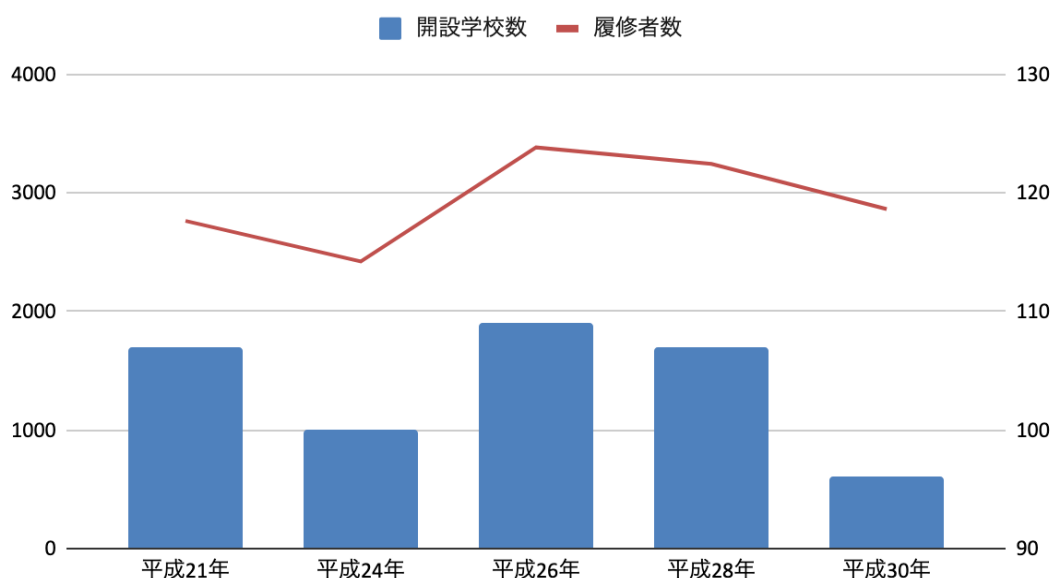
<sup>22</sup> 本ランキングは紙版のテキストのもので、デジタル版では順位が異なっている。デジタル版の購読者ランキングでは 1 位 中国語、6 位 フランス語、8 位 スペイン語、9 位 韓国語、13 位 ドイツ語、14 位 イタリア語という順位になっている。

ト “El español: una lengua viva. Informe 2020”は、日本のスペイン語学習者は 6 万人と推定している。しかしながら日本のスペイン語学習者に関するデータは少なく当該のレポートからは 2018-2019 年にセルバンテスセンターで 907 人の学生がスペイン語コースを受講したというデータしか読み取ることができない。ここ数年間のレポートを見てみると 2015-2016 年は 869 人、2016-2017 年は 914 人、2017-2018 年は 932 人となっており、セルバンテス文化センターでスペイン語を学習する学生の数は近年、若干の増加傾向にあるようだ。また序でも少し触れたように、近年ではオンラインで受講できる外国語の講座や、外国語の個人レッスンの斡旋を行うサービスなども登場してきており、セルバンテスセンターのレポートの推定以上の潜在的なスペイン語学習者がいるのではないかと想定できる。

本稿の主題となる高等学校レベルのスペイン語に目を向けると、現在までのところ日本の高校生がスペイン語教育を受けられる機会は少ない。文部科学省が発表した「平成 29 年度高等学校等における国際交流等の状況について」によれば、平成 30(2018)年 5 月 1 日時点で、スペイン語の授業を開講している高等学校数は 96 校、履修者は 2863 名である。また、平成 11 年度から平成 26 年度までの期間、スペイン語の科目を開講している高等学校数は 76 校から 109 校と順調に増加していたが、近年は若干減少の傾向が見られる。

平成 21(2009)年以降のスペイン語開設学校数と履修者の推移は以下のグラフ 1 のとおりである。特に履修者数の変化に注目してみると、年度によって数に大きな変動が見られる。例えば、平成 24(2012)年から平成 26(2014)年にかけて 2421 人から 3383 人へと約 40%増加している。この数の変化については、修士課程にて筆者が行ったアンケートやインタビューの結果からいくつかの要因が推測できる。まず、スペイン語を開講している学校の絶対数が多くないことから、各学校の履修者数の変化が全体数に影響を与える。また各学校の履修者数の変化は、その年の生徒の興味や、社会的な流行に依存している。例えば、ある年に K-POP(韓国のアイドルグループなど)を好む生徒が多くいた場合、その高校では韓国語を履修する生徒が増加し、その反動でスペイン語を学習する生徒が減少する。一方で、部活の先輩からの勧めで一つの部に所属している生徒が全員スペイン語を履修するというケースも実際にあったという。

グラフ 36 スペイン語科目開設学校数と履修者の推移



文部科学省 「高等学校等における国際交流等の状況について」 より筆者作成

当該の資料では開設校に関する詳細は明らかにされていないため、Kishida (2017)では関西地方の高等学校におけるスペイン語の開設状況を詳細に調査した。

表 8 関西地方の高等学校におけるスペイン語科目の開設状況

大阪 (2014 年度)	奈良 (2015 年度)	三重 (2015 年度)	兵庫 (2015 年度)	京都 (2014 年度)
15 校 (うち私立 3 校)	3 (うち私立 1 校)	1 校	9 校 (うち私立 2 校)	2 校 (うち私立 3 校)

(Kishida 2017:14, 表 2.1)

修士課程の研究では、多くの学校がスペイン語を「学校設定科目<sup>23</sup>」として開設していることがわかった。そのことが要因となり、特に私立高校からは詳細な内容が得られにくく、スペイン語を開設している正確な高校数を把握するのは困難であるという結果に至った。つまり、実際には表 8 で提示した数より多くの高等学校でスペイン語科目が解説されている可能性があるということである。

<sup>23</sup> 文部科学省 「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)」の第 1 章、第 2 款(p.23)によれば「学校設定科目」とは各学校が「生徒や学校、地域の実態及び学科の特色等に応じ、特色ある教育課程の編成に資するよう」設けることができる科目のことである。

日本におけるスペイン語教育についての研究をめぐっては、これまでのところ積極的に行われてきたとは言い難い。高等学校レベルに関する主な研究としては後藤・石井・浜・岩村(2010)、アスティゲタ(2012)、横山(2012)、寸田(2014)、Kakihara(2015)、Kishida(2017)、青砥(2018)などが挙げられるのみである。後藤・石井・浜・岩村(2010)では文部科学省が発表している資料及び、実際に日本国内でスペイン語教育を行っている高等学校を対象としたアンケートをもとに、日本の高等学校におけるスペイン語教育の現状が論じられている。Kishida(2017)ではスペイン語教育を科目として提供している関西地方の高等学校の、当該言語の責任者にインタビューやアンケート調査を行った。Kishida(2017)の調査の結果からは、高等学校レベルの外国語教育の地位の低さ、科目としての不安定な状況、それ以外にも教員の採用に関する諸問題が浮き彫りとなった。また各学校が比較的自由に授業レベルやその時間数、教材が設定できる状況にあることもわかっている。

また寸田(2014)、青砥(2018)では高等学校レベルのスペイン語学習者向けの教材が少ないことが指摘されている<sup>24</sup>。これはアスティゲタ(2012)も指摘しているように、高等学校レベルのスペイン語教育に関して、現在までに具体的な公的指針が存在していないことに起因すると考えられる。文部科学省の「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」においても英語以外の外国語教育については英語に準ずるとしか定められていないため、言語ごとに統一された指導基準や到達目標が存在せず、スペイン語科目の編成が各学校の担当者の裁量に一任されている現状もやむをえないと言えるだろう。高等学校教育での英語以外の外国語教育の地位の低さは、大学入試において英語以外の外国語が置かれている現状に大きく関係している。

上記のことをまとめると、現在の日本の高等学校レベルのL3教育は授業が設置されていても、その内容は言語の運用能力を高めるためというより、生徒に教養を身につけさせる点を目的としていることが多い。この点については竹田(2014)でも指摘されており、さらにKishida(2017)の研究では、スペイン語を科目として設定していてもスペイン語の定期試験を実施していない学校が29%あることがわかっている。定期試験を実施している場合にも各学期末だけに限定されていたり、スペイン語としては成績を出さないことになっていたりする場合もあり、実践的な言語の習得というよりは文化的側面の理解が重視されてい

---

<sup>24</sup> 高校生向けということがタイトルに明示されているものは、以下の教科書のみである。寺尾美登里・塚田真由美(2016)『高校生のためのスペイン語』同学社

ることは明らかである。Kishida(2017)の調査校の中には、総合学科<sup>25</sup>開設に伴ってスペイン語の授業を選択科目の一つとして取り入れた学校も複数見られた。

また、総合学科以外でスペイン語講座開設に関連した動きについても触れておきたい。関西地方で実際にスペイン語講座を開講している高校の中には文部科学省によってスーパーグローバルハイスクール(以下、SGH)に指定されている学校がいくつかあった。SGHのウェブページ「スーパーグローバルハイスクールとは」によると、SGHは「高等学校等におけるグローバル・リーダー育成に資する教育を通して、生徒の社会課題に対する関心と深い教養、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、もって、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーの育成を図ることを目的とし」た文部科学省による取り組みである。SGHとしての指定期間は原則として5年で、指定校では上記の目的達成のため国内外の大学や、様々な機関との連携が求められる。SGH指定校では生徒のグローバルな見聞を広げるため、国際的な社会問題などをテーマにした教育が積極的に行われている。スペイン語科目の開設もその取り組みの一環であることが多いようだ。

また日本の外国語教育システムを考察するにあたっては、大学入試制度の存在を無視することはできない。スペイン語は2020年11月現在、大学入試の必須科目ではない。それが学生のモチベーションを低下させる原因となり、スペイン語の授業時間の減少にもつながっていることは、Kishida(2017)で筆者が行ったアンケートやインタビューからも明らかになっている。つまり、スペイン語が大学入試の必須科目ではないということが、高等学校レベルのスペイン語教育の普及を遅らせる原因の一つとなっているのである。2012年7月12日にはセルバンテス文化センター東京が主導となり、大学入試センター試験における「外国語」科目の選択言語にスペイン語を導入するよう求める書簡が提出されたがこれまでのところ実現には至っていない。現在検討されている大学入試制度に関わる新システムの導入に伴い、高等学校レベルのスペイン語教育にも大きな変化が起こるであろうと予想される。そのため、高等学校レベルのスペイン語教育について論じるには、共通テスト導入後のスペイン語教育の置かれる状況を把握しておく必要がある。次節では変革の最中にある大学入試制度について考察する。

---

<sup>25</sup> 総合学科は生徒が履修科目を自由に選べるという特色を持っており、そこではより多様で自発的な学びが求められる。近年ではこの総合学科を設置する高等学校の数も増加傾向にあり、全国総合学科高等学校校長協会のウェブサイトによると、平成28(2016)年度の総合学科の学校数は373校、生徒数は176,718人となっている。



## 2.4 大学入試制度とその変容

この節では Kishida(2019)を元に、大学入試制度とその変容について述べる。大学入学者選抜大学入試センター試験(以下、センター試験)は主に日本の国公立大学への入学を目指している学生向けに実施され、日本では多くの大学がこのセンター試験を入試の一次試験として採用している<sup>26</sup>。

センター試験制度が導入された 1990 年当初、「外国語」教科の選択肢は英語、ドイツ語、フランス語の 3 言語のみであった。その後、1997 年度からは中国語、2002 年度からは韓国語が追加され、2020 年 5 月現在は「外国語」教科として 5 つの言語から 1 つを選択することが可能になっている。しかし、実際はほとんどの学生が英語を選択しており、英語以外の外国語を選択するのは英語圏以外の国にルーツを持つ学生や帰国子女<sup>27</sup>に限定される。長谷川(2014)でも述べられているように、英語以外の外国語のセンター試験の平均得点を見ると、その全てで英語を上回っている<sup>28</sup>。また出題された問題を見ても、英語に比べると難易度が低いようである。つまり大学受験を想定して英語以外の外国語を教えるのは非常に稀であり、基本的には英語のような第二外国語としては扱われていないことがわかる。

その上、英語以外の外国語を選択しても「数学」や「国語」などの他教科の試験は日本語で受験するしかないため、センター試験で良い成績を収めるためには高い日本語レベルが要求される。独立行政法人 大学入試センターの調査「受験者数・平均点の推移(本試験)平成 30 年度～令和 2 年度センター試験」によれば 2019 年度のセンター試験において 518,401 人の受験者のうち英語以外の外国語を「外国語」教科として選択したのは 1,039 人で、これは全受験者数の 1%以下の数値となっている<sup>29</sup>。

1990 年から約 30 年に渡って大学進学を目指す高校生にとっての第一関門としての役割を果たしてきたこの大学入試センター試験は現在、大きな変化の時を迎えている。それは文部科学省が提唱する「高大接続改革」によるもので、

---

<sup>26</sup> なお、近年特に私立大学入試においては多様な形式の入学者選抜を行うところも増えており、AO 入試や推薦入試がその例であるが、本稿では私立大学が採用している入学者選抜試験については詳しく取り扱わないこととする。

<sup>27</sup> 保護者の国外転居に伴い、海外で教育を受けた後に日本に帰国した子女を指し示す用語である。文部科学省によると、一年を超える期間海外に在留した児童・生徒のことをいう。

<sup>28</sup> 独立行政法人 大学入試センター「受験者数・平均点の推移(本試験)平成 30 年度～令和 2 年度センター試験」, 2020 (最終閲覧日 2020 年 9 月 18 日) [<https://www.dnc.ac.jp/sp/center/suii/h30.html>]によると、令和 2 年度の結果では英語の平均点が 58.15 点、ドイツ語 73.95 点、フランス語 69.20 点、中国語 83.70 点、韓国語 73.75 点となっている。

<sup>29</sup> 2006 年度のセンター試験からは英語を「外国語」教科で選択した学生はリスニング試験を受験することとなっているが、それ以外の言語を選択した場合には筆記試験のみが課される。

文科省のウェブサイトでは「高大接続改革」とは何か、というに質問に対し以下のような回答が記載されている。

#### 1-1-1 「高大接続改革」とはどのような改革ですか。

グローバル化の進展や人工知能技術をはじめとする技術革新などに伴い、社会構造も急速に、かつ大きく変革しており、予見の困難な時代の中で新たな価値を創造していく力を育てることが必要です。このためには、『学力の3要素』（1. 知識・技能、2. 思考力・判断力・表現力、3. 主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度）を育成・評価することが重要であり、義務教育段階から一貫した理念の下、「学力の3要素」を高校教育で確実に育成し、大学教育で更なる伸長を図るため、それをつなぐ大学入学者選抜においても、多面的・総合的に評価するという一体的な改革を進めていく必要があります。

