
第8回 関西スペイン語教師の集い（第105回関西スペイン語教授法ワークショップ）

VIII Encuentro de Profesores de Español en Kansai

日時：2017年2月18日（土）10：30 - 16：30

場所：関西学院大学梅田キャンパス(ハブスクエア) 1407 教室

<Taller 2> 担当者¹：川口正通

Taller 2 は、まず担当者が「文法屋から見た『スペイン語学習のめやす』に関するいくつかの疑問 (*Algunas dudas de un gramático sobre el modelo de contenidos*)」と題した簡単な発表 (*minicharla*) をおこない、その内容に関する質疑という形であった。当初の予定では質疑の後、グループに分かれてシラバスを作成するという活動が用意されていたそうだが、時間の関係で質疑のみで終了となった²。

担当者がおこなった *minicharla* の流れは、概ね以下のようなものである。

1. 『スペイン語学習のめやす』の考え方
2. 伝統的教授法と『スペイン語学習のめやす』
3. いくつかの疑問とそれに対する担当者のコメント

第1節では、『スペイン語学習のめやす』（以下、『めやす』）から、いくつかの部分を抜粋し、第3節で提示する疑問と関係する部分に関する『めやす』での考え方を確認した。第2節では、いわゆる日本における伝統的教授法の長所と短所を確認した上で、その短所を『めやす』によって克服できることを見た。第4節では、発表者が『めやす』について感じる4つの疑問を提示した。4つの疑問とは次のようなものである。

- (i) 文法の体系的な理解が損なわれるのではないか
- (ii) 最初に文法を説明し、その後実践練習に移るというプロセスではだめなのか
- (iii) モチベーションと第2外国語科目の目的について
- (iv) 文法はモチベーションを低下させるか

以下に、各疑問の要点、得られた説明、参加者から出たコメント、それらに対する筆者のコメント等を以下にまとめる。ただし、すべてを記憶・メモしているわけではないので、担当

¹ 本報告書では、私自身のことを「担当者」または「筆者」と表現する。

² 実際には、質疑というよりも、主に筆者の疑問に対する GIDE のメンバーからの説明といった方が適切であろうと思われる。

者の印象に残ったもののみ扱う。

(i) 文法の体系的な理解が損なわれるのではないか

『めやす』では、文法項目ではなくコミュニケーション機能を中心に項目が配列されている。そして担当者の理解では、各コミュニケーション機能を実現するのに必要な文法事項や語彙等がその都度説明されるという方式が採られている。そうすると、コミュニケーション機能は体系的に配列されるかもしれないが、たとえば規則動詞と不規則動詞、代名動詞とそれ以外の動詞が同時に出てくるなどといったことが起こり、学習者が文法項目の理解において混乱を招くのではないかというものである。

この点について、GIDE のメンバーからかなりの時間をかけて説明を受けたが、正直なところ、最後まで議論がかみ合わなかったというのが率直な印象である。筆者の説明力不足および用語の選択ミスが原因であろう。「体系的」のスペイン語訳として *sistematizado* を使用したが、GIDE メンバーの説明を聞く限り、この用語の意味が担当者の意図したものとは最後まで異なっているように感じた。

(ii) 最初に文法を説明し、その後実践練習に移るというプロセスではだめなのか

『めやす』の中に、以下のような文言が見られる。

文法体系を知ったからといって必ずしも実際に使えるとは限らない。学生は自分が何をしているのか理解しないまま穴埋め問題を非常にうまく解いてみせるかもしれない。
(『めやす』, p.97, 下線は筆者³)

学生が話せるようになるか、それとも穴埋め問題を解くことしかできないようになるかには関心を持たないで、ただ文法のルールに従って教えることに慣れている教員にとって、この新しい指導方法は混乱を招くかもしれない。

(*Ibid.*, 下線は筆者)

