

中高等学校におけるスペイン語教授法

－現状と問題点、改善のための情報と提言－

Didáctica de la enseñanza de español en las escuelas secundarias

- Estado, dificultades y propuestas para superarlas -

B. P. アスティゲタ

ASTIGUETA Bernardo P.

はじめに

近年、多くの中高等学校で英語以外の外国語が教えられており、本稿の中心テーマであるスペイン語は文部科学省のデータによると平成21年6月1日現在約149校¹で教えられている。しかし、中高等学校におけるスペイン語教育に関しては、現在のところ明確で具体的な公的指針はなく、中高等学校専用のスペイン語の教材も発行されていないなど多くの課題を抱えている。

こうした状況に少しでも対応するため、本稿では中高等学校におけるスペイン語教育のコースデザイン、教科書の選定など、授業に役立つと思われる研究についての情報を提供し、関連する内容にいくつかの提言を行いたい²。

1) 中高等学校のスペイン語 ー現状と問題点ー

現在、日本の中高等学校におけるスペイン語教育に関する指針は、文部科学省の外国語の学習全般に関する要領解説³以外に公的なものは存在しない状態である。この文科省の要領解説については2-2で改めて述べるが、その指針の内容はスペイン語に関しては適切であるとは言い難い。

こうした状況において、現場のスペイン語教育の内容は多くの場合、各担当教員の裁量に任されており、教員は教科の目標、レベル、内容、メソッド等、コースデザインの全てを自分で決めなければならない。また、教材に関しては現在のところ中高等学校専用に関発されたスペイン語の教科書は存在しないので、結果として大学生を対象とする第2外国語用の教科書を教材として採用する教員が多い⁴。

そして、現在のところ中高等学校でスペイン語を担当する教員には、スペイン語やスペイン語教育をはじめ、外国語教育一般の専門的な知識のある人は少ない。その問題の原因は数多くあるが、一つにはスペイン語の教職免許習得をはじめ、国内でスペイン語教育に関する専門的な教育を受けられる機関が少なく、制度も十分に整っていないことが大きな原因としてあげられる。

例えば、スペイン語の教職免許に関していえば、スペイン語が教えられている中高等学校が少ないので教育実習ができる学校も少なく、大学でスペイン語の教職免許を習得することは容易ではない。また、スペイン語の教職免許をとっても卒業後の就職に直接つながる可能性は非常に少

ないので、関心があっても実際に教職免許を取る大学生は少ない。学生側の希望者の数も限られているので、教育実習を開設する大学も少なく、制度もあまり発達しない。

結果として、スペイン語教育の専門的な知識がある教員がスペイン語の教科担当するのではなく、例えばかつてスペイン語を学んだ経験のある英語教師などが、スペイン語も担当するという現象が多くのおきる。

以上のように、中高等学校のスペイン語教育の問題は、指針のレベルから、教員の養成、コースデザイン、教材などあらゆるレベルに及ぶと言える。

2) 中高等学校のスペイン語教育に役立つと思われる知識

このような状況を多少なりとも改善できるよう、以下、スペイン語教育の現場で役に立つと思われる知識を文書や既存の研究などから紹介し、いくつかの提言も行う。

手探りの状態からスペイン語教育を行うには、まず全体のコースデザイン（以下「教科デザイン」）に影響を与える「アプローチ」を明らかにすることが大切だと思われる。アプローチが明らかになったら、次はスペイン語科目で教える教科の内容について考察できるよう、一般的な指針を紹介し、その有用性と問題点を検討する。

次に、教科の内容を提供する方法として役に立つと思われる「メソッド」の概念を紹介し、メソッドとデザインとの関係を説明する。

最後に、実践的な知識として、既存の教科書の選定のための基準と教科書の適合に関する情報を紹介したい。

2-1 外国語教授法に関する基本的な概念「アプローチ」

アプローチとは英語やスペイン語その他全ての外国語に共通する言語教育の取り組み方、という外国語教授法の基本的な概念である。これは外国語教育の内容全体に大きく影響を与え、教科のデザインに関わる諸要素に一定の方向性を与えるので最初に理解しておく必要がある。