#### 文部科学省ウェブページ 「高大接続改革」に係る質問と回答（FAQ）

この改革は、グローバル化に伴う社会構造の変化に対応するための新たな教育を目指して始まった<sup>30</sup>。改革そのものに対する詳細な議論や、それに関わる大学入試システムの改善を目指した提案はこれまでも文部科学省の諮問機関である中央教育審議会や教育再生実行会議で論じられてきた。2015年1月に文部科学省より発行された「高大接続改革実行プラン」は現在進行中の改革の元となっている。同プランは2014年12月22日に発表された中央教育審議会による報告「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」を踏まえて作成されたものである。その後、2017年7月には「大学入学共通テスト実施方針」が発表され、一部の教科で記述式問題を導入することや、「英語」で民間試験の活用を検討していることが公表された。同年11月には試行試験(プレテスト)も実施された。また2018年3月には文部科学省の新高等学校学習指導要領が公開された。同年6月には「大学入学共通テスト実施方針」に基づいて、大学入学センターは「『大学入学共通テス

---

<sup>30</sup> 外国語教育における高大連携・接続の現状については4.1でも改めて論じる。

ト』における問題作成の方向性等と本年11月に実施する試行調査(プレテスト)の趣旨について」を発行した。

文部科学省の回答にも大学入学選抜の改革には、さらに多面的かつグローバルな評価が不可欠とある。ではこの改革によって、具体的にはどのような変化が期待されているのであろうか。久世(2018)と文部科学省ウェブサイト内にある「『大学入学共通テスト』について」をもとに、大学の入学試験、特に「外国語」の教科に関連する変更を要約すると以下ようになる。

- 1) 現在行われている大学入試センター試験を廃止し、2020年度より大学入学共通テスト(以下、共通テスト)を導入する。共通テストではこれまでより「学力の3要素」(知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度)が重視される。
- 2) 英語については大学入試センターが認定した民間の外部試験の結果を使用できるシステムを導入する。2023年までは共通テストにおいても英語試験が実施され、各大学が共通テストの結果もしくは認定された民間試験の結果のいずれかもしくはその両方を使用できる。
- 3) 認定された民間試験の結果の利用には、各試験とCEFRの段階別成績表示による対照表を活用する。

共通テストは、現在の大学入試センター試験同様1年半ばに実施され、その移行は当初二段階で行われる予定であった。第一段階は現在の学習指導要領で学習した学生が試験を受ける2020年から2023年まで、第二段階は新学習指導要領で学習した学生が試験を受ける2024年からである。これまでのセンター試験ではマーク式問題が使用されてきたが、この形式では質問のバリエーションが広がらず、受験者は正解をマークすることだけに意識を集中させる傾向がある。また、この旧形式は新しい改革で言及される「学力の3要素」を育成・評価するという目的とも一致していないと言える。

共通テストの英語の試験に関しては、その試験時間はセンター試験と同じく筆記試験が80分間、リスニング試験が60分間(うち30分間は、機器の取り扱いの説明)である。有効な認定試験として認められているのは、ケンブリッジ英語検定、TOEFL iBTテスト、IELTS、TOEIC、GTEC、TEAP、TEAP CBT、実用英語技能検定(英検)の8種<sup>31</sup>である。これらの認定試験の結果は、文部科学

---

<sup>31</sup> 独立行政法人大学入試センター 「「大学入試英語成績提供システム」の参加要件確認結果について」 [<http://www.dnc.ac.jp/news/20180326-02.html>] (最終閲覧日 2020年11月17日) によると、IDP: IELTS Australiaは日本での試験開始が平成28年6月であり、申請時(平成29年12月)に国内での実施実績が2年以上ではなかった。しかしながら、IELTSテスト自体は日本

省作成の比較表をもとに共通参照枠のレベルに置き換えられ、その情報を大学が入学選考に使用するという計画であった。しかしながら、2019年11月に文部科学省は2020年度からの民間試験の導入を断念することを発表した<sup>32</sup>。2024年度からの導入を目指しつつ、導入の是非についても再度検討するという。民間試験の導入については、その発表段階から批判の声も上がっていた。宮本(2018)は、民間試験と学習指導要領に準拠して作られているセンター試験ではその目的が異なっていると主張している。実際、認定される予定の民間試験は、その対象や目的も様々である。久世(2018)は高等学校の教育現場の反応を調査するため、東京都立の高等学校の英語科教諭、1年生生徒、1年生保護者を対象にアンケートを行った。その結果は、生徒および保護者は、活用開始前の段階ではその導入についてあまり問題視しておらず、一方で教師からは危惧の声が上がっていたという。しかしながら保護者からは不安を感じているという声もあり、久世は今後英語の共通テストで民間試験を採用するに当たっては大きな混乱を避けるため、さらなる検討と議論が必要だと述べている。

英語以外の外国語については、2023年度まで共通テストが実施される予定であるが、それ以降の詳細は発表されていない。つまり2024年度からは「外国語」に英語以外の外国語を選択することができなくなる可能性も考えられる。あるいはスペイン語のDELEなどの外部試験を新たに認定する可能性も否定はできない。しかしながら現時点の、英語の民間試験の導入自体を再検討するという流れの中ではその可能性は低いと考えられる。この点に関しては今後の文部科学省、大学入試センター、外国語教育に関係する他の組織の動向を追うことが必須となるだろう。

---

において既に十分な実績を有していることから、条件付きで参加要件を満たしていると判断された。

<sup>32</sup> 文部科学省ウェブページ 「大臣メッセージ（英語民間試験について）」

[[https://www.mext.go.jp/content/1422381\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1422381_01.pdf)] (最終閲覧日 2020年8月17日)

### 3. 集中講義形式の外国語教育の提案<sup>33</sup>

#### 3.1 集中講義形式(intensive)の外国語教育

現在、インテンシブ(intensive)つまり集中講義型の外国語学習そのものは具体的に定義されていない。インテンシブ(intensive)が具体的に週あたり何時間の講座をさすのか、また講座の最低時間の基準も明確には示されていないが Muñoz(2012)の研究では週 4 時間のコースをエクステンシブ(extensive)、週 10 時間のコースをセミインテンシブ(semi-intensive)、週 25 時間のコースをインテンシブ(intensive)としており、一般的にはコースの総時間数よりも週に何時間学習するのかを基準に分類されることが多いようである。

日本における集中講義形式の教育といえ、本来は 10 週もしくは 15 週にわたる講義を、長期休暇中等の一定期間に短期間にインターバルを挟まず集中して行う、大学の授業形態が一般的である。また海外派遣を目的としたビジネスマンや、自由時の少ない社会人向けの講座や、自動車教習所の寮などに滞在し、短期間で自動車免許の取得を目指す、いわゆる免許合宿も集中講義形式の教育の一種と考えることが可能であろう。大学レベルの講義に関しては、桜井(2015)や伊木(2018)、メイビン(2017)でもいくつか集中講義形式の外国語教育の取り組みが報告されている<sup>34</sup>。しかし日本の高校生の間では、海外によくある、長期休暇を利用したサマーキャンプなどの短期集中体験型学習は十分に普及しておらず、これまで研究の対象とされることもほとんどなかった。大学レベルでの取り組みの報告があるということは、授業体系や教授法を高等学校教育に合わせて手を加えることで、高等学校レベルにおいても集中講義形式の外国語教育を提供することが可能になるのではないだろうか。次節では、日本の高等学校レベルの外国語教育で集中講義形式の講座を導入する利点について検討していく。

---

<sup>33</sup> 本章の内容は岸田(2018)で発表した内容を加筆修正したものである。

<sup>34</sup> 桜井(2015)、伊木(2018)で紹介されている取り組みは合宿型の英語レベルの向上を目的としたものである。桜井(2015)で報告されている「スプリングセミナー」では、参加者は毎日 4 時間 30 分、計 5 日間に渡って講座を受講した。また合宿型の集中英語講座「サイエンスサマーセミナー」は全 2 日、11 時間 30 分に渡る講座となっている。一方、メイビン(2017)で紹介されているのはブレンディッドラーニングによる集中語学講座で、英語以外にもスペイン語やタイ語、中国語などのプログラムを提供している。約一週間のオンライン講座受講後、約二週間対面授業を行うという形式のプログラムである。講座受講後、実際に学習言語が使用される国を訪れ研修を行っている。

### 3.2 集中講義形式(intensive)を導入することの利点

Seamon(2004)によれば、集中講義型のコースは通常のコースよりも「より良いスタート」を切るのに適した形式である。しかしながら、その強みは学習した知識や能力が継続的に使用されない場合には減少してしまうという。Bahrick and Hall(2005)が行った実験では、41名の大学生がスワヒリ語と英語の単語のペアを4セッションに渡って学習した。学生を、全セッションを1日で学習するパターン、1日おきに1セッション学習するパターン、14日おきに1セッション学習するパターンの3グループに分け、各セッション終了後と全セッション終了14日後にテストを行った。2回目から4回目のセッション終了後のテストでは、全セッションを1日で学習するパターンの学生と、1日おきに1セッション学習するパターンの学生がより良い結果を出した。一方で、最終セッションから14日後のテストでは、1日おきに1セッション学習するパターン、14日おきに1セッション学習するパターンのグループの学生がより良い結果を出した。つまり全セッションを1日で学習するパターンのような極端な短期集中型の講座は、Seamon(2004)も指摘するように、スタートにはふさわしいが長期記憶には繋がらないという結果になったのである。またメルビン(2017)は短期集中型の語学講座の利点として、毎日少しずつでも学習することがモチベーションや興味の持続に繋がるのではないかと述べている。

具体的に日本の高等学校に目を向けた場合、序や第1章でも述べたように、日本の高等学校教育は多くの場合、大学受験を軸としているために、大学入試で必須ではない科目には多くの時間を費やすことができないのが現実である。この状況により適合するのが集中講義形式の外国語教育である。集中講義形式の外国語講座でL3の学習を始めることで、学習者は大学進学時に最善のスタートを切ることができる。さらに講座の終了によって断たれることになる学習を大学で継続することができ、短期集中型講座のフォローにもなる。大学進学後に当該外国語の学習を継続しない場合にも、少なくとも自分に合うかどうか、さらに実際に興味を引く学問分野であるかを短期間で判断することができるはずである。

### 3.3 集中講義形式(intensive)の教授法 - 「Spanish Camp」の例-

筆者はこれまでに神戸市外国語大学において計4回、高校生向けのスペイン語集中講座「Spanish Camp」を実施してきた。本講座の主な目的は2つである。

- 1) スペイン語を学ぶ機会の少ない高校生にスペイン語学習の機会を与え、英語以外の外国語を習得してもらうこと。

## 2) スペイン語学習を通して英語能力の補強・向上を図ること。

2.3 でも述べたように、日本の高校生は英語以外の外国語を学習する機会が少ない。学習したいという意志があっても、その機会がない生徒にもスペイン語を学習するチャンスを与えたいというのが筆者の願いである。また第 2 章では、スペイン語学習を通して英語力の強化が可能になるという説を、複数の実験の結果と共に提示した。

本節では、当該講座で使用した教授法を紹介する。授業内容はオーラル形式の授業、ネイティブスピーカーによる講演、映画鑑賞、e-learning を含むものである。2017 年から 2018 年にかけては全 8 日間、合計 40 時間の講座を計 3 回実施した。本来は計 45 時間、つまり大学の授業 1 コマの 1 年間の授業時間と同じ時間数を設定していたが使用施設の問題・学生<sup>35</sup>の予定を考慮した結果、最終的に合計 40 時間での実施となった。2019 年に実施した講座では使用施設の問題が解消されたため、計 9 日間の講座の開講を実現した。

先述の通り、本講座での使用言語は講座開始時から基本的にはスペイン語のみで、コミュニカティブ・アプローチあるいはコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング(CLT)とも呼ばれる外国語教育のアプローチをベースとしている。日本の教育現場においても近年、よりコミュニケーションに特化した英語教育やその指導法が検討されてきてはいるが、大学入試をベースとした高等学校の外国語教育において、本講座で使用する教育法に慣れている学生はまだ少ないようである。

コミュニカティブ・アプローチにはインプットを重視したものと、インプット・アウトプット両方を重視したものがあるが、本講座ではインプット・アウトプットの両方を重視したインプット＝インターアクションモデルに近い形式をとる。しかしながら受講者の大半がスペイン語学習未経験者であることから、インプットにより重きをおいた授業進行となる。他方で、言語学習者はインプットを与えられた場合、統語的な処理よりも意味的な処理を好む傾向がある(VanPatten, 2003)。本講座ではこの点を考慮に入れ、学生の統語的な処理を促すように授業を進行している<sup>36</sup>。

本講座の指導方法は、白井(2012)で紹介されている、インプット＝インターア

---

<sup>35</sup> 一般的に、高等学校に在籍している者は「生徒」と呼ばれるが、本稿では大学のキャンパス内で実施される講座の受講生であることを考慮し、講座参加者を指し示す際に「学生」という用語を用いることがある。

<sup>36</sup> 例えば動詞の活用を導入する際にはイラストや AV 教材を用い、学習者が単数・複数の概念を十分理解した上で発話するよう求め、ある質問に対し単語だけで答えようとする学習者がいた場合には、できる限り動詞を含んだ文章で答えるよう促した。

クシヨンモデルに基づくカーネギーメロン大学の実践例とも類似している。この実践例では学習者の母語を用いて文法事項の説明を少し行ったあと、その日学習した文法項目を用いてインタビュー形式で学生がアウトプットを行うという。アウトプットに使用する言語材料は各課で使用するダイアログを暗記するという方法でインプットされる。筆者の行ってきたスペイン語講座(**Spanish Camp**)では、カーネギーメロン大学の実践例とは異なり、母語を用いた文法項目の説明は行わない。その代わりに、各文法項目に関する簡単なダイアログを提示することで、学生自身に文法的なルールを考えさせるようにしている。学生自身がスペイン語の形態統語的特徴に注目しルールを見つけることができれば、その後はダイアログや簡単な質問文をインプットし、学生同士で実際に会話をしてもらう。語彙に関してはビデオや歌を使って少しずつインプットするという方法を取っている。

本講座の教案作成の土台となったのは応用言語学を専門とし、**Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid** (マドリッド高等建築技術学校)で教鞭を執る **Eve Marie Bauder** 教授による集中講義である。この集中講義は神戸市外国語大学大学院の授業の一環として実施され、筆者は学生として講座に参加し、**Eve Marie Bauder** 教授の指導の元、実際に集中講義形式のスペイン語教案作成に取り組んだ。**Spanish Camp** の授業内容はその教案を元に、実際に講座を行いながら改良を重ねたものである。**Spanish Camp** で使用した教案は本論文に付録として収録している。

本講座においては **CEFR** と対応させ流用な具体的な目標レベルの設定はしていない。これは少人数制の講座であることから、それぞれの講座の参加者のレベルに合わせた講座が提供できるからである。高校生向けの講座であることを踏まえ、高校生が実際にスペイン語でコミュニケーションをとるような場面で使える実践的なスペイン語を指導できるような教案を作成している。