これらの記述を見る限り、『めやす』作成者の方々は、従来の教授法および従来の教員が担当する授業ではとかく穴埋め問題ばかりをおこなっていると思っているように感じられる。しかし、そもそも現在、文法説明と穴埋め問題だけをして授業を終えている教員というのがどのくらいいるのかがまず疑問である。また、文法説明と穴埋め問題で終わってしまう授業が問題であるという点には同意するが、それは文法説明が中心になっていることに原因があるのではなく、穴埋め問題だけで終わってしまうことそのものに問題があるのではないだろうか。すなわち、文法説明や型の練習(≒穴埋め問題?)等を経た上で、きっちりと実

³ 少なくとも本報告書は日本語で執筆しているため、引用部も日本語のみとし、ページ数も日本語版のもののみを挙げる。

用的な活動を盛り込むというのでは不十分なのか。穴埋め問題だけで終わってしまう授業があることが、『めやす』のような大規模な革新を提案することの根拠になるだろうか。また、次のような文言も見られる。

確かに両言語の言語的な差異の大きさを考えると文法に重きを置くことは理にかなっているのだが、一方で、授業が文法的知識の片側通行的な受け渡しに終始する限り、学生の動機づけに否定的な影響を与えることは否めない。

(『めやす』, p.87, 下線は筆者)

すなわち、「授業が文法的知識の片側通行的な受け渡し」に終始せず、適切な実践練習等を盛り込むことができれば文法中心のシラバスでも問題ないということにはならないか。

この点に対する GIDE からの説明の 1 つとして挙げたのが、「necesidad⁴を作ることは大切である」というものである。また、他の参加者から「最初から教えられるのと、事前に疑問を持ってから教えられるのとでは頭に残り方が違う」というコメントがあった。このコメントが出た後、この件については担当者には発言の機会がなく、伝えることができなかったので本報告書において担当者の考えを述べようと思うが、これは次の疑問(iii)とも関わるため、次の項目にまとめて記載する。

(iii) モチベーションと第 2 外国語科目の目的について⁵

『めやす』の第 1 章を見る限り、『めやす』は学生もモチベーションに非常に重きを置いていることがわかる⁶。モチベーションと関連して、2010 年に GIDE がおこなったアンケート調査の結果が紹介されている(p.87)。それによると、「スペイン語を選択した動機」として多かったのは「スペイン語圏の人々と意思の伝達ができる可能性」と「文化への関心」であり、また「スペイン語の使用目的」を尋ねた項目では半数以上が「スペイン語圏の国を訪ねたときにその土地の人々と話すためという選択肢に最高点をつけた」という。そして、それらを「ニーズ」と呼び、「授業計画を立てるときには、どんな内容を入れるにしても、学生たちの『スペイン語圏の人々とコミュニケーションできるようになりたい』、特に『話し

⁴ この necesidad は、後述する疑問(iii)で担当者が言及した necesidad とは別ものである。

⁵ 実際には、『めやす』の概要等を説明した第 1 章の中に、第 2 外国語科目を想定しているという記述は、管見の限り見当たらない。むしろ、「2010 年に GIDE は第二外国語として、あるいは専攻言語としてスペイン語を選択した学生のニーズを調べるために [...]」(p.87) という記述から専攻語科目も想定されることがわかる。ただ、p.86 でスペイン語専攻を有する大学は 20 以下であるのに対し、第 2 外国語としてスペイン語を開講している大学は 200 以上あることが述べられており、主には第 2 外国語科目が念頭に置かれているであろうと判断し、議論を進める。

⁶ 例えば、p.87-88 「3.3 動機づけの必要性」など。

たい』という希望や、『文化を知りたい』という関心を見無視すべきではないと私たちは考える(『めやす』, p.87)」と述べている。

これに対する筆者の考えであるが、まず上記の大規模なアンケート調査とその集計に費やされた多大な労力に敬意を表するのは当然のことであり、また調査結果そのものが有する価値も疑いない。ただ、アンケート結果については、ある意味予想できるものであったのではないかと考える。大学生に、「スペイン語の使用目的」を尋ねれば「スペイン語圏の人とコミュニケーションを取る」という答えが返ってくるのは当然ではないだろうか。というより、外国語の使用目的に関してそれ以外の発想をできる大学生がどのくらいいるだろうか。外国語を使ってすることと言えばコミュニケーションであろう。さらに、これらを「ニーズ」とすることにも違和感を覚える。これらは「ニーズ」ではなく「願望」である。すると、別の問題が生じる。学生の願望、つまり学生の「やりたいこと」を大学の第2外国語科目において優先することの是非である。これは、大学の第2外国語科目の目的と関わる問題であろう。第2外国語科目の目的と学生の願望が一致するなら問題ないが、両者がずれる場合には両者のバランスを考える必要があるだろう。