この用語はアメリカの言語学者、E. Anthony (Anthony, 1963) の言語教育理論に由来する。Anthony は 1960 年代まで混在していた様々な言語教育理論を「テクニク」、「メソッド」、「アプローチ」という三つの枠組みに整理した。彼によるとテクニクとは、言語習得において、特定の目標に達成するための具体的な手段（言語活動等）を意味しており、言語教育指導の際、教室の中で実際に使われる具体的な教え方を指す。例えば、言語に関する説明の後に例文を上げたり、質問したり、ドリルを行う、などといった様々な言語活動を指す。メソッドとは、整然とした言語内容を提供するための総合計画であり、特定のスケジュール（学期、授業時間数等）にどのような内容（文法項目、コミュニケーション技能等）を組み込んでいくかの計画である。最後にアプローチとは、一定の言語観（言語とは何であるか）と言語習得観（言語はどのように習得

されるか) に基づいた言語教育の取り組み方を意味し、背景にある言語理論によって異なる形のものになる。

外国語教授法の歴史の中には数多くのアプローチが存在するが、J. Richards によると現在でも最も影響力のある主なアプローチは二つである。それは、オーディオリンガルメソッド特有の文法・構造主義アプローチと、現在の総合的な外国語教授法の多くに利用されているコミュニケーションティブアプローチである。(Richards, 2003, pp. 30-31)

文法・構造主義アプローチの場合、言語教育の内容は文法や言語の構造が中心になり、コミュニケーションティブアプローチの場合はコミュニケーションに必要な能力(例えば、挨拶、個人データのやり取り、招待等)に重点が置かれる。

こうした外国語教授法上重要なアプローチが誕生した背景として、Richards は以下の言語理論をあげている。

1. 構造主義的理論。言語とは、意味をコード化するための構造的に関連した要素からなるシステムであり、言語の習得は、そのシステムの要素(音韻、文法、語彙などの単位)を知ることからなると捉える考え方。

2. 機能主義的理論。言語を機能的な意味を表現するための媒体であると捉え、文法的な特性よりも、意味やコミュニケーションの次元に重点を置く考え方。言語教育については、構造や文法よりも主に意味のカテゴリーや機能から内容を特定し、体系化する。言語の習得は機能的な表現を身に着けることからなると捉える考え方。

3. インタラクティブ(相互的)理論。言語とは人間関係を発展させたり個人の間での社会的取引を実現させるための媒体であり、社会的関係を構築・維持するための道具であると捉えた考え方。言語教育の内容については、人と人との交流や相互関係の例から内容を決め体系化するか、または決めないままにしておくこともできる。言語の習得は人と人との交流と相互関係のモデルを習うことからなる。(Richards, 2003, pp. 29-31)

文法・構造主義アプローチとコミュニケーションティブアプローチは、必ずしも一つを選ぶ必要はなく、両者を組み合わせて授業を行うことも可能だが、どちらのアプローチを選択するか、またはどちらに重点をおくかによって、言語教育の内容は大きく異なってくるので、この主要な二つのアプローチと、背景にある言語理論について理解しておくことは重要である。

次に、「アプローチ」「メソッド」「テクニック」の3つの関係について言及する。

Anthony によると「アプローチ」「メソッド」「テクニック」の三つはこの順番で段階的に互いに従属している。一番下のレベル、現場で日々具体的な形となって現れる「テクニック」の一つ一つは、「メソッド」を構成する要素であり、「メソッド」に定めた学習内容を学生が習得できるようにする手段である。「メソッド」は、最上位で抽象的なレベルのものである「アプローチ」に従って決定される。

「アプローチ」は他の二つに大きな影響を与える重要なものだが、理論的なレベルのものなので、実際の言語習得のためには、実践のレベル、「メソッド」や「テクニク」と結び付く必要がある。言語教育を行う際、各教員は現場で、それぞれの方法で特定の内容を教えるが、授業で行う内容を一貫させたものにするには、まずアプローチについて明らかにすることが大切であると思われる。

以上、既存の研究からアプローチの概念について述べたが、ここでアプローチに関して一つの重要な要素を付け加えたい。それは、担当教師自身のアプローチである。それぞれの教師は、学習者及び教育者として個人の経験に基づいた知識、そして勉学を通して得た知識があるので、それぞれが自分なりの言語観と言語習得観をもっていると想定される。

教員ははっきりとは意識していなくても自分なりのアプローチがある。例えば、学生の頃にどのように、どのようなやり方で外国語を学習したか。また、教師として、自分の教え方や内容によって学生の反応や理解はどうだったか。このような体験を思い出し、良い結果につながったものやあまり結果につながらなかったものなどを整理しておくことは、自分自身のアプローチを明らかにし、教科デザインを行うための出発点になる。