授業内では日本語及びスペイン語の文字の使用を最低限に抑えた。これには、スペイン語の形態統語的な特徴への主体的気づきを促進させ、日本の外国語教育における問題の一つとなっている片仮名使用による干渉を避ける目的があった。外国語の単語を表記する形式として一般的に使われる日本語の片仮名は、外国語教育の観点から考えると、その使用が大きな障害になることがある。日本人の学生が新しい外国語を学ぶ際、その言語の表記方法をまだ知らない段階では、耳から入る言葉が無意識に片仮名に置き換えようとする。例えば英単語 **start** を発音する際、「スタート」という片仮名表記をイメージするため子音の後に母音を入れ、スタートと発音してしまう。それにより単語の知識があつたとしても、正しい形で伝わらないことがある。授業を聞きながらメモをとることを禁止し、オーラル形式の情報に集中させることは、言語の形態統語的特徴



への気づきの促進、片仮名使用による発音理解の阻害の防止だけでなく、さらに授業への集中力を高める意図もある。日常的にメモを取りながら授業を受けることに慣れている学生たちにとって、本講座のこのルールを厳守することは少し困難に思えたようだ。しかしながら講座開始時にこのルールとその理由を伝えることで、学生たちが積極的にオーラル形式の授業に適応している様子が見られた。

本講座で設定しているいくつかのルールはメイビン(2017)で紹介されているアクションベース教授法(ABLE)<sup>37</sup>と重なる点もいくつかある。以下に例を挙げる。

- 学習言語のみを使用する。
- 教材に文字はほとんどなく、学習者はメモを取ることもしない。
- 音声スキルに限定する。
- 文法的説明は行わない。
- 参加者の人数に上限を設定する。

メイビン(2017)の講座では8名、Spanish Campは15名を1クラスの上限としている。

Spanish Campに参加した学習者と同様、メイビン(2017)でも学習者は教科書を使った学習に慣れており、最初のうちは不安な反応を示すが、聞き取り、及び発音スキルは本形式の講座を受講することにより向上すると述べられている。合計4回実施している、本講座 Spanish Campであるがその全ての講座において参加者からはこのオーラル形式の学習によってスペイン語の聞く力と話す力を特に伸ばすことができたという声が多く挙がっていた。しかしながら、本形式でスペイン語を学習した学生と、そうでない学生とのスペイン語力の差異を比較するなどの具体的な研究はこれまで行ってはいない。スペイン語学習が英語能力へ与える影響に加え、本講座で使用する教授法の効果についても今後研究を進めたい。

---

<sup>37</sup> 湘南工科大学コンピュータ応用学科の集中語学講座で使用されている教授法である。一週間のオンライン学習の後、約二週間の対面授業というブレンディッドラーニングの形をとっており、正確にはABLE+と名付けられている。当該の講座のカリキュラムは三井造船、香川大学、日本外語教育研究所(LIOJ)における経験に基づいたもので、その原型は「アクションベースの外国語学習／Action-Based Language Empowerment (ABLE)」にあるという。ABLEの詳細な教授法についてはMaybin&Batten(2008)及びメイビン(2017)を参照されたい。

### 3.4 「外国語教育のめやす」やCEFRとの比較

現在日本では教育革新に関する取り組みが盛んに行われている。第1章でも述べた通り、大学入試制度の変化に伴って英語の民間試験の導入が検討されている。TOEFLやTOEICなどの民間試験が大学入試において学生の英語能力を測るために使用されるということは、文部科学省がヨーロッパ共通参照枠(CEFR)を日本における外国語教育の基準の1つと容認しているということである。しかしながら、CEFRを日本の外国語教育の基準として採用することを不安視する意見もある。そこで国際文化フォーラム(The Japan Forum)は『外国語学習のめやすー高等学校の中国語と韓国語教育からの提言ー』を発表した。この提言では、今後の外国語教育には21st century skills(21世紀型スキル)に関する教授も必要であるとしている。『外国語学習のめやすー高等学校の中国語と韓国語教育からの提言ー』(以下、めやす)以外では、日本言語政策学会による『グローバル人材育成のための外国語教育政策に関する提言』(以下、提言)でも、日本の外国語教育の指針が提案されている。この提案は高等学校教育において多言語を必修科目とすることを目的に文部科学省などの関連機関に送られた。また諸外国語(アラビア語、韓国語、スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語、ロシア語)を高等学校で教えるための指針も同学会によって作成されている。

本節では『めやす』、CEFR、『提言』の概要を解説した上でSpanish Campの教授法との比較を行う。名称にもあるように『めやす』は元々、日本の高等学校レベルの中国語・韓国語教育の関係者からの提案がきっかけとなり発足したプロジェクトである。しかしながら、現在は他の外国語(主にスペイン語・ドイツ語・フランス語)の研究者や教員もこのプロジェクトの普及に携わっている。日本の高等学校教育における英語以外の外国語教育の地位の低さについてはすでに述べてきた。山崎(2019)によれば英語以外の諸言語の学習指導要領の補填も『めやす』作成の動機の1つであるという。

斎藤(2019)によれば、『めやす』とCEFRにはいくつかの共通点と相違点がある。『めやす』はCEFRと同様、外国語教育の基準の枠組みとなるものでそこに強制力はない。CEFRは言語が使用される4つの社会領域を定め、項目ごとに語彙・表現などが整理されている。一方『めやす』は15の話題分野を設定し、それぞれのコミュニケーションの場面において必要な語彙・表現を学ぶことが想定されている。学習言語の活動領域を限定し、枠組みを設定しているという点で『めやす』とCEFRは共通している。

『めやす』とCEFRの相違点は大きく分けて3つある。一つ目はその対象者である。CEFRは欧州圏に居住する成人市民を対象とする一方で、『めやす』が対象とするのは日本の高校生である。CEFRにおいては4つの社会領域の中

に職業領域というものが設定されているが、『めやす』では仕事に関わる話題分野は想定されていない。その代わりに、めやすでは学校教育内での展開が予想される言語活動に対応した話題分野が設定されている。二つ目の相違は、教材である。CEFR ではそれに順守し体系化された教材や講座が存在するが、『めやす』はプロジェクト型学習を推進しており、そのための学習案が豊富に提案されている。この学習案はめやすのウェブサイトから誰でも見ることができ、教員は自身の担当する講座で使用することも可能である。三つ目の相違は 21 世紀型スキルの習得への言及である。『めやす』は外国語学習を進めるなかで、言語習得だけでなくその他様々なスキルを身につけることを提案している。言語学習だけにとどまらない、21 世紀を生きていくために必要となる能力、それが 21 世紀型スキルである。『めやす』が掲げる教育目標「ことばと文化を学ぶことを通して、学習者の人間的成長を促し、21 世紀に生きる力を育てる」(山崎 2019:10)からも 21 世紀型スキルが『めやす』の大きな軸となっていることがわかる。

以下は 21 世紀型スキル(21st Century Skills)を 10 のテーマと 4 つのカテゴリーに分けた図である。



ATC21S のウェブサイトより引用

『めやす』(2013)によれば 21 世紀型スキルはマイクロソフトやインテルなどの企業をはじめ、世界の教育科学研究者たちが OECD(経済協力開発機構)、UNESCO などの国際機関と連携し育成に取り組んでいるもので、そこでは情報リテラシーに関するスキルや ICT 活用スキルなどが求められる。

表 8 21 世紀型スキルとは

<p>思考の方法</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 創造性と革新性</li> <li>- 批判的思考・意思決定</li> <li>- 学習能力・メタ認知</li> </ul>	<p>学習ツール</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 情報リテラシー</li> <li>- 情報コミュニケーション技術 /ICT リテラシー</li> </ul>
<p>仕事の方法</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- コミュニケーション</li> <li>- コラボレーション/チームワーク</li> </ul>	<p>社会生活</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 市民権(地域および地球規模)</li> <li>- 生活と職業</li> <li>- 個人的責任および社会的責任 (文化的差異の認識および受容能力を含む)</li> </ul>

『めやす』(2013:31)を参考に筆者作成

また『めやす』ではこの 21 世紀型スキルの他に、2 つのプロジェクトを参考にしている。OECD によって作成された能力概念であるキー・コンピテンシー、そして米国の IT 関連企業等の主導のもと様々な教育機関や財団が連携して成立した組織である 21 世紀型スキルパートナーシップである。

日本の外国語教育の基準の一つとして本節の冒頭でも触れた『提言』は日本言語政策学会が立ち上げた「JALP 多言語教育推進研究会」によってまとめられたものである。本提言には言語政策学会のウェブページからもアクセスできる。当該ページの説明によれば、『提言』の目的は高等学校レベルの外国語教育において英語以外の外国語を必修科目とし、全ての高校生にそれらの言語を学べる環境を与えるというものである。『提言』には韓国・朝鮮語、中国語、ドイツ語、フランス語、ロシア語、アラビア語、スペイン語の 7 つの L3 に関する学習指導要領の素案も添付されている。本稿では特にこの学習指導要領案について考察する。

『提言』では、日本の外国語教育が目指す外国語で聞く力、話す力、読む力、書く力の全てを含むコミュニケーション能力の基礎を養うことを目的として掲げている。全体の構成は到達すべき目標をはじめ、聞く力、話す力、読む力、書く力それぞれを伸ばすために必要な具体的な能力や、授業で扱うべきテーマ、題材内容を扱う際に配慮すべきこと、学習目標達成のために習得が必要な文法項目などからなり、学習言語ごとに示されている。

『提言』は『めやす』と同様、L3 を学習する日本の高校生を対象としており、類似している部分が多い。L3 習得を念頭に置きながらも、その言語を取り巻く文化や社会への理解を深めることを重要視している。また、他教科や授業外の

生活とのつながりを意識したものになっている点も共通している。一方で『提言』は言語材料として具体的な文法項目が挙げられており、この視点で考えれば **CEFR** に近い要素を持っているとも言える。『めやす』には言語個別的要素がほとんどなく、『提言』に含まれる 7 言語以外の L3 学習にも応用できるという利点がある。

ここでは「「第2の外国語」学習指導要領（案）<修正版>」の 19 ページから 21 ページに挙げられている授業内容に関する記述のうち「(5)言語材料」の「エ文法項目」の部分を用いて **Spanish Camp** で実際に指導している内容との比較を行う。

表 9 『提言』の学習指導要領案と **Spanish Camp** 教案の比較

「第2の外国語」学習指導要領（案） <修正版>	<b>Spanish Camp</b> 教案
(ア) 動詞を除く基本的な品詞と用法 a 名詞と形容詞 b 性数変化 c 冠詞 d 主語人称代名詞 e 指示詞と所有詞	名詞と形容詞、性数変化、冠詞、主語人称代名詞、所有詞についてはその用語の説明はしないが内容は講座内で取り扱う。 指示詞は講座内では取り扱わない。
(イ) 動詞と活用 a <b>ser, estar, hay</b> の使い分け b 規則活用動詞 c 不規則活用動詞でよく使うもの： <b>ir</b> (行く), <b>venir</b> (来る), <b>tener</b> (持つ) など d 語幹母音変化動詞： <b>poder</b> (～できる), <b>querer</b> (～したい, 欲しい), <b>pedir</b> (頼む) など e 意味の使い分けで注意が必要な動詞： <b>saber</b> と <b>conocer</b> (知っている) f 間接目的格代名詞 + <b>gustar</b>	<b>ser, estar, hay</b> についてはそれぞれを職業や性格について説明する際に使用するもの、状態やもののある場所について説明するもの(所在)、ものの存在を表現するものという形で導入し、練習する。 規則活用動詞、不規則活用動詞もよく使うものは学習するが語幹母音変化動詞についてはほとんど取り扱わない。また <b>saber, conocer</b> の使い分けについても取り立てて説明されることはない。 <b>gustar</b> 型動詞は主に <b>gustar</b> と <b>encantar</b> のみの導入、 <b>llover</b> を含む単

<p>(a...) ~ (...は～が好きです) g 単人称動詞 llover (雨が降る)</p>	<p>人称動詞については天気に関わるもののみを扱う。</p>
<p>(ウ) 動詞の時制など a 直説法現在 b 人称に合わせた動詞の活用 c haber + 過去分詞を用いた現在完了</p>	<p>直説法現在、人称に合わせた動詞の活用の指導は行うが現在完了については扱わない。</p>
<p>(エ) 文と文のしくみ 21 a [(主語) + 自動詞] b [(主語) + 自動詞 + 補語]のうち (主語) + ser 動詞 + 形容詞/名詞/de + 名詞、(主語) + estar 動詞 + 形容詞または副詞 c [(主語) + 他動詞 + 直接目的語]のうち (主語) + 他動詞 + 名詞 (直接目的語) / a + 名詞 (特定の人) / 不定詞 d [(主語) + 他動詞 + 直接目的語 + 間接目的語]のうち (主語) + 他動詞 + 名詞 (直接目的語) + a + 名詞 (間接目的語) ((主語) + 間接目的人称代名詞 + 直接目的人称代名詞 + 動詞は扱わなくても良い。) e その他 (a) ser 動詞 + 形容詞 + 不定詞 (b) (a 人) + (me/te/le/nos/os/les) + gustar 動詞 + ~ 「人は～が好きだ」 (c) hace + 時を表す語句 (+ que + 直説法) 「～して XX になる」 (d) hace + 天候を表す語句 (暑い, 寒い, 晴れているなど)</p>	<p>[(主語) + 自動詞] と [(主語) + 自動詞 + 補語]のうち (主語) + ser 動詞 + 形容詞/名詞/de + 名詞、(主語) + estar 動詞 + 形容詞または副詞、[(主語) + 他動詞 + 直接目的語]のうち (主語) + 他動詞 + 名詞 (直接目的語) については取り扱うが、直接目的語が人のものや不定詞の表現は導入しない。 また [(主語) + 他動詞 + 直接目的語 + 間接目的語]の形式の表現も基本的には導入しない。 その他の項目の中では gustar(間接目的格人称代名詞は me,te のみ)、天候表現に使用する hacer のみを学習する。 tener + 体調などを表す語句を使った表現については、学生から質問があれば指導することもある。</p>

(e)tener+体調などを表す語句「体調が～だ」(空腹, 暑い, 寒い, ～が痛いなど)	
---	--

「「第2の外国語」学習指導要領案 <修正版>」を参考に筆者作成

『提言』に付属の指導案は1週間に1時間の学習を3年間行うことを前提で作成されているため、講座の合計時間は105時間を想定している。一方で **Spanish Camp** では講座の合計時間が40-60時間程度であるため、講座で扱える項目も半分ほどになってしまう。また **Spanish Camp** はオーラル形式の講座であることから、書くことに関する指導はほとんど行われず、日本語で文法用語の説明が行われることもないため文法項目の導入順序については『提言』の指導案とは異なるものになっている。

本章では **Spanish Camp** で採用している集中講義形式の外国語教育について、またこの講座で使用している教授法について詳述した。**Spanish Camp** では **CEFR** に対応した具体的な到達目標は定めていないが、『提言』や『めやす』とはスペイン語を **L3** として学ぶ高校生を対象としているという点で一致しており、内容が重なる点も多い。今後は『めやす』が推奨している21世紀型スキルの習得についても視野に入れながら、より良いスペイン語教育を提供できるよう教案を改善していく予定である。