この点について、「では大学における第2外国語科目の目的は何だと考えるのか」という質問があった。それに対し担当者は、「少なくとも外国語ができるようになることだけが目的ではない」、「さまざまな学問の入り口を見せる」といった回答をしたが、1つ最も大切なことを言い忘れたので、以下にまとめる。これは同時に、上記(ii)で挙げた、「最初から教えられるのと、事前に疑問を持ってから教えられるのでは頭に残り方が違う」に対するコメントも含む。

第2外国語科目に限らず、一般教養等の科目の目的の1つに、「ものごとの学び方を学ぶ」というものがあると筆者は考えている⁷。これを説明するために、1つ仮想の状況を想定してみたい。就職活動中の2人の大学生が、ある企業の面接を受けたとする。この2人はともに、外国語学部スペイン語学科に在籍している。年齢、性別、人柄等の条件はすべて同じと仮定する。2人の学生の唯一の違いは、大学における成績で、Aの学生はほとんどの科目が「優」であり、Bの学生はほとんど「可」である。ちなみに、この会社では業務においてスペイン語を使うこと、スペイン語圏関連の知識が問われることもまったくない。この状況で、企業の人事担当者はどちらを採用したいと思うだろうか。いろいろな見方があるだろうが、単純に考えてAの学生を採用したいとすればその理由は何だろうか。筆者の考える理

⁷ このような発想は特に新しいものではない。たとえば次のウェブサイトを参照

http://school.shirakawa-go.org/~sirachu/21koho/21_2gatu.pdf (最終アクセス: 2017年2月26日)

<http://www.jmca.jp/column/ki/keizoku21.html> (最終アクセス: 2017年2月26日)

由は、この学生は「ものの学び方」を身につけていると思われるから、である。社会に出れば、いろいろなことを学び、覚えなければならない。家電メーカーに就職すればさまざまな商品や部品等の名称や機能を覚える必要があるであろうし、製薬会社に勤めれば薬の名称や効能等を覚えなければならないだろう。そういう必要性に迫られた時に、Aの学生であれば「どうすれば覚えられるか」「どのくらいの期間で覚えられるか」といった、ストラテジーを身につけている可能性が高いのではないか。本当に例えばの話だが、製薬会社に就職して薬の名前や効能を短期間でたくさん覚えなければならない状況になった場合、「大学でスペイン語をやった時、こんな風にすれば単語や活用を覚えられたな。それならあの時の方法を応用してこんな風にすれば、これらの薬の名前も効率よく覚えられるんじゃないか」といった具合である。大学に限らず、公共教育機関において、将来使うこともなさそうないろいろな科目をかじらせるのは、このようにさまざまな種類のものごとの「学び方を学ばせる」という側面があるのではないかと考える。