自分なりの言語観と言語習得観が明らかになると、既存の研究にある様々な理論や学問的な知識に自分なりの考察を加えた上で、取捨選択したり、実践に応用できる形にする作業が行いやすくなる。そして、こうした作業がさらに自分自身のアプローチを修正していくことにもつながっていく。

2-2 中高等学校で教えるスペイン語の内容

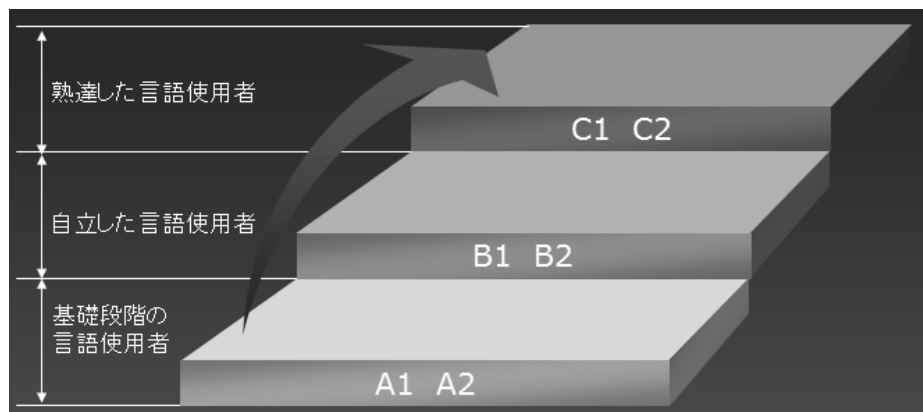
アプローチが確認できたら、次は授業の具体的な内容を設定する必要がある。

先にも述べたが、日本の中高等学校のスペイン語教育に関しては、具体的な内容に言及した公的な指摘は現在のところ存在しない。しかし、外国語教育の一般的な内容を設定するために参考となる資料はいくつか存在する。

ここでは、日本の外国語教育でもよく紹介される二つの文書に言及したい。一つは外国語教育のレベルを示唆する「ヨーロッパ言語共通参照枠」(以降、CEFR)⁵。もう一つは、日本の中高等学校の外国語学習の指針である、文部科学省の中高等学校の「学習指導要領解説」(以降、要領解説)である。

CEFRとは、「ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのアウトライン、試験、教科書等々の向上のために一般的基盤を与える」ことを目標として作成された文書である(吉島他、2008、p. 1)。

表1で示されているように、共通参照レベルは6つある。



(表1：共通参照レベルの全体的な尺度)

それぞれのレベルの具体的な内容は次のように説明されている。

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼすべてのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や聞き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うように身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意味や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語の使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け舟を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

(表2：共通参照レベルの全体的な尺度の概説) / (吉島他、2008、p. 25)

この参照枠全体を見ると、各レベルに必要な言語内容がある程度理解できる。例えば、A1レベルでは、日常的な表現（挨拶、簡単な質問と答え、肯定文・否定文、日常生活に関すること、趣味等）、個人情報のやり取り等に関することである。

それでは、CEFRを参考にすれば、日本の中高等学校でどのレベルまでの内容の設定ができると考えられるか。この点に関しては、それぞれの学校のカリキュラムの中での外国語科目の位置付けや授業時間数等、その他の条件によっても異なると考えられるが、日本人の学習者がヨーロッパ人の学習者と違って、ヨーロッパ諸言語との共通点が少ない日本語を母語とすること、そして教室以外にヨーロッパの言葉や文化に接近する機会が非常に少ないことを考慮すると、ヨーロッパ言語の習得にはヨーロッパ人より多くの時間がかかると想定され、高いレベルに到達することはあまり期待できない。スペイン語の場合、科目の時間数は中高等学校では週2回、各2時間と設定されているところが多く、英語より少ないので、一般的には達成目標レベルは表2で説明されているA1(Breakthrough)～A2(Waystage)のレベルか、これを多少超える程度(Threshold)と設定できるであろう。

次に中高等学校における外国語教育の内容に関して参考となるもう一つの重要な資料として文部科学省の中高等学校の要領解説を紹介する。要領解説は、中高等学校等の各教科で教える内容と指導法についての指針をまとめた文書で、外国語教育に関しては主に英語教育について書かれたものだが、外国語教育全体の目標についての説明が最初の部分にあり、英語以外の外国語に関しても「その他の外国語に関する科目」として第2章第8節で言及している。しかし、この「その他の外国語に関する科目」については、「(…) 英語に関する各科目の目標及び内容等に準じて行うものとする。」と記しただけで、具体的には何も説明していないと言えらるだけの僅かな指示しかない。