#### 4. 今後の展望 - 日本の外国語教育の高大連携を目指して -

本研究では第 1 章から第 3 章を通して、日本の高等学校レベルの外国語教育の現状とその問題を取り上げ、英語力の向上を目的とした集中講義形式のスペイン語講座の提案を行った。本章ではグローバル人材の育成を目指した外国語教育の今後の展望について、高大連携の視点を交えて論じる。

第 1 章で述べたように、日本の高等学校レベルの外国語教育は英語優勢の状況が続いている。一方でヨーロッパでは、個人が複数の言語を習得する「複言語主義」の考え方が広まり、英語以外の外国語教育が日本に比べ盛んに行われている。2001 年には欧州協議会より **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment(CEFR)** が出版され、新語の **plurilingualism** という語が「ある個人がもつ複数の言語の能力」という特別な意味を持つキーワードとして定義された(森住・古石他 2016)。「複言語主義」とは教育現場において「個人が、運用力や使用領域は異なるが複数の外国語能力」を習得することを意味し、各々が 2 外国語以上を学習することで、グローバル化社会において 1 つの外国語のみに集中せず、社会全体として使用可能な言語が多様化することを目的とする(杉谷・高橋・伊東 2005)。本研究の最終的な目的であるスペイン語教育の普及を推進していくためには、日本の外国語教育現場においてもその「複言語主義」の考えを広めていく必要があるだろう。言い換えれば、日本の外国語教育現場における英語優勢の流れを加味しながらも、L3 教育を積極的に行っていくことを推奨していきたいということである。

大学における英語教育の前提として、入学以前に学習した内容をより深めるということがあるだろう。しかしながら L3 教育においては、大学入学以前に学習経験のある学生の数が少ないことから、高大連携があまり進んでいないと言える。つまり今後、日本の高等学校レベルの L3 教育が積極的に行われるようになれば、高等学校レベルのスペイン語教育も竹田(2014)の述べる「教養的」な学習にとどまらず、より「実用的」な学びにつなげることができる。高等学校レベルの外国語教育がより「実用的」なものになれば、大学入学後の継続した学習を通してより高いレベルの言語運用能力を身につけることが可能となるだろう。L3 教育においても英語と同様に、大学入学以前に学習した内容をより深めることを目指していくためには、高大連携が必要となる。次節では日本の外国語教育における高大連携の現状について論じる。



#### 4.1 日本の外国語教育における高大連携の現状

日本の外国語教育における高大連携について議論する前に、高大連携という言葉について解説する。勝野(2004)は狭義の高大連携を「高校生を対象として、大学の教育資源を活用して行う高校の教育活動」、広義の高大連携を「高校と大学の連携による、高校教育及び大学教育の改善充実に資する取組」と説明している。本章ではこの定義を参考に、高大連携を「高校生を対象として、大学の教育資源を活用して行う高校の教育活動」と位置付けることとする。本研究で実践している高校生向けのスペイン語講座 **Spanish Camp** もこの高大連携の例としてあげられる。その他、大学教授による出張授業や、オープンキャンパスでの模擬授業なども考えられるであろう。高大連携に関連して高大接続という用語もよく聞かれる。これらの用語は同義として扱われることもあるが、本稿では高大接続を「高等学校での外国語教育活動を大学進学後も引き続き行うことを視野に入れた、高大双方における取り組み(岸田 2018:58)」と定義し、論じていく。

高大連携・接続による英語教育の向上についてはこれまでに、いくつかの研究が発表されている。野村(2010)では、高大連携を活用した教員養成の取り組みについて、調子(2016)では高等学校における英語の授業改善の現状と高大接続における英語教育の現在と可能性について、また茨山(2002)では小学校から大学までの一貫した英語教育に必要な目標や、各学校種別の英語教育が尊重すべき点、小学校から大学までの英語教育の現状における問題点と原因について議論されている。

英語以外の外国語教育における高大連携・接続の取り組みに関する研究もここでいくつか紹介しておく。兪(2005)では高等学校で中国語を学ぶ意義や、実際に行った授業の概要および指導方法について論じられているが、高大連携がテーマとして取り上げられているわけではない。長谷川(2014)では第3章でも紹介した『提言』の実現に伴う問題を取り上げている。長谷川によれば、高等学校において英語以外の外国語の必修化を実現させるためには教員の育成、学習指導要領に準拠した教科書の作成などに加え、高大接続が必要であるという。例えば、一般的に大学における英語教育はそれまでに学習した内容をより深めることが前提とされる。しかしながら英語以外の外国語の場合は、大学入学以前の学習を前提としない形でカリキュラムが組み込まれているため、『提言』の実現にあたっては大学側の対応が必須となる。つまり高大連携は、今後の高等学校レベルのL3教育の普及にとって重要な要素の一つになっていると言える。山崎(2014)では、外国語教育における高大連携の実現のために必要な条件や、それに伴って発生する問題について取り上げている。山崎によると、高大連携実現

のためには、英語以外の外国語能力を客観的に示す能力標準が必要であり、またその標準は高校と大学の間で共有される必要があるという。高校と大学の間での情報共有が重要であることは柴田・根岸・本間(2012)でも主張されている。柴田らが提案するのは EU の言語、教育政策の構想にある can do 評価(Can-Do statement)とポートフォリオの作成で、それらを利用して高校と大学の間で、学生の外国語の運用レベルや習得度合いの共有を行うことが必要であるとしている。

以上のことから、高等学校における英語以外の外国語教育では高校と大学の間での連携が必要不可欠なものであるのは明らかであるが、実際に英語以外の外国語教育を行っている高校が少ない現状では実現も難しい。『提言』が提案するような英語以外の外国語の必修化が先か、高大連携を進めるのが先か、という堂々巡りに陥ってしまっているようにも思われる。第 1 章で述べたとおり、共通テストの実施にあたって外部試験を導入する場合、英語以外の外国語についてどのような対応がとられるかについてはこれまでのところ明確にはなっていない。今後、英語以外の外国語の高大連携を図っていくためには、外部試験の積極的な利用で学生の言語能力を客観的に測る必要性が出てくるのではないだろうか。

ここで、スペイン語教育を含む第二外国語に関する高大連携の取り組みをいくつか紹介しておきたい。

表 10 高大連携実施例(順不同)

講座名	実施大学、高校	内容
高大連携事業「福岡大学で学ぶ」	福岡大学	高校生が大学生と一緒に授業を受けることができる。授業内容は経済学、外国語(ドイツ語)、政治学、英語音声学、など多様。各自、時間の都合がつく数回のみでの参加も可能である。高校生が大学の授業を実際に体験する機会を与えるという要素が強い。単位の認定に関する言及は特にない。

桜美林大学高大連携プログラム	桜美林大学	「2019年度秋学期高大連携プログラム授業時間割表」によればスペイン語を含む外国語教育の他、一般教養的な内容のものや芸術文化や福祉に関わるものなど多様な授業が高校生にも公開されている。
ハイスクール・オン・キャンパス	千葉大学 千葉県立千葉東高等学校	千葉県立千葉東高等学校の生徒を対象にしたもので、放課後に千葉大学の講義を受講できるようになっている。単位の認定もある。授業内容はスペイン語を含む外国語、物理、社会学など多岐に及ぶ。
オープンカレッジ高大連携講座「高校生のためのアジアの言語と文化」	拓殖大学	1日1言語、5日間にわたって韓国語、アラビア語、中国語、インド・パキスタン語（ヒンディ語）、スペイン語の5言語とその文化について学ぶことができる。この講座を修了後に同大に入学した場合には、単位が認定される。
高大連携講座「楽しく学ぶ世界の言葉～7カ国語リレー講座」(14回シリーズ)	京都産業大学 京都成安高校	京都成安高校側からの教員の派遣要請により実現したもので、英語以外の外国語やその文化を学ぶことが可能。スペイン語以外ではインドネシア語・中国語・ドイツ語・フランス語・ロシア語・イタリア語（順不同）の授業を受講することができ、いずれの言語を選択した場合も高校の単位として認定される。

獨協大学「高大連携プログラム(特別聴講生制度)」	獨協大学	獨協大学のプログラムではスペイン語の授業はなく、第二外国語関係はフランス語とイタリア語のみの開講となっている。また言語以外にも、社会や文化に関わる内容の授業も聴講が可能である。2019年2月時点で、23校の高等学校と連携協定を締結している。
高校等との連携	東京外国語大学	連携協定を締結している高等学校(一部中等教育学校も含む)との間で、留学生と高大連携校の生徒の交流などを行っている。
高大連携講座	京都外国語大学	キャンパスプラザ京都にて高校生を対象とした講座、また京都外国語大学にて高校生を対象としたサマースクール等を実施している。

岸田(2018:60) の表に加筆したものの

表からもわかるように講座の種類は大きく二つに分けることができる。一つは、高校生が大学の授業を履修することができる、つまり大学生と高校生が同時に授業を受けるというパターン(1)、もう一つは高校生が長期休暇中に高校生向けの集中講義形式授業を大学のキャンパスで受けるというパターン(2)である。パターン1の場合、高校生は大学で実際に行われている授業を受けることで、その大学の授業や学生の雰囲気を感じ取ることができる。実施する高校・大学にもメリットがあり、高校にとっては生徒の進路選択を助ける取り組みとして機能し、大学側にとっては受験生確保の役割を果たしている。パターン2においては拓殖大学の例のように、高大連携講座修了後、同大学へ入学した場合、単位が認定されるなど高大接続の動きがあり、講座を受講した高校生が引き続き同じ大学へ進学することが設定されている。両パターンにおいて、学習の継続性が前提となっていることから、本稿で定義する高大接続に近い動きであると言える。

ここからは具体的にスペイン語教育に絞った高大連携の現状を見ていく。スペイン語教育における高大連携、接続を学生視点で考えた時、具体的な例としては高校で既にスペイン語を学習したことのある学生を対象に、スペイン語既習者対象のクラスを設けたり、大学入試においてスペイン語の能力をアピールポイントとして使用したりできるようにすることなどが想定される。丸田(2014)が行ったスペイン語の高大接続に関する意識調査によれば、大学入学以前にスペイン語を学習した生徒向けの「既習クラス」の設置は現在のところ一部の私立大学でしか見られないという。筆者も高校レベルでのスペイン語教育に関して、2016年7月神戸市外国語大学外国語学部イスパニア学科の学生を対象にアンケート調査を行っている。アンケートの回答者はスペイン語専攻の学生1年生から4年生の合計103名で、回答者のうちの4%つまり4人の学生が大学入学以前にスペイン語の学習経験があると回答した。そのうち3名は、高等学校の第二外国語の授業での履修、残りの1名は海外で中等教育を受けておりそこでスペイン語の授業を履修した、という回答であった。これらのアンケートの結果からわかるのは、現時点では大学入学以前にスペイン語の学習経験のある学生の数が少なく、高校から大学と継続してスペイン語を学ぶという状況が非常に稀であること、それに伴いスペイン語における高大連携はほとんど実施されていないということである。

一方で、指導者の視点からスペイン語教育における高大連携・接続を考えると、高等学校のスペイン語教員と大学の教員による意見交換や、研究会などがその例として挙げられるであろう。一例として、関西地区にスペイン語教員のワークショップ TADESKA がある。TADESKA は Taller de Didáctica de Español de Kansai の頭文字からとったもので、日本語では関西スペイン語教授法ワークショップと呼ばれる。Ogawa, Yanagida y Kawaguchi(2016)によれば TADESKA は外国語としてのスペイン語教育に関する意見交換の場であり、そのメンバーは大学、また高校で実際にスペイン語教育に従事する者である。スペイン語教育法に関するディスカッション、会員による教案の提案などを毎月行っている。

## 4.2 L3 教育を通したグローバル人材の育成について

本章の冒頭でも触れたように、日本の外国語教育においては英語優勢の状況が続いているが、日本でも複言語主義の考えを広げるための取り組みが行われている。第3章で取り上げた『提言』や『めやす』がその例である。『めやす』については言語学習だけにとどまらない、21世紀を生きていくために必要となる能力である21世紀型スキルの育成を大きな軸としており、『提言』について

はその名称にもある通りグローバル人材の育成のための外国語教育を推進している。

「グローバル人材」という用語は近年、外国語教育というテーマを議論する際に頻繁に用いられている。多くの場合、外国語(主に英語)を流暢に話す人を指すイメージがあるのではないだろうか。外島・眞谷・橋上・Sherman・白木・小塩(2020)では「グローバル人材」という言葉は元々経済的側面から生まれたが、人材育成の主体となる大学が独自の理念や専門性に基づいたグローバル人材像を打ち出したことによって、概念の曖昧化が進んだと述べられている。文部科学省内に設置された「グローバル人材育成推進会議」の中間報告及び審議まとめの定義は以下の通りである。

我が国がこれからのグローバル化した世界の経済・社会の中にあって育成・活用していくべき「グローバル人材」の概念を整理すると、概ね、以下のような要素が含まれるものと考えられる。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

「グローバル人材育成戦略(グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」(p.8)

上記の定義によれば、語学力だけではなく物事に取り組む際の主体性や積極性、また異文化への理解も重要な要素の一つとして挙げられていることがわかる。山路(2019)は、グローバルな人材は英語を身につけるべきだという英語偏重とも言える現在の外国語教育への懸念を示し、英語のみの外国語教育では多様な文化への理解を示せる人材の育成は困難であると述べる。一方、鈴木(2018)によればグローバルな人材に必要な要素が語学力だけではないと理解しながらも、上記の要素Ⅱ、Ⅲに関する指導を行っていくための明確なガイドラインが存在しておらず、教育現場においても対応できないままの状況が続いているのが実情であるという。

高等学校レベルのL3教育の普及には高大連携が必須であることはすでに述べてきたが、その一方で大学進学をしない生徒の存在を無視することはできない。寺尾(2017)では大学教員の視点からは見落とされがちな、大学に進学しない生徒へのL3教育の必要性が主張されている。大学に進学しない生徒にとって現在の教育制度では、L3学習の機会はほとんどないと言える。しかしながら、そういった生徒たちにとってこそL3を学ぶ意義は大きくなると考えられるという。労働力不足から多くの業種で海外からの人材を受け入れる傾向が強くなり、

今後日本国内で就労する場合にも外国人労働者と関わる機会が増えることが予想されるからである。寺尾(2017)では実際に筆者が担当した生徒の、高等学校時代の L3 学習経験が実際の職場で活かされた例もいくつか紹介されている。

日本国内でも外国人とのコミュニケーションを必要とされる場面が増えている現状で、全ての外国人が英語を理解できる訳ではない。法務省「平成30年における外国人入国者数及び日本人出国者数等について(確定値)」によれば平成30年の外国人新規入国者総数は約2760万人で、そのうち約85%(約2332万人)がアジア圏からの入国者である。日本から海外へ向かうグローバル化だけでなく、日本国内でもグローバルな視点を持った人材が必要とされる時代がやってきている。英語以外の外国語学習を推進していくことで、言語の背景にある複数の文化を理解できるグローバルな人材を高等学校レベルの教育から育成していくことができるのではないだろうか。