さらに、ここで上記(ii)の疑問と関連した「最初から教えられるのと、事前に疑問を持つてから教えられるのでは頭に残り方が違う」というコメントについて述べる。社会に出て、何かを学ぶ必要が出てきた時、『めやす』で提案されているように、誰かが外から興味を引き起こし、いわば学習の「お膳立て」をしてくれるだろうか。製薬会社の上司が、「この薬、何て言うと思う?」「この薬、何に効くと思う?」と興味を引こうとしてくれるだろうか? ワークショップ後の質疑でも少し言及したが、筆者はこの点を、『めやす』や『ヨーロッパ共通参照枠』で用いられる「自立した学習者」という用語と関連づけて考えている。筆者の理解では、『めやす』や『ヨーロッパ共通参照枠』では、「自立した学習者」という用語はおおむね、共通参照基準を作成することによって、教師の手を離れても自身で自己評価をしつつ語学学習を続けられる学習者といった意味合いで使われているようである。しかし、筆者はこの用語を別の側面から捉えたい。上記の意味合いでは、この「自立した学習者」という用語は自己評価の段階について用いられているわけだが、自己評価のためには前提として、教師の力を借りずに自身の力で学習をする必要がある。教師の力を借りないということは、上記のように興味を掻き立てる「学習のお膳立て」をしてくれる人がいないということである。すなわち、先に興味を引き立ててから説明されれば頭に残るというのは事実であろうし、学生にスペイン語を覚えさせることだけが目的なのであればそれでも良いだろう。しかし、ここまで述べてきたような「学び方を学ぶ」といった側面も考慮した場合、学習者の興味を引き立てることにあまり重きをおくこと、すなわち学生が勉強しやすいようにお膳立てをし過ぎることについては、筆者はどうも同意しかねるのである⁸。興味のある

⁸ 誤解のないように述べると、学習者の興味や動機づけをまったく無視して良いと考えているわけではな

ることしか学べない人というのは、社会に出てやっていけるだろうか。

(iv) 文法はモチベーションを下げるか

『めやす』の第 1 章では、文法説明だけでは動機づけを下げるということが繰り返し述べられる。以下に一例を挙げる。

すぐに役立つわけではない文法知識の説明に授業時間が割かれ、あまり魅力的でない教授法で授業が行われるとすれば、動機づけは低下していくだろう。

(『めやす』, p.87-88)

ここでは、「あまり魅力的ではない教授法で」という条件つきではあるが、文法知識の説明に時間が割かれると動機づけが低下する旨が述べられている。しかし、本当にそうだろうか。佐藤ほか(2015)は以下のように述べている。

文法説明については、目標文法の日本語による理路整然とした説明が、学習者のやる気を失わせるということをよく耳にしますが、果たして本当にそうでしょうか。筆者の高校・大学での教師経験、他の先生方の授業の参観、実習生の授業においても、明快でわかりやすく、生徒の興味を引く工夫をした文法指導に、生徒が目を輝かせて取り組んでいる状況を数多く見てきました。

(佐藤ほか 2015:10)

さらにワークショップでは、ここで筆者が担当する第 2 外国語スペイン語科目について、大学が実施した匿名の授業評価アンケートの結果をご覧いただいた。筆者は、実践練習や文化的内容を可能な限り盛り込む努力はしているものの、基本的には文法説明に重きを置いた授業をおこなっているが、アンケートの結果を見る限り、学生の評判は決して悪くはない。むしろ高評価である。これらのことから、筆者には文法説明に時間をかけることが必ずしもモチベーションの低下につながるとは思われない。

ワークショップにおいては、このあたりに来るとすでに時間がほとんど残っておらず、この点についてあまり多くの議論はなされなかったように記憶しているが、参加者から、「結局のところ、学生および教員による」という意見があった。正直なところ、それはたしかにあると思う。今回筆者が提示した授業評価アンケート結果は外国語学部の授業のものであるため、そもそも語学学習に対するモチベーションは平均的な大学生よりも高いことが予想される。そういう意味では、他学部の学生が文法説明ばかりだとモチベーションが下がる可能性は大いに残っているだろう。

い。そのあたりはバランスである。

<まとめ>

今回のワークショップにおいて、『めやす』作成の中心となった方に対して担当者自身が持っていた疑問を直接投げかける機会をいただき、本人の口からいちおうの回答を得られたということは、担当者個人的には大変有意義であり、また喜びであった。この機会を与えてくださった **TADESKA** コーディネーターのお2人およびメンバーの皆さんにお礼申し上げたい。今回の議論を通して、担当者が『めやす』に関して抱いていた疑問が部分的にはあるが解消されたので、今後も考察を続けていきたい。ただ、**minicharla** の後の質疑では、結果として **GIDE** のメンバー以外の参加者からの意見がほとんど聞けない結果になってしまったのは心残りであった。何らかの形で、他の参加者の方々のお考えを拝聴する機会があればと思う。