ただし、英語も含む全ての「外国語科目」の目標等についての説明に関しては参考になる。外国語科目の目標については、以下のように記載されている。「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。」(第1部、第2節)

この目標を見ると、アプローチについてはコミュニケーション的アプローチであることが理解できる。また、その先で説明される外国語各科目の内容は外国語でのコミュニケーション能力を養えるような設定となっている。例えば、高等学校の「コミュニケーション英語Ⅰ」という科目の目標は「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする基礎的な能力を養う。」(第2章、第2節)それを達成するための内容はつぎのような説明がある。「生徒が情報や考えなどを理解したり伝えたりすることを実践するように具体的な言語の使用場面を設定して、次のような言語活動を英語で行う。ア、事物に関する紹介や対話などを聞いて、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする。イ、説明や物語などを読んで、情報や考えなどを理解したり、概要や要点

をとらえたりする。また、聞き手に伝わるように音読する。ウ、聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合ったり意見の交換をしたりする。エ、聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く。」(要領解説、pp. 10-16.)

このように英語科目の内容を見ると、割合に高度な知識と運用能力を目標としていることがわかる。しかし、この内容を他の外国語教育に当てはめるには少なくとも二つの問題があると思われる。スペイン語の場合、中高等学生はスペイン語の知識がゼロの状態から勉強を始めるので、英語の授業で行うような内容を最初から課すのは現実的ではない。また、英語科目とその他の外国語科目は、進学のための重要性、という観点から大きく異なる。英語以外の外国語で入学試験を行う大学は非常に少ないこともあり、英語の授業時間数と比べてその他の外国科目の授業時間数は少ない。従って、英語科目と同じ、またはそれに準じた内容を取り扱うことは、時間的な意味からも事実上不可能であると考えられる。

しかし、要領解説にはスペイン語を含めたその他の言語の授業の内容を設定するにあたって役立つと思われるものもある。例えば「言語活動」に関する指導事項である。そこには4技能の総合的な育成や、言語の使用場面と言語の働きなど、内容に関する大切な項目が挙げられているので、以下に引用する。

中学校の場合

(1) 言語活動の指導事項
「聞くこと」では、「まとまりのある英語を聞いて、概要や要点を適切に聞き取ること」、「話すこと」では、「与えられたテーマについて簡単なスピーチをすること」、「読むこと」では、「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること」、また、「書くこと」では、(…)主に「語と語のつながりなどに注意して正しく文を書くこと」と「自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように、文と文のつながりなどに注意して文章を書くこと」である。
(2) 言語活動の取り扱い
言語の使用場面＝a. 特有の表現がよくつかわれる場面：あいさつ、自己紹介電話での応答、買い物、道案内、旅行、食事など。b. 生徒の身近な暮らしにかかわる場面：家庭での生活、学校での学習や活動、地域の行事など。
言語の動き＝a. コミュニケーションを円滑にする：呼び掛ける、相づちを打つ、聞き直し、振り返すなど。b. 気持ちを伝える：礼を言う、苦情を言う、褒める、謝るなど。c. 情報を伝える：説明する、報告する、発表する、描写するなど。d. 考えや意図を伝える：申し出る、約束、意見を言う、賛成する、反対する、承諾する、断るなど。e. 相手の行動を促す：質問する、依頼する、招待するなど。

高等学校の場合

言語の使用場面	言語の働き
a 特有の表現がよく使われる場面：買物、旅行、食事、電話での応答、手紙や電子メールのやりとりなど	a コミュニケーションを円滑にする：相づちを打つ、聞き直す、繰り返す、言い換える、話題を発展させる、話題を変えるなど
b 生徒の身近な暮らしや社会での暮らしにかかわる場面：家庭での生活、学校での学習や活動、地域での活動、職場での活動など	b 気持ちを伝える：褒める、謝る、感謝する、望む、驚く、心配するなど
c 多様な手段を通じて情報などを得る場面：本、新聞、雑誌などを読むこと、テレビや映画などを観ること、情報通信ネットワークを活用し情報を得ることなど	c 情報を伝える：説明する、報告する、描写する、理由を述べる、要約する、訂正するなど
	d 考えや意図を伝える：申し出る、賛成する、反対する、主張する、推論する、仮定するなど
	e 相手の行動を促す：依頼する、誘う、許可する、助言する、命令する、注意を引くなど