### 4.3 今後の研究

本稿では、多くの日本人にとっての L3 であるスペイン語を通して、英語能力の向上・強化を図ることができるのではないかという仮説を出発点としさまざまな研究を行ってきた。現時点では試験的段階ではあるが、予備試験を含めた合計5つの実験の考察から英語より視覚的に言語の形態統語的特徴を捉えやすいスペイン語を学習することで、特に人称および数の一致に関わるエラーの改善につながることが期待されるという結果を得た。その一方で、英語の習熟度に影響を与えるのはスペイン語だけではない可能性も大いにある。例えば、予備実験に使用したデータをもとに中国語学習が英語力に与える影響についても考究が可能であろう。また、筆者の仮説に基づけばスペイン語以外のヨーロッパ言語の学習も英語力の向上、強化につながると考えられる。今後、他の外国語教育の専門家と協力しながら他の L3 学習が英語に与える影響についても幅広く研究していきたいと考えている。

1.2で概説したように、L3教育や多言語学習に関するポジティブな影響は多く発表されており、特にヨーロッパでは複言語主義の考えが広まってきている。1.1で考察した日本の高校生の英語力が世界的に見ても低いレベルに留まっているという問題を解決するためにも、文化的側面だけではなく言語学的でより高いレベルのL3教育が今後日本の高等学校でも行われていくべきであろう。日本の高校生の生活様式に適した集中講義形式(intensive)のスペイン語教育は今後の日本の英語教育を変えられる可能性を秘めていると言える。そして、集中講義形式(intensive)の外国語教育は今後の日本の学校教育において重要な役割を担っていくことになるだろう。

本講座の目的の一つである、言語の形態統語的特徴への気づきの促進を達成するためには、教材の中にスペイン語の単語や表現が文字で提示されていないことが望ましい。しかしながら、既存の教材には文字の情報が含まれていることが多く、2018年までは文字を使用しないオーラル形式という本講座の特徴に合った教材探しが難航していた。現在は講座の方針に合わせた、文字情報の少ない教材作りを目標に、スペインの Antonio de Nebrija 大学の教授である José María Jiménez 先生と共同で、視聴覚教材の開発に取り組んでいる。主な教材となるビデオは José María Jiménez 先生が勤務する Escolapios de Aluche 専門学校で情報工学を学ぶ学生たちが出演し編集を行っている。高等学校レベルのスペイン語教育の普及を目的とし、「グローバル人材」の育成に向けたより効率的な教授法や授業プランを考えていかなければならない。



## 謝辞

最後に、本研究に際してご指導をいただいた **Montserrat Sanz** 先生に深く御礼申し上げます。また、本博士論文の審査をお引き受けくださった成田瑞穂先生、川口正通先生、立命館大学の田浦秀幸に心からの感謝の意を表したい。**Spanish Camp** 開講の際に講師として参加してくださった **Santiago Rodríguez** さん、**Esmeralda Barreyro** さん、**Ricardo Gabriel Gómez de la Fuente** さん、**Isabel Martínez** さん、**Yolanda Pérez** さん、**Pablo Couto** さん、**Ana Gómez** さん、**Spanish Camp** のアシスタント協力をしてくださった **Sanz** ゼミの皆様、英語レベルチェックテストのネイティブチェックに協力してくださった **Andrej Krasnansky** さん、本論文のインフォーマント調査に快く協力してくださった **Spanish Camp** 受講生の皆様に感謝する。

## 参考文献

(日本語)

- 伊木貴子 (2018) 「グローバル人材育成のための合宿型英語集中講義の実践と課題 -アンケート結果からの考察-」 『高等教育フォーラム』 京都産業大学 8, pp.59-67.
- 庵功雄・帳麟声 (2007) 「日本語と中国語の「冠詞」についての覚書」 『一橋大学留学生センター紀要』 10, pp.29-36.
- 青砥清一 (2018) 「高校生向けのスペイン語テキストについて -言語と文化を学ぶ複合型教材の開発-」 『言語メディア教育研究センター年報』 1号, pp.29-45.
- 和泉絵美・内元清貴・井佐原均 (2005) 「エラータグ付き学習者コーパスを用いた日本人学習者の主要文法形態素の習得順序に関する分析」 『自然言語処理』 12(4), pp.211-225.
- 茨山良夫 (2002) 「小・中・高・大の英語教育の一貫性を実現するために何が必要か」 『仁愛大学研究紀要』 1, pp.1-9.
- 大岩昌子 (2012) 「第三言語習得に影響を及ぼす要因の研究: フランス語を対象言語として」 . 『名古屋外国語大学外国語学部紀要』 (42), pp.81-97.
- 勝野頼彦 (2004) 『高大連携とは何か—高校教育から見た現状・課題・展望—』 学事出版
- 岸田早織 (2018) 「スペイン語教育における高大連携に向けて—集中講義形式外国語教育の提案—」 『言語政策』 第14号, pp.55-69.
- 久世恭子 (2018) 「大学入学共通テストにおける英語試験再考 -高校現場の反応を踏まえて-」 『経済論集』 東洋大学経営学部 92巻, pp.139-152.
- 国際文化フォーラム (2013) 『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』 ココ出版, PDF: [<http://www.tjf.or.jp/meyasu/>]
- 齋藤公輔 (2019) 「『めやす』×CEFRの試み -『めやす』とCEFRを活かす授業案-」, 田原憲和(編)『他者をつながる外国語教育をめざして 「外国語学習のめやす」の導入と活用』 三修社 pp.36-56.
- 桜井延子 (2015) 「グローバル人材育成のための合宿型英語集中講義」 『高等教育フォーラム』 京都産業大学 5, pp.107-120.
- 柴田隆・根岸徹郎・本間仁 (2012) 「語学教育における高大連携の可能性について」 『専修大学人文科学研究月報』 257, pp.1-16.
- 白井恭弘 (2012) 『英語教師のための第二言語習得論入門』 大修館書店
- 杉谷眞佐子・高橋秀彰・伊東啓太郎 (2005) 「EUにおける「多言語・多文化」

- 主義 —複数言語教育の観点から言語と文化の総合教育の可能性をさぐる—  
『関西大学外国語教育研究』 10, pp.36-65.
- 竹田宗継 (2014) 「経済のグローバル化と第二外国語習得の意義について」『同志社商学』 65(5), pp.533-547.
- 調子和紀 (2016) 「英語教育における高大接続について～高等学校と大学における授業改善の接続を目指して～」『川崎医学会誌(一般教養篇)』 42 巻, pp.27-32
- できる日本語教材開発プロジェクト・嶋田 和子監修 (2011) 『できる日本語 初級 教え方ガイド&イラストデータ CD-ROM』 アルク
- できる日本語教材開発プロジェクト・嶋田 和子監修 (2012) 『できる日本語 初中級 教え方ガイド&イラストデータ CD-ROM』 アルク
- 寺内正典 (1994) 「形態素の習得」『第二言語習得研究に基づく最新の英語研究』 小池生夫 (監修), pp.22-48. 大修館書店.
- 寺尾美登里 (2017) 「高等学校における第二外国語教育の現状と必要性—大学に 進学 しない 生徒 の 第二外国語学習 —」『複言語・多言語教育研究』 日本外国語教育推進機構 No.5, pp.79-87.
- 土井裕文 (2019) 「日本でのスペイン語を専攻語にする専門科目：2018 年度のスペイン語学科目」『研究論集』 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 109, pp.287-300.
- 外島 裕・眞谷 国光・橋上 愛子・Sherman Bryan・白木 三秀・小塩 真司 (2020) 「グローバル人材の育成—大学での留学制度の活用からグローバル・コンピテンシーへの発展—」『応用心理学研究』 45(3), pp.255-283.
- 西川喬 (2006) 「スペイン語の冠詞使用における問題点：語学調査から見た学習者の現状」『神戸外大論叢』 57(7), pp.21-40.
- 野村和宏 (2010) 「高大連携を活用した互恵的教員養成の試み」『神戸外大論叢』 61 巻, 4 号, pp.17-35.
- 長谷川由起子 (2014) 「高等学校第二外国語必修化提言実現に伴う課題」『複言語・多言語教育研究』 日本外国語教育推進機構 No.2, pp.87-100.
- 久野寛之 (2009) 「成人の外国語教育における少人数クラスの効果—大学における英語教育改革(その 2)」『北海道文教大学論集』 10, pp.75-84.
- メイビン ドン (2017) 「短時間語学サバイバル学習：次世代型外国語学習モデル」『湘南工科大学紀要』 51(1), pp.71-92.
- 森住衛・古石篤子・杉谷眞佐子・長谷川由起子編 (2016) 『外国語教育は英語だけでいいのか・グローバル社会は多言語だ!』 くろしお出版
- 水野光晴 (2000) 『中間言語分析—英語冠詞習得の軌跡』 開拓社
- 宮本久也 (2018) 「第 2 章 高校からみた英語入試改革の問題点」南風原朝和

- 編『検証 迷走する英語入試』岩波書店, pp.26-40.
- 山崎直樹 (2014)「高校と大学の間での外国語教育の連携は可能か」『複言語・多言語教育研究』日本外国語教育推進機構 No.2, pp.72-86.
- 山崎直樹 (2019)「「外国語学習のめやす」ー背景、理念、目標、方法論ー」, 田原憲和(編)『他者とつながる外国語教育をめざして「外国語学習のめやす」の導入と活用』三修社 pp.6-35
- 山路順子 (2019)「グローバル人材育成のための英語教育の問題点と複言語主義的外国語教育の必要性についての一考察：持続可能な多言語社会構築に向けて」『近畿大学教育論叢』30(2), pp.57-84.
- 山田恵美子 (2010)「第二言語が母語に与える影響-断り発話の分析から-」『NEAR conference proceedings working papers』国際大学, NEAR-2010-11, pp.1-15.
- 吉田文 (2014)「「グローバル人材の育成」と日本の大学教育ー議論のローカリズムをめぐるー」『教育学研究』81(2), pp.164-175.

(英語/スペイン語)

- Achilles, Charles (1999) *Let's Put Kids First, Finally: Getting Class Size Right*, Corwin Press.
- Bahrick, Harry and Hall, Lynda K (2005) "The importance of retrieval failures to long-term retention: A metacognitive explanation of the spacing effect", *Journal of Memory and Language* 52(4), pp.566-577.
- Barron-Hauwaert, Suzanne (2000) "Issues surrounding trilingual families: Children with simultaneous exposure to three languages", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5(1), pp.1-13.  
PDF: [<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/633/609>] (最終閲覧日 2020年11月20日)
- Bild, Eva-Rebecca and Swain, Merrill (1989) "Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, pp.255-74.
- Cenoz, Jasone and Jessner, Ulrike (2000) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Multilingual Matters LTD.
- Cenoz, Jasone and Valencia, Jose (1994) "Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country", *Applied Psycholinguistics* 15, pp.197-209.
- Ellis, Rod (1997) *Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Encinas, Pablo y Gillon, Margaret (2011) "Estudiantes multilingües, un puzle con más de dos piezas", *II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (CE/LEAP), Manila, Filipinas, pp.145-156.  
PDF:[[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_ce](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_ce)

ntros/pdf/manila\_2011/11\_investigaciones\_03.pdf] (最終閲覧日 2020 年 11 月 20 日)

- Fessi, Inés (2014) “Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel B1”, *Monografías marco ELE, Revista de didáctica español lengua extranjera* 18, pp.33-47.
- Gass, Susan M., Behney, Jennifer and Plonsky, Luke (2013) *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Johnson, J.J. (1989) “Teacher perception of changes in teaching when they have a small class or an aide”, *Peabody Journal of Education* 67(1), pp.106-122.
- Kakihara, Takeshi (2015) “La situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras aparte de la inglesa en los institutos de bachillerato en Japón y la propuesta de una política educativa realizada por la Asociación Japonesa de Política Lingüística”, *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*, pp.62-67.  
PDF:[[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/tokio\\_2015/08\\_kakihara.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/tokio_2015/08_kakihara.pdf)] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)
- Krashen, Stephen D. and Terrell, Tracy D. (1983) *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Prentice-Hall.
- Kishida, Saori (2017) “Situación actual y perspectivas futuras para la enseñanza de la lengua española en los institutos de bachillerato de Japón”, *Tesis de Máster*, Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Kobe.
- Lightbown, Patsy (1983) “Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition”, In Seliger, Herbert and Long, Michael H. (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*, pp.217-243, Rowley, MA: Newbury House.
- Lozano, Lidia (2012) “Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita”, *Tesis doctoral*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Maybin, D.W. and Batten, P.G. (2008) “Action-based language empowerment in Thai”, In K. Bradford Watts, T. Muller, and M. Swanson (Eds.), *JALT2007 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT
- Muñoz, Carmen, ed. (2012) *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*, Multilingual Matters LTD.
- Ogawa, Masami, Yanagida, Reina, and Kawaguchi, Masamichi. (2016)

- “Creación de una comunidad de aprendizaje de profesores: enseñanza de ELE en Japón y las actividades del Taller de Didáctica de Español de Kansai (TADESKA)”, Olga Cruz Moya (ed.) *Formación y competencias del profesorado de ELE*, pp.799-807, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Rodríguez de Lima, Santiago (2014) “El adulto usuario de L2: cognición bilingüe y aprendizaje”. *Tesis Doctoral*. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Kobe.
- Safont Jordà, M. P. (2005), *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Multilingual Matters LTD.
- Seamon, Marc (2004) “Short and Long-Term Differences in Instructional Effectiveness Between Intensive and Semester-Length Courses”, *Teachers College Record* 106(4), pp.635-650.
- Shirahata, Tomohiko (1988) “The learning order of English grammatical morphemes by Japanese high school students”, *JASET Bulletin* 19, pp.83-102.
- Thomas, Jacqueline (1988), The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, pp.235-246.
- Thomson, Pat (2002). *Schooling the Rustbelt Kids: Making the Difference in Changing Times*, Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin.
- Tono, Yukio (2002). “The Role of Learner Corpora in SLA Research and Foreign Language Teaching: The Multiple Comparison Approach”. *Ph.D. thesis*, Lancaster University, UK. Un-published PhD dissertation.
- VanPatten, Bill. (2003) *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, McGraw-Hill Humanities Social.
- Whitman, R. L. (1974) “Teaching the Article in English”, *TESOL Quarterly* 8(3), pp.253-262. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Yi, Heejong (2008) “The effect of class size reduction on foreign language learning: A case study”, *Language and Linguistics Compass* 2(6), pp.1089-1108.