これとは別に、英語教育に関しては「語、連語及び慣用表現」、「文構造のうち、運用度の高いもの」及び「文法事項」の三つから構成されている「言語材料」の具体的な指針が書かれている（要領解説、pp. 37-42）が、これらの項目に記載されている内容はあくまで英語についての説明なので、ヨーロッパ言語であっても文法や音声、慣用表現など様々点において、英語とは異なる言語であるスペイン語に関しては、アイディアなど部分的にしか参考にできない。

結論として要領解説は、言語教育的なアプローチや、外国語科目の目標、英語科目活動の部分など、参考にできる点はあるが、英語以外の外国語に関する科目の指針としては不十分であるといえる。スペイン語科目の内容設定に関しても、授業時間が少なく、言語的に異なるスペイン語の授業を英語に準じて行うことは実質的に不可能なので、要領解説は参考にしつつも、スペイン語の授業については個別の状況に応じて自由に設定していかざるを得ない。

2-3 外国語教育のメソッドと教科デザイン

次に、教科全体のデザインを行うにあたり必要となる「メソッド」について説明し、「メソッド」としばしば混同して用いられることのある「教科のデザイン」について補足の説明を行いたい。

応用言語学をはじめ、様々な分野においてメソッドという用語は、「体系的な方法」、「方式」、「仕方」「一定の順序」等、いろいろな意味で使用されている。しかし、既に2-1のアプローチで見たように本稿ではメソッドを、Anthonyが提案した三つの枠組のメソッド、すなわち「整然とした言語内容を提供するための総合計画である」と理解する。換言すればメソッドとは、外国語習得の目標を達成するための言語学的材料を効率的に紹介するための一般的なプランであり、例えば文法やコミュニケーション能力などを取得するための内容を特定の配分で（例えば全部で12課、など）順序だてて伝える方法である。

紹介される言語内容は、このメソッドの中の複数の部分（例えば各課など）に分配されるが、いかなる部分も、他の部分に矛盾しないようにし、それぞれの部分が揃うと一つの総合体系となるようにする。そして、それぞれの部分は、テーマの紹介、説明、練習問題、復習、テストなど一定のあり方に従って、言語内容を提供する形にする。つまり、メソッドとは教科内容の総合体系とその内容を提供する特定のあり方である。

Anthonyの提案したメソッドの定義は、日本語では教科のデザインと紛らわしくなることがあるので、その区別を明白にするためにここで、デザインの意味についての説明を加えておく。

Richardsによると教科のデザインには次の項目が含まれる。先ず、アプローチと教科の一貫した具体的な目標、そしてメソッドとメソッドの実践に関する学習者の役割と指導教員の役割。最後にメソッドによる教材の役割等。(Richards, 2003, p. 33)

その他にも、これらの項目を教科の具体的な状況に適応させるために、次の点もできる限り明白にする必要と思われる。1. 学校：場所・状況、学校の教育理念、学校の設備環境等、2. 教科：学習カリキュラムの中での科目の位置付、授業時間数、課の数等、3. 学習者：基本データ（生徒のプロフィール）：学年（年齢）、性別、社会的地位、関心・興味、生活習慣、課外活動等、4. 教員：基本データ（教諭のプロフィール）：資格・知識、資質、国籍（母語）、教育経歴等

このことから理解できるように、教科のデザインとはアプローチを含む教科の全てを総括する全体のプランである一方、メソッドとは各教科の具体的な内容をいかに提供していくかの総合体系であり、メソッドは教科のデザインの一部であるといえる。

2-4 教科書の選定と適合

以上、言語教育のアプローチとそれと関連するスペイン語教科の内容、メソッドや教科のデザインについて述べてきたが、最後に教科書の選定と適合について考えてみたい。

一部の例外を除いて、中高等学校のスペイン語を担当する教員の多くは教材を自作するよりも、市販の教科書を利用する傾向にある。しかし、市販の教科書は具体的な学習者を対象にしているのではなく、例えば「大学生」、「若者」など、一般的な学習者を対象として作成されたものである。従って、中高等学校で使われている市販の教科書は中学生や高校生に向いていない場合があり、極端な場合、生徒がスペイン語への関心を失ったり、学習についていけなくなるなど、悪影響を