(ウェブサイト/インターネット上の資料)

イー・エフ・エデュケーション・ファースト(EF Education First)「EF EPI 英語能力指数 2019 年版」, 2019 (最終閲覧日 2020 年 8 月 17 日)  
 [https://www.efjapan.co.jp/\_~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-japanese.pdf]

桜美林大学ウェブサイト「2019年度秋学期高大連携プログラム授業時間割表」,  
2019(最終閲覧日 2020年9月17日)

[<https://www.obirin.ac.jp/society/r11i8i000001tnxv-att/2019Automn.pdf>]

公益財団法人国際文化フォーラム, めやす Web(最終閲覧日 2020年9月21日)

[<https://www.tjf.or.jp/meyasu/support/>]

グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略(グローバル人材育成  
推進会議 中間まとめ)」, 2011,(最終閲覧日 2020年11月17日)

[<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/npu/policy04/pdf/20110624/sankou2.pdf>]

---

「グローバル人材育成戦略(グローバル人材育成  
推進会議 審議まとめ)」, 2012(最終閲覧日 2020年11月17日)

[<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>]

雑誌のオンライン書店 Fujisan.co.jp「NHK語学番組テキスト定期購読売り上  
げランキング」(最終閲覧日 2020年11月17日)

[<https://www.fujisan.co.jp/cat1100/cat1108/ranking/>]

全国総合学科高等学校長協会ウェブサイト(最終閲覧日 2020年11月17日)

[[http://sogogakka.jp/02\\_sogogakkatowa/](http://sogogakka.jp/02_sogogakkatowa/)]

総務省「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数(平成31年1月1  
日現在)」, 2019(最終閲覧日 2020年8月17日)

[[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000633278.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000633278.pdf)]

中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教  
育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」, 2014(最終閲覧日  
2020年10月27日)

[[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf)]

筑波大学附属学校事務局 SGH 専用ホームページ(最終閲覧日 2020年11月10  
日)

[<https://sgh.b-wwl.jp>]

独立行政法人 大学入試センター「受験者数・平均点の推移(本試験)平成30年  
度～令和2年度センター試験」, 2020(最終閲覧日 2020年9月18日)

[<https://www.dnc.ac.jp/sp/center/suii/h30.html>]

---

「『大学入学共通テスト』における問題作成  
の方向性等と本年11月に実施する試行調査(プレテスト)の趣旨につい  
て」, 2018(最終閲覧日 2020年10月31日)

[<https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00033406.pdf&n=%E5%85%B1%E9%80%9A%E3%83%86%E3%82%B9%E3%83%88%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%91%E3%82%8B%E5%95%8F%E9%A1%8C%E4%BD%9C%E6%88%90%E3%81%AE%E6%96%B9%E5%90%91%E6%80%A7%E3%81%A8%E6%9C%AC%E5%B9%B411%E6%9C%88%E8%A9%A6%E8%A1%8C%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E3%81%AE%E8%B6%A3%E6%97%A8.pdf>]

獨協大学ウェブサイト(最終閲覧日 2020年9月21日)

[[https://www.dokkyo.ac.jp/d-kouza/d-kouza02\\_j.html](https://www.dokkyo.ac.jp/d-kouza/d-kouza02_j.html)]

- 日本言語政策学会ウェブサイト内 「グローバル人材育成のための外国語教育政策に関する提言<修正版>」 (最終閲覧日 2020 年 9 月 21 日)  
[<http://jalp.jp/wp/wp-content/uploads/2014/12/c62f1c06c99e0f810541b5c1a3235f721.pdf>]
- 日本政府観光局(JNTO)ウェブサイト 「年別 訪日外客数の推移」, 2020 (最終閲覧日 2020 年 11 月 17 日)  
[<https://statistics.jnto.go.jp/graph/#graph--inbound--travelers--transition>]
- 法務省 「平成 30 年における外国人入国者数及び日本人出国者数等について (確定値)」, 2019 (最終閲覧日 2020 年 9 月 21 日)  
[<http://www.moj.go.jp/content/001289199.pdf>]
- 文部科学省 「高大接続改革実行プラン」 2015, (最終閲覧日 2020 年 8 月 17 日)  
[[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/_icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf)]
- \_\_\_\_\_ 「大学入学共通テスト実施方針」, 2017 (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)  
[[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397731\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397731_001.pdf)]
- \_\_\_\_\_ 「『大学入学共通テスト』について」, 2017 (最終閲覧日 2020 年 8 月 17 日)  
[[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm)]
- \_\_\_\_\_ 「教育振興基本計画」, 2018 (最終閲覧日 2020 年 11 月 12 日)  
[[https://www.mext.go.jp/content/1406127\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf)]
- \_\_\_\_\_ 「『高大接続改革』に係る質問と回答 (FAQ)」, 2018 (最終閲覧日 2020 年 8 月 17 日)  
[[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/detail/1404473.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1404473.htm)]
- \_\_\_\_\_ 「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 外国語編・英語編」, 2018 (最終閲覧日 2020 年 11 月 17 日)  
[[https://www.mext.go.jp/content/1407073\\_09\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf)]
- \_\_\_\_\_ 「平成 29 年度英語教育改善のための英語力調査」, 2018 (最終閲覧日 2020 年 5 月 2 日)  
[[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1403470.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1403470.htm)]
- \_\_\_\_\_ 「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)」, 2018 (最終閲覧日 2020 年 11 月 20 日)  
[[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_6\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf)]
- \_\_\_\_\_ 「平成 20 年度高等学校等における国際交流等の状況について」, 2013 (最終閲覧日 2020 年 8 月 17 日)  
[[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/08/23/1323948\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/23/1323948_01.pdf)]
- \_\_\_\_\_ 「平成 23 年度高等学校等における国際交流等の状況について」, 2013 (最終閲覧日 2020 年 8 月 17 日)  
[[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/08/23/1323948\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/23/1323948_02.pdf)]



「平成 25 年度高等学校等における国際交流等の状況について」,  
2014 (最終閲覧日 2020 年 8 月 17 日)

[[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/08/23/1323948\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/23/1323948_03.pdf)]

「平成 27 年度高等学校等における国際交流等の状況について」,  
2016 (最終閲覧日 2020 年 8 月 17 日)

[[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/07/06/1386749\\_27-2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/06/1386749_27-2.pdf)]

「平成 29 年度高等学校等における国際交流等の状況について」,  
2019 (最終閲覧日 2020 年 8 月 17 日)

[[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/08/\\_icsFiles/afieldfile/2019/08/27/1420498\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/08/_icsFiles/afieldfile/2019/08/27/1420498_001.pdf)]

「平成 30 年度 英語教育実施状況調査」, 2019 (最終閲覧日 2020 年  
11 月 17 日)

[[https://www.mext.go.jp/content/20200710-mxt\\_kyoiku01-100000661\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200710-mxt_kyoiku01-100000661_5.pdf)]

ATC21S(Assessment and Teaching in 21st Century Skills)ウェブサイト (最  
終閲覧日 2020 年 9 月 21 日)

[<http://www.atc21s.org/>]

Educational Testing Service (ETS) “Test and Score Data Summary for the  
TOEFL iBT Tests”, 2020 (最終閲覧日 2020 年 8 月 17 日)

[[https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227\\_unlweb.pdf](https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf)]

Instituto Cervantes “El español: una lengua viva. Informe 2020”, 2020  
(最終閲覧日 2020 年 11 月 15 日)

[[https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2020.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf)]

TADESKA ウェブサイト (最終閲覧日 2020 年 09 月 20 日)

[<http://tadeska.sakura.ne.jp/JPAviso.htm>]

## 付録

以下の表は、兵庫県内の高等学校に通う高校生を対象に実施した、高校生向けスペイン語集中講義(Spanish Camp)の授業プランの一例である。教材として使用したビデオの出典は本付録の最後の一覧としてまとめてある。ネイティブ講師による講演会や詳細な指導法についての詳細は2018年8月に実施した講座の内容を参考に作成している。

### 1 日目

使用教材	目的・学習する文法事項	指導法
パワーポイント ビデオ(歌)	簡単な挨拶 Buenos días. Buenas tardes. Buenas noches. ¿Cómo estás? / ¿Cómo está usted? Muy bien, bien, regular, fatal.	<ul style="list-style-type: none"><li>- ビデオを使って、簡単な挨拶を歌で導入。</li><li>- フォーマルな場面および、インフォーマルな場面で挨拶をしている人物のイラスト<sup>38</sup>を提示。指導者2人でデモンストレーションを行い、挨拶の形式を導入。</li><li>- 学生同士で練習する。</li></ul>
ビデオ	名前を尋ねる 自分の名前を言う	<ul style="list-style-type: none"><li>- ビデオを使って、名前の尋ね方を導入。</li><li>- 授業内で使用するスペイン語名を考えて、ネームカードを作成する。この時、学生にスペイン語で名前を尋ねていく。</li><li>- ネームカード作成後、学生同士で名前を尋ねる練習をする。</li></ul>

<sup>38</sup> 講座内で使用するイラストの多くは以下のウェブサイトからダウンロードしたものである。  
「かわいいフリー素材集 いらすとや」(最終閲覧日 2020年11月24日)  
[<https://www.irasutoya.com/>]

ビデオ	20 までの数字 <sup>39</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って 20 までの数字を導入する。</li> <li>- その後、数字を使ったアクティビティ<sup>40</sup>を行う。</li> </ul>
ビデオ パワーポイント	<p>出身地、住んでいる場所を尋ねる。</p> <p>¿De dónde eres? / ¿De dónde es usted?</p> <p>¿Dónde vives?/¿Dónde vive usted?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って、出身地や住んでいる場所の尋ね方の流れを導入。</li> <li>- フォーマルな場面および、インフォーマルな場面で挨拶をしている人物のイラストを提示。指導者二人でデモンストレーション後、学生同士で練習する。</li> <li>- 国旗を提示し、国の名前を導入。その国の人になったつもりで、出身地や住んでいる場所を答える練習を行う。</li> </ul>
ビデオ	<p>年齢を尋ねる</p> <p>¿Cuántos años tienes?/ ¿Cuántos años tiene usted?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- すでに導入済の数字(0-20)を復習し、年齢を尋ねる表現をビデオを使って導入。</li> <li>- 学生同士で年齢を尋ねる練習をする。</li> <li>- その後、指導者が学生一人ずつに年齢を尋ねていき習得の度合いを確認する。</li> </ul>
ビデオ	家族に関する語彙を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って、家族に関する語彙を導入。</li> <li>- 年齢を尋ねる表現を応用し、</li> </ul>

<sup>39</sup> 講座の対象が高校生であることから、年齢を言う際に必要になる 0 から 20 までの数字をまず学習する。

<sup>40</sup> アクティビティ案 1: ペアになって行う。サイコロを使用して出た目の数字を早く答えた方が勝ち。何度か練習して慣れてきたら数字を順に足していく。

アクティビティ案 2: クラス全体をいくつかのグループに分けて行う。グループ内で時計回りに、1 つずつ数字を足しながら発音していく。学生 A 「0、1」 学生 B 「0、1、2」 学生 C 「0、1、2、3」 の要領で行い、間違えたらもう一度 0 から数えていく。最初に 20 まで数えられたチームの勝ち。学生のレベルに応じて、まだ数字を覚えきれていない学生を補助するように促す、些細なミスは見逃す、など臨機応変に対応する。

		<p>いろいろなものの数を尋ねる表現を会話のデモンストレーションを通じて導入。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 学生同士で兄弟が何人いるか、いどころが何人いるかなどを尋ねる練習。</li> </ul>
--	--	---

## 2 日目

使用教材	目的・学習する文法事項	指導法
ビデオ	挨拶・自己紹介の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを見ながら、内容に関する質問をしていく。</li> <li>- 学生同士で、ビデオに登場するインタビューのシーンを使って、電話番号や住所を聞く練習<sup>41</sup>。</li> </ul>
パワーポイント ビデオ	職業に関する語彙を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- パワーポイントを使って、職業に関する語彙を導入。</li> <li>- その後、職業名を当てるなどなぞのビデオを使って語彙の確認<sup>42</sup>をする。</li> </ul>
ビデオ	色に関する語彙を学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って、色の名前を導入。</li> </ul>
パワーポイント ビデオ	人の容姿や性格を説明する	<ul style="list-style-type: none"> <li>- パワーポイントで様々な特徴を持った人物のイラストを提示し、形容詞を導入。</li> <li>- 学習済の色に関する語彙や、形容詞を使った人物描写の表現を、ビデオを使って導入。</li> <li>- 指導者によるデモンストレーションの後、学生同士でお</li> </ul>

<sup>41</sup> 実際にインタビューで使用したプリントは本付録の最後に掲載。

<sup>42</sup> 職業名以外にも、覚えておくと便利な語彙があれば合わせて導入する。ビデオの中でたくさんイラストが出てくるので導入しやすい。

		互いの容姿や性格について話す。
パワーポイント 大きなホワイト ボードや黒板	自分の家族について話す (アクティビティ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 指導者が家系図を書きながら、スペイン語で自分の家族について話す。</li> <li>- 学生も同じように、自分の家族についてイラスト<sup>43</sup>を使って説明する。</li> </ul>
パワーポイント ビデオ	スペイン語圏の国の文化 について知る (バルセロナ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ネイティブスピーカーによる講演。<sup>44</sup></li> <li>- 2018年度の講座2日目ではスペイン語講師によるバルセロナに関するプレゼンテーションを行った。</li> <li>- 講演会終了後には質疑応答の時間を設けた。そこでは日本語の使用も許可している。<sup>45</sup></li> </ul>

### 3日目

使用教材	目的・学習する文法事項	指導法
ビデオ	色の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2日目に学習済の色に関する語彙を、ビデオを使って復習する。</li> </ul>
パワーポイント	人の容姿や性格の説明 の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2日目に学習済の人の容姿や性格に関する形容詞を復習する。</li> </ul>

<sup>43</sup> 実際に受講生が作成した家系図を本付録の最後に掲載。

<sup>44</sup> 講座ごとにネイティブのゲストスピーカーは入れ替わる。これまでにはスペイン人だけでなくパラグアイ出身のゲストを招いたこともあった。

<sup>45</sup> 本講座では、言語の習得だけでなく言語が使用されている国や地域に関する文化的理解も目的としている。学生たちの自主的な参加を促すため、また学生たちの興味を引き出すため、日本語の使用を許可している。

封筒 有名人の名前の 書かれた紙	人の容姿や性格の説明 (アクティビティ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 形容詞やこれまでに学習した項目を使って、学生 1 名が有名人に関する説明をする。</li> <li>- 他の学生たちはその説明を聞き、どの有名人か当てる。</li> </ul>
パワーポイント	服に関する語彙、それに伴う表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>- T シャツやコートなど、様々な種類の服の写真やイラストを提示し、服飾に関する語彙を導入する。</li> <li>- 所有詞を使って、自分や他の学生の服装について話すための会話文を導入し、指導者がデモンストレーションを行う。その後、学生同士で実際に練習する。</li> </ul>
ビデオ カレンダー	0-100 までの数字	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って 0-100 までの数字を学習する。</li> <li>- スペイン語のカレンダーを提示しながら、1 週間は何日あるか、1 ヶ月は何日あるか、など数に関する質問をしていく。</li> </ul>
ビデオ カレンダー	月の名前	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 先ほどの活動で使用したカレンダーをそのまま継続して使用し、月の名前を導入する。</li> <li>- ビデオを使って覚えられるまで練習。</li> </ul>
ビデオ パワーポイント	時間を尋ねる ¿Qué hora es ahora? ¿Cuántos minutos tiene la hora?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って時間の尋ね方、答え方を導入する。</li> <li>- 様々なバリエーションの時計のイラストや写真を提示し、学生一人ひとりに時間を尋ね</li> </ul>