与える危険性もある。この事実を考慮すれば、市販の教科書を適切に選定することは大切な課題である。

2-4-1 教科書の選定

現在、市販のスペイン語教科書は数多く存在する。特に大学の第二外国語用の教科書は毎年新刊が発行されている。その中には、文法・構造主義的なアプローチの教科書もあれば、会話やオーラルコミュニケーションを重視したコミュニカティブアプローチのものもある。他にも、旅行や観光、その他一定の目的のためだけに作られた教科書などもあり、様々なタイプの教科書が比較的容易に手に入る。

では、数多く存在する教科書の中から、自分が授業で使う教科書を選定するには、何が必要であろうか。自分が担当する教科の実情も大切だが、現場の教師は、まずはじめに自分が行いたい授業に適切かどうかの判断をしたいのではないだろうか。

自分がこれから行う授業に合うか否かを判断するためには、教科書の分析を行うことが必要であるが⁶、どういう観点から、どのような基準または項目に従って分析できるのだろうか。この点に関しては、既存の研究があるが、ここでは日本語で書かれたスペイン語教育の教材に関する研究を一つ紹介する。

中島他（2011）は日本の大学生用の初級スペイン語の教科書を、日本で出版された教科書とスペインで出版された教科書にわけて分析し、それぞれの傾向と特徴を述べた。

著者は分析の内容として以下の項目を用いた。

<ul style="list-style-type: none"> a. 目標と全体の構成 <ul style="list-style-type: none"> a1. 対象者 a2. 目標 a3. 全体の構成 b. 扱われている内容 <ul style="list-style-type: none"> b1. 文法 b2. 発音・正書法 b3. 語彙 b4. コミュニケーション b5. 文化 c. 習得に向けた方法 <ul style="list-style-type: none"> c1. 文法、語彙、コミュニケーションのバランス 	<ul style="list-style-type: none"> c2. 学習項目の繰り返し c3. 項目導入の方法 c4. 練習問題の種類・量 c5. 4つの技能のバランスへの配慮 d. 使い勝手について <ul style="list-style-type: none"> d1. 教員側から見た使いやすさ d2. 学習者側から見た使いやすさ e. 補助的手段 <ul style="list-style-type: none"> e1. 図・絵・写真 e2. 付属 CD・DVD
--	--

（出典：中島他、2011、p.184）

それぞれの項目が具体的にどういうことを分析の対象にしているかは、ここで詳しく紹介することはできないが、この研究は日本で手に入る初級スペイン語の教科書の特徴をかなり網羅した内容になっている。

しかし、この研究の分析対象は初級レベルのコミュニケーションを習得するための教科書に限定されているため、これらの項目には、教科書のアプローチやレベルに関しての情報がなく、この二つの項目を追加するとさらに汎用性が高まると思われる。

また、もう少し細部についていえば、使い勝手については「教員側から見た使いやすさ」の項目を「日本人教員側」と「ネイティブ教員側」の二つに分けるとよいと思われる。また、「補助的手段」の項目には、目次や教科書の紹介と使い方の説明、文法説明の位置付けと付録（語彙、補足の文法説明、チャート等）といった項目を加えるべきだと考えられる。さらに、付属品の項目には、教員用のガイドブック、学習者のワークブックの有無や有用性も追加し、最後に、その他の項目として、教科書の大きさや重さ、外観、書名、デザイン、値段等も入れることが望ましいであろう。

実際に教科書を選定するにあたってこれらの項目の全てを参照する必要はないと思われるが、項目として羅列しておくことによって、数多くある教科書の中から特定のものを選ぶ際に、自分の行う授業にはどんな項目が重要かということを各教員が明確にするのに役立つと考えられる。

最後に、この中の項目には、語彙の問題をはじめ、教科書の内容の細かい点など、教科書にざっと目を通しただけでは判断できないものもあり、こうした項目に関しては、実際に授業で使ってみないと評価できない。そのような点を考慮すると、将来的には、中高等学校や大学の教師など、同じ問題を共有する人々の間で教科書評価のデータを共有できるようになると望ましい。その際にはこれらの項目は評価の基準を明らかにするのに役に立つと思われる。

2-4-2 教科書の適合

数多くの教科書を分析して、最終的に教科書が選定できても、ただそのまま使うだけでは授業はあまりうまくいかないことが多い。選んだ教科書は教科のデザインや現場の時々状況に適合させながら利用していかななくてはならないが、教科書の適切な利用と適合の仕方については決まった方法がなく、教員は自分が担当する教科の特徴と実態に応じて、独自のやり方でその作業を行わなくてはならない。