		ていく。ここで、各学生の理解度を確認する。 <sup>46</sup>
ビデオ DVD	スペイン語圏の文化を学ぶ (映画観賞)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 映画のあらすじや登場人物の名前、関係性などについて事前にビデオや写真を使って説明しておく。</li> <li>- スペイン語の映画をスペイン語字幕および日本語字幕(学生の理解度や映画の難易度に合わせて調整可)で上映をする。</li> </ul> <p>47</p>

#### 4 日目

使用教材	目的・学習する文法事項	指導法
ビデオ	3 日目に鑑賞した映画について話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 講座 3 日目で鑑賞した映画について学生に尋ねる</li> <li>- 今回はミュージカル映画であったため、映画の中で使用されている歌をいくつか紹介し、全員で歌う練習。</li> </ul>
ビンゴセット	0・100 までの数字の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 100 までの数字を簡単に復習したのち、ビンゴゲーム<sup>48</sup>でそれぞれの学生の理解度を確認</li> </ul>

<sup>46</sup> ここでは学生の理解度を確認のため全ての学生にアウトプットを要求しているが、これが全ての項目について必須というわけではない。講座 3 日目では、各学生の性格や理解度がだまかに把握できているので、それぞれに合った形で理解度を確認を行うことが望ましい。理解度が比較的高くない学生にはペアワークの途中でヒントを出したり、理解度の高い学生とペアを組ませたりすることで、講座受講者全体の理解度の統一を図る。

<sup>47</sup> 2017 年の講座ではスタジオジブリのアニメ映画『魔女の宅急便』『千と千尋の神隠し』をスペイン語音声で上映した。講座参加者のほとんどがこれらの作品を既に日本語で鑑賞済みであったことから、上記の作品を選んだ。2018 年 8 月の講座では、スペイン語圏の国々への理解を深めるためピクサー・アニメーション・スタジオ制作の『Coco』(邦題: リメンバーミー)を上映した。必要に応じて映画を何度か一時停止し、学生の理解度を確認したり、説明を加えたりすることもあった。

<sup>48</sup> 通常のビンゴゲームと同じ要領で進めるが、番号を引いた学生が正しく数字を発音できた場合のみポイントを獲得できるルールにした。学生がストレスを感じないように、解答に詰まる場合には隣の学生に補助させたり、指導者からヒントを出したりすることもある。

		する。
ビデオ	形容詞の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 人の性格や容姿を描写する表現をビデオで導入後、それに関する質問をしていく。</li> <li>- 描写に使う表現を復習しながら、再度、人を紹介する表現を学生同士で練習する。</li> </ul>
ビデオ	ルーティーンに関する動詞	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 朝起きてから寝るまでの行動を表す動詞を、ビデオを見ながら導入する。</li> <li>- それぞれの学生が、自分のルーティーンについて紹介する表を作成する。</li> </ul>
ビデオ	時間表現の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 歌を歌いながら時間を尋ねる表現を復習する。</li> </ul>
パワーポイント	現在進行形の肯定文・否定文 ¿Qué está haciendo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- パワーポイントを使用し、様々なアクションを起こしている人物のイラストや写真を提示しながら、現在進行形の肯定文を導入する。</li> <li>- 学生への質問を通して、現在進行形の否定文も導入。</li> <li>- 学生同士でイラストを見ながら、現在進行形を使った質問とその返答を練習する。</li> </ul>
様々な種類の服装の人々の写真やイラスト	服・色に関する語彙の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 様々な色や、パターンの服装の人々のイラストや写真を提示し、それを描写する練習をする。</li> <li>- 学生の中から協力者を一人選び、前に出て来てもらう。協力者の学生は、イラストや写真の人物の服装をスペイン語で説明する。他の学生はイラストを見ずに説明だけを聞いて、どのような服装をしてい</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 完成したイラストを見比べて、再度語彙の復習をする。</li> </ul>
ビデオ	早口言葉で、発音練習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 子供向けの早口言葉のビデオを使用し、スペイン語の正しい発音とイントネーションを練習する。</li> <li>- それぞれの学生に自分が苦手な発音を選んでもらい、その音声の練習になる早口言葉に重点的に取り組んでもらう。</li> </ul>
ビデオ パワーポイント	スペイン語圏の国の文化について学ぶ (コロンビア)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ネイティブスピーカーによる講演。<sup>49</sup></li> </ul>

## 5 日目

使用教材	目的・学習する文法事項	指導法
ビデオ	曜日の名前	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って曜日の名前を歌いながら学習する。</li> <li>- 今日・明日・明後日などの表現も導入。</li> </ul>
ビデオ	好きなものについて話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 好きなものについて話すための表現を使った歌を聴きながら、Me gusta...(gustar 動詞)を導入する。</li> <li>- ビデオを使って、自分たちの好きなものについて話す表現を練習する。</li> <li>- まずは好きな食べ物や好きな曜日など簡単なテーマを使ってペアで練習する。</li> </ul>

<sup>49</sup> 2018年8月の講座では、コロンビア人ネイティブスピーカーを招待する予定だったが、台風の接近により中止となった。不足した分の授業は別日程で振替を行なったが講演会は実現しなかった。

パワーポイント	時間を使った表現の応用 ¿A qué hora desayunas? ¿A qué hora te levantas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 様々な動作のイラストを見ながら、何時にそれぞれの動作を行うか質問形式で導入する。</li> <li>- ペアで自分たちのルーティーンについて、時間の表現を使いながら話す練習をする。</li> </ul>
ビデオ	将来の夢について話す ¿Qué quieres ser en el futuro? ¿Qué trabajo quieres hacer en el futuro?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って将来の夢について尋ね、答える表現を導入する。</li> <li>- 必要であれば、職業に関する語彙の復習も同時に行う。</li> </ul>
ビデオ	将来の夢について話す(応用) ¿Por qué quieres ser maestro?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 将来の夢について話す練習の応用として、どうしてその職業になりたいのかを尋ね、答える時の表現をビデオを使って導入する。</li> <li>- 学生一人ずつになりたい職業とその理由を尋ねていき、学生の理解度を測る。</li> <li>- この時点で全ての学生が十分に理解できているようであれば、3人称の表現を使って他の人がなりたい職業について話す練習をする。</li> <li>- 3人称単数の表現も十分理解できているようであれば、3人称複数の表現も併せて導入する。</li> </ul>
カレンダー	週末の予定について話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>- カレンダーを使って、週末にしたいことを話すための表現を導入する。</li> <li>- モデルを提示した後、ペアでお互いが週末にしたいことを尋ねる練習をする。</li> </ul>

ビデオ	週末の予定について話す (応用)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 週末にしたいことに加えて、実際の週末の予定について話す表現を、ビデオを使って導入する。</li> <li>- 歌を使って未来の予定について話すための表現を学び、ペアで練習をする。</li> </ul>
ビデオ ホワイトボード	100 より大きい数	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 100 より大きい数を、ホワイトボードを使って導入する。</li> <li>- ビデオを使って西暦の言い方を練習する。</li> </ul>
国ごとの人口が載ったサイト・ 海外の洋服や食べ物のサイト	値段/数を尋ねる	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 世界の国々の人口が載ったサイトを使って、大きな数の尋ね方や答え方を導入する。</li> <li>- 大きな数の答え方をマスターしたら、海外のショッピングサイトを使用して日本の商品との値段の比較を試みる。<sup>50</sup></li> </ul>
劇の台本	演劇のアクティビティ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 学生を3つのグループに分け、それぞれのグループで一つの演劇作品<sup>51</sup>を練習する。</li> <li>- 1 グループ 5 分ほどの短い劇である。</li> <li>- セリフを覚えたり発音やイントネーションの練習をしたりするため、可能であればグループと同じ数の指導者がいると良い。</li> </ul>

## 6 日目

使用教材	目的・学習する文法事項	指導法
------	-------------	-----

<sup>50</sup> これまでに、比較の形はまだ学習していないため、比較級は使わずに形容詞のみを使用して、日本や他の国の商品の値段について話す練習をする。

<sup>51</sup> 登場人物が 3-5 人、5 分程度の寸劇の台本を使用した。学生が知っているおとぎ話を題材とした寸劇の台本を選び、講座の学習内容を考慮して編集を加えた。

学生のビデオ	課題の確認	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5日目までに学習済の表現を使って、ビデオを撮ってくるという課題を全員で確認する。</li> <li>- 他の学生にビデオを見ながら、指導者側で内容に関する質問を出し理解度を確認する。</li> <li>- 必要であると判断すれば、5日目までに学習済の内容からの復習を行なっても良い。</li> </ul>
ビデオ	職業/色/好きなものについての復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って歌を歌いながら職業や色の語彙、好きなものについて話すときの表現を復習する。</li> <li>- 学生が歌を覚えて歌えるようになるまで繰り返し練習する。</li> </ul>
ビデオ	好きなものについて話す(応用)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って好きなものについて話す表現を復習する。</li> <li>- ここで使用するビデオには、人称の表現が複雑なものが多いため繰り返し表現を聞き取りながら理解できるまで練習をする。</li> </ul>
スペインの地図	場所を尋ねる ¿Dónde está (una ciudad en un país, por ejemplo, Segovia)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 地図を見ながらある街がどこにあるのか尋ね、答える表現を導入する。ここで合わせて東西南北の語彙も導入する。</li> <li>- ペアになって地図を見ながら色々な街の場所を尋ねていく練習をする。</li> </ul>
ビデオ ラテンアメリカの地図	中南米の国々の場所とその首都について知る	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って、中南米の国々の場所とその首都を学習する。</li> <li>- ペアになって場所を尋ねる表</li> </ul>

		現を再度復習する。
ビデオ	理由を話す ¿Por qué estudiáis español? ¿Para qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- スペイン語を学ぶ学生たちのビデオを使って、理由の説明の仕方を学ぶ。</li> <li>- 実際に自分たちがどうしてスペイン語を勉強しているのか、それぞれが回答を作る。</li> <li>- そのあと、理由を尋ねる表現のモデルを指導者で提示した後、学生同士ペアになって練習する。</li> </ul>
ビデオ	存在について話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って自分の住む街にあるものについて話す表現を導入する。</li> <li>- 学生一人ひとりに、自分の街には何があるか尋ね、理解度を測る。</li> </ul>
ビデオ	食べ物についての語彙	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを見ながら食べ物についての語彙を学ぶ。</li> <li>- 学習済の食材に関する表現を使いながら、冷蔵庫にあるものを言う練習をする。</li> </ul>
ビデオ	季節の名前	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って、歌いながら季節の名前を練習する。</li> <li>- 季節の名前を覚えたら、好きなものについて話す表現を使って自分の好きな季節について話す練習をする。<sup>52</sup></li> <li>- ここでは <b>Me gusta</b> の形の復習と、どちらが好きか答える</li> </ul>

<sup>52</sup> 好きなものやことについて話す表現(**gustar** 型動詞)の理解度が高い場合には、学生を二つのチームに分け、ディベート形式で自由に意見を述べさせるアクティビティを行うことも可能である。

		表現を追加で導入しておく と良い。
劇の台本	演劇のアクティビティ	- 5日目の活動同様進める。

### 7日目<sup>53</sup>

使用教材	目的・学習する文法事項	指導法
ビデオ 天気予報のページ	天気について話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って、歌いながら天気を尋ねたり、答えたりする表現を導入する。</li> <li>- 天気予報のページを見ながら、色々な街の天気について話す練習をする。</li> </ul>
ビデオ	ルーティーンに関する動詞の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って、毎日行う行為に関する動詞を復習する。</li> <li>- ビデオの内容に関する質問をした後、使用されている表現を何度か繰り返して発音させる。必要であればジェスチャーを加えながら、学生がある程度暗記できるまで練習する。</li> </ul>
ビデオ	家族に関する語彙の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って、家族に関する語彙の復習を行う。</li> <li>- 必要に応じて、ビデオに関する簡単な質問をする。学生によってはある程度スペイン語</li> </ul>

<sup>53</sup> 7日目以降は、これまでに学習してきた内容の復習の時間を多めに作り、復習を行ったあとでアクティビティを行うと良い。学生の理解度や知識の定着度が低いと感じる項目に関しては、学生のレベルに応じて講座内で視聴済のビデオを再度使用することもある。

		でやりとりができるようになってきている者もいるため、臨機応変に質問を変えて対応すると良い。
写真	課題の確認	<ul style="list-style-type: none"> <li>- それぞれの学生が自分の行きたい街や、好きな国について調べた内容を発表する。</li> <li>- 各学生の発表終了後、発表した学生以外に向けていくつか質問をする。理解度を測り、必要であれば補足を加える。</li> </ul>
スペインの街ごとの人口一覧	大きな数の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- スペインの主要都市の人口一覧を見ながら、大きな数を復習する。</li> </ul>
劇の台本	演劇のアクティビティ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5・6日目の活動同様進める。</li> </ul>

## 8日目

使用教材	目的・学習する文法事項	指導法
ビデオ	比較級	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って比較級を導入する。</li> <li>- ビデオに出てくる表現を使って形容詞の復習を行った後、ペアで比較級の文章を作る練習をする。</li> </ul>
プラド美術館のウェブサイト	比較級（応用）	<ul style="list-style-type: none"> <li>- プラド美術館のウェブサイト<sup>54</sup>にある絵画を使用して、比較級の表現を練習する。</li> <li>- スペインの芸術作品に触れるという意図もあるので、必要であれば有名な画家などについて説明しても良い。</li> </ul>

<sup>54</sup> Museo Nacional del Prado (最終閲覧日 2020年11月24日)  
[<https://www.museodelprado.es/>]

ビデオ パワーポイント	人がいる場所について尋ねる ¿Dónde está Wally?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオ(歌)を使って、人の場所を尋ねる表現を導入する。</li> <li>- パワーポイントを使いながら場所や建物の語彙を導入し、人がいる場所について尋ねる練習をする。</li> <li>- モデルを示した後、ペアで練習する。</li> </ul>
ビデオ	比較級/値段の尋ね方の復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ビデオを使って比較級や、値段を尋ねる表現を復習する。</li> <li>- あらかじめ、ビデオに関する質問を提示しておき、学生がその質問の答えをビデオの中から探し出せるように、ヒントを出していく。</li> <li>- ビデオの中に出てくる表現を繰り返し練習し、ペアで買い物場面の寸劇をする。</li> </ul>
劇の台本	演劇のアクティビティ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5・6・7 日目の活動同様進める。</li> <li>- 最終確認の後、実際に劇の発表を行う。</li> </ul>