教科書の適合とは、教科の実態にあてはめて教科書を用いることであり、一番大切なことは教科書の内容をそのまま全部利用するのではなく、教科に必要なものだけを用いたり、必要ではないものや教科の実態にそぐわないものを避けるなど取捨選択をすることである。そして教科書が教科の内容や特定の言語活動等を行うのに十分対応していない場合は、一部別の教材を用いたり、教員が独自に用意したものを付け加える必要がある。また、内容の大筋は適切であっても、例えば学習者の年齢や関心に合わせるためなど、多少の変更を加える必要がある場合などもある。つまり、教科書の適合は、教科書の内容の選択、補足、変更という三つの作業で行われる。

教科書の適合の作業を円滑に行うにあたり、授業の様式、つまり授業の一定の「パターン」を見ておくことは役に立つと思われる。

授業は一般に一定の限られた時間で行われ、様々な部分に構成されている。授業の準備をするときに、教員は通常授業の流れ（各部分間のつながり）も計画する。

授業に一定の流れがあり、授業の各部分が明確になっていれば、各部分に必要なもの、そしてそのための必要な時間が見えてきて、教科書の「選択、補足、変更」の作業は行いやすくなると考えられる。

授業のパターンは数多く存在するが、たとえば以下の「授業の方式」と「授業の構造と進め方」の項目を利用して、教師は自分なりの授業パターンをある程度まで設定できる。先ず、受講者数による授業全体の方式に関して見ていきたい。

①授業の方式

A. Sánchez Pérez は、主に学生の人数に焦点をあて、授業の方式を三つに分類し、それぞれに適切だと考えられる指導法を以下のように提案した。(Sánchez Pérez, 2004, pp. 24-25)

1. グローバルな指導法 (30人以上の大型クラス)。教員はクラス全体に教え、個人指導は行わない。必要であれば授業の一定の時間に学生からの質問に答える。

2. 個人指導法 (10人以下の小型クラス)。教員は授業を個人指導で行い、学習者は各自一人一人が学習する。

3. グループの指導法 (10~30人の中型クラス)。教員はクラス全体と個人指導を入れ替えながら、学習者は小グループやペアで相互学習する。グループ指導法はコミュニカティブ・メソッド、または共同学習⁷に適した授業の形式である。

担当する授業の人数がどの程度になるかがあらかじめ分かれば、教科書の選定の段階からそれを考慮できるが、中高等学校のスペイン語科目は通常選択科目か必修選択科目なので、あらかじめ受講の人数が分からないことが多く、人数が明らかになった時点ではじめて、基本的な指導法が選択できることもある。

人数の予想が当たらなかった場合、選定した教科書の使い方を実際の人数に合わせて変えていくことも可能である。例えば、人数が多くてペアやグループワークが難しい場合にはそういった活動を外したり、逆に人数が予想よりも少なかった場合には、個人に対する質疑応答やペアワークを増やしたりなど、様々な形で教科書を適合させていくことができる。

②授業の構造と進め方

次に、授業の構造と進め方と教科書の適合との関係について言及する。T. Woodward (2002) は、授業の構造と進め方について以下の項目を用いて、1つのパターンを提案した。(Woodward, 2002, pp. 71-90)

1. 授業の開始

- a. 挨拶
 - b. 当日の授業の目標と内容の説明
 - c. 前回の授業の復習
 - d. 宿題の回収、あるいは個人かグループでの回答確認
2. 授業の展開
- a. 新しい項目の導入と学習項目の説明
 - b. 学習項目の繰り返し、変更、問題解答の発表、間違い直しと文法説明
 - c. 学習項目の理解の確認、補足の文法説明
3. 授業の締めくくり
- a. 授業の振り返り、感想
 - b. 宿題（予習、復習等）の説明
 - c. 挨拶

このような項目を設定すると、授業の構造とそれに合わせた時間の配分が見えてくる。これらの項目は全て含まなくてはならないというわけではなく、時間や実態にあわせて取捨選択できるが、項目を一通り見ておくことによって、自分が行う授業について、一つのパターンをイメージできるようになると思われる。

パターンがある程度固まると、選定した教科書の各部分が授業のどの部分に当てはまるかが分かりやすくなる。そして不適切な部分を省いたり、内容的に不十分であると思われる部分を補足したり、変更を加えたりするなどの適応作業を行いやすくなると考えられる。

最後に

以上、現在の中高等学校におけるスペイン語教育の一般的な問題点と、現場の教師が、スペイン語の教科書をデザインする上で役立つと思われる既存の研究をいくつかの提言も加えながら紹介した。

本文中でも指摘したように、現在の中高等学校のスペイン語教育は、教員養成のための制度から、スペイン語教育全体の指針の不足、教科書など実に様々なレベルの問題を抱えている。そして、これらの問題の多くは平成23年3月5日に上智大学で開催された「スペイン語学習における高校大学連携の試み」⁸という研修会で明らかにされた。

この研修会は中高等学校におけるスペイン語教育に関して、大学の教員と中高等学校の教員の双方が参加したおそらく日本で初めての集まりであったが、本稿でも言及したスペイン語の教職免許に関わる問題や、指針、教材不足の問題以外にも、日本特有の「言語共通参照枠」作成の必要性や、スペイン語の学習内容の明示する必要性や学習者の英語以外の外国語学習に対する意識の問題など、様々な重要な課題が挙げられた。

こうした問題を改善していくにあたり、研修会の中では大学と中高等学校との連携や相互の協

力体制が必要であることが強調された。中高等学校におけるスペイン語教育はほぼ未開発ともいえる分野なので、今後も大学と中高等学校の教員による合同の研修会などを通じて問題意識や知識が共有され、スペイン語教育全体の効率化や内容の改善という共通の目標に向けて足並みを揃えていくことが望まれる。

参考文献

Anthony, Edward M., “Approach, method and technique”, *English Language Teaching*, 17, 1963, pp. 63-67.

Ezeiza Ramos, Joseba, “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, *MarcoEle*, 9, 2009, pp. 1-58.

Richards, Jack. C., & Rodgers, Theodore S., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2nd ed.), Cambridge University Press, 2003.

Sánchez Lobato, Jesús., Santos Gargallo, Isabel, *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, 2008.

Sánchez Pérez, Aquilino, *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*, SGEL, 2004.

Woodward, Tessa, *Planificación y cursos*, Cambridge University Press, 2002.

中島さやか、落合佐枝、菅原昭江、大森洋子「日本の大学における初級スペイン語教育のための教科書評価の枠組み（試案）と『Entre Amigos』のケース」、明治学院大学、教育センター紀要『カルチュラル』第5巻第1号、2001年3月

文部科学省『高等学校学習指導要領解説—外国語編・英語編—』、平成21年12月

文部科学省『中学校学習指導要領解説—外国語編』、平成20年7月

吉島茂、大橋理枝訳・編『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社、2008

¹ 文部科学省『英語以外の外国語の開設について』（平成21年6月1日現在）、中学校6校（履修者数184人）、高等学校143校（履修者数256人）、合計149校（履修者2,744人）。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1289270_1_1.pdf, 2011.12.01

² 本研究の内容は、平成23年8月に、神奈川県立国際言語文化アカデミアで開催されたスペイン語教育法ワークショップで使用された。

³ 文部科学省『中学校学習指導要領解説—外国語編』平成20年7月、『高等学校学習指導要領解説—外国語編・英語編—』平成21年12月。

⁴ 例えば、『スペイン語でスケッチ (Unas pinceladas de español)』第三書房社、『プラサ・マヨール (Plaza Mayor)』朝日出版社、『エクスプレス スペイン語 (Español Exprés)』白水社、『コミュニケーションのためのスペイン語 (Español para comunicarse)』第三書房、『アンバル (Ambar)』弘学社、『総合スペイン語コース (Entre Amigos)』朝日出版社、「Español en marcha」SGEL社、『Español en directo』SGEL社、「Chicos, chicas」Edelsa社、などのテキストが使用

されていると「スペイン語学習における高校大学連携の試み」で指摘された。「スペイン語学習における高校大学連携の試み」については、「最後に」を参照。

⁵Common European Framework of Reference for Languages の略。

⁶Cfr. Ezeiza Ramos, 2009, pp.51-58. Sánchez Lobato, 2008, 715-734.

⁷Cooperative Learning, cfr. <http://www.co-operation.org/> 2011.12.13

⁸主催者、スペイン語教育研究会 (GIDE)。出席者、約50名 (高校と大学のスペイン語教師、研究員、スペイン語教材関係者など)。