#### <授業時間>

授業時間は 10 時から 16 時までで、途中 1 時間のお昼休憩のほか、必要と判断すれば 5 分程度のトイレ休憩や水分補給のための休憩を 1~1 時間半ごとに設けている。

#### <指導者および講座受講者の数>

本講座では定員を 15 人と定めている。これは全ての学生に指導者の目が行き届き、一人ずつ指名する形でアウトプットを行う際にも、他の学生が退屈することなく耳を傾けられる上限の人数であると考えからである<sup>55</sup>。会話形式のイ

<sup>55</sup>クラスの少数化による教育効果については Thomson(2002), Johnson(1989), Achilles(1999)などが挙げられる。外国語教育に特化したものでは Yi(2008), 久野(2009)がある。上記の研究によると、少人数クラスにおいて学習効果が増すことがわかっている。



ンプット・アウトプットで授業が進行するため、指導者は2名であることが好ましい。また、学生の数も偶数である方が授業の進行がスムーズである。本付録に記載されている内容は参考資料として機能し、実際の講座では学生の学習スピードや受講者数により進捗がある程度左右することもある。

#### <授業の進行にあたってのルール>

既述のとおり、授業内では文法項目に関する説明を詳しく行うことはないが、学生から質問があった場合には最小限の範囲で説明を与えることもある。授業中は学生、指導者ともに可能な限りはスペイン語のみを使用することになっているが、ペアワークなどを行う際に学生同士が理解を補い合うという意味で日本語を使用することを厳しく禁止することはない。これは、スペイン語学習への苦手意識をできる限り持たせないようにするための配慮である。

講座前半ではスペイン語の筆記に関する説明を一切行わず、教材も出来る限り文字の使用がないものに制限する。講座前半で特にスペイン語の音に集中させることで、正しい発音を身につけてもらう。講座後半では教材に少しずつ文字を使用したものを取り入れ、自然な形で筆記のルールを導入していく。また講座が進行していく中で、学生たちが自主的に筆記方法について調べたり、文字を使って表現することを試みたりする様子が見受けられた。

#### <アクティビティおよび最終課題>

午後の授業に設定されている映画鑑賞およびネイティブスピーカーによる講演は、講座ごとに異なる内容で実施した。また、講座最終日には学習のまとめとして、スペイン語でのプレゼンテーションや演劇のアクティビティも行った。

2017年に行った2つの講座では、自分の好きな国を紹介するプレゼンテーションと海外旅行のプランを立てるグループ発表を、それぞれの講座の最終日に実施した。2018年の講座では演劇のアクティビティ、2019年の講座ではスペイン語圏の国々を紹介するグループ発表を行った。参加者の人数や、学生同士の関係、それぞれの学生の性格や理解度に合わせて内容を選択している。

プレゼンテーションやグループ発表の場合は、積極的に意見を出しあったり、学生同士でコミュニケーションを密に取りあったりする必要がある。スクリプト作成も学生自身が行うため、スペイン語におけるアウトプットの能力も求められる。一方で、演劇のアクティビティの場合はアウトプットの能力よりも、スペイン語の正しい発音やイントネーションの習得が必要となる。どちらの活動においても文字の使用を最小限に抑えるため、学生の準備したプレゼンテーション原稿や寸劇のセリフは指導者があらかじめ録音し、学生はその録音を聞きながら練習、およびセリフの暗記を行った。

<授業時間以外での学び>

2017年3月、8月の講座では、授業で使ったAV教材の配布を行わず、講座期間中の週末にのみ復習用としてビデオ教材を配布したり、講座内で学習した表現を使った課題を出したりした。2018年8月の講座では、その日の授業で使ったビデオを復習用として配布し、講座期間中の週末にも課題<sup>56</sup>を出した。授業で使ったビデオ教材を配布し、学生に自宅での復習を促すことは、授業内で確保しなければならない復習時間の短縮に繋がり、知識の定着の助けにもなる。その一方で、学生たちが自主的にスペイン語の綴りを調べたり、日本語訳を調べたりすることでオーラル形式の講座であるという利点が十分生かされなくなってしまう危険性もある。

---

<sup>56</sup> 自分の好きなものや嫌いなものをスペイン語で紹介するビデオを作成するというものであった。

<使用したビデオ教材<sup>57</sup>>

1 日目

[<https://www.youtube.com/watch?v=kdDu8pFbnRc>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

¡Buenos días! Song to learn Spanish greetings and daily routines

[<https://www.youtube.com/watch?v=weR8swjYNRs>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Vídeo Ele, A1; “¿Cómo se llama?”

[<https://www.youtube.com/watch?v=62GTD0QXbiI>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

"Spanish Sitcom" Cap. 3 / Nacionalidades y países

[<https://www.youtube.com/watch?v=JfpFDOS34yU>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

How old are you? - ¿Cuántos años tienes? - Calico Spanish Songs for Kids

[[https://www.youtube.com/watch?v=FlKr\\_tC8YuU](https://www.youtube.com/watch?v=FlKr_tC8YuU)] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

La familia en español, aprender vocabulario español

2 日目

[<https://www.youtube.com/watch?v=44KhOCpC2bM>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Centro De Lorca - ¡Hola! ¿Qué tal? - 01 Hola soy Elena ( El Curso de Español )

[<https://www.youtube.com/watch?v=OSqRQ2QbChg>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Los oficios y las profesiones con adivinanzas

[<https://www.youtube.com/watch?v=s4qbnF0PpsM>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Colores, números y vocales para niños en español // ParaMiPeque

[[https://www.youtube.com/watch?v=xH\\_fMDg3csA](https://www.youtube.com/watch?v=xH_fMDg3csA)] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

---

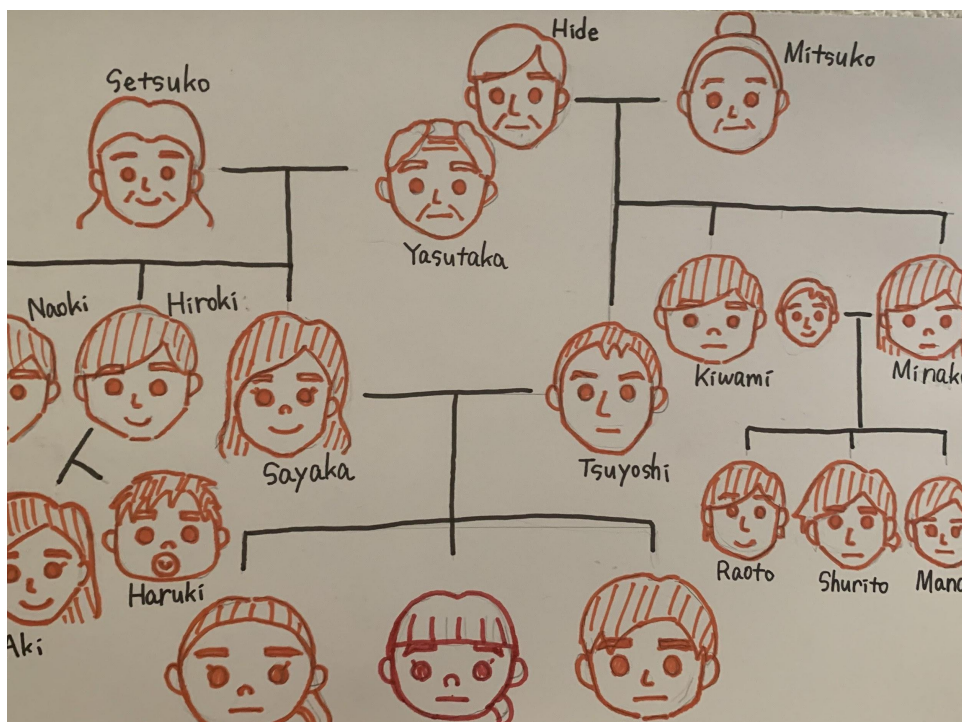
<sup>57</sup> YouTube 上に公開されているビデオの中には著作権や肖像権に違反しているものもあるため、授業や講座内での取り扱いには注意が必要である。

## Las Descripciones en español

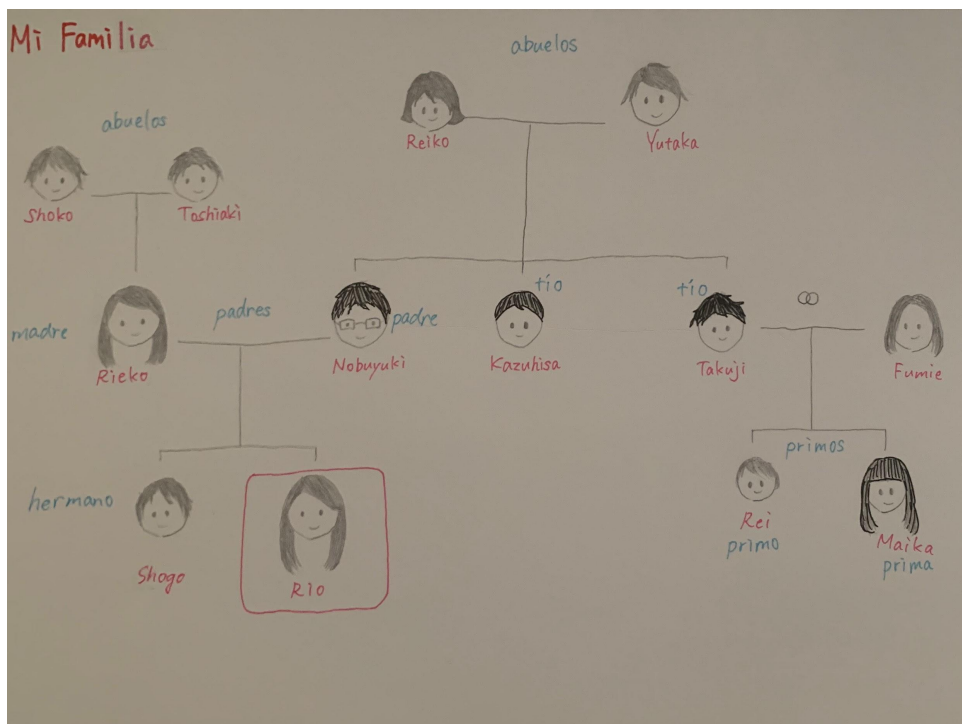
インタビュー形式のアクティビティで使用したプリント

		1	2
NOMBRE	Ej.) Saori		
APELLIDO	Kishida		
EDAD	18		
TELÉFONO	070-1234-5678		

アクティビティで学生が実際に作成した家系図<sup>58</sup>



例 1



例 2

<sup>58</sup> 2019年8月の講座で学生が作成したものである。参加した学生から、掲載の了承を得ている。

### 3 日目

[[https://www.youtube.com/watch?v=unbPV7l2\\_vI](https://www.youtube.com/watch?v=unbPV7l2_vI)] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Mi hijo aprendio a contar con esta cancion - Numeros del 1 al 100 –

[<https://www.dailymotion.com/video/x59ttsi>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Telling Time in Spanish: Decir la hora para los niños - Aprende las horas (aprender cómo decir la hora)

[<https://www.youtube.com/watch?v=ie1DzBrIdO8&feature=youtu.be>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

¿Qué hora es? Nivel A1

[<https://www.youtube.com/watch?v=kAK7mRDuTO4>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Día de los Muertos (Day of the Dead) music video for kids

### 4 日目

[<https://www.youtube.com/watch?v=StJsQOknCCY>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Hector canta a coco Recuérdame

[<https://www.youtube.com/watch?v=EgTz1XtvKUg>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Centro De Lorca - ¡Hola! ¿Qué tal? - 09 Entradas para la ópera

[<https://www.youtube.com/watch?v=NSblebrx6ng>] Mi rutina diaria<sup>59</sup>

[<https://www.youtube.com/watch?v=FZgEH3pDKn8&t=37s>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Trabalenguas cortos para niños – Juegos didácticos infantiles

### 5 日目

[<https://www.youtube.com/watch?v=v7mm8MC1MgY>] (最終閲覧日 2020 年 9 月 20 日)

Canción los dias de la semana

---

<sup>59</sup> 講座実施時には視聴可能であったが、現在は動画が削除されている。

[<https://www.youtube.com/watch?v=fGsQaqViiwU>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

Me gustas tú (edited for Spanish Class)

[<https://www.youtube.com/watch?v=6ZTOUuMU87M>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

me gusta- mis pasatiempos

[<https://www.youtube.com/watch?v=s581fOoHVTc>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

De mayor quiero ser médica

[<https://www.youtube.com/watch?v=qb9AZw3piTY>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

El verbo 'ir' con los verbos infinitivos - "Vivir Mi Vida" (con letra y fotos)

[<https://www.youtube.com/watch?v=Z608hl91G3Y>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

Spanish Numbers from 100 -1000

6日目

[<https://www.youtube.com/watch?v=DsRKoZGaoEM>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

Colors, colors - ¡Colores, colores! - Calico Spanish Songs for Kids

[<https://www.youtube.com/watch?v=SJ0LC4RxbCA>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

Me gusta, le gusta, nos gusta

[<https://www.youtube.com/watch?v=q6NFgOJTjoc>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

South America Countries Song

[<https://www.youtube.com/watch?v=fAupLjNTae0>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

Rock The Countries - Central America

[<https://www.youtube.com/watch?v=fAMzu6pBDBQ>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

Por qué estudian español

[<https://www.youtube.com/watch?v=RBbPffA3YIA>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

En mi barrio hay... Nivel A1

[[http://www.videoele.com/A1\\_La-comida.html](http://www.videoele.com/A1_La-comida.html)] (最終閲覧日 2020年9月20日)  
video de la comida

[<https://www.youtube.com/watch?v=b6XSdJ4ujPs>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

La Canción de las Estaciones del Año para Niños | Videos Educativos Infantiles en Español

7 日目

[<https://www.youtube.com/watch?v=Z9gsOH2X5tY>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

Que tiempo hace

[<https://www.youtube.com/watch?v=7SZbWj-glSI>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

COMO SOY- MI RUTINA DIARIA

[<https://www.youtube.com/watch?v=Xie7pTBFWcg>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

La familia y posesivos, MI TU SU MIS TUS SUS. Lección 27.

8 日目

[<https://www.youtube.com/watch?v=mOG6-P660CQ&feature=youtu.be>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

Animales salvajes. Nivel A2

[<https://www.youtube.com/watch?v=OhSjoQofCiw>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

Aprender español: Los alimentos (nivel básico)

[<https://www.youtube.com/watch?v=jN-afAl89Ko>] (最終閲覧日 2020年9月20日)

Donde esta Wally Intro (OP) Latino

[[http://videoele.com/A2\\_En-el-mercado.html](http://videoele.com/A2_En-el-mercado.html)] (最終閲覧日 2020年9月20日)  
En el mercado. Nivel